

**PL ISSN 1689-6416**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Wydział Nauk Społecznych Instytut Pedagogiki

# **STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY**

## **SZKICE I ROZPRAWY**

---

**ZESZYT 23 (16) 2023**

Redakcja naukowa  
**Tamara Zacharuk**

Siedlce 2023

**Redaktor naukowy czasopisma „Student Niepełnosprawny”:**

dr hab. Tamara Zacharuk, prof. uczelni  
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,  
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, 08-110 Siedlce, ul. Żytnia 39  
e-mail: studentniepelnosprawny@uph.edu.pl

**Komitet Redakcyjny:**

dr Ewa Jówko – zastępca redaktora naczelnego  
Redaktor statystyczny: prof. Sławomir Sobczak  
Redaktor językowy (jęz. ros.): dr Aldona Borkowska  
Redaktor językowy (jęz. ang.): Maciej Zacharuk  
Sekretarz redakcji: Anna Michalska

**Rada Naukowa:**

prof. Dora Levterowa, Uniwersytet Płowdiw, Bułgaria  
prof. Nely Ivanova, Uniwersytet w Sofii, Bułgaria  
prof. Georgij Petrov, Uniwersytet w Sofii, Bułgaria  
prof. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin  
prof. Lesław Pytka, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
dr Beata Akimiak, Uniwersytet w Ružomberku, Słowacja

**Kolegium Recenzentów:**

dr hab. Sławomir Koziej, prof. uczelni (UJK, Kielce), dr hab. Elżbieta Gawęł-Luty, prof. uczelni (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni), dr hab. Irena Pospiszyl, prof. uczelni (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa), prof. dr hab. Anna Kanios (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin), prof. dr hab. Syka Chawdarova-Kostova (Sofijski Uniwersytet im. Klimenta Orhidskiego, Bułgaria), prof. dr hab. Duszan Kostrub (Uniwersytet im. J.A. Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja)

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2023

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji bez zgody posiadacza praw autorskich.

**Publikacja jest indeksowana w bazach**

**INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL i ERIH PLUS**

PL ISSN 1689-6416 / ICV 2022: 88.86



**Wydawnictwo  
Naukowe**  
UPH

[www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl](http://www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl)

08-110 Siedlce | ul. Żytnia 17/19 | tel. 25 643 15 20

Ark. wyd. 6,9 | Ark. druk. 9,6.

Druk i oprawa: Volumina.pl

**Spis treści / Table of contents**

<b>Tamara Zacharuk</b> .....	5
WSTĘP / Introduction	
<b>I. Z teorii inkluzji / The theory of inclusion</b>	
<b>Sławomir Koziej</b> .....	11
MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA SZTUCZNEJ INTELIGENCJI DO WSPIERANIA EDUKACJI INKLUZYJNEJ Artificial intelligence as a mean of supporting inclusive education	
<b>Daniel Polihronov</b> .....	21
THE BULGARIAN LEGAL FRAMEWORK DETERMINING THE SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL WORK	
<b>Irena Pospiszyl</b> .....	35
ORIENTACJA APERCEPCYJNA CZY ZADANIOWA – DLACZEGO POKOLENIE FACEBOOKA CZUJE SIĘ TAK WYALIENOWANE I BEZUŻYTECZNE Apperceptive or task orientation – why the Facebook generation feels so alienated and useless	
<b>Paulina Drzeżdżon</b> .....	45
ZNACZENIE TERAPII INTEGRACJI SENSORYCZNEJ WŚRÓD DZIECI Z ZABURZENIAMI NEUROROZWOJOWYMI The importance of sensory integration therapy among children with neurodevelopmental disorders	
<b>II. Z praktyki inkluzji / Inclusion in practice</b>	
<b>Weronika Mórawska</b> .....	63
KORZYŚCI I ZAGROŻENIA DLA UCZNIÓW WYNIKAJĄCE Z REALIZACJI EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W OPINII NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W MIŃSKU MAZOWIECKIM Benefits and threats for students resulting from implementing inclusive education in the opinion of primary school teachers in Mińsk Mazowiecki	

<b>Marlena Gorczyca</b> .....	85
AKCEPTACJA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W WARUNKACH EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ NA PODSTAWIE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH W SZKOLE PODSTAWOWEJ IM. KAWALERÓW ORDERU UŚMIECHU W RUDZIENKU Acceptance of children with disabilities in the conditions of inclusive education on the basis of research conducted in a Primary School named after Knights of the Order of the Smile in Rudzienko	
<b>Zofia Czyżewska, Izabela Anna Katner</b> .....	111
FUNKCJONOWANIE RODZINY DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ PO DIAGNOZIE Functioning of the family of a child with intellectual disability after diagnosis	
<b>Paulina Kosznik-Osowicka</b> .....	123
ZAMIEŃMY TRUDNOŚCI W MOŻLIWOŚCI! CZYLI O TRUDNOŚCIACH DYDAKTYCZNYCH UCZNIÓW KLAS 1-3 JAKO WYZWANIU DLA NAUCZYCIELI Let's convert difficulties into opportunities! About the teaching difficulties of students of grades I-III as challenges for teachers	
<b>Zofia Czyżewska</b> .....	145
AKCEPTACJA NAUCZYCIELI Z TATUAŻAMI PRZEZ RODZICÓW UCZNIÓW Acceptance of teachers with tattoos by parents	

## Wstęp

Po raz kolejny zapraszamy czytelników do zapoznania się z nowym numerem naszego czasopisma. Tematyka inkluzji i edukacji inkluzyjnej jest bardzo ważna ze społecznego punktu widzenia. Mimo wielu korzystnych rozwiązań dedykowanych osobom szczególnie narażonym na wykluczenie społeczne nadal wiele osób doznaje w różnych formach ekskluzji. Ważna jest edukacja dotycząca inkluzji społecznej. To sprawia, że gromadzimy w naszym czasopiśmie wiedzę na ten temat i chcemy dzielić się nią zarówno z teoretykami, jak też praktykami, wszystkimi, którym bliskie są działania włączające. W aktualnym numerze zawarte są artykuły odnoszące się zarówno do teorii, jak i praktyki inkluzyjnej.

Zachęcamy do zapoznania się z problematyką wykorzystania sztucznej inteligencji we wspieraniu edukacji inkluzyjnej. Przeczytamy na ten temat w artykule S. Kozieja. Jak podkreśla autor, wykorzystanie sztucznej inteligencji daje wiele możliwości w pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Nauczycielom i wychowawcom polecamy artykuł I. Pospiszyl na temat poczucia wyalienowania i bezużyteczności pokolenia Facebooka. Natomiast rodzicom rekomendujemy artykuł P. Dżerdzon o znaczeniu integracji sensorycznej dla dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi. Doświadczenia zagraniczne dotyczące inkluzji możemy poznać w artykule D. Polihronowa.

Chcemy również zachęcić naszych odbiorców do zapoznania się z doświadczeniami w zakresie edukacji inkluzyjnej. Czytelnicy znajdą je w artykule W. Móraskiej na temat realizacji edukacji włączającej w opinii nauczycieli szkół podstawowych w Mińsku Mazowieckim. Polecamy też bardzo interesujący artykuł, również dotyczący obszaru edukacji włączającej, autorstwa M. Gorczyca. Autorka przedstawiła w nim wyniki badań dotyczące akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami w warunkach edukacji włączającej. Dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością ważne jest, jak funkcjonuje jego rodzina. Ta problematyka została podjęta przez Z. Czyżewską i I.A. Katner w artykule prezentującym funkcjonowanie rodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną po diagnozie.

Z pewnością w zakres inkluzji wpisuje się artykuł Z. Czyżewskiej dotyczący akceptacji nauczycieli z tatuażami przez rodziców uczniów. Warto zapoznać się z wynikami badań przeprowadzonych przez autorkę. Pokazują one zmianę w postrzeganiu osób z tatuażami.

W naszym gronie witamy nową autorkę P. Kosznik-Osowicką i zachęcamy do lektury artykułu, jak zmienić trudności w możliwości.

Zachęcamy wszystkich do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami praktycznymi na łamach naszego czasopisma.

**Tamara Zacharuk**

## Introduction

Once again, we invite our readers to familiarize themselves with the new issue of our journal. The topic of inclusion and inclusive education is very important from the social point of view. Despite many beneficial solutions dedicated to people particularly vulnerable to social exclusion, many people still experience exclusion in various forms. Education about social inclusion is important. This makes us gather knowledge on this subject in our journal and we want to share it with both theoreticians and practitioners, all those who are close to inclusive activities. The current issue contains articles on both the theory and practice of inclusion.

We encourage you to familiarize yourself with the issues of using artificial intelligence to support inclusive education. We will read about it in the article by S. Koziej. As the author emphasizes, the use of artificial intelligence gives many possibilities of working with a student with disabilities. For teachers and educators, we recommend the article by I. Pospiszyl on the feeling of alienation and uselessness of the Facebook generation. For parents, we suggest an article by P. Dźerdzon on the importance of sensory integration for children with neurodevelopmental disorders. We can learn about foreign experiences concerning inclusion in D. Polihronow's article.

We also want to encourage our recipients to familiarize themselves with experiences in the field of inclusive education. Readers will find them in the article by W. Mórawska on the implementation of inclusive education in the opinion of primary school teachers in Mińsk Mazowiecki. We also recommend a very interesting article also on the area of inclusive education by M. Gorczyca. The author presented the results of research on the acceptance of children with disabilities in the conditions of inclusive education. The functioning of the family is important for the development of a child with a disability. This issue was taken up by Z. Czyżewska and I.A. Katner in an article presenting the functioning of the family of a child with intellectual disability after diagnosis.

Z. Czyżewska's article on the acceptance of teachers with tattoos by students' parents is certainly within the scope of inclusion. It is worth getting acquainted with the results of research conducted by the author. They show a change in the perception of people with tattoos.

We welcome new author P. Kosznik-Osowicka to our group and we encourage you to read the article on how to turn difficulties into opportunities.

We encourage everyone to share their knowledge and practical experiences in our journal.

**Tamara Zacharuk**



- I -

# **Z TEORII INKLUZJI**

THE THEORY OF INCLUSION



**Sławomir Koziej**

ORCID: 0000-0001-5027-3881

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydział Pedagogiki i Psychologii

slawomir.koziej@ujk.edu.pl

**MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA SZTUCZNEJ INTELIGENCJI  
DO WSPIERANIA EDUKACJI INKLUZYJNEJ****Artificial intelligence as a mean of supporting inclusive education**<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.01>

**Abstrakt:** Sztuczna inteligencja to dziedzina informatyki, skupiająca się na tworzeniu programów i systemów komputerowych zdolnych do wykonywania zadań wymagających inteligencji ludzkiej. Jest to badanie i określanie reguł rządzących inteligentnymi zachowaniami człowieka, które wykorzystuje się w algorytmach i programach. Sztuczna inteligencja ma za zadanie rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, uczenie się na podstawie danych, rozumienie języka naturalnego, przetwarzanie obrazów i dźwięków oraz wiele innych. Dzielona jest na różne kategorie, takie jak sztuczna inteligencja słaba, silna, uczenie maszynowe, sieci neuronowe i sztuczna inteligencja ogólna. Ma ogromny wpływ na różne aspekty ludzkiego życia, w tym na przemysł, transport, medycynę, handel, rolnictwo. W edukacji może wspierać uczniów poprzez personalizację nauczania, uczenie się adaptacyjne, rozpoznawanie mowy i tekstu, technologie asystujące, wykrywanie słabych stron ucznia oraz rozwijanie współpracy i komunikacji. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji inkluzyjnej może zapewnić skuteczniejsze nauczanie, dostosowanie procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb uczniów i wspieranie uczniów z różnymi trudnościami w pełnym uczestnictwie w procesie edukacyjnym. Jednakże istnieją także zagrożenia, takie jak brak krytycznego myślenia i empatii u uczniów oraz uzależnienie od technologii, które wymagają uwagi i odpowiednich działań zaradczych.

**Słowa kluczowe:** *sztuczna inteligencja, edukacja włączająca, uczeń*

**Abstract:** Artificial Intelligence is a field of computer science that focuses on creating programs and computer systems capable of performing tasks that require human intelligence. It involves researching and defining the rules governing intelligent human behaviors and applying them in algorithms and programs. Artificial Intelligence's objective is to solve problems, make decisions, learn from data, understand natural language, process images and sounds, among many other capabilities. It is divided into various categories, such as weak AI, strong AI, machine learning, neural networks, and general artificial intelligence. AI has a tremendous impact on various aspects of human life, including industry, transportation, medicine, commerce, agriculture, and education. In education, AI can support stu-

dents through personalized learning, adaptive learning, speech and text recognition, assistive technologies, identification of students' weaknesses, as well as fostering collaboration and communication. The implementation of AI in inclusive education can provide more effective teaching methods, tailor the learning process to individual students' needs, and support students with various difficulties in fully participating in the educational process. However, there are also risks involved, such as a potential lack of critical thinking and empathy in students, as well as dependency on technology, which requires attention and appropriate remedial action.

**Keywords:** *artificial intelligence, inclusive education, student*

Sztuczna inteligencja to dziedzina informatyki, która koncentruje się na tworzeniu programów i systemów komputerowych zdolnych do wykonywania zadań, normalnie wymagających inteligencji ludzkiej. Jej przedmiotem jest badanie i określanie reguł, które rządzą inteligentnymi zachowaniami człowieka i wykorzystywanie ich w algorytmach i programach [Stylec-Szromek, 2018]. Pojęcia tego po raz pierwszy użył John McCarthy w 1955 roku, podczas konferencji w Dartmouth poświęconej właśnie tej tematyce [McCarthy, Heyes, 1969]. Sztuczna inteligencja ma na celu rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, uczenie się na podstawie danych, rozumienie języka naturalnego, przetwarzanie obrazów i dźwięków oraz wiele innych zadań, które do tej pory były zarezerwowane dla ludzkiego umysłu. Trafnie określa ją K. Różanowski twierdząc, że sztuczna inteligencja (ang. *artificial intelligence*, AI) to gałąź informatyki, która zajmuje się tworzeniem maszyn i algorytmów, które wykazują cechy inteligencji. Rozumiana jest jako zdolność do adaptacji do zmieniających się warunków, podejmowania skomplikowanych decyzji, uczenia się, rozumowania abstrakcyjnego itp. Sztuczna inteligencja bada i definiuje zasady kierujące inteligentnym zachowaniem ludzkim, a następnie wykorzystuje je w algorytmach i programach komputerowych, które są w stanie zastosować te zasady. Przykłady takich rozwiązań obejmują programy do rozpoznawania tekstu, obrazów i dźwięków, translatory, dowodzenie twierdzeń logicznych i matematycznych, uczenie maszyn oraz gry symulacyjne [Różanowski, 2007, s. 111].

W zależności od swoich zdolności i zastosowania sztuczna inteligencja może być podzielona na różne kategorie. Pierwsza – to sztuczna inteligencja słaba (zwana także wąską). Obejmuje systemy, które są specjalizowane w rozwiązywaniu określonego problemu lub zadania bez posiadania ogólnej inteligencji. Takie systemy mają ograniczone zastosowanie i nie

potrafią samodzielnie przenosić swojej wiedzy na inne dziedziny. Druga – to sztuczna inteligencja silna. Jest to idea teoretyczna dotycząca sztucznej inteligencji o zdolnościach przewyższających ludzką inteligencję w każdym aspekcie. Osiągnięcie takiej sztucznej inteligencji jest nadal przedmiotem badań i debat w świecie nauki [Różanowski, 2007]. Kolejną kategorię stanowi uczenie maszynowe. Jest to podejście w dziedzinie sztucznej inteligencji, które pozwala systemom komputerowym na uczenie się na podstawie danych bez konieczności programowania w sposób tradycyjny. W uczeniu maszynowym wykorzystuje się algorytmy, które poprawiają swoje działanie na podstawie dostarczonych danych. Następnym rodzajem są sieci neuronowe, które są modelami matematycznymi inspirowanymi funkcjonowaniem mózgu. Stanowią fundament dla wielu zaawansowanych technik sztucznej inteligencji, takich jak głębokie uczenie się (deep learning). Ostatnim rodzajem, który można wyróżnić jest sztuczna inteligencja ogólna (AGI). Obejmuje ona ideę stworzenia systemów o zdolnościach ogólnej inteligencji, które mogą wykonywać zadania charakterystyczne dla ludzkiego umysłu w różnych dziedzinach.

Sztuczna inteligencja ma duży wpływ na różne aspekty ludzkiego życia, w tym na przemysł, transport, medycynę, handel, rolnictwo. Przykładem jej wykorzystywania są samochody autonomiczne, programy rozpoznawania mowy, tłumaczenia języków, rekomendacje produktów w sklepach internetowych, gry komputerowe. Rozwój sztucznej inteligencji staje się coraz bardziej istotny i wymaga zwrócenia uwagi na aspekty etyczne, aby zagwarantować odpowiedzialne i bezpieczne jej wykorzystanie [Stylec-Szromek, 2018].

Sztuczna inteligencja jest już obecna w wielu obszarach życia przeciętnego człowieka i wpływa na codzienność w różny sposób. Przykładami jej wykorzystania mogą być:

- Asystenci głosowi: systemy, takie jak Siri (Apple), Google Assistant czy Amazon Alexa, wykorzystują sztuczną inteligencję do rozpoznawania i przetwarzania mowy, odpowiadania na pytania, planowania zadań czy sterowania innymi urządzeniami.
- Filtry antyspamowe i antywirusowe: wiele systemów antyspamowych i antywirusowych korzysta z technik sztucznej inteligencji, aby wykrywać i eliminować zagrożenia cybernetyczne.

- Rekomendacje produktów i treści: serwisy, takie jak Netflix, Amazon czy YouTube używają sztucznej inteligencji do analizy zachowań użytkowników i rekomendacji spersonalizowanych treści, filmów, książek i produktów.
- Samochody autonomiczne: w dziedzinie transportu sztuczna inteligencja jest kluczowym elementem w rozwijaniu samochodów, które potrafią samodzielnie poruszać się po drogach.
- Rozpoznawanie mowy i języka naturalnego: aplikacje i usługi, które pozwalają na rozpoznawanie mowy i tłumaczenie języka naturalnego, takie jak Google Translate, Siri czy systemy transkrypcji, opierają się na technologiach sztucznej inteligencji.
- Medycyna i diagnoza: w medycynie sztuczna inteligencja wykorzystywana jest do analizy danych medycznych, diagnozowania chorób, analizy obrazów medycznych, odkrywania nowych leków i rozwijania terapii.
- Automatyzacja zadań: wiele firm wykorzystuje sztuczną inteligencję do automatyzacji zadań, takich jak analiza danych, zarządzanie magazynami, obsługa klienta czy generowanie raportów.
- Rozpoznawanie obrazów: aplikacje do rozpoznawania obrazów, takie jak Google Lens czy funkcje rozpoznawania twarzy w telefonach komórkowych, opierają się na algorytmach sztucznej inteligencji.
- Gry komputerowe: sztuczna inteligencja jest używana w grach komputerowych do tworzenia inteligentnych przeciwników, personalizowania poziomów trudności i dostosowywania rozgrywki do umiejętności gracza.

Te przykłady ilustrują, jak sztuczna inteligencja przenika wiele dziedzin naszego życia i wprowadza zmiany, które mają na celu ułatwienie, poprawę jakości i efektywności różnych procesów oraz dostosowanie usług do indywidualnych potrzeb użytkowników.

Sztuczna inteligencja może mieć także szerokie zastosowanie w edukacji, przynosząc wiele korzyści dla uczniów, nauczycieli i całego systemu edukacyjnego. Jednym z obszarów, w których można wykorzystać sztuczną inteligencję w edukacji jest postulowana od lat indywidualizacja kształcenia. Sztuczna inteligencja może analizować dane dotyczące uczniów, takie jak wyniki testów, postępy w nauce, preferencje i style uczenia się, aby

dostosować materiały i metody nauczania do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Dzięki temu nauczyciele mogą dostarczać spersonalizowaną i skuteczną edukację, dostosowaną do zdolności i tempa nauki każdego ucznia. Nauczyciele mogą wykorzystać sztuczną inteligencję do generowania spersonalizowanych planów nauczania, które uwzględniają indywidualne cele i potrzeby ucznia, a także dostosowują materiały i aktywności w czasie rzeczywistym w odpowiedzi na postępy w nauce. Technologia może także skutecznie pomagać nauczycielom w realizacji ich zadań zawodowych. Sztuczna inteligencja może pomóc nauczycielom w automatycznym ocenianiu testów, zadań i prac domowych. Oprócz tego, dzięki zaawansowanym algorytmom, może analizować wyniki uczniów, identyfikować mocne i słabe strony, a także wskazywać obszary wymagające większego wsparcia. To z kolei może pomóc nauczycielowi we wczesnym wykrywaniu trudności w nauce u uczniów poprzez pełną i dogłębną analizę danych, pozwalając na szybszą interwencję i zapewnienie odpowiedniego wsparcia jeszcze na etapie ujawnienia ewentualnych niepowodzeń dydaktycznych.

Sztuczna inteligencja może także stanowić bezpośrednie wsparcie dla ucznia, zastępując poniekąd w swych działaniach nauczyciela. Może działać jako interaktywny tutor, który pomaga uczniom w zrozumieniu materiału, udziela odpowiedzi na pytania i zapewnia dodatkowe ćwiczenia dostosowane do poziomu wiedzy ucznia. Taka forma tutoringu może być dostępna dla uczniów przez całą dobę, co pozwala na elastyczne korzystanie z nauki. Sztuczna inteligencja może służyć jako symulator do rozwijania umiejętności miękkich, takich jak umiejętności interpersonalne, zarządzanie emocjami czy rozwiązywanie problemów. Zaawansowane systemy tłumaczenia języków oparte na sztucznej inteligencji mogą ułatwiać uczniom naukę języków obcych. Dzięki aplikacjom i narzędziom uczniowie mogą tłumaczyć teksty na różne języki, co usprawnia im naukę języków obcych. W erze cyfrowego społeczeństwa sieć Internet i technologia komunikacyjno-informacyjna wydają się nie do zastąpienia przy poszukiwaniu informacji. Uczniowie mogą korzystać z wyszukiwarek internetowych, które wykorzystują sztuczną inteligencję do dostarczania bardziej precyzyjnych i trafnych wyników wyszukiwania. Narzędzia bazujące na sztucznej inteligencji mogą także być wykorzystywane przez uczniów w różnych obszarach ich edukacji i w różnych elementach związanych z procesem

kształcenia. Programy do pisania i edycji tekstu pomagają uczniom w automatycznym korygowaniu błędów ortograficznych i gramatycznych. Aplikacje i narzędzia wykorzystujące sztuczną inteligencję mogą pomagać uczniom w rozwiązywaniu zadań matematycznych, analizie danych i grafów oraz rozwiązywaniu równań. Uczniowie mogą korzystać z narzędzi do projektowania grafiki, animacji czy układów elektronicznych. Sztuczna inteligencja może pomóc uczniom w analizie danych i przygotowywaniu wykresów czy prezentacji, aby lepiej zrozumieć i przedstawić wyniki swoich badań. Może też być używana do tworzenia symulacji i wirtualnych doświadczeń edukacyjnych, które pozwalają uczniom na eksplorację różnych dziedzin w sposób interaktywny i angażujący.

Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji może zatem znacznie zwiększyć efektywność procesu nauczania i uczenia się, wspierając zarówno nauczycieli, jak i uczniów w osiąganiu lepszych wyników edukacyjnych. Może ułatwić i wzbogacić proces uczenia się uczniów, dostosowując materiały i metody dydaktyczne do ich indywidualnych potrzeb i umiejętności.

Mówiąc o pozytywnych aspektach wykorzystywania sztucznej inteligencji przez uczniów w procesie kształcenia nie można zapominać, że nie się to ze sobą także pewne zagrożenia i wyzwania dla osób odpowiedzialnych ze edukację. Na ten moment głównymi takimi zagrożeniami są:

- Brak krytycznego myślenia: uczniowie mogą polegać zbyt na sztucznej inteligencji jako źródle informacji i odpowiedzi, bez rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów. To może ograniczać zdolność uczniów do analizowania i oceniania informacji z różnych źródeł.
- Niewłaściwe zaufanie do AI: niektórzy uczniowie mogą bezkrytycznie zaufać sztucznej inteligencji, przyjmując jej odpowiedzi za prawdziwe i rzetelne, bez dokonywania ich weryfikacji w innych źródłach. To może prowadzić do rozpowszechniania nieprawdziwych informacji i wręcz propagowania dezinformacji.
- Brak społecznych interakcji: nadmierne wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji może prowadzić do ograniczenia interakcji społecznych między uczniami i nauczycielami. Społeczne aspekty edukacji, takie jak nauka współpracy, komunikacja interpersonalna i budowanie relacji są ważne dla rozwoju uczniów.



- Uzależnienie od technologii: uczniowie mogą stać się uzależnieni od sztucznej inteligencji jako głównego narzędzia do realizowania zadań stawianych im w procesie kształcenia, co może wpływać negatywnie na ich umiejętność rozwiązywania problemów i samodzielnego myślenia.
- Brak empatii i zrozumienia: chociaż sztuczna inteligencja może być używana do symulowania rozmów i interakcji z uczniami, brakuje jej zdolności do empatii i zrozumienia, które są kluczowe w procesie edukacji i wsparcia emocjonalnego uczniów.

Aby skutecznie wykorzystać sztuczną inteligencję w edukacji, ważne jest zrozumienie tych zagrożeń i podejmowanie odpowiednich działań zaradczych. Kluczowa jest równowaga między wykorzystaniem technologii a wykorzystywaniem tradycyjnych metod kształcenia, rozwijanie krytycznego myślenia u uczniów i promowanie interakcji społecznych w grupie szkolnej.

Biorąc pod uwagę przede wszystkim pozytywne aspekty oddziaływania sztucznej inteligencji na przebieg procesów edukacyjnych, nie ma wątpliwości co do tego, że ma ona także znaczący wpływ na realizację w oświacie idei edukacji inkluzyjnej. Wprowadzanie edukacji inkluzyjnej jest ciągłym wyzwaniem dla systemów edukacyjnych i wymaga odpowiednich środków, szkoleń dla nauczycieli oraz inwestycji w infrastrukturę. Jednak efektywnie zrealizowana edukacja inkluzyjna może przynieść długoterminowe korzyści dla społeczeństwa, poprawiając jakość edukacji i umożliwiając uczniom rozwijanie swoich indywidualnych potencjałów.

Edukacja inkluzyjna to podejście edukacyjne, które stawia sobie za cel zapewnienie wsparcia, dostępności i równych szans edukacyjnych dla wszystkich uczniów, niezależnie od różnic w ich zdolnościach, umiejętnościach, pochodzeniu kulturowym, fizycznych lub emocjonalnych, a także innych cechach indywidualnych. Głównym założeniem edukacji inkluzyjnej jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, dyskryminacji i segregacji w szkolnictwie, umożliwiając każdemu uczniowi korzystanie z jakościowej edukacji, dostosowanej do jego potrzeb i możliwości. Stanowi ona proces, który zyskuje na znaczeniu w społeczeństwie. Według B. Skałbanii i M. Bąbki [2018, s. 18] jest to nowy paradygmat w dziedzinie niesegregacyjnego kształcenia, ale również praktyka edukacyjna, formuła nauczania i koncepcja zapewniająca równy dostęp do nauki. Skupia się na kształceniu

uczniów z różnymi wyzwaniami rozwojowymi i niepełnosprawnościami, dążąc do wyeliminowania podziałów oraz zapewnienia jedności w uwzględnieniu zróżnicowanych potrzeb uczniów. Celem edukacji inkluzyjnej jest umożliwienie realizacji procesu edukacyjnego w najbliższym otoczeniu dziecka.

W edukacji inkluzyjnej nie chodzi tylko o uczestniczenie różnorodnych uczniów w tych samych lekcjach czy placówkach, ale o tworzenie odpowiednich warunków, aby każdy uczeń mógł skutecznie się uczyć i rozwijać. Obejmuje to dostosowanie metodyki nauczania, materiałów dydaktycznych, środowiska szkolnego, jak również wsparcie psychologiczne i pedagogiczne dla uczniów, którzy tego potrzebują.

Koncepcja edukacji inkluzyjnej, którą przedstawiła T. Zacharuk, obejmuje wszechstronny indywidualizm oddziaływań społecznych. Postuluje on uznawanie, że wszystkie dzieci mają zdolność do nauki i różnice między nimi powinny być szanowane. Według tej koncepcji, włączenie każdego dziecka w proces edukacji powinno być traktowane jako prawo i norma, a nie jako przywilej. Istota edukacji inkluzyjnej leży w głębokiej wierze w zdolność jednostki do świadomego kształtowania własnego życia i alokacji [Zacharuk, 2008].

Edukacja inkluzyjna stanowi zatem bardzo kompleksowy proces, którego celem jest zapewnienie wszystkim uczniom możliwości spełnienia ich zadań rozwojowych i edukacyjnych oraz uczestnictwa w większej grupie społecznej, czując do niej przynależność. Tego typu edukacja jest realizowana w ramach szkolnictwa ogólnego, co stawia przed systemem edukacyjnym wiele wyzwań. Te wyzwania związane są z doskonaleniem i elastycznym dostosowywaniem programów i metod nauczania, wspieraniem rozwoju kompetencji nauczycieli oraz promowaniem atmosfery, która pozwoli efektywnie reagować na potrzeby wszystkich uczniów w danej społeczności [Al-Khamisy, 2016, s. 30].

Istnieje wiele korzyści wynikających z edukacji inkluzyjnej. Przede wszystkim sprzyja ona zrozumieniu i tolerancji wśród uczniów, rozwija umiejętność współpracy i komunikacji między uczniami o różnych zdolnościach, co jest bardzo cenne w zglobalizowanym i zróżnicowanym świecie. Dodatkowo, uczniowie z różnymi trudnościami mają szansę uczyć się od siebie nawzajem, co może prowadzić do wzrostu motywacji do nauki i rozwijania empatii.

Inkluzja jest bardzo dynamicznym procesem edukacyjnym, wychowawczym i społecznym, który ciągle ewoluuje w zależności od okoliczności i powinien umożliwiać rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz ich zaspokajanie. Powinna obejmować nauczanie i wsparcie skoncentrowane bardziej na indywidualnym dziecku niż na sztywnym programie nauczania [Sobczyk, Gaik, 2015, s. 222].

Wykorzystywanie sztucznej inteligencji w edukacji inkluzywnej otwiera wiele możliwości, które mogą służyć wspieraniu uczniów o różnorodnych potrzebach edukacyjnych. Warto wskazać niektóre z nich:

- Personalizacja nauczania: sztuczna inteligencja może analizować dane dotyczące każdego ucznia i dostosowywać nauczanie do jego indywidualnych potrzeb i zdolności. Dzięki temu uczniowie o różnym poziomie umiejętności i stylach uczenia się mogą otrzymać spersonalizowaną edukację, która pozwala na maksymalizację ich potencjału.
- Uczenie się adaptacyjne: systemy sztucznej inteligencji mogą stosować adaptacyjne podejście do uczenia się, które dostosowuje tempo i poziom trudności materiału w zależności od postępów ucznia. To pozwala uczniom na skuteczne przyswajanie wiedzy i unikanie frustracji wynikającej ze zbyt łatwych lub zbyt trudnych zadań.
- Rozpoznawanie mowy i tekstu: zaawansowane systemy przetwarzania języka naturalnego i rozpoznawania mowy pozwalają uczniom z niepełnosprawnościami, takimi jak dysleksja czy uszkodzenia wzroku, korzystać z technologii do odczytywania tekstu, przekształcania mowy na tekst i odwrotnie, co ułatwia im dostęp do informacji i materiałów edukacyjnych.
- Technologie asystujące: sztuczna inteligencja może wspierać uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, dostarczając im odpowiednie technologie asystujące, takie jak programy do rozpoznawania mowy, tłumaczenia na język migowy, interaktywne tablice czy urządzenia wspomagające komunikację.
- Wykrywanie i interwencja: sztuczna inteligencja może pomóc w wczesnym wykrywaniu trudności w nauce u uczniów, co pozwala na szybką interwencję i dostarczenie odpowiedniego wsparcia pedagogicznego lub terapeutycznego.

- Symulacje i wirtualne rzeczywistości: wykorzystanie sztucznej inteligencji w symulacjach i wirtualnych rzeczywistościach może dostarczyć uczniom z różnymi trudnościami unikatowych i interaktywnych doświadczeń edukacyjnych, które są trudne do osiągnięcia w tradycyjnym środowisku klasowym.
- Współpraca i komunikacja: sztuczna inteligencja może wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności społecznych poprzez symulowanie interakcji międzyludzkich, zachęcanie do współpracy w grupach projektowych i rozwijanie umiejętności komunikacyjnych.

Dzięki zastosowaniu sztucznej inteligencji w edukacji inkluzyjnej możliwe jest bardziej efektywne i dostosowane do indywidualnych potrzeb nauczanie, wspieranie uczniów z różnorodnymi zdolnościami i umożliwienie im pełnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Ważne jest jednak, aby technologie były dostępne dla wszystkich uczniów i zapewniono odpowiednie szkolenia dla nauczycieli, aby mogli efektywnie korzystać z tych narzędzi w procesie nauczania.

### Literatura:

- Al-Khamisy D. (2016), *Nauczyciele wobec dylematu za czy przeciw inkluzji*, [w:] L. Pytka, T. Zacharuk, M. Wiśniewska (red.), *Perspektywy i doświadczenia edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce, s. 29-43.
- McCarthy J., Heyes P.J. (1969), *Some philosophical problems from the standpoint of artificial intelligence*, [w:] B.L. Webber, N.J Nilsson (red.), *Readings in artificial intelligence*, Morgan Kaufmann Publishers.
- Różanowski, K. (2007), Sztuczna inteligencja: rozwój, szanse i zagrożenia „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki”, nr 2, s. 109-135.
- Skałbiana B., Babiarsz M. (2018), *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, nr 18(11), s. 17-27.
- Sobczak S., Gaik B. (2015), *Edukacja inkluzyjna jako proces edukacyjno-wychowawczy realizowany w szkole w interpretacji pedagogiki ponowoczesnej*, [w:] L. Pytka, T. Zacharuk (red.), *Élan vital w edukacji inkluzyjnej i profilaktyce kreatywnej*, Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce, s. 217-226.
- Stylec-Szromek P. (2018), *Sztuczna inteligencja – prawo, odpowiedzialność, etyka*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie”, z. 123, s. 501-509.
- Zacharuk T. (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.

**Daniel Polihronov**

ORCID: 0000-0001-9670-5774

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Sofia, Bulgaria

d.polihronov@fp.uni-sofia.bg

**THE BULGARIAN LEGAL FRAMEWORK DETERMINING  
THE SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL WORK**<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.02>

**Abstract:** The article provides an overview of the legal framework that regulates the management, organisation and conduct of the educational process in the conditions of a pre-school multicultural environment. Basic legal provisions outlining the general rules for behaviour of subjects in the multicultural kindergarten's educational process are presented.

**Keywords:** *legal framework, law interpretation, pedagogical work, multicultural environment*

The kindergarten has a defining role in the formation and development of competences related to tolerance and intercultural dialogue in a multicultural environment. The legal framework in the Republic of Bulgaria largely succeeds in meeting the needs of the society for the incorporation of different cultural, ethnic and religious communities. However, the proper interpretation and application of this legal framework remains a challenge.

**The legal framework** is a strictly constructed pyramid in which each legal act takes a strictly defined place. It includes:

- *The Constitution of the Republic of Bulgaria (CRB)* as supreme law, which other normative acts cannot contradict [Article 5, para. 1, CRB]. Its provisions have direct effect [Art. 5, para. 2, CRB]. "It regulates the organisation, principles, powers and obligations of state institutions, as well as the rights and duties of citizens" [<https://e-justice.europa.eu/>].
- *"International treaties*, constitutionally ratified, promulgated and having come into force as for the Republic of Bulgaria, are a part of

the domestic law of the country. They take precedence over any conflicting norms of domestic legislation” [Art. 5, para. 4, CRB].

- *Acts of the bodies of the European Union:*
  - *regulations* – they have general application, are binding in their entirety and are directly applicable in all Member States;
  - *directives* have a binding force, as to the result to be achieved, upon each Member State to which they are addressed, but give an opportunity to choose the forms and methods of their implementation;
  - *decisions* – their force is binding in their entirety only on the persons to whom they are addressed;
  - *recommendations and opinions* – they have no binding force [Art. 288 of the Treaty on the Functioning of the European Union].
- *Normative legal acts:*
  - *laws* governing “primarily or on the basis of the Constitution, public relations that are susceptible to permanent regulation, according to the subject-matter or subjects in one or several law institutes or their subdivisions” [Art. 3, Para. 1, Law on Normative Acts (LNA)];
  - *codes* that regulate “public relations, subject of an entire branch of the legal system or of a separate section of it” [Art. 4, para. 1, LNA].
- *By-laws:*
  - *decrees* – they are issued by the Council of Ministers when “it adopts rules, ordinances or instructions” or when “it manages, in accordance with the laws, public relations unsettled by them in the field of its executive activities and orders” [Art. 6, LNA];
  - *rules* issued “for the implementation of a law in its entirety, for the organisation of state and local authorities or for the internal procedure of their activity” [Art. 7, para. 1, LNA];
  - *ordinances* – “for the implementation of particular orders or subdivisions of a normative act of a higher level” [Art. 7, para. 2, LNA];
  - *instructions* – with them “a superior authority gives instructions to subordinate authorities regarding the implementation of a normative act which it has issued or whose implementation it shall ensure” [Art. 7, para. 3, LNA].

Knowing the hierarchy of normative acts has an important significance for working with them. *Legal acts with a lower rank have lower legal force than those with a higher rank and cannot contradict them.*

Subject matter of this topic are mainly the **national normative documents** (*the Constitution, normative legal acts and by-laws*). **Strategic documents** are not considered, as they have no legal force and *are not mandatory for implementation*. **The international regulations**, including the acts of the European Union, are considered as *the first source, the reason and the context*. Most of them have been *transposed* into our national legislation.

**Non-discrimination** is a basic principle underlying the provisions of a number of international and national legal acts – Universal Declaration of Human Rights, European Convention on Human Rights, Constitution of the Republic of Bulgaria, Law on Protection from Discrimination, Law on Preschool and School Education and etc.

Anti-discrimination policies in education find expression in the political and conceptual bases for implementation of the **idea of “equal access to quality education”** [see, in more detail: Chavdarova-Kostova, 2011, p. 6], understood as “overly generalising the expectations of its users in order to obtain possibly the most optimal results from the efforts not simply and not only of teachers and students, but of all those related to the organisation of children’s proper development, i.e. international organisations, state and non-governmental institutions and organisations, local authorities, parents, the public in general” [ibidem, p. 111].

*The equal access to education* is a right, guaranteed by the provisions of art. 53 of the **Constitution of the Republic of Bulgaria**. It is compulsory for citizens up to 16-years-old and free of charge if attending state and municipal educational institutions.

**The Law on Preschool and School education (LPSE)** „regulates the social relationships concerning the safeguarding of the right to preschool and school education, as well as the structure, functions, organisation, management and financing of the preschool and school education system” [Art. 1, LPSE], which includes “the participants in the educational process and the institutions, as well as their relationships and linkages with a view to attaining education objectives” [Art. 2, para. 1, LPSE].

Parents are full participants in the educational process along with children, students, teachers, principals and other pedagogical specialists [Art. 2, para. 2, LPSE]. The LPSE determines their rights and obligations in relation to the exercise of that role. According to art. 209 of the LPSE, parents have the following rights: to periodically and timely receive information on the success and development of their children in the educational process, on the observance of the rules, and on their inclusion in the community; to meet the leadership, the class teacher, teachers and the other pedagogical specialists, during designated reception time or at another time convenient to both sides; to be aware of the school syllabus; to attend and, if they wish, to be heard when decisions concerning rights and interests of the pupil are taken; at least once a year, to receive information, support and counselling at the school on issues related to the education and personal development of their children. Along with these rights, in art. 210 LPSE also sets correlative obligations for parents: to ensure the regular attendance of the pupil at school, notifying in cases of absence in due course; to enrol the child in first grade; to regularly inform themselves of their children's inclusion in the school environment, of their success and development in education and of their observance of the school rules; to take part in the process of building self-study habits as part of building lifelong learning skills. Parents support the work of the personality development support team at school, providing additional support to pupils from ethnic minorities [Art. 188, LPSE].

*The main principles* laid down in the LPSE, which are related to the specific aspects of working with vulnerable groups in the conditions of a multicultural environment, are:

- "Orientation to the interest and motivation of the child and the pupil, to the age and social changes in their lives, as well as to their ability to apply the competences they have mastered in practice" [Art. 3, para. 2, item 2, LPSE];
- "Equal access to quality education and inclusion of every child and every pupil" [Art. 3, para. 2, item 3, LPSE];
- "Equality and non-discrimination in pre-school and school education" [Art. 3, para. 2, item 4, LPSE];



- “Preservation and development of the Bulgarian educational tradition” [Art. 3, para. 2, item 5, LPSE];
- “Humanism and tolerance” [Art. 3, para. 2, item 6, LPSE];
- “Preservation of cultural diversity and inclusion through the Bulgarian language” [Art. 3, para. 2, item 7, LPSE].

The mandatory requirements for the results of the educational process and for the conditions and processes for their attainment are referred to in art. 22 of the LPSE, **19 state education standards** are formulated and legally enshrined in regulations. Important accents related to the specifics of the organisation, management and conduct of the educational process with vulnerable groups in a multicultural environment are laid down in the regulations defining the state educational standards for: preschool education; mastering of the Bulgarian literary language; inclusive education; civic, health, environmental and intercultural education; and physical environment and information and library provision of kindergartens, schools and personal development support centres.

With the adoption of the LPSE and **the state educational standard for inclusive education** [Ordinance on inclusive education, 2016, new – 2017] in pedagogical theory and practice, the use of the term “*inclusive education*” is imposed and legally defined as “a process of awareness, acceptance and support of the individuality of each child or pupil and of the diversity of needs of all children and pupils, by activating and involvement of resources, aimed at removing barriers to learning and getting knowledge, and creating opportunities for development and participation of children and pupils in all aspects of community life” [Art. 3, para. 1, Ordinance on Inclusive Education, 2017].

On the basis of the normative definition of the term “inclusive education”, S. Chavdarova–Kostova [2019] highlights three main points:

- “The child’s *individuality and needs*”;
- “The child’s *development* – with an accent on the presence of necessary environmental conditions and overcoming barriers to learning” and
- “The child’s *participation* – as a member of a community” [Chavdarova-Kostova, 2019, p. 26].

This gives the author a reason to define “inclusive education” as an “umbrella concept” [ibidem, p. 27], which includes not only “*integration of children with SEN [...], integration of children from traditional and non-traditional minorities, but is also a focus to children with other “differences”* (here a big question remains open about the *norm-difference relation personally in an educational context*), as well as *the implementation of educational activities in a variety of fields (in-school and out-of-school)*” [ibidem, p. 32]. “Highlighting the concept “support of personal development”, as well as components of overall content of the ordinance, give to anyone dealing with educational issues the opportunity to find at least several leading aspects of education theory - for example, principles of education, methods of education, civic education, intercultural education, moral education” [ibidem, 29].

The Ordinance on Inclusive Education regulates the provision of *general and additional support for personal development* of children and students, “which provides appropriate physical, psychological and social environment for development of their abilities and skills” [Art. 4, para. 1, Ordinance on Inclusive Education, 2017].

A manifestation of the systematic and holistic approach of educational institutions in terms of organisation and cooperation in the field of inclusive education is the *parents’ participation* in the educational process [Art. 3, para. 2, Ordinance on Inclusive Education, 2017]. It guarantees the cooperation between all participants in the process of inclusive education and is manifested in the organising and coordination of activities and events in school for the students, the school and the parent community aimed at the change in attitudes and accepting the difference, as well as the expression of students’ talents [Art. 7, para. 4, item 13, Ordinance on Inclusive Education, 2017]. In order to provide general support for personal development, as well as for student’s individual support, activities for environmental impact are applied. Through working together with the family, overcoming the problematic child’s behaviour is attained, as well as coping with his/her difficulties in inclusion in the educational process, with his/her participation in kindergarten activities and with the behaviour.

Conditions and order for the Bulgarian language acquisition by children for whom Bulgarian is not mother tongue are defined in the **state educational standard for the acquisition of the Bulgarian literary language** in the system of preschool and school education – Ordinance 6 of 11 August 2016 on the acquisition of the Bulgarian literary language. On the basis of the constitutional provision that Bulgarian language is official in the republic [Art. 3, CRB] and it is the right and obligation of every Bulgarian citizen to study it and to use it [Art. 36, para. 1, CRB], an obligation is made to implement in Bulgarian language pre-school and school education, with the exception of the disciplines Foreign language and Mother tongue [Art. 3, para. 2, Ordinance 6 of 2016].

*The legal framework does not allow the use of mother tongue in the educational process.* The norms of art. 19 of the Law on Preschool and School Education and Ordinance 6 on the acquisition of the Bulgarian literary language imperatively establish the teachers' obligation to teach in the Bulgarian language and to support children and students in mastering and applying its literary language norms in all subjects, excluding Foreign Language, Mother Tongue and subjects studied in foreign language (Law on preschool and school education and Ordinance 6 of 11 August 2016 on the acquisition of the Bulgarian literary language).

*The acquisition of the Bulgarian literary language* takes place in all organisational forms of the preschool educational process, through: pedagogical situations and additional forms of pedagogical interaction organised according to the needs and interests of the children. This process is also carried out in the communication process in the preschool and school educational system [Art. 7, Ordinance 6 of 2016].

According to the Ordinance on the acquisition of the Bulgarian literary language, children and students from traditional and non-traditional ethnic minorities, immigrants seeking or received international protection; third country nationals are provided with *additional conditions* for the acquisition of the Bulgarian literary language in order to support their educational inclusion.

**The State Educational Standard for Civic, Health, Environmental and Intercultural Education** [Ordinance No. 13 of 21 September 2016] defines the essence and the objectives, the methods and forms, the framework

requirements for the outcomes and institutional policies for support of civic, health, environmental and intercultural education, taking place in the preschool and school educational system.

*Intercultural education* is education “aimed at acquiring knowledge about different dimensions of cultural identities and about main characteristics of intercultural relations, forming a positive attitude towards diversity in all areas of human life, as well as skills and attitudes for constructive interactions in a multicultural environment” [Art. 3, para. 5, Ordinance No. 13 of 21 September 2016]. It is implemented in all age groups of preschool education, and is integrated in the main or additional forms of pedagogical interaction, or as a separate educational field within the framework of an innovative or proprietary programme system [Art. 5, para. 1, Ordinance No. 13 of 21 September 2016].

*Institutional policies to support* civic and intercultural education are “aimed at building and maintaining a democratic school organisational culture that encourages compliance with shared rules, procedures, traditions and collective values” [Art. 16, para. 1, Ordinance No. 13 of 21 September 2016]. They include:

- various traditions, values, symbols and rituals related to belonging to the educational institution [Art. 16, para. 2];
- supporting children’s initiative and participation in organising volunteer activities, campaigns, holidays and events in the kindergarten, activities of interests [Art. 16, para. 2];
- support of the multicultural environment by preventing the formation of separate groups on the basis of ethnicity [Art. 18, para. 2].

The broad interpretation of art. 18, para. 4 encourages inter-institutional cooperation to act for creating intercultural forms of joint activity with other educational institutions.

**The Ordinance No. 5 of 3 June 2016 on preschool education** determines the state educational standard for preschool education, the organisation of activities, the requirements for implementation of a programme system and the mechanism for interaction between the participants in the process of preschool education [Art. 1, para. 1, Ordinance No. 5 of 3 June 2016]. *The state educational standard for preschool education* “is a set of requirements for the learning outcomes and it determines:

- 1) the educational areas in which pre-school education is carried out;
- 2) the objectives and content of different educational areas;
- 3) the requirements concerning learning outcomes for each educational area in the respective age groups” [Art. 1, para. 2, Ordinance No. 5 of 3 June 2016].

Ordinance No. 5 of 3 June 2016 on preschool education outlines the framework of work in the various educational areas. Some of the guidelines for the teacher given in the ordinance and in relation to the problem of vulnerable groups’ inclusion in a multicultural environment are:

- “Practical mastery of Bulgarian language is the foundation for communicating. The results of speech development make possible the integration of children with mother tongue other than Bulgarian, as well as their further realisation in school education” [Appendix No. 1 to art. 28, para. 2, item 1, Ordinance No. 5 of 3 June 2016].
- Expected outcomes from the educational core “Self-affirmation and communication with others” in the educational area “Environment world”: for second age group – “the child has a concrete idea of children with differences and assists others in the process of self-affirmation”; for third age group – “the child has a concrete idea of demonstrating trust and tolerance towards the other”; for fourth age group – “the child demonstrates tolerance towards children and adults with differences” [Appendix No. 3 to art. 28, para. 2, item 3, Ordinance No. 5 of 3 June 2016].
- “It is valuable to educate in the other children the necessity of personal attitude to experience. Thus, trust and tolerance towards others provide the safety in the close social community. The child's skills to pay attention, to concentrate, to choose grounds for discussion, to try assumptions which lead to the ability to align his/her point of view with others are realised” [ibidem].

The specificity of pedagogical work with vulnerable groups is manifested in the *variability of the children's teacher in the educational process*. The variety of methodological approaches and forms is difficult to regulate and should not be derived as a unified model suitable for all work conditions, with a specific group in the kindergarten. Therefore, the teacher's attention is focused on the possibility of variability in the application of

specific methodologies and resources in the specific teaching situations. Thus, the optimal implementation of intercultural education which implies effective inclusion of the various vulnerable groups of children will be achieved.

In fulfilling the requirements of the qualification framework (**Ordinance No. 15 of 22 July 2019 on the status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists**), teachers pursue their career development, but have no motivation for thematic programmes. Professional qualifications are related to career development, but they are not sufficient to expand and specify the professional competence of teachers to work with vulnerable groups in a multicultural environment. Practice shows that pedagogical specialists need qualification courses, more specifically, *thematic programmes related to the specifics of work in a multicultural environment, as well as the inclusion of qualification courses that offer different forms of cooperation with the family, in which parents can be engaged as active participants in the educational process*. However, they are often neglected and are not a priority when choosing extra-institutional qualification forms for pedagogical specialists [Polihronov, 2021, p 171-172].

The establishing and functioning of a permanent *mechanism for cooperation of the institutions on coverage, inclusion and prevention of dropout of compulsory preschool and school age children and students from the educational system, is regulated in Decree No. 100 of 8 June 2018*. The mechanism is applicable “with regard to children and students who are not enrolled in the educational system, for whom there is a risk of dropout from school and kindergarten or who leave education early” [Art. 1, para. 2, Decree No. 100 of 8 June 2018]. The established mechanism implies active inter-institutional interaction for applying a complex of measures for coverage, inclusion and prevention of dropout from the educational system. According to art. 3 *teams for institutional joint work for enrolment and inclusion in the educational system*, coordinated with the directors of the relevant educational institutions propose measures for the coverage, reintegration and prevention of dropout of compulsory preschool and school age children and students from the educational system.

They are involved in: planning of parent visitation schedule; systemic and active interaction with the family; determining the cause of dropout or the risk of dropout; the involvement of mediators and local communities; taking additional measures for applying a complex approach; analysing the outcomes and studying the effectiveness of the applied measures.

On the basis of the review of the legal framework, implementing the various types of interpretation as the main legal method for working with legal acts, we can outline the following conclusions and generalisations:

1. **The teleological interpretation** of the legal acts which are related to the specifics of working with vulnerable groups in a multicultural environment points to **an inclusive strategy** oriented towards *"awareness, acceptance and support of the individuality of each child or pupil and the variety of needs of all children and pupils by activating and inclusion of resources aimed at removing the obstacles to studying and learning and at creating opportunities for development and participation of children and pupils in all aspects of community life"* [Art. 3, para. 1, Ordinance on inclusive education]. Thus, the idea of equal access to education is realised.
2. The contemporary model for working in a multicultural environment can be inferred on the basis of the **systematic interpretation** of the normative documents. It requires implementation of the *pedagogical interaction in the teacher-student-parent triad*, which in the separate constructs is determined by various factors: *the institutions, non-governmental organisations, the criteria requirements of the legal framework and the cultural and informational environment*. The influence between the *pedagogical and the family environment is interdependent and has the characteristics of interfering superimposition*, taking into account the new role of the *parent as a full participant in the educational process*.
3. Pedagogical work with vulnerable groups in a multicultural environment is realised in the context of national and European normative documents with a focus on the **competence approach** perceived in the contemporary educational model.
4. **The logical interpretation** of the normative and strategic documents through inductive synthesis leads to *providing a positive educational*

*environment through a synergetic, holistic, systematic, individualised and differentiated approach in education, oriented towards general and additional psychological-pedagogical (including and with emphasis – linguistic) support for subsequent personal, social and professional realisation.*

In conclusion, the review of the legal framework, regulating the specifics of work in a multicultural environment does not claim to be comprehensive. The report presents main statements coherent with **the concept of inclusive education** as *a reflection of the new social attitudes, related to the global competency of every citizen of the contemporary society to understand his/her place in the world and to accept and respect the "differences" of others in the name of the common good.*

#### **Literature:**

- Chavdarova-Kostova S. (2011), *The idea of "Equal access to education". Political and conceptual grounds*, University Publishing House "St. Kliment Ohridski", Sofia.
- Chavdarova-Kostova S. (2019), *Inclusive education*, University Publishing House "St. Kliment Ohridski", Sofia.
- Polihronov D. (2021), *Pedagogical Technologies for Stimulating Literacy in Multicultural Preschool, School and Family Environments*, University Publishing House "St. Kliment Ohridski", Sofia.

#### **Legal acts:**

- Anti-Discrimination Act. In force from 01.01.2004 Promulgated, State Gazette, issue 86 of 30 September 2003, (...) amended, State Gazette, issue 7 of 19 January 2018.
- Constitution of the Republic of Bulgaria. In force from 13.07.1991. Publ. SG. 56/13 July 1991, (...) amend. and add. SG. 100 / 18 December 2015.
- Decree No. 100 of 8 June 2018 on the establishment and functioning of mechanism for cooperation of institutions on coverage, inclusion and prevention of dropout of compulsory preschool and school age children and students from the educational system. Prom. SG, issue 50 of 15 June 2018, amend. and add. SG, issue 82 of 18 October 2019.
- Decree No. 883 of 24.04.1974 on the application of the Law on normative acts. Promulgated, SG, issue 39 of 21.05.1974, [...] amended and supplemented, no. 46 of 12.06.2007.



- Law on normative legal acts. Publ. SG. 27 /3 April 1973 (...) amend. and add. SG. 34/ 3 May 2016.
- Law on preschool and school education. Effective from 01.08.2016. Prom. SG. No. 79 of 13 October 2015, (...) amend. and add. SG. No. 82 of 18 September 2020.
- Ordinance No. 13 of 21 September 2016 on civic, health, environmental and intercultural education. In force from 11.10.2016. Promulgated, State Gazette, issue 80 of 11 October 2016, amended. and add. SG, issue 80 of 28 September 2018.
- Ordinance No. 15 of July 22, 2019 on the status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists. In force from 02.08.2019. Prom. SG, issue 61 of 2 August 2019, (...) amended. and add. SG, issue 80 of 24 September 2021.
- Ordinance No. 3 of 06.04.2017 on the terms and conditions for admission and education of persons seeking or having been granted international protection. Prom. State Gazette, issue 32 of 21.04.2017, in force from 21.04.2017.
- Ordinance No. 5 of 3 June 2016 on preschool education. Effective from 01.08.2016. Prom. SG. 46/ 17 June 2016, (...) amend. and add. SG. issue 75 of 10 September 2021.
- Ordinance No. 6 of 11 August 2016 on the acquisition of the Bulgarian literary language. In force from 01.09.2016. Publ. SG. issue 67 of 26 August 2016.
- Ordinance on inclusive education. Effective from 27.10.2017. Adopted by the Council of Ministers No. 232 from 20.10.2017. Promulgated, State Gazette, issue 86 of 27 October 2017, (...) amended. SG, issue 91 of 2 November 2021.
- Treaty on the Functioning of the EU. Official Journal of the European Union, C 326/49, 26.10.2012.



**Irena Pospiszyl**

ORCID: 0000-0001- 9252-9523

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Zakład Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej

ipospiszyl@aps.edu.pl

**ORIENTACJA APERCEPCYJNA CZY ZADANIOWA –  
DLACZEGO POKOLENIE FACEBOOKA  
CZUJE SIĘ TAK WYALIENOWANE I BEZUŻYTECZNE****Apperceptive or task orientation – why the Facebook  
generation feels so alienated and useless**<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.03>

**Abstrakt:** Współczesne zmiany cywilizacyjne, szczególnie zaś upowszechnienie się sieci społecznościowych, sprawiły, że umiejętność autoprezentacji stała się głównym źródłem powodzenia w świecie społecznym. Procesy te niejako w naturalny sposób przekierowały uwagę jednostki z otoczenia i aktywności, jaką zwykle uprawiała, na nią samą i budowanie własnej atrakcyjności w grupie. Te zmiany w postrzeganiu własnej osoby i własnych relacji ze światem społecznym nazywam orientacją apercepcyjną. Spowodowała ona cały szereg konsekwencji, m.in. dotyczących priorytetów w zakresie własnej aktywności, dominujących mechanizmów regulacji samooceny, czy punktów odniesienia dla osobistych dążeń. Przedmiotem szczególnej uwagi stało się nie działanie, a stan emocjonalny. Artykuł traktuje o zmianach w mentalności młodzieży, jakie spowodowała powszechna obecność sieci społecznościowych, typowych pułapkach, w jakie wpadają opiekunowie, psychologowie i inni dorośli, zaniepokojeni rosnącą skalą depresji i poczucia wyalienowania, oraz zawiera propozycję odwrócenia tego niekorzystnego trendu.

**Słowa kluczowe:** *pokolenie sieci, poczucie alienacji, depresja młodzieży, orientacja apercepcyjna, orientacja zadaniowa*

**Abstract:** Contemporary civilisational changes, especially the popularity of social networks, have made self-presentation the main source of success for an individual in the social world. These processes somehow naturally redirected the attention of the individual from the environment and the activity he usually practised in the social world to himself and the ability to build his own attractiveness in the group. I call these changes in the perception of oneself and one's relations with the social world apperceptive orientation. It has had a number of consequences, including: regarding priorities in terms of one's own activity, dominant mechanisms of self-esteem regulation, or points of reference for personal aspirations. The subject of special attention was not the

activity, but the emotional state. The article deals with the mental changes of young people caused by the widespread presence of social networks, the typical traps that caregivers, psychologists, and other adults who are concerned about the growing scale of depression and alienation fall into, and the proposed solution presented to reverse this unfortunate trend.

**Keywords:** *network generation, feeling of alienation, apperceptive orientation, task orientation, youth depression*

## Wprowadzenie

Powszechność korzystania z sieci społecznościowych pogłębiła zmiany w relacjach międzyludzkich, obserwowane już od co najmniej siedmiu dekad – tj. od gwałtownego przyspieszenia procesów egalitaryzacji i postępujących ułatwień w przemieszczeniu się ludzi w społeczeństwach Zachodu. Rozwój równości praw i świadomości emancypacyjnej, tak dynamicznie rozwijającej się w Europie po drugiej wojnie światowej, spowodował zanik poczucia zakorzenienia jednostki w świecie, którego źródłem była dawniej przynależność klasowa, warstwowa i cechowa, czy wreszcie świadomość wynikająca z życia w wielopokoleniowej rodzinie. Natomiast łatwość przemieszczania się doprowadziła do zaniku środowisk lokalnych i sąsiedzkich.

Jednak dopiero rewolucja, jaką spowodowało w relacjach międzyludzkich upowszechnienie się sieci społecznościowych, ujawniła z całą ostrością niekorzystny charakter dokonujących się zmian i brak społecznego przygotowania na nie. Jean Twenge, amerykańska psycholożka badająca specyfikę pokoleń lat 60. i późniejszych, kiedy opisywała pokolenie sieci – które sama nazwała iGen (internetowa generacja) – z pewnym zaskoczeniem stwierdziła, że badana przez nią młodzież chętniej wybiera sieć społecznościową do kontaktowania się z rówieśnikami, niż szuka okazji do bezpośrednich spotkań twarzą w twarz. Dodała przy tym, że prześledziła cztery pokolenia wstecz i pierwszy raz zetknęła się z podobną sytuacją [Twenge, 2017]. Powszechność korzystania z sieci społecznościowych jest nie do zakwestionowania. W opublikowanych ostatnio badaniach polskich dzieci – opartych na wielkiej, bo stuosiemdziesięcioczwartotyśycznej próbie respondentów – ujawniono, że 81,6% dzieci przed ukończeniem 13. roku życia miało swoje konto w sieci społecznościowej [Młode głowy..., 2023]. W sieci możemy być, kim chcemy, mieć przyjaciół, ilu zechcemy, zdobywać

umiejętności, wiedzę, znajdować możliwość zabawy, autoprezentacji – bez ograniczeń przestrzennych, finansowych czy nawet czasowych. Bez nawet możliwości weryfikacji naszych rzeczywistych umiejętności. W sieci dużo mniej wysiłku trzeba włożyć, aby zaprezentować się w dobrym świetle, niż podczas spotkania twarzą w twarz. Pomimo takiej łatwości pozyskiwania przyjaciół i znajomych i tak wielu udogodnień w kreowaniu siebie – współczesne pokolenia masowo cierpią na chroniczne poczucie wyobcowania, depresje, mają dramatycznie zaniżoną samoocenę i poczucie wykluczenia. W przywołanych powyżej badaniach dzieci i młodzieży w wieku 10-19 lat ujawniono, że 8,8% respondentów podejmowało próby samobójcze; 42% odczuwa trwale samotność, 29,3% ma podejrzenie depresji; a 58,4% czuje się bezużytecznych [*Młode głowy...*, 2023]. Powstaje wobec tego pytanie, na czym polega błąd wychowawczy, dlaczego współczesna młodzież jest tak gremialnie nieszczęśliwa, wyalienowana, dlaczego czuje się bezużyteczna i niedowartościowana.

Otóż problem w tym, że zmiany cywilizacyjne sprawiły, że umiejętność autoprezentacji stała się głównym źródłem powodzenia jednostki w świecie społecznym. Dziś nie wystarczy już pochodzenie z tzw. dobrej rodziny, autorytet przodków, czy przyjazne środowisko. Każdy na swój społeczny sukces pracuje sam i to zwykle w obcym – ze względu na ruchliwość społeczną współczesnych pokoleń – otoczeniu. Za współczesnym bohaterem nie stoi wielka rodzina ani przyjaciele z podwórka, nie ma on też poczucia przynależności do tzw. małej ojczyzny. Na wielkim ringu społecznym walczy bez wsparcia, wśród zniecierpliwionych obserwatorów. Jego najlepszą bronią, jakiej nie posiadały wcześniejsze pokolenia, stały się media społecznościowe, które stworzyły możliwości budowania własnego wizerunku – choćby dlatego, że w ogromnym stopniu uniezależniają od konieczności jakiegokolwiek weryfikacji w świecie rzeczywistym czy konieczności poddania się ocenie szeroko rozumianych autorytetów, specjalistów, ekspertów itp. Ekspertami zostali gapie, sędziami – widzowie, również niesprawdzeni, za to z łatwością ferujący wyroki. Wszystko to w sposób niemal samoistny doprowadziło do koncentracji na sobie. Orientacja apercypcyjna stała się najbardziej skuteczną podstawą budowania własnej pozycji społecznej, a Internet doskonałym narzędziem realizacji tej nowej ścieżki tworzenia relacji międzyludzkich.

### ***Narcystyczni i bezbronni***

Apercepcyjna orientacja społeczna jednostki, którą rozumiem jako jej koncentrację na sobie, służącą głównie budowaniu własnej atrakcyjności społecznej, spowodowała cały szereg konsekwencji. Przede wszystkim doprowadziła do zmiany dominujących mechanizmów regulacji samooceny i – co równie ważne – zmiany punktów odniesienia dla osobistych dążeń. O ile wcześniej, tj. mniej więcej do lat 70., o wartości człowieka decydowały konkretne umiejętności, pełnione funkcje czy role społeczne, a jeszcze wcześniej – pochodzenie społeczne, status klasowy, więzi klanowe itp. [zob. więcej Parsons, 1969; Kawula, 2005], o tyle w ostatnich czterech dekadach cała uwaga skupiona jest na celach podmiotowych, i to bardzo specyficznie rozumianych – gdyż **o sukcesie społecznym jednostki decyduje umiejętność podobania się innym**. Cechy osobiste stały się najważniejszym źródłem powodzenia w świecie społecznym.

W społeczności, dla której główną podstawą przynależności i budowania więzi w grupie jest osobista atrakcyjność człowieka, naturalną rzeczą jest przekierowanie jego uwagi na siebie, na doskonalenie umiejętności podobania się, i to głównie w aspekcie fizycznym. Atrakcyjność fizyczna jest szczególnie ważna w tak często zmieniającym się otoczeniu i przy tak istotnym wzroście ilości narzędzi oceny wizualnej atrakcyjności. W świecie Instagrama, Twittera i Facebooka tym, co pierwsze przyciąga uwagę, są cechy fizyczne – widoczne na pierwszy rzut oka. Drugie zaś jest ogólne wrażenie, jakie osoba obserwowana może wywołać u obserwatora, bez zagłębiania się przez niego w jej zasługi osobiste.

Problem w tym, że to, czy się komuś podobamy czy nie, może wynikać równie dobrze z nastawienia samego obserwatora, jego chwilowego nastroju, skojarzeń, jakie nasz widok mu nasuwa, nałożenia się na nie jego osobistych doświadczeń czy upodobań. Są to kryteria bardzo względne i nietrwałe. Nastawienie może być chwilowe, więc nawet osoby popularne i lubiane w grupie nie mogą być pewne swojej pozycji. Muszą nieustannie ją potwierdzać, zabiegać o uwagę otoczenia i niestrudzenie doskonalić własną atrakcyjność. Poczucie akceptacji jest ściśle związane z ostatnim wrażeniem, jakie zostało wywołane u obserwatora. Żadnych obiektywnych kryteriów, żadnych przewidywalnych wskaźników, mierzalnych zasad oceny. Ostatecznie więc zmiany te wypadają dość niekorzystnie dla podmiotu.

Z jednej bowiem strony otoczenie społeczne stało się głównym recenzentem społecznej atrakcyjności jednostki i sędzią o tej atrakcyjności rozstrzygającym, z drugiej zaś – nie czuje się ono w żaden sposób z nią związane ani odpowiedzialne za jej los, choć tak ochoczo i bez większego ryzyka (nierzadko anonimowo) ją osądza i decyduje o jej życiowej karierze.

Orientacja skupiona na umiejętnościach autoprezentacji niejako w naturalny sposób sprzyja też rozwojowi narcyzmu, wpędzając jednostkę w typową pułapkę. Polega ona na tym, że rozwój cech narcystycznych niejako automatycznie pozbawia jednostkę ważnych obiektów realizacji jej potrzeb tożsamościowych: współtowarzyszy w dążeniu do celów, sprawdzonych przyjaciół tworzących grupę wsparcia – skazując ją na niestałość w relacjach międzyludzkich. Narcyz nie ma przyjaciół. Narcyz kolekcjonuje zwolenników i wielbicieli. Prawdziwa więź wymaga bowiem zaangażowania uczestników relacji, wzajemności, rezygnacji z części swojego *Ja*, przywiązania do drugiego człowieka, lojalności. Narcyz nie jest do tego skłonny, jest bowiem bez reszty skupiony na sobie. Nie dając nic w zamian, nie może liczyć na porozumienie, wracają więc do niego rykoszetem powierczość w relacjach, poczucie niezrozumienia i zmienność upodobań wielbicieli. Narcyzi, zarówno w relacjach międzyludzkich, jak i w osobistym odczuciu są samotni.

### ***Niska tolerancja na krytykę ze strony innych***

Koncentracja na sobie powoduje jeszcze inne ważne konsekwencje, a mianowicie: wzrost wrażliwości na krytykę, skupienie na własnych stanach emocjonalnych i trudność w obronie przed hejtem. Każda ocena dotyka bezpośrednio tożsamości jednostki, a każda krytyka godzi bezpośrednio w jej samoocenę. Skupienie na sobie, na własnym *Ja*, powoduje, że doświadczane stany emocjonalne siłą rzeczy są przedmiotem nieustannej troski. To musi prowadzić do niestabilności emocjonalnej, zachwiania samooceny, uzależnienia jej od kapryśnego otoczenia społecznego. Czujesz się silny, dopóki jesteś lubiany, popularny, zauważany. Nie ma żadnej innej miary społecznej wartości współczesnego człowieka, która mogłaby równoważyć siłę popularności w grupie. Możesz niewiele potrafić, ale gdy stajesz się celebrytą, wygrywasz z losem: masz przyjaciół, fanów, dostajesz z różnych stron potwierdzenie własnego sukcesu społecznego i przeciwnie

– możesz mieć wiele zasług, lecz gdy zostaną zdewaluowane, zdegradowane, unieważnione przez obserwatorów lub wyśmiane, stajesz się społecznie niewidoczny.

### ***Pokoleniowa przepaść***

Innym skutkiem owego skupienia na sobie jest zwiększanie się dystansu międzypokoleniowego. Owo przekierowanie uwagi na siebie, na własne stany emocjonalne, zamyka świat społeczny jednostki w przestrzeni jednego pokolenia. Ogranicza możliwości współdziałania i czerpania z doświadczeń międzypokoleniowych. Trudniej jest zrozumieć świat przeżyć innego pokolenia, wnikać w jego emocjonalną wrażliwość, łatwiej – dzielić się sprawami ważnymi tylko dla swoich rówieśników, sobie właściwym doświadczeniem. Dominacja orientacji apercypcyjnej, skupionej na własnych stanach emocjonalnych, w gruncie rzeczy zamyka ludzi w ich bańkach pokoleniowych w dużym stopniu niedostępnych dla osób z innego pokolenia.

Zmienił się też stosunek do samotności. Kolejne błędne koło. W czasach ekspansji indywidualizmu, braku formalnych zobowiązań wobec własnej społeczności i dojmującego braku poczucia zakorzenienia – coraz częściej samotność jest traktowana jako problem lub wręcz przejaw szeroko rozumianego nieprzystosowania społecznego jednostki. Wystarczy przyrzeć się najbardziej popularnym kluczom diagnostycznym zaburzeń: DSM czy ICD. Na przykład jednym z istotnych objawów zaburzeń osobowości, takich jak borderline, zaburzenia narcystyczne czy osobowość zależna, jest poczucie osamotnienia, nie mówiąc o całej grupie zaburzeń nastroju.

### **W stronę orientacji zadaniowej**

Jak to już podkreślano, orientacja apercypcyjna jest do pewnego stopnia naturalną konsekwencją popularności sieci społecznościowych, ale jest też spowodowana o wiele głębszymi przemianami społecznymi: przede wszystkim upowszechnieniem procesów demokratycznych, wzrostem znaczenia egalitaryzmu w stosunkach społecznych. Jednak dopiero rozwój techniki cyfrowej nasilił już wcześniej pojawiające się trendy i doprowadził – niejako siłą rozpędu – do efektu paradoksalnego. Proces rozwoju zamiast łączyć ludzi, pogłębia dystans między nimi; zamiast stabilizować życie,



wprowadza niepewność i nieustanne zabieganie o akceptację innych, o których niewiele wiemy; zamiast ułatwiać budowanie więzi, tworzy bariery z powodu łatwości przybierania masek, nieautentyczności i spadku kompetencji społecznych; zamiast jednoczyć społeczność, izoluje ludzi w pokoleniowych bańkach; zamiast budować relacje oparte na zaufaniu, zasiewa zwątpienie; i wreszcie zamiast zbliżać ludzi, zwiększa ich poczucie samotności.

Powstaje pytanie o możliwości wyjścia z tego błędnego koła. Wszak nie zmienimy trendów rozwoju cywilizacyjnego, ale też nie możemy przyglądać się bezradnie lawinowemu wzrostowi zjawisk takich jak niska samoocena, depresja i rzeczywista pasywność młodych pokoleń.

Istnieje wiele możliwości. Możemy wpływać na zmianę priorytetów życiowych i obiektów wrażliwości społecznej jednostki. Jednym z wyjść jest **przekierowanie uwagi społecznej w stronę orientacji zadaniowej**, która koncentruje się na naszych umiejętnościach, wykonywanych czynnościach, kompetencjach wyuczonych i wytrenowanych – i nie jest tak ściśle związana z poczuciem własnej tożsamości. Jeżeli zadanie nam się nie powiedzie, to jest to tylko niewłaściwie przeprowadzona czynność, krytyka odnosi się do niej konkretnie, a ona sama stanowi jeden z wielu przejawów naszej aktywności – negatywna ocena nie musi uderzać w naszą tożsamość. Zawsze możemy powiedzieć „to nie jest moja specjalność”, „nie znam się na tym”, „muszę poćwiczyć”, „mogę nad tym popracować”. Zadanie bez trudu możemy wyłączyć z kręgu istotnych dla poczucia własnej wartości, tożsamości, ale dążenia do podobania się innym – jeżeli na tym zbudujemy poczucie własnej wartości – już nie. Jeżeli skrytykowany zostaje nasz wygląd, nasza sprawność umysłowa albo cecha charakteru, to nie możemy tego oddzielić od naszej tożsamości, bo to są cechy, które nas definiują. Słowa takie uderzają bezpośrednio w samą tożsamość. Internet stwarza w tym zakresie wręcz nieograniczone możliwości, tym bardziej że treści można tworzyć anonimowo, czyli bez ponoszenia odpowiedzialności za słowo. Nie obronimy się przed tym. Zarówno niewymierność kryteriów oceny atrakcyjności jednostki, jak i możliwości jej deprecjonowania w nienawistnych komentarzach (słynnym *hejcie*), czy wreszcie skuteczność tego rodzaju zachowań – są nieporównanie większe. Internet stał się doskonałym narzędziem regulowania emocji opartych na apercypcyjnej fikcji.

Model współczesnego rodzicielstwa każe rodzicom utwierdzać dzieci w przekonaniu, że są wyjątkowe, niezwykłe, wspaniałe, kochane – i w większości przypadków rodzice to czynią. Tymczasem dzieci czują się coraz bardziej zaniedbane i niedowartościowane. Według raportu *Młode głowy...* [2023] blisko połowa z przebadanych dzieci i młodzieży (46%) zadeklarowała skrajnie zaniżoną samoocenę, a więcej niż połowa (58,4%) – że czuje się skrajnie bezużyteczna. Dlaczego? Ponieważ za tymi deklaracjami rodziców nie idzie dowód oparty na względnie obiektywnych kryteriach. To chwalone i przekonywane o własnej wyjątkowości dziecko za chwilę wejdzie do *sieci* i przeczyta kilka hejterskich komentarzy na swój temat, głównie dotyczących wyglądu.

Orientacja zadaniowa staje się w świecie cyfrowym ważnym orężem samoobrony, nieporównanie zwiększa odporność na występującą w nim krytykę. Tu kryteria oceny są względnie jasne. W podstawowym wymiarze należy do nich wykonanie lub nie zadania. W wymiarze dodatkowym, bardziej wymagającym – precyzja tego wykonania, oryginalność, doskonała technika czy zastosowana metoda. To są wskaźniki względnie obiektywne, trudniej je zakwestionować. Jednak najważniejsze jest to, że wszystkiego tego można się wyuczyć, wyćwiczyć w tym i to zmierzyć. A ostateczną ocenę trudno jest podważyć i nie zależy ona w tak dużym stopniu od nastroju oceniających. Stanowi tylko jeden z wielu elementów nas definiujących.

Orientacja zadaniowa zasadniczo usuwa też przeszkody na drodze do budowania porozumienia międzypokoleniowego, typowe dla orientacji podmiotowej, apercypcyjnej – tak dominującej, że wielu już całkowicie zrezygnowało z wiary w możliwość takiego porozumienia. Orientacja zadaniowa pozwala przywrócić tę wiarę. Można się dzielić doświadczeniami, można współdziałać i razem doskonalić umiejętności. Znowu ważna staje się relacja z mistrzem, ale co nie mniej istotne, orientacja zadaniowa ułatwia – ze względu na wspólny cel – „nadawanie na tych samych falach”. Efekty wspólnych działań są również łatwiej mierzalne, a zarówno sukcesy, jak i porażki mogą być współodczuwane.

I wreszcie problem biernej postawy współczesnej młodzieży. Przywoływane powyżej badania ukazały jej wyjątkowo niskie poczucie skuteczności i ogólnie większy pasywizm [*Młode głowy...*, 2023]. To nie jest fenomen

dotyczący tylko Polski. Do podobnych wniosków doszła Jean Twenge [2017] po zbadaniu młodzieży amerykańskiej, czy Catherine Hiley [2023], która badała młodych Brytyjczyków. Wydaje się więc, że jest to trend ogólny, pokoleniowy, nie zaś lokalny. Orientacja zadaniowa stwarza większe szanse wyrwania młodzieży z marazmu i poczucia własnej nieskuteczności, choćby dlatego, że efekty działań są bardziej widoczne, lepiej zdefiniowane i nierzadko wymagają współpracy – stwarzają zatem większe szanse wzajemnej mobilizacji. I wreszcie zbliżają ludzi zarówno w sensie fizycznym, jak i mentalnym.

### **Literatura:**

- Hiley C. (2023), *UK mobil phone statistic, 2023*, <https://www.uswitch.com/mobiles/studies/mobile-statistics/> data dostępu: 1.02.2023.
- Kawula S. (2005), *Kształty współczesnej rodziny. Szkice familiologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Młode Głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości, wśród młodych ludzi* (2023), [https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/mlode-glowy-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym\\_-Raport-final.pdf](https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/mlode-glowy-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf), data dostępu: 17.04.2023.
- Parsons T. (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Twenge J.M. (2018), *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbudowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Smak Słowa, Sopot.



**Paulina Drzeżdżon**

ORCID: 0000-0002-7030-1015

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

## **ZNACZENIE TERAPII INTEGRACJI SENSORYCZNEJ WŚRÓD DZIECI Z ZABURZENIAMI NEURORÓZWOJOWYMI**

The importance of sensory integration therapy among children  
with neurodevelopmental disorders

<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.04>

**Abstrakt:** Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie znaczenia terapii integracji sensorycznej (SI), prowadzonej wśród dzieci i młodzieży konfrontujących się na co dzień z zaburzeniami neurorozwojowymi. Przedstawiono w nim zastosowanie i przebieg terapii SI oraz jej zasady ustanowione przez samą prekursorkę tej metody – Anne Jean Ayres. W pracy zarekomendowano również Czytelnikom holistyczno-edukacyjny program Makaton oraz placówki usprawniające rozwój dzieci i młodzieży metodą integracji sensorycznej.

**Słowa kluczowe:** *rozwój dziecka, terapia integracji sensorycznej, zaburzenia neurorozwojowe*

**Abstract:** The purpose of this study is to present the importance of sensory integration therapy among children and adolescents facing daily challenges associated with neurodevelopmental disorders. The article highlights the application and course of sensory integration therapy, as well as the principles established by the method's pioneer, Anne Jean Ayres. The study also recommends the Makaton holistic educational program and facilities that promote the development of children and adolescents through sensory integration methods.

**Keywords:** *sensory integration therapy, neurodevelopmental disorders, child development*

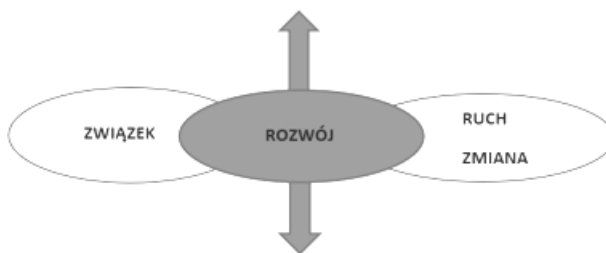
### **Wprowadzenie**

W naukach psychologicznych rozwój jest rozpatrywany w dwóch ujęciach. Pierwsze z nich obejmuje wzrost czynności i wzrost funkcji i procesów psychicznych jako ich dążenie do doskonałości. Ukazuje się w tym przypadku

zasoby psychiczne człowieka – od najmniej złożonych po najbardziej rozbudowane. Drugim sposobem ujmowania pojęcia rozwoju w psychologii jest rozpatrywanie go jako zmiany w trakcie długookresowej ewaluacji czynności, poprzez które człowiek jest w stanie odbierać i przetwarzać treści oraz bodźce ze środowiska, które go otacza [Trempała, 2011, s. 28].

Według Władysława Krajewskiego pojęcie rozwoju należy utożsamiać ze zmianą, która jest strukturą nieodwracalną, wiążącą się ze spontanicznością oraz monotonią [Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 41]. Przedstawia on również rozwój jako relacje pomiędzy dwoma innymi pojęciami, takimi jak *związek* oraz *ruch* (rysunek 1).

#### ZMIANY O CHARAKTERZE PROGRESYWNYM (POSTĘPOWYM)



#### ZMIANY O CHARAKTERZE REGRESYWNYM (WSTECZNYM)

##### **Rysunek 1. Relacje pomiędzy pojęciami *związek* i *ruch* a pojęciem *rozwój***

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 42.

U Krajewskiego zmiana rozwojowa opisana jest następująco:

1. Jest długotrwała i występuje w różnych sytuacjach.
2. W zachowaniu jednostki można zaobserwować ciąg różnych zmian.
3. Jest to zmiana jednokierunkowa – wraz z upływem czasu rośnie lub maleje,
4. W zachodzących zmianach można wyróżnić sekwencje.
5. Zmiana jest wtedy, gdy przejawia się w strukturze wewnętrznej danego obiektu (zmiana relacji pomiędzy obiektami).
6. Jest względnie nieodwracalna.

7. Zmiana rozwojowa to taka, która została wywołana tylko i wyłącznie przez przyczyny wewnętrzne.
8. Może być przyśpieszona lub zahamowana przez czynniki zewnętrzne [Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 42].

Natomiast Maria Tyszkowa charakteryzuje rozwój jako ciąg zmian postępujących w określonym kierunku. Zmiany te mogą być pozytywne oraz negatywne. O ich postępie możemy mówić wtedy, gdy zaobserwujemy progres struktur: od mniej złożonych, niewystarczających, poprzez bardziej przystępne, aż po najbardziej pożądane [Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996, s. 46].

Jean Piaget w doskonały sposób przedstawił prawidłowy rozwój dziecka w określonych okresach. Pierwszym z nich jest okres sensoryczno-motoryczny, dzielący się na następujące stadia:

1. Stadium pierwsze obejmuje pierwszy miesiąc życia dziecka, charakteryzuje się brakiem dowolności w zachowaniu człowieka i jego autonomicznym reagowaniem na odbierane bodźce.
2. Stadium drugie to przedział pomiędzy drugim a czwartym miesiącem życia dziecka, w którym zaobserwować można odruchy dowolne.
3. Stadium trzecie rozpoczyna się około czwartego miesiąca i może trwać do ósmego miesiąca życia dziecka. W okresie tym zaczyna ono lepiej dostrzegać leżące wokół niego rzeczy i manipuluje nimi: uczy się, jak podnieść ręką dany przedmiot, rzucić nim lub potrząsnąć.
4. Stadium czwarte – prawidłowo rozwijające się dziecko powinno znajdować się w nim pomiędzy ósmym a dwunastym miesiącem życia. We wcześniej wymienionych stadiach rozwoju (od pierwszego do trzeciego) jego zachowanie było jak najbardziej zależne od świata zewnętrznego, natomiast w tym okresie jest już ono w stanie wyznaczyć sobie konkretny cel działania. Z tego powodu jego postępowanie będzie zamierzone i związane z potrzebami, które chce zaspokoić.
5. Stadium piąte występuje od trzynastego do osiemnastego miesiąca życia dziecka. Przyjmuje się, iż rozpoczyna się wtedy, gdy przestaje ono popełniać błąd AB i potrafi samodzielnie szukać przedmiotu

w miejscu przez siebie zaobserwowanym. W tym okresie zwiększają się nabyte przez nie zdolności manipulacyjne. Możemy również zaobserwować u niego elementy naśladownictwa odroczonego i zabawy symbolicznej.

6. Stadium szóste rozpoczyna się między dziewiętnastym a dwudziestym czwartym miesiącem życia. Dziecko potrafi przed rozpoczęciem zadania przemyśleć swoje dalsze postępowanie, tak aby osiągnąć swój cel. Jego działania nie opierają się już tylko i wyłącznie na próbach, jakie podejmowało wcześniej w celu zrealizowania zadania, ale są przemyślanym planem względem jego zamysłu.

Drugim okresem rozwojowym według Jeana Piageta jest okres symboliczny, który występuje pomiędzy drugim a siódmym rokiem życia. Okres ten skupia się głównie na funkcji reprezentacji, czyli symboliki w rozwoju dziecka. Funkcja symboliczna może objawiać się w:

- naśladownictwie odroczonego,
- zabawie symbolicznej,
- rysunku,
- mowie,
- obrazie psychicznym [Kielin, 2013, s. 110-131].

Trzecim ważnym okresem rozwojowym jest okres operacji konkretnych, przypadający pomiędzy siódmym a dwunastym rokiem życia dziecka. Najważniejszymi charakterystycznymi dla niego elementami są szeregowanie oraz klasyfikowanie [Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 175].

Czwarty okres rozwojowy według Jeana Piageta znany jest powszechnie jako okres operacji formalnych. Rozpoczyna się po dwunastym roku życia i trwa do końca egzystencji jednostki. W okresie tym zaobserwować można zwiększenie umiejętności myślenia abstrakcyjnego, co ułatwia dziecku analizowanie faktów i zdarzeń. W tym wieku potrafi ono umiejętnie łączyć ze sobą pojęcia poprzez dokonywanie operacji logicznych [Becełewska, 2006, s. 204].

Usprawnianie rozwoju dziecka jest najczęściej jedną z najważniejszych aspiracji rodziców. Dążąc do tego, aby ich pociecha rozwijała się prawidłowo, szukają oni alternatywnych metod, które pomogłyby im w zrealizowaniu wyznaczonego celu. Optymalizowanie funkcji poznawczych i motorycznych w zależności od stopnia niepełnosprawności dziecka oraz jego



zdolności może okazać się pracą wymagającą dużego zaangażowania oraz cierpliwości. Efekty rewalidacji dziecka z niepełnosprawnością mogą być widoczne dopiero po dłuższym czasie od wprowadzenia metod terapeutycznych. Natomiast praca terapeuty i rodzica z dzieckiem nie musi polegać na ciężkiej, żmudnej, pełnej wysiłku aktywności. Terapia, która ma zachęcić do współpracy, powinna opierać się na zabawie, która daje dziecku satysfakcję z wykonywanych czynności oraz radość z osiągniętych sukcesów. Do takich metod terapeutycznych zaliczyć można integrację sensoryczną, której prekursorką jest Anna Jean Ayres.

Anna Jean Ayres była terapeutką zajęciową i psycholożką. Jako jeden z pierwszych terapeutów dostrzegła w trakcie pracy z dziećmi oraz osobami dorosłymi z zaburzeniami neurologicznymi, że osoby uczęszczające na terapię mają problemy nie tylko w zakresie umiejętności fizycznych. Ayres dostrzegła u swoich klientów zaburzenia związane z koncentracją uwagi, jak również trudności spowodowane nieprawidłowym odbieraniem bodźców. Terapeutka zwróciła również uwagę, że niektóre dzieci mogą mieć niestabilny układ nerwowy, przez co mogą nie radzić sobie z własnymi emocjami. Odkryła ona, że funkcjonowanie takich dzieci w codziennym życiu jest utrudnione w sytuacji nagłego hałasu, zmiany pogody i oddziaływania innych czynników, które są w stanie przyczynić się do utraty kontroli nad emocjami [Godwin Emmons, Anderson-McKendry, 2007, s. 15].

### **Czym jest integracja sensoryczna?**

Według Ayres integracja sensoryczna jest podświadomym procesem zachodzącym w naszym mózgu. Według prekursorki integrację sensoryczną można porównać do procesu oddychania, który przebiega bez udziału naszej świadomości. Stan ten umożliwia organizację bodźców płynących z otoczenia, czyli klasyfikowanie i porządkowanie komunikatów odbieranych przez ludzkie zmysły, takie jak zmysł smaku, powonienia, wzroku, dotyku itp. [Ayres, 2021, s. 21]. Do zasobów układów sensorycznych możemy również zaliczyć:

1. Równowagę i ruch, dzięki którym nabieramy pełnej świadomości położenia naszego ciała i tym samym jesteśmy zdolni do rozpoczęcia takich aktywności, jak huśtanie na huśtawce lub skakanie na trampolinie.

2. Propriocepcję (inaczej kinestezję lub czucie głębokie) – tzw. świadomość umiejscowienia mięśni i stawów względem otoczenia. Pozwala nam ona unieść widelec w trakcie konsumpcji lub zapiąć guziki płaszcza opuszkami palców [Koomar, 2014, s. 6].

Integracja sensoryczna jest niezbędna do tego, abyśmy mogli uporządkować i zrozumieć wszystkie dane, jakie odbieramy z otoczenia za pośrednictwem zmysłów i jednocześnie abyśmy potrafili zareagować adekwatnie do siły ich natężenia. Dobrym przykładem prawidłowej integracji sensorycznej jest np. reakcja na polecenie: „Napij się wody”. Pozwala ona zwerfikować, że dziecko:

1. Potrafi skupić swoją uwagę na osobie mówiącej i jednocześnie rozumie treść polecenia.
2. Przestaje wykonywać inne aktywności i odrzuca świadomie pozostałe informacje.
3. Jest w stanie skupić się na tym, w jakim pomieszczeniu lub dokładnie miejscu znajduje się butelka z wodą i szklanka.
4. Potrafi otworzyć szafkę z naczyniami.
5. Wyciąga szklankę z szafki i kładzie ją na stole.
6. Zauważa konkretną butelkę z piciem i planuje, jak nalać wodę do szklanki, tak aby jej nie rozlać.
7. Dzięki odpowiedniemu czuciu głębokiemu potrafi odkręcić nakrętkę, podnieść butelkę, przechylić ją i wlać wodę do szklanki.
8. Następnie podnieść kubek tak, aby stykał się z ustami i pić wodę.

Integracja sensoryczna odgrywa kluczową rolę w naszym życiu, ponieważ to dzięki niej jesteśmy w stanie zareagować na odbierane bodźce na zasadzie odpowiedzi adaptacyjnej (celowej reakcji na doznanie zmysłowe). Odpowiedź adaptacyjna daje dzieciom możliwość podejmowania wspólnych aktywności, poznawania świata i określania nowych celów do zrealizowania. Wskutek tego dzieci mogą zawierać nowe przyjaźnie, manipulować przedmiotami, reagować na emocje innych i je rozumieć. Są to umiejętności niezbędne do podejmowania wszelkich aktywności mających na celu integrację w grupie rówieśniczej.

Tabela 1. Zaburzenia integracji sensorycznej

	Typowe przetwarzanie sensoryczne	Zaburzenie przetwarzania sensorycznego
CO?	Zdolność zbierania informacji sensorycznych pochodzących z ciała i otoczenia, ich organizowania i wykorzystywania do funkcjonowania w codziennym życiu.	Nieefektywne przetwarzanie wrażeń dotykowych, przedsionkowych i/lub proprioceptycznych. Osoba może mieć również trudności z innymi podstawowymi systemami sensorycznymi.
GDZIE?	W centralnym układzie nerwowym (nerwy, rdzeń kręgowy i mózg), w dobrze zrównoważonych procesach wejściowych i wyjściowych	W centralnym układzie nerwowym, gdzie zakłócony zostaje przepływ między sensoryczną informacją wejściową a motoryczną informacją wyjściową.
DLACZEGO?	Aby, osoba mogła przeżyć, nadać sens otaczającemu światu, wejść w znaczące interakcje z otoczeniem.	Połączenie nerwowe w centralnym układzie nerwowym nie funkcjonują prawidłowo.
JAK?	Zachodzi automatycznie, kiedy osoba odbiera wrażenia za pomocą receptorów sensorycznych znajdujących się w skórze, uchu wewnętrznym, mięśniach, oczach, uszach, ustach i nosie.	Neurony sensoryczne (czuciowe) nie wysyłają odpowiedniej informacji do centralnego układu nerwowego a/lub neurony motoryczne nie wysyłają właściwych informacji do ciała, co jest potrzebne, by powstała adaptacyjna reakcja behawioralna.
KIEDY?	Rozpoczyna się już w okresie płodowym i rozwija przez całe dzieciństwo; do okresu adolescencji większość funkcji jest już ustalona.	Pojawia się przed porodem, w jego czasie lub krótko po nim.

Źródło: Koomar, 2014, s. 12. Opracowanie na podstawie: Kranowitz, 2012, s. 84.

Do zaburzeń integracji sensorycznej zaliczamy takie problemy jak nadwrażliwość dziecka na dotyk, ruch, obraz lub dźwięk, przez co może się ono rozpraszać szybciej niż rówieśnicy. Dziecko z takimi zaburzeniami może np. unikać wodnistych lub twardych potraw albo ubrań o szorstkiej lub zbyt miękkiej strukturze. Przez to, że jest nadwrażliwe na hałas, mogą wystąpić problemy w codziennym funkcjonowaniu, np. w sytuacjach, w których jest gwaro, możemy mieć do czynienia z atakami paniki i agresją z jego strony.

Możemy mieć również do czynienia z dzieckiem nisko reaktywnym, które ma ciągłą potrzebę bycia w ruchu, poszukuje nowych źródeł stymulacji. Takie zachowanie może charakteryzować się częstym kręceniem się dziecka w kółko. Nieświadomie wbiega ono na przedmioty i nie radzi sobie z kontrolowaniem upadków. W takim przypadku mogą również pojawić się: niechęć do bawienia się zabawkami, upuszczanie lub noszenie ciężkich przedmiotów oraz ciągnięcie różnych rzeczy.

Następnym, często występującym u dzieci zaburzeniem, jest niski lub zbyt wysoki poziom aktywności. Dziecko, u którego występuje niski poziom aktywności, będzie ją rozpoczynać bardzo powoli, a następnie będzie się szybko męczyć, co może skutkować zniechęceniem do podejmowania dalszego działania. Natomiast dziecko ze zbyt wysokim poziomem aktywności charakteryzuje się pobudzeniem i częstym byciem w ruchu.

Innym charakterystycznym problemem dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej są trudności związane z koordynacją ruchową, z którymi muszą na co dzień mierzyć się dzieci z zespołem niezdarne dziecka – dyspraksją. W związku z tym zaburzeniem mogą pojawić się takie problemy, jak brak stabilnej równowagi lub problemy z jej utrzymaniem, co może wiązać się z ciągłym upadaniem, potykaniem się, niezgrabnymi ruchami, sztywnym chodzeniem. Mogą również wystąpić problemy z uczeniem się nowych zadań lub czynności.

Możemy również spotkać się z brakiem osiągnięć naukowych oraz zakłóceniami w trakcie wykonywania codziennych czynności. Dziecko z takimi problemami mimo inteligencji na poziomie ponadprzeciętnym lub powszechnie uznawanym za optymalny będzie miało trudności z przyswajaniem wiedzy. Mogą również wystąpić problemy z motoryką małą, czyli

pisaniem, rysowaniem, kolorowaniem, cięciem nożyczkami po liniach, podnoszeniem drobnych przedmiotów chwytem pęsetowym.

Do innych defektów mających podłoże sensoryczne zaliczyć możemy również nieprawidłowe reagowanie na bodźce – złą organizację zachowania. Stan ten charakteryzuje się zbyt emocjonalnym i impulsywnym reagowaniem. Reakcja dziecka nie jest zaplanowana ani przemyślana. Mogą również wystąpić problemy takie jak: brak przewidywania skutków własnych działań, agresja, brak cierpliwości, nieumiejętne wykonywanie poleceń, częste popadanie w irytację.

Natomiast dziecko z niską świadomością własnej tożsamości może mieć trudności z nawiązywaniem kontaktów społecznych, co przejawiać się będzie unikaniem przez nie zadań oraz gier integracyjnych w grupie rówieśniczej. Wychowanek może wydawać się leniwy, aspołeczny, nieznośny, uporczywy, nieposłuszny oraz zawzięty [Koomar, 2014, s. 6].

### **Terapia integracji sensorycznej**

Terapia integracji sensorycznej jest prowadzona w formie zabawy z dzieckiem. W trakcie obserwacji dziecka wykonującego ćwiczenia zalecone przez terapeutę można dostrzec, że czynności, które wykonuje, mają nie tylko usprawnić jego funkcjonowanie fizyczne, ale również poprawić samopoczucie emocjonalne. Taki efekt jest możliwy do osiągnięcia dzięki umiejętnemu prowadzeniu pacjenta przez terapeutę i stworzeniu mu odpowiedniej przestrzeni, w której będzie czuć się bezpiecznie. Rolą terapeuty jest kreowanie rzeczywistości w taki sposób, aby podczas wykonywanych ćwiczeń dziecko potrafiło odpowiedzieć na coraz bardziej złożone sytuacje adaptacyjne. Metoda integracji sensorycznej jest adresowana dla dzieci:

- ze spektrum autyzmu,
- z zespołem Downa,
- z trudnościami w uczeniu się,
- z dyspraksją,
- z mózgowym porażeniem dziecięcym,
- z niepełnosprawnością intelektualną,
- z zaburzeniami wzroku,
- z zaburzeniami emocjonalnymi.

Podstawowe zasady terapii integracji sensorycznej według Anny Jean Ayres są następujące:

1. Aspekty sensoryczne zadań są ważne z punktu widzenia rozwoju i uczenia się.
2. Aby móc podejmować wyzwania i zdobywać nowe umiejętności, dziecko potrzebuje dobrej percepcji i integracji bodźców.
3. Podejmowanie wyzwań i zdobywanie nowych umiejętności przyczynia się do rozwoju integracji sensorycznej w układzie nerwowym.
4. Porządkując percepcje zmysłową i podejmując wyzwania, dzieci lepiej kontrolują swe zachowanie.
5. Nauka złożonych umiejętności i wzorców zachowań jest możliwa po uporządkowaniu prostszych reakcji.
6. Im bardziej dziecko jest zmotywowane i chętne do uczestniczenia w zajęciach, tym większa szansa na to, że sprosta wyzwaniom i tym samym poprawią się jego umiejętności.
7. Terapia ma formę zabawy, w której zainteresowania i wybory dziecka wpływają na dobór zadań terapeutycznych i aranżację przestrzeni przez terapeutę.
8. Stopień trudności każdego zadania terapeutycznego jest ustalany na takim poziomie, aby zadanie stanowiło dla dziecka wyzwanie, któremu może sprostać.
9. O skuteczności terapii świadczy zdolność dziecka do radzenia sobie z wyzwaniami, które wcześniej były zbyt trudne lub dezorganizowały jego życie [Ayres, 2021, s. 157].

### **Przebieg terapii i atmosfera**

W trakcie terapii dziecko jest zobowiązane do tego, aby samodzielnie wybrać sprzęt i aktywność, którą ma zamiar się zająć – jeżeli jest zdolne do podjęcia tej decyzji. Jeżeli z pewnych przyczyn nie jest w stanie tego zrobić, rolą terapeuty jest naprowadzenie dziecka, tak aby dostarczył mu odpowiednią ilość bodźców sensorycznych i zachęcił do dalszej współpracy. Nie wszystkie zadania terapeutyczne mogą być dla dziecka przyjemne. Może ono momentami wykonywać zadania, które wydają mu się za trudne, nudne lub wymagają od niego większego wysiłku. Natomiast wszystkie

te zadania są przeprowadzane pod kontrolą terapeuty i są konieczne do tego, aby dziecko prawidłowo funkcjonowało w społeczeństwie. Uczęszczenie na terapię integracji sensorycznej nie tylko pomaga dziecku poukładać wszystkie informacje dobiegające do niego z otoczenia, ale również wzmacnia jego poczucie własnej wartości. Dzieje się tak poprzez umożliwienie mu podejmowania konkretnego wyboru i nakłanianie go do tego. Dobrze rozwinięta wewnętrzsterowność prowadzi do większej akceptacji siebie i swoich możliwości, co sprzyja zawieraniu nowych znajomości rówieśniczych. Ma to duże znaczenie dla dzieci uczęszczających na terapię SI (integracji sensorycznej), które mają świadomość tego, że nie mają takich samych możliwości jak inne dzieci – przez co mogą mieć obniżoną samoocenę. Dlatego tak ważne jest, aby zadania, które wykonuje dziecko w trakcie terapii, były dostosowane do jego potencjału i możliwości [Ayres, 2021, s. 160].

### **Program Makaton**

Program Makaton został stworzony z myślą o osobach, które na skutek dezorganizacji rozwoju mają trudności z mową, porozumiewaniem się. Jest on jedną z form AAC – wspomagającego i alternatywnego sposobu porozumiewania się. Program ten umożliwia porozumiewanie się np. osobom niepełnosprawnym intelektualnie lub w spektrum autyzmu w sposób holistyczny, dzięki temu nie muszą się one uciekać do innych sposobów komunikacji (krzyk, płacz, autoagresja). Makaton składa się z gestów, symboli, rysunków graficznych, napisów (wyrzów), którym towarzyszy poprawna gramatycznie mowa [Makaton.pl, s.a.].

Program Makaton jest dostosowany nie tylko do osób, które mają problemy z porozumiewaniem się, ale jego budowa i słownictwo są również znormalizowane tak, aby najbliższe otoczenie jednostki z niego korzystającej nie miało problemu z jego obsługą lub zrozumieniem pojęć w nim występujących.

Słownictwo programu jest przystępne i podzielone na poziomy przydatności. Za pomocą programu można eliminować wyrazy, które nie są istotne dla osoby z trudnością w komunikacji (nie przydadzą się jej w życiu codziennym). Dzięki temu można z łatwością dostosować słownictwo do

potrzeb i możliwości jednostki [Kaczmarek, 2014, s. 15]. Słownictwo podstawowe Makatonu – poziomy przydatności:

1. Poziom pierwszy odpowiada na najpilniejsze potrzeby jednostki oraz zawiera słownictwo związane z nawiązywaniem interakcji.
2. Poziom drugi – słownictwo powiązane z domem, uwzględnia również nawiązywanie znajomości, przedmioty, spożywaną przez jednostkę żywność, wydarzenia oraz czynności, jakie najprawdopodobniej wykonuje.
3. Poziom trzeci uwzględnia tzw. świat zewnętrzny, zwierzęta występujące w przyrodzie, owoce, podstawowe środki transportu, miejscowniki służące do opisu miejsca oraz zaimki wspomagające wskazywanie osób.
4. Poziom czwarty jest ukierunkowany na mowę, która jest elementem składowym szkolnictwa, uczęszczania do pracy, korzystania z przedmiotów. Występuje tam również słownictwo związane z ludźmi, utrwaleniem nazw zwierząt oraz zaimków i czynności. Ciekawe jest to, że na tym etapie osoba z trudnościami w komunikacji uczy się wyrazów, które mają jej pomóc w poruszaniu się w przestrzeni.
5. Poziom piąty – składają się na niego wyrazy powiązane ze społecznością, z czynnościami, zainteresowaniami osoby korzystającej z programu, wydarzeniami, przedmiotami, cechami oraz uczuciami, z jakimi zmagają się jednostka lub jakie przeżywają otaczające ją osoby.
6. Poziom szósty zawiera słownictwo biorące pod uwagę dalsze środowisko, miejsca, wiedzę, jaką można zdobyć, przydawki określające (np. rzeczownik – ładny dom), zaimki oraz przymyki.
7. Poziom siódmy jest nastawiony na nazewnictwo określające liczby przydatne w rozwiązywaniu działań matematycznych, czas, z którego opisem jednostka musi się zapoznać, aby uszczegółowić godzinę, dzień. Można tu również znaleźć terminy opisujące pogodę, ilość oraz pieniądze.
8. Poziom ósmy uwzględnia czas wolny i zainteresowania, uczucia oraz relacje przyczynowe, czyli zależności pomiędzy przyczyną a skutkiem [Kaczmarek, 2014, s. 18].

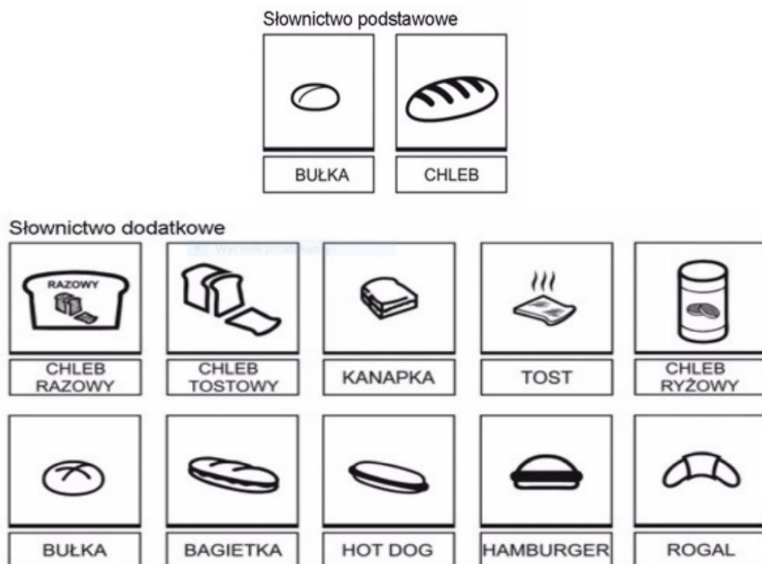


Następnie, gdy osoba z trudnościami z komunikacją opanuje słownictwo na poziomie podstawowym lub kiedy zajdzie potrzeba poszerzenia znajomości wyrazów (np. gdy jednostka dorasta i ma możliwość zmiany warunków bytowych), tworzy się spersonalizowane słownictwo dodatkowe. Takie rozwiązanie ma dostarczyć człowiekowi pole pojęć pomocniczych, znaków graficznych oraz manualnych. Plusem oprogramowania Makaton w Polsce jest to, iż terapeuci nie muszą sztywno przechodzić z podopiecznym z jednego etapu na drugi, tylko dostosowują program do potrzeb pacjenta.

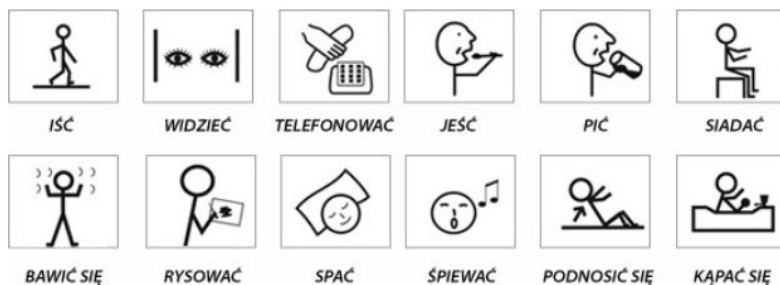
Kierunki uzupełnień tematycznych słownictwa Makatonu są następujące:

- kolory,
  - ilość i miara,
  - higiena osobista,
  - czynności wspólne,
  - właściwości,
  - własność prywatna,
  - pieniądze,
  - czynności osobiste,
  - domownicy,
  - komputer,
  - informacje publiczne,
  - upośledzenia i choroby,
  - przedmioty (rzeczy),
  - sport,
  - ja i moja rodzina,
  - transport i pojazdy,
  - elementy gramatyki,
  - zwierzęta,
  - zajęcia w czasie wolnym i zainteresowania,
  - żywność i napoje,
  - inne kraje,
  - umiejscowienie,
  - uczucia, emocje i zachowanie,
  - pogoda,
  - kalendarz,
  - ludzie,
  - odzież,
  - religie i obyczaje,
  - miejsca,
  - seksualność,
  - kuchnia i posiłki
- [Kaczmarek, 2014, s. 23].

Przykładowa różnica w graficznym przedstawianiu symboli na poziomie podstawowym i dodatkowym widoczna jest na rysunku 2. Rysunek 3 prezentuje wybrane symbole Makatonu.



**Rysunek 2. Słownictwo podstawowe i dodatkowe w symbolach graficznych Makatonu**  
Źródło: B. Kaczmarek, 2014, s. 24.



**Rysunek 3. Przykładowe symbole Makatonu**  
Źródło: PPP 7 Gdańsk, s.a.

## Podsumowanie

Dzięki terapii integracji sensorycznej i zaleceniom wykwalifikowanych terapeutów nauczyciele pracujący na co dzień z dzieckiem z zaburzeniami neurorozwojowymi są w stanie stworzyć mu na terenie placówki odpowiednie warunki do nauki i zabawy. Z roku na rok posiadają również coraz

większą wiedzę na temat tego, jak dostosować zadania edukacyjne i ćwiczenia do konkretnego zaburzenia, z jakim zmagają się dzieci – biorąc pod uwagę jego możliwości i aktualny etap rozwoju. Nauczyciele współpracujący z terapeutami SI mają większą świadomość tego, że otaczający dziecko świat (dźwięki, hałasy, światło, bodźce dotykowe, np. tekstura materiału, zapachy) może negatywnie wpłynąć na jego postrzeganie rzeczywistości, samopoczucie, samoobstugę i relacje z rówieśnikami. Tym samym dostrzegają i rozumieją potrzeby dziecka, które wynikają z zaburzeń integracji sensorycznej (chęć odseparowania, chodzenia, stania, umycia rąk itp.).

Metoda integracji sensorycznej jest terapią stosowaną w placówkach na całym świecie. Dzieci chętnie uczestniczą w terapii, ponieważ jest ona dla nich jedną z form miłego spędzenia czasu i dobrej zabawy. Terapie przeprowadzają wykwalifikowani terapeuci, którzy bacznie obserwują dziecko i bawią się razem z nim. Placówki prowadzące terapię integracji sensorycznej w Polsce to:

- 1) KiD Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Rumi,
- 2) Centrum Diagnostyczno-Terapeutyczne Mozaika w Siedlcach,
- 3) Puzzel – Centrum Terapii Dziecięcej w Siedlcach,
- 4) Centrum Diagnostyczno-Terapeutyczne Niezapominajka w Siedlcach,
- 5) Motyl – Centrum Wspomagania Rozwoju Dzieci i Młodzieży w Siedlcach,
- 6) Sensoria – Gabinet Integracji Sensorycznej w Warszawie,
- 7) ATR Gabinet Terapii Integracji Sensorycznej w Warszawie,
- 8) Gabinet Terapii Dziecięcej „Świat na niebiesko” w Warszawie,
- 9) SensoBaza – Gabinet Terapii Dzieci Małgorzata Śródek w Warszawie,
- 10) Gabinet Integracji Sensorycznej Siódemka w Lublinie,
- 11) Integra – Niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Lublinie,
- 12) Centrum Terapii Sensoryka w Lublinie,
- 13) Falmed Rehabilitacja Ruchowa w Poznaniu,
- 14) Centrum Terapeutyczne „Od Głowy do Mowy” w Poznaniu,
- 15) Gabinet Terapii Integracji Sensorycznej SensoSmyki w Poznaniu,
- 16) Famiga w Krakowie,
- 17) Gabinet Terapii Integracji Sensorycznej Anisto w Gdyni,
- 18) Zakątek Agi w Gdyni.

**Literatura:**

- Ayres A. (2021), *Dziecko a integracja sensoryczna*, Harmonia, Gdańsk.
- Becelewska D. (2006), *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Kolegium Krakowskie PWSZ, Jelenia Góra.
- Brzezińska A. Appelt K. Ziółkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Sopot, s. 41.
- Godwin Emmons P., Anderson-McKendry L. (2007), *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, K.E. Liber, Warszawa.
- Kaczmarek B. (2014), *Makaton w rozwoju osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi*, Impuls, Kraków, s. 18-24.
- Kielin J. (2013), *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, GWP, Sopot, s. 110-131.
- Koomar J. (2014), *Integracja sensoryczna. Odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycieli*, Harmonia, Gdańsk.
- Kranowitz C. (2012), *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego - diagnoza i postępowanie*, Harmonia, Gdańsk.
- Makaton.pl (s.a.), witryna internetowa, <http://www.makaton.pl>, data dostępu: 12.05.2023.
- PPP 7 Gdańsk (s.a.), witryna poradni, <https://ppp7.edu.gdansk.pl>, data dostępu: 12.05.2023.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa.
- Trempała J. (2011), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.

– II –

## **Z PRAKTYKI INKLUZJI**

INCLUSION IN PRACTICE



**Weronika Mórańska**

ORCID: 0009-0006-5519-2005

Szkoła Podstawowa Nr 1 im. M. Kopernika  
w Mińsku Mazowieckim  
weronika.ziubinska18@gmail.com

## **KORZYŚCI I ZAGROŻENIA DLA UCZNIÓW WYNIKAJĄCE Z REALIZACJI EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W OPINII NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W MIŃSKU MAZOWIECKIM**

Benefits and threats for students resulting  
from implementing inclusive education in the opinion  
of primary school teachers in Mińsk Mazowiecki

<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.05>

**Abstrakt:** Artykuł poświęcony jest realizacji edukacji włączającej na terenie miasta Mińska Mazowieckiego. Zbadano opinie nauczycieli z dwóch szkół. Edukacja włączająca jest edukacją zrzeszającą wszystkich, bez względu na trudności. Obejmuje zarówno uczniów pełnosprawnych, jak i tych z niepełnosprawnościami. Wsparcie udzielane jest przez nauczycieli, wychowawców i specjalistów. W przypadku trudności można skorzystać z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków doskonalenia nauczycieli czy bibliotek pedagogicznych. Aby edukacja ta coraz bardziej efektywnie funkcjonowała, cyklicznie wprowadzane są nowelizacje ustaw.

**Słowa kluczowe:** *edukacja włączająca, szkoła, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*

**Abstract:** This article is devoted to the implementation of inclusive education in the city of Mińsk Mazowiecki. The opinions of teachers of two schools were surveyed. Inclusive education is an education that brings everyone together, regardless of difficulties. In its circles, it includes both able-bodied students and those with disabilities. Support is provided by teachers, tutors, and specialists. In case of difficulties, you can use the help of psychological and pedagogical counseling centres, teacher training centers or pedagogical libraries. To operate more and more effectively, amendments to laws are periodically introduced.

**Keywords:** *inclusive education, school, students with special needs*

## **Prawo oświatowe w zakresie edukacji włączającej**

Pojęcie „edukacja włączająca” jest w literaturze przedmiotu różnie definiowane. Wynika to z tego, że jest ono rozumiane szeroko. Jego synonimem jest edukacja inkluzyjna. Zdaniem G. Szumskiego terminu tego „używa się w znaczeniu deskryptywnym i preskryptywnym” [Chrzanowska, Szumski, 2019]. Znaczenie deskryptywne odnosi się do różnych form nauczania wszystkich uczniów w tej samej klasie. Znaczenie preskryptywne – do przepisów prawnych w prawie oświatowym. Wyróżnia się ona określonymi cechami. Główną intencją w edukacji włączającej jest dostępność. Oznacza to, że szkoła powinna być otwarta dla każdego. Koncepcja ta skupia się na wybraniu odpowiednich celów kształcenia. Przy czym należy pamiętać o uwzględnianiu możliwości rozwojowych ucznia. Aby to wszystko osiągnąć, nauczyciele, specjaliści i instytucje wspierające – powinni ze sobą współpracować.

W artykule *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?* pojawia się takie stwierdzenie: „edukacja inkluzyjna (włączająca) ukierunkowana jest na łączenie, przenikanie, współpracę”. Ponadto zgodnie ze swoją ideą podkreśla istotę aprobaty, zrozumienia, wsparcia oraz komunikacji interpersonalnej [Skalbania, Babiarczyk, 2018]. W definicji nadmieniono również, że kształcenie tego typu pozwala nauczyć się przyjmowania prawidłowych wzorców zachowań oraz zapoczątkować efektywną socjalizację.

Edukacja włączająca przeznaczona jest dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i osób z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Artykuł 127 ustawy o prawie oświatowym mówi, że takim kształceniem obejmuje się: „dzieci i młodzież niepełnosprawne, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy” [Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe]. Niepełnosprawne dzieci, o których mowa w artykule, to uczniowie: niesłyszący, słabosłyszący, niewidzący, słabowidzący, niepełnosprawni ruchowo, w tym z afazją, niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z niepełnosprawnością sprzężoną [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działa-



jące w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych]. Wniosek o wydanie orzeczenia składają rodzice lub opiekunowie prawni dziecka. Można to zrobić papierowo lub elektronicznie. Wniosek składa się w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Powinien on zawierać dane dziecka oraz dane rodziców lub opiekunów prawnych, takie jak imię/imiona, nazwisko, data urodzenia, PESEL i adres zamieszkania. Należy zamieścić również dane placówki oświatowej, do której dziecko uczęszcza. We wniosku należy określić powody i cel, dla których sporządzane będzie orzeczenie. Załącza się także wszystkie wcześniejsze orzeczenia dziecka z podaniem nazw poradni. Jeżeli dziecko ma problemy w komunikowaniu się z otoczeniem, warto dołączyć informację o stosowanych metodach komunikacji. W sytuacji gdy dziecko było badane przez innych specjalistów, zaleca się dołączyć arkusz obserwacji, zaświadczenia lekarskie, badania psychologiczne. Wskazane jest umieszczenie adresu e-mail i numeru telefonu kontaktowego. Na końcu zostaje złożony podpis wnioskodawcy, czyli rodzica lub opiekuna prawnego. Dla uczniów z takim orzeczeniem zostaje sporządzona indywidualna ścieżka nauczania.

W 2022 r. podpisano zmiany w prawie oświatowym i innych ustawach. W głównej mierze dotyczą one warunków zatrudniania specjalistów. Ważnym ich elementem jest dążenie do coraz bardziej efektywnego systemu edukacji włączającej. Ma się to odbywać w taki sposób, aby zniwelować bariery rozwoju osób z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, a tym samym dać im możliwość podejmowania samodzielnych decyzji. Ustawa nakazuje, aby w tym celu w przedszkolach i szkołach masowych zatrudniony był pedagog specjalny. Jego głównym zadaniem będzie wsparcie nauczycieli i prowadzenie zajęć specjalistycznych. Ministerstwo Edukacji i Nauki we współpracy z Informatycznym Centrum Edukacji i Nauki przygotowało bezpłatne narzędzia diagnostyczne. Mają one oceniać rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i osobowościowy. Głównym celem staje się to, aby wnieść w życie przeświadczenie, że szkoła jest dostępna dla wszystkich. Kilka miesięcy po wprowadzeniu zmian odbyła się debata pt. *Edukacja włączająca: nowa jakość w rozwoju polskiego systemu edukacji. Wdrażanie – bariery – efekt*. Dotyczyła ona głównych celów realizowanych w ramach edukacji włączającej. Mówiono o potrzebie jak najwcześniejszego reagowania na potrzebę pomocy dziecku i rodzinie. Kolej-

nym ważnym elementem ma być dostosowanie jakości nauczania. Jeśli o to chodzi, ma powstać więcej studiów podyplomowych finansowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, większa ilość środków finansowych ma być także przeznaczona na dodatkowe godziny zajęć specjalistycznych w szkołach oraz na zatrudnianie nowych specjalistów, pedagogów i nauczycieli. Wszystkie te działania mają być priorytetem edukacji włączającej w Polsce.

### **Historia edukacji włączającej**

Można zauważyć, że pojęcie włączania pojawiło się w odpowiedzi na wykluczanie – na przestrzeni wieków – części społeczeństwa. Starożytna Grecja miała przeświadczenie, że dzieci niepełnosprawne należy porzucać i eliminować z życia. Te, które urodziły się chore i były niedołążne, porzucano w górach. Starożytny Rzym praktykował oddawanie dzieci niepełnosprawnych obcym. W XII wieku zaczęto organizować schroniska. Przebywały w nich osoby z niepełnosprawnościami. Stosowanie takiej metody miało odizolować je od społeczeństwa. Problem jednak zaczął narastać po I i II wojnie światowej. Ogromny kryzys, bieda i głód sprawiły, że na świat przychodziło coraz więcej dzieci niepełnosprawnych. Zauważono, że oddawanie ich do przytułku lub schroniska jest niewystarczające. Powoli dojrzała myśl o organizacji dla nich kształcenia. Nazwano to szkolnictwem specjalnym [Zacharuk, 2008].

Rok 1948 okazał się przełomowy dla edukacji włączającej. Stało się tak za sprawą ogłoszenia *Powszechnej deklaracji praw człowieka*. Stanowi ona fundament w zakresie inkluzji. Najważniejsze w całym dokumencie są: art. 1, art. 2 i art. 26. Artykuł 1 skupia się wokół stwierdzenia, że wszyscy ludzie są sobie równi. Dotyczy to zarówno godności, jak i praw. W swoich działaniach powinni skupiać się na szerzeniu idei pomocy. Artykuł 2 podkreśla prawa i wolności każdego człowieka. Nie zważając na jego pochodzenie, płeć, wyznawaną religię, kolor skóry oraz jakkolwiek inny stan. Artykuł 26 zawiera informacje o tym, że człowiek ma prawo do edukacji. Nauka na poziomie podstawowym jest obowiązkowa. Podczas trwania nauki powinno skupiać się na prawidłowym rozwoju i poszanowaniu praw wychowanka. Takie działania skutkują szerzeniem tolerancji i wsparcia oraz kształtują

prawidłowe relacje międzyludzkie. W artykule wzmiankowano o tym, że rodzic ma prawo wybrać nauczanie.

W roku 1995 UNESCO wydało materiały szkoleniowe. Miały one pomóc nauczycielom. Rozważano dwa podejścia do dzieci, które mają trudności w nauce. Pierwsze z nich zakładało orientację na potrzeby ucznia. Zwalczanie trudności, uwzględniające jego cechy i rodzaj niepełnosprawności. Drugie – koncentrowało się wokół programu nauczania. Wszystkie problemy można rozwiązać bazując na tym, że dziecko wykonuje określone zadania, odpowiednie dla jego wieku. Jednak w 2005 UNESCO podało negatywne konsekwencje podejścia pierwszego. Jest ono typowo segregacyjne. Nauczyciele, którzy skupiają się na uczniu, mogą wykazywać tendencje do nierozszerzania jego horyzontów. Określenie rodzaju niepełnosprawności, działanie według wytycznych – może prowadzić do odizolowania dziecka i skierowania go do placówek specjalnych lub innych podobnych. Skupienie na uczniu może często prowadzić do nadopieczności. Osoby przejawiające taką postawę powodują odseparowanie podopiecznego od rówieśników, co uniemożliwia mu odpowiednią socjalizację.

Założenie oparte na programie nauczania zakłada, że nie tylko dziecko z niepełnosprawnością może mieć problemy w szkole. Może je mieć każdy uczeń. Pozyskiwanie informacji o trudnościach daje możliwość indywidualizacji nauczania. Skutkuje to wydajniejszą nauką dla wszystkich, jednak warto pamiętać o nauczycielu. Wykonując swoje obowiązki, stara się on sprostać wymaganiom, ale potrzebne jest mu wsparcie. XX wiek stworzył szansę dla edukacji włączającej. Główną ideą stało się „kształcenie i wychowanie integracyjne”. Oznaczało to proces zespalania społeczeństwa. Jednakże wystąpiły trudności w nazewnictwie określonych zjawisk. Często mylono pojęcie integracji i inkluzji. Mylono również pojęcia izolacji i segregacji.

Termin *integracja* w swoich założeniach bazuje na potrzebach osób niepełnosprawnych. Wymaga włączania ich do placówek masowych i wskazuje na potrzebę równego traktowania. Zakłada, że problem, z którym boryka się osoba z niepełnosprawnością, można zwalczyć w zwyczajnym środowisku. Korzyści z włączania odnoszą zarówno niepełnosprawni, jak i pełnosprawni uczniowie. Ideą pojęcia jest potrzeba rozpowszechniania.

*Inkluzja* z kolei to pojęcie, które skupia się wokół praw osób niepełnosprawnych. Wymaga to umiejętnego dostosowania szkoły do potrzeb wychowanków i okazywania im należytego wsparcia w rozwoju. Inkluzja przynosi korzyści ogółowi zbiorowości. Głównym założeniem Opiera się na założeniu, że ważne jest doświadczenie zbierane na co dzień – zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli. Ideą pojęcia jest to, że trzeba o nią walczyć.

Pojęcie *izolacja* zakłada odizolowanie niepełnosprawnych. Wynika to z rygorystycznego podejścia do nich. Korzyści czerpią tylko zdrowe osoby. Podkreśla się, że niepełnosprawność jest czymś, co z takimi osobami zostanie na zawsze, i konieczność ich izolowania.

Określenie *segregacja* bazuje na oferowaniu pomocy osobom z niepełnosprawnością. W swoich założeniach kategoryzuje niepełnosprawnych i zaleca ich szczególne traktowanie. Podkreśla się potrzebę uczestnictwa uczniów niepełnosprawnych w oddziałach specjalnych. Idea skupia się wokół tego, że nie wszystkim integracja jest potrzebna.

Chcąc realizować edukację inkluzyjną, warto prowadzić ją już wobec najmłodszych. Jej obecność w przedszkolu aktywnie angażuje do jej stosowania, tym samym stwarzając idealne warunki do integracji rówieśniczej.

Ważnym dokumentem z perspektywy edukacji włączającej jest *Konwencja o prawach dziecka* z 1989 r. Państwa, które przyjęły tę umowę międzynarodową, zobowiązały się do przestrzegania jej zapisów. Dotyczą one tego, aby nie dyskryminować innych. Bez względu na ich pochodzenie, kolor skóry, płeć, chorobę czy inny stan. Ponadto podkreślono, że państwa, które ratyfikowały postanowienia konwencji, będą aktywnie przeciwdziałać dyskryminacji. W dalszych zapisach zaznaczono, że dziecko niepełnosprawne lub obciążone chorobą natury psychicznej ma prawo do normalnego korzystania z praw. Gwarantują one jego godność. Ważne, aby działać ku stworzeniu mu jak najlepszych warunków do aktywnego życia w społeczeństwie, a dzięki podjętym działaniom – stwarzać okazje do niezależności. Osoby, które dzielnie współpracują na rzecz pomocy osobom z niepełnosprawnościami, w razie trudności mają prawo zgłoszenia tego odpowiednim instytucjom państwa. Należy złożyć w tej sprawie wniosek, który jest dopasowywany do uwarunkowań rodzinnych. Zapisane zostało również to, że rodzice dzieci niepełnosprawnych powinni mieć zapewnioną dla nich: bezpłatną rehabilitację, naukę, opiekę medyczną

i rekreację. Szereg tych przedsięwzięć powinien skutkować integracją społeczeństwa.

Rok 1990 r. przyniósł kolejne działania wspierające edukację włączającą. Mianowicie została wydana *Światowa deklaracja edukacji dla wszystkich*. Podtrzymano stanowisko, że współczesne czasy nie są dopasowane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Zachęcono szkoły, organizacje rządowe i organizacje międzynarodowe do szerzenia edukacji włączającej. W 1993 r. uchwalono *Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych*. W dokumencie podkreślono, jak ważne jest wyrównywanie szans w edukacji. Zarówno tej podstawowej, jak i średniej oraz wyższej.

Przełomowym dla edukacji włączającej okazał się rok 1994. To wtedy została uchwalona deklaracja z Salamanki. Zapisy podkreślały szczególną wagę tego, że każde dziecko ma prawo do nauki. Obowiązkiem państwa jest dać mu szansę na zdobywanie wiedzy. Zauważono, że każde dziecko ma inne cechy i warto to wziąć pod uwagę w procesie nauczania. Podkreślono istotę uczęszczania do szkoły masowej. Zaznaczono, że placówka, która przyjmuje ucznia z niepełnosprawnością, powinna sprostać jego potrzebom. Dzięki temu dziecko ma najlepsze warunki do rozwoju, co sprzyja kształtowaniu odpowiednich cech całego społeczeństwa. Deklaracja zawierała zapisy dotyczące obowiązków państw. Edukacja, która jest otwarta na potrzeby wszystkich uczniów, powinna stanowić priorytet działania organów krajowych. Należy skupiać czynności wokół planowania przedsięwzięć, bazując na doświadczeniach innych państw oraz prowadzić działań mające na celu promowanie edukacji włączającej. Dokument mówił o jej korzyściach, umiejętnym stosowaniu w praktyce. Ważną kwestią poruszoną w zapisach deklaracji była konieczność stawiania wczesnych diagnoz. Pomoże to w szybszym podejmowaniu działań. Do większych organizacji międzynarodowych (np. UNESCO czy UNICEF) zwrócono się z prośbą o zaaprobowanie podjętych decyzji. Zgłoszono również potrzebę uzyskania wsparcia technicznego oraz w zakresie aktywnego szerzenia idei.

Forum poświęcone światowej edukacji odbyło się w 2000 r. Podkreślono w jego trakcie, jak istotna dla wszystkich uczniów jest edukacja – bez względu na ich trudności. Przedstawiono także ramowy plan działania. Obejmował on zapis przedsięwzięć, które miały zapewnić dostęp do edu-

kacji bazowej wszystkim i możliwość pójścia do przedszkola dzieciom trzyletnim [Polski Komitet ds Unesco: Edukacja dla Wszystkich, s.a.].

Pierwszym dokumentem, w którym pojawiło się pojęcie edukacji włączającej, była międzynarodowa *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*. Została ona przyjęta przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 2006 r. Kraje zostały zobowiązane do przeciwdziałania dyskryminacji, co będzie skutkowało większym poziomem empatii wobec osób z niepełnosprawnościami lub innymi problemami. Zaznaczono, że każdy powinien mieć taki sam dostęp do różnych wymiarów życia codziennego. Oznacza to taką samą dostępność komunikacji, transportu, informacji, opieki medycznej i najnowszych technologii – dla wszystkich obywateli. Wszyscy, bez względu na trudności, powinni mieć takie samo prawo do życia. Dzieci z niepełnosprawnościami nie powinny być oddzielane od swoich rodziców, chyba że w sytuacji, gdy uwydatnione są problemy w życiu rodzinnym. Państwa w swoich działaniach powinny pamiętać o całkowitym zakazie stosowania kar cielesnych lub innych urągających ludzkiej godności czynności. Głowy państw mają za zadanie działać na rzecz przewycięzania dyskryminacji. Powinno zapewniać się ludziom odpowiednie warunki rozwoju społecznego, psychicznego i fizycznego. Każda osoba zasługuje także na możliwość otrzymania zatrudnienia, jak również – zaciągnięcia kredytu czy wzięcia pożyczki. Włączając ją do życia publicznego, kształtuje się u niej postawę szacunku, zrozumienia, akceptacji i tolerancji. Z poszanowaniem prywatności.

Warto wspomnieć o założeniach *Deklaracji madryckiej* z 2002 r. Zobowiązano w niej państwa do szerzenia idei równości i wolności wszystkich obywateli. W swoich działaniach miały one skupiać się na promowaniu akceptacji odmienności, a także robić wszystko, aby zapewnić osobie z niepełnosprawnością przestrzeganie praw człowieka. Idea poszanowania osoby z trudnościami, najlepiej aby skupiała się na formowaniu społeczeństwa. Nie należy podkreślać, że to jednostka ma się przystosować, tylko – stosując odpowiednie metody – dążyć do poprawy funkcjonowania społeczeństwa. W polityce państwa warto zwrócić uwagę na to, aby wszystkie zapewnienia weszły w życie. Ważne, aby nie doprowadzać do narastania problemów osób z niepełnosprawnościami. W działaniach wspierających powinno skupiać się na człowieku, a nie jego deficytach. Pozwoli to na po-

konywanie przeszkód w codziennym życiu. Trzeba pamiętać o tym, że osoba ta ma takie same prawa jak inni. W kontaktach międzyludzkich uznawać jej odmienność. Głowy państw powinny pamiętać o stwarzaniu odpowiednich warunków do tego, aby społeczeństwo postrzegało osobę z niepełnosprawnością w sposób adekwatny. Nie należy traktować jej jako osoby, która sobie nie radzi, ale prowadzić takie działania, aby mogła samodzielnie podejmować decyzje i ponosić ich konsekwencje. Inicjowanie takich działań ma na celu budowanie środowiska dostępnego dla wszystkich. W dokumencie podkreślono, że osoby z niepełnosprawnościami posiadają uzdolnienia. Społeczeństwo potrafi o tym zapomnieć, skupiając się na udzielaniu takim osobom pomocy. Warto pamiętać, że one również mają różne talenty. Dzięki takiej wiedzy jesteśmy w stanie dopasować przedsięwzięcia tak, aby stwarzać im możliwości rozwoju. Tego typu działania podejmowane przez głowy państw stwarzają odpowiednie warunki do rozwoju tolerancyjnego, bezkonfliktowego społeczeństwa. Może to pozytywnie wpływać na wizerunek państwa.

W deklaracji podkreślono istotę szkoły jako tej instytucji, która jest podstawą efektywnego włączania. To tutaj dziecko zostaje włączone w kręgi szkoły masowej i ma styczność z pełnosprawnymi uczniami. Jest w stanie obserwować wzorce zachowań, które umożliwią mu osiągnięcie niezależności. Uczniowie stanowią fundament. Jeżeli od początku edukacji będzie się przypominać o nauce tolerancji, poszanowaniu praw wszystkich, szerzeniu idei równości – skutkuje to bardziej tolerancyjnym społeczeństwem. Szkoły podstawowe, średnie i wyższe mogą to robić poprzez organizowanie spotkań, warsztatów. Będzie to poszerzało zdobytą już przez uczniów wiedzę o kolejne zagadnienia czy problemy.

Warto wspomnieć o działaniach podjętych przez Unię Europejską na rzecz edukacji inkluzyjnej. *Europejska karta społeczna* z 1961 r. skupiała się w swoich zapisach na prawach osób niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo do nauki zawodu i rehabilitacji. Państwo powinno dążyć do tego, aby osoby niepełnosprawne zdobywały pracę. Mogłyby się to odbywać dzięki utworzeniu odpowiednich placówek oferujących pośrednictwo pracy. Podkreślono również istotę zachęcania pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych. Kolejnym dokumentem Unii Europejskiej jest traktat amsterdamski. Dokument ten został sporządzony w 1997 r. Jego założenia

skupiały się wokół nadania prawa do decydowania w sprawie działań na rzecz walki z dyskryminacją. Warto wspomnieć o *Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej* z 2000 r. Podkreślono w niej istotę bezpłatnej nauki dla wszystkich. Widniał tu także zapis, który zapewniał rodzicom wolność wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniem religijnymi.

Idea edukacji inkluzyjnej skupia się wokół stwarzania odpowiednich warunków dla osób z niepełnosprawnościami. Dzieje się to za sprawą włączania ich w kręgi szkoły masowej. Sprzyja to kreowaniu społeczeństwa, które będzie charakteryzowało się tolerancją. W swoich działaniach, relacjach międzyludzkich odnosiła się z godnością, szacunkiem i empatią do drugiego człowieka. Historia edukacji włączającej sięga już czasów starożytnych. Na przestrzeni wieków zauważono tendencje od wykluczania do włączania. Pierwsze było izolowanie osób z niepełnosprawnościami od społeczeństwa. Sytuacja w kraju, a mianowicie doświadczenia po I i II wojnie światowej, uwydatniły braki w tym zakresie. Zaczęto podejmować różne działania na rzecz edukacji włączającej. Dzięki wsparciu odpowiednich organizacji międzynarodowych stworzono szereg dokumentów. Miały one szerzyć ideę edukacji włączającej, skutkiem czego społeczeństwo miało być bardziej tolerancyjne.

### **Analiza wyników badań własnych**

Celem badań było poznanie, jak jest realizowana edukacja włączająca w szkołach podstawowych w Mińsku Mazowieckim. W tym celu posłużono się badaniami opisowymi. Zostały one przeprowadzone za pomocą kwestionariusza ankiety skierowanego do nauczycieli Szkoły Podstawowej nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Mińsku Mazowieckim oraz Szkoły Podstawowej nr 2 im. Dąbrówki w Mińsku Mazowieckim. Szkoły te zostały wybrane losowo. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Wybraną przeze mnie techniką badawczą była ankieta. Kafeteria zawarta w kwestionariuszu ankiety była półotwarta, dlatego też pojawiła się w niej opcja „inne”. Pozwalało to ankietowanemu na dodanie własnej odpowiedzi, której nie było w propozycjach. Narzędzie badawcze, którym był kwestionariusz ankiety, zawierało 15 pytań teoretycznych oraz metryczkę, na którą składało się 5 pytań. Pytania 1-7 dotyczyły rodzaju orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, z jakimi nauczyciel spotyka się najczęściej



w swojej pracy, jak również korzyści, szans, przeszkód i zagrożeń edukacji włączającej. Pytania 8-14 skonstruowano na skali liniowej.

Jednostkami badania byli nauczyciele wybranych losowo szkół podstawowych w Mińsku Mazowieckim. Na pytania odpowiedziały dwadzieścia dwie kobiety i pięciu mężczyzn. Dwadzieścia osób spośród respondentów zadeklarowało, że mieszka w mieście, a pozostałe 7 osób – że na wsi. Ich wiek plasował się w przedziale 46-56 lat, chociaż odpowiedzi udzieliły osoby z każdego podanego przedziału wiekowego. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani, zaraz potem – nauczyciele mianowani, było także trzech nauczycieli początkujących. Staż pracy nauczycieli biorących udział w ankiecie najczęściej wynosił powyżej 16 lat. Przedstawione wykresy obrazują odpowiedzi ankietowanych. Pytania były skupione wokół korzyści i zagrożeń płynących z realizacji edukacji włączającej.

### **Korzyści dla ucznia w edukacji włączającej**

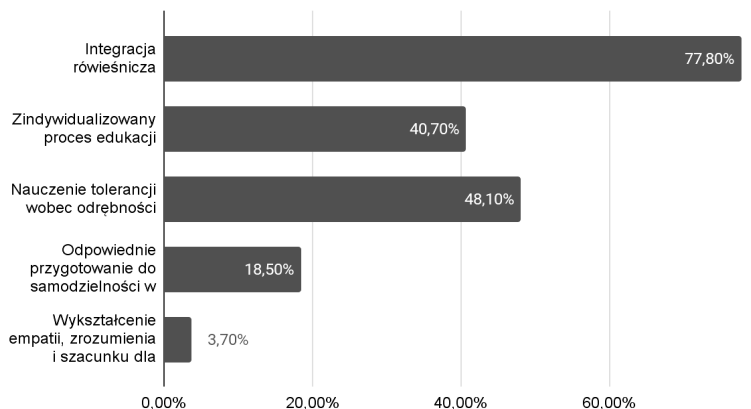
Największą korzyść dla ucznia w edukacji włączającej stanowi integracja rówieśnicza. Stanowi to 77,8% ogółu odpowiedzi. Uczeń z danym typem orzeczenia, opinii bądź ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, chodząc do szkoły, ma styczność ze swoimi rówieśnikami. To wpływa pozytywnie na jego funkcjonowanie i jest jedną z głównych potrzeb każdego człowieka.

Nauka tolerancji wobec odrębności również jest dużym plusem edukacji inkluzyjnej. Odpowiedziało tak 48,1% respondentów. Integracja z rówieśnikami jest połączona z nauką takiej tolerancji. Dzieci, które od najmłodszych lat mają styczność z odrębnością, w dorosłym życiu mogą czerpać z tych doświadczeń. Są w stanie stanąć w obronie słabszych, tolerować ich choroby, co jest przykładem godnym naśladowania. Tolerancja jest bardzo przydatną cechą w dzisiejszych czasach.

Zindywidualizowany proces edukacji stanowi kolejną korzyść płynącą z edukacji włączającej. Odpowiedziało tak 40,7% badanych. Posiadając orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, opinię lub informację o innych trudnościach, nauczyciel indywidualizuje ścieżkę nauki ucznia, dostosowując ją do jego potrzeb. Dany materiał jest tak przekształcony, aby uczeń zrozumiał zagadnienie i osiągnął możliwie najwyższy wynik. Bazując na wzmocnieniach pozytywnych i mocnych stronach ucznia, jest w stanie osiągnąć duży sukces w procesie edukacji.

Ankietowani zauważyli również, że korzyścią z realizacji edukacji włączającej jest odpowiednie przygotowanie do samodzielności. Tak odpowiedziało 18,5% wszystkich badanych. Uczeń z pewnymi trudnościami, obserwując pełnosprawnych rówieśników, może czerpać od nich wzorce zachowań. Będą mu one przydatne w dorosłym życiu. Nauka samodzielności obejmuje wiele aspektów. Można nauczyć się nawiązywania odpowiednich relacji, poruszania się po mieście, posługiwaniu się gotówką i uczestniczenia w życiu kulturalnym.

Jeden respondent (3,7%) zaznaczył odpowiedź „inne”. Rozwinął, że korzyścią może być wykształcenie empatii, szacunku dla samego siebie i innych ludzi. To również jest ważną kwestią w procesie włączania, jednak nie spotkało się z dużym zainteresowaniem ankietowanych. Korzyści płynące z edukacji włączającej zaprezentowane są na wykresie 1.



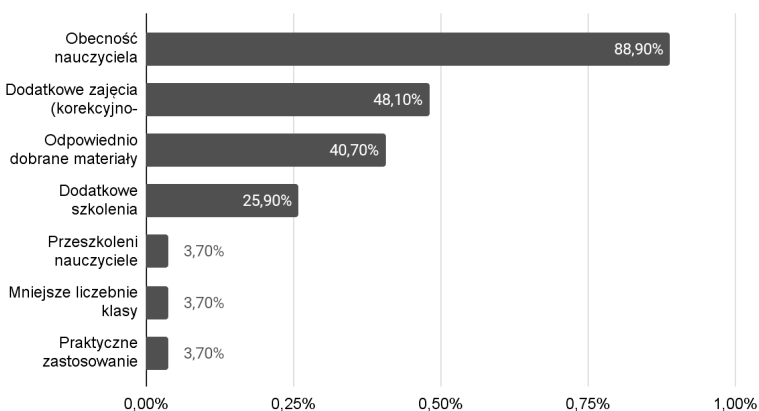
**Wykres 1. Korzyści edukacji włączającej**

Źródło: Wyniki badań własnych.

Niewątpliwie dużą pomocą w realizacji procesu włączania jest obecność nauczyciela współorganizującego kształcenie w klasie. Odpowiedziała tak większość badanych (88,9%) (wykres 2). Taki nauczyciel jest zatrudniony w celu wsparcia jednego ucznia. Jest mu w stanie pomóc pokonać każdą trudność podczas zajęć i przerw. Nauczyciel prowadzący często ma za mało czasu, aby poświęcić go uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejnym czynnikiem wspomagającym jest uczęszczanie na dodatkowe zajęcia specjalistyczne. Słuszność tego stwierdzenia potwierdziło 48,1% respondentów. Rodzaj zajęć, na jakie ma uczęszczać uczeń, jest określony w orzeczeniu lub opinii. Mogą to być zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, rewalidacyjne, logopedyczne, z integracji sensorycznej czy trening umiejętności społecznych. Uczeń jest w stanie na takich zajęciach nadrobić zaległości w obszarach, w których dostrzeżono trudności.

Nauczyciel wydatnie pomoże, jeśli w potrzebnym zakresie będzie miał odpowiednią wiedzę – 25,9% ankietowanych zauważyło duże ułatwienia, jeśli chodzi o możliwość doszkalania się. Szkolenia oferowane nauczycielom stanowią dużą bazę. Jest możliwość wyboru takiego, które najbardziej pomoże w pracy dydaktycznej. Poszerzają one wiedzę zdobytą podczas studiów. Rzeczywistość tak szybko się zmienia, że aktualizacja – np. znajomości aspektów prawnych – jest bardzo ważna.

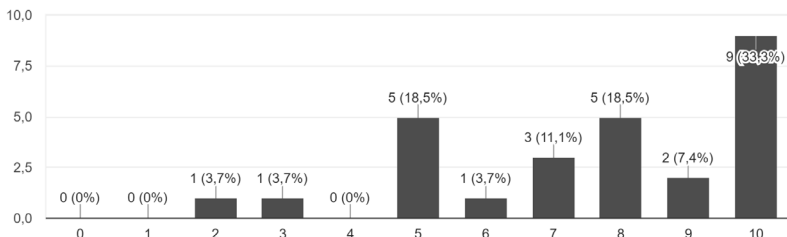


**Wykres 2. Czynniki wspomagające edukację włączającą**

Źródło: Wyniki badań własnych.

Na skali 10-stopniowej ukazano, czy i na ile respondenci zgadzają się ze stwierdzeniem, że edukacja włączająca zwiększa tolerancję wobec osób z niepełnosprawnościami, przy czym 0 oznaczało: zdecydowanie się z tym nie zgadzam, a 10 – zdecydowanie się zgadzam (wykres 3). Większość zdecydowanie zgodziła się z tym stwierdzeniem, co stanowiło 33,3% wszystkich

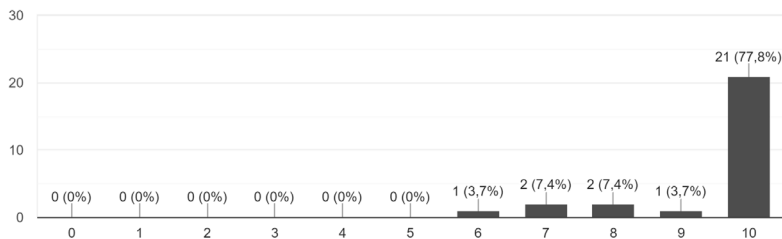
kich odpowiedzi. Część ankietowanych zgodziła się na poziomie 8, co stanowiło 18,5%. Tyle samo było odpowiedzi na poziomie 5.



**Wykres 3. Skala 10-stopniowa dotycząca opinii na temat tolerancji**

Źródło: Wyniki badań własnych.

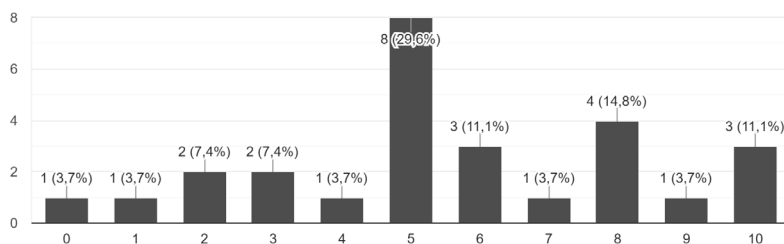
Skala 10-stopniowa na wykresie 4 ukazuje, czy i na ile ważna jest dla respondentów odpowiednia współpraca z rodzicami podczas realizacji edukacji włączającej. Maksymalną wartość na skali wskazało 21 respondentów (77,8%). Nauczyciel we współpracy z rodzicem jest w stanie lepiej pomóc dziecku. Mając na względzie doświadczenie, wiedzę i umiejętności nauczyciela, rodzic może stosować metody stymulujące ciągły rozwój dziecka. Może się to odbywać na wielu płaszczyznach. Nauczyciel, który opiera się na doświadczeniach emocjonalnych, znający sytuację ekonomiczną rodziny i otrzymujący od rodzica opis zachowań ucznia w domu – jest w stanie w jak najlepszy sposób realizować edukację włączającą.



**Wykres 4. Skala 10-stopniowa dotycząca znaczenia dla nauczyciela odpowiedniej współpracy z rodzicami**

Źródło: Wyniki badań własnych.

Kolejną korzyścią wynikającą dla ucznia ze stosowania edukacji włączającej jest możliwość obserwacji lepiej rozwiniętych rówieśników. Potwierdzają to odpowiedzi zaprezentowane na wykresie 5. Ze stwierdzeniem o pozytywnym tego wpływie na ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zgodziło się 20 ankietowanych, co stanowi 74% odpowiedzi. Oznacza to, że uwydatnia się zasadność jego uczestniczenia w ogólnym systemie kształcenia. Jednak część respondentów nie zgodziła się z powyższym stwierdzeniem. Zdecydowanie nie zgodziła się jedna osoba (3,7%). Odpowiedzi negatywnej na poziomie 1 udzieliła również jedna osoba (3,7%), na poziomie 2 i 3 – po dwoje ankietowanych (7,4%), a na poziomie 4 – także jedna osoba (3,7%). Pozostali zgodzili się ze słusznością stwierdzenia: na poziomie 5 osiem osób, na poziomie 6 – trzy (11,1%), na poziomie 7 – jedna (3,7%), na poziomie 8 – cztery (14,8%), na poziomie 9 – jedna (3,7%) i na poziomie 10 – trzy osoby.



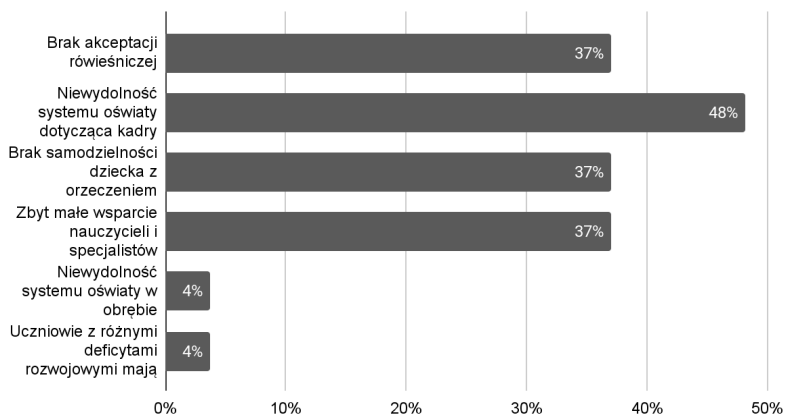
**Wykres 5. Skala 10-stopniowa dotycząca opinii na temat pozytywnego wpływu na ucznia w edukacji włączającej możliwości obserwacji przez niego lepiej rozwiniętych rówieśników**

Źródło: Wyniki badań własnych.

### Zagrożenia ucznia w edukacji włączającej

Stosując się do zaleceń edukacji włączającej, należy pamiętać również o jej zagrożeniach. Uczeń może być narażony na oddziaływanie szeregu czynników negatywnych. Sytuację tę obrazują następujące wyniki badań, przedstawione na wykresie 6. Największym problemem w stosowaniu edukacji włączającej okazała się niewydolność systemu oświaty dotycząca kadry. Odpowiedziało tak 13 ankietowanych, co stanowi prawie połowę wszystkich odpowiedzi (48,1%). Stosowanie się do zaleceń edukacji włączającej łączy się z koniecznością zatrudniania odpowiednich osób. Nauczyciel, wy-

chowawca, specjalista powinien mieć na uwadze dobro dziecka. Zdobyte przez niego wiedza i kwalifikacje odgrywają kluczową rolę. Dyrektor placówki, wybierając odpowiednią osobę, musi mieć na względzie jej wykształcenie. Okazuje się, że pomimo bogatej oferty studiów i szkoleń, nadal występują braki kadrowe.



**Wykres 6. Zagrożenia w stosowaniu edukacji włączającej**

Źródło: Wyniki badań własnych.

Kolejne zagrożenia uplasowały się na tym samym poziomie. Brak akceptacji rówieśniczej stanowi zagrożenie według 10 osób, co stanowi 37% odpowiedzi. Można uczyć dzieci tolerancji i szacunku, jednak realia współczesnej szkoły pokazują, że jest to duży problem. Niestety, coraz częściej uczniowie z orzeczeniem, opinią lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, spotykają się z dezaprobatą rówieśników. Z powodu braku akceptacji uczeń nie jest w stanie nawiązać odpowiednich relacji. Brak samodzielności dziecka z orzeczeniem stanowi kolejne zagrożenie, również według 10 ankietowanych (37%). Uczeń taki potrzebuje pomocy. Nauczyciele, wychowawcy i specjaliści dokładają wszelkich starań, aby umożliwić mu funkcjonowanie w masowej szkole. Jest to trudne zadanie. Mnogość podejmowanych działań niesie ryzyko, że dziecko nie nauczy się samodzielności. Tym samym może to spowodować, że ciężko mu będzie zacząć samodzielne życie. W działaniach pedagogicznych należy zwrócić uwagę na to, aby

uczniowi pomagać w ostateczności. Wspierać i motywować tak, aby jego system wartości ukształtował się na tyle, by był on w stanie poradzić sobie w nadchodzącej dorosłości.

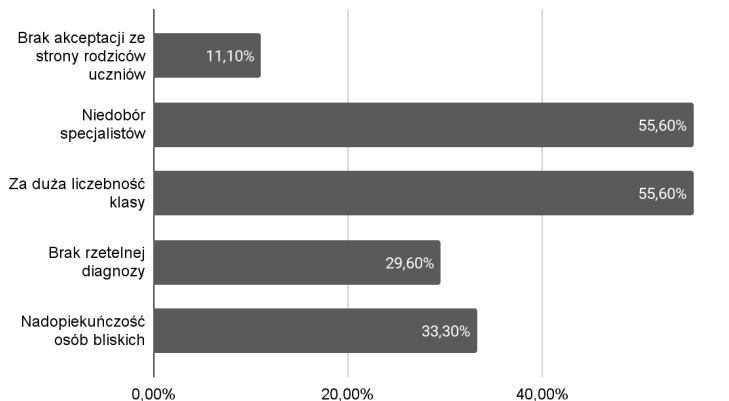
Następnym problemem okazało się zbyt małe wsparcie nauczycieli i specjalistów. Realizując działania opisane w orzeczeniu, opinii dotyczącej dziecka, nauczyciel powinien być wspierany przez swoich współpracowników. Wyniki pokazały, że tak nie jest. Nauczyciele nie dostają odpowiedniego wsparcia.

Jedna osoba spośród ankietowanych zaznaczyła odpowiedź „inne”. Napisała, że „uczniowie z deficytami rozwojowymi mają różne, często wykluczające się potrzeby, nie jest możliwe sprostanie im w zwykłej, bardzo licznej klasie”. Zagrożenie, jakie z tego wynika, ma związek z niewydolnością systemu oświaty. Jest to kolejne zagrożenie dla ucznia, który jest włączany w kręgi szkoły masowej.

Wykres 7 przedstawia rodzaje przeszkód napotykanych podczas pracy z dzieckiem z trudnościami. Mogą one prowadzić do wystąpienia kolejnych zagrożeń w procesie włączania. Największe przeszkody są według respondentów dwie. Każdą z nich zaznaczyło po 15 osób. Liczba ta stanowi równo 55,6%. Pierwsza przeszkoda dotyczy niedoboru specjalistów. Druga tego, że w szkole masowej klasy są zbyt liczne. Kolejne utrudnienie według 9 ankietowanych (33,3%) stanowi nadopiekuńczość osób bliskich. To rodzi kolejne zagrożenie w stosowaniu edukacji włączającej. Nadmierna opieka nad dzieckiem z deficytami rozwojowymi może prowadzić u niego do braku samodzielności podczas załatwiania codziennych spraw.

Następną przeszkodą okazał się brak rzetelnej diagnozy. W tej kwestii zawodzi praca poradni psychologiczno-pedagogicznych. W orzeczeniu, opinii zawarte są stwierdzenia, które w niskim stopniu oddają charakter potrzeb ucznia. Niewłaściwe sformułowanie w diagnozie może stanowić duże zagrożenie dla ucznia. Potrzeby, które są realizowane, mogą negatywnie wpływać na jego funkcjonowanie.

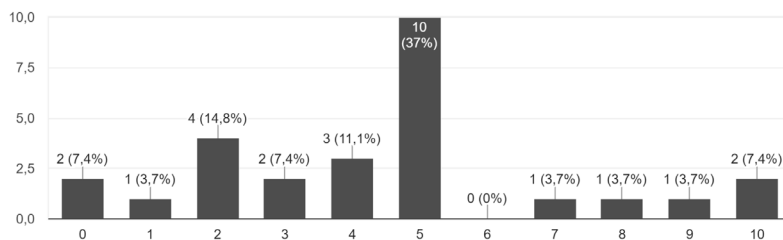
Według 3 respondentów (11,1% wszystkich odpowiedzi) problemem jest brak akceptacji ze strony rodziców dzieci pełnosprawnych. Bardzo ważna jest wcześniej wspomniana odpowiednia współpraca nauczyciela z rodzicami, tak aby uczeń z trudnościami nie został wykluczony z zespołu klasowego.



**Wykres 7. Przeszkody napotymane podczas współpracy z dzieckiem z orzeczeniem**

Źródło: Wyniki badań własnych.

Skala liniowa zastosowana do stwierdzenia wyrażonego pod wykresem 8 pokazała, że mała grupa respondentów zdecydowanie się z nim zgadza. Dwie osoby zdecydowanie się z nim zgodziły, co stanowi zaledwie 7,4% wszystkich odpowiedzi. Najwięcej odpowiedzi uplasowało się na środku skali liniowej (na poziomie 5). Świadczy to o tym, że respondenci zgadzają się ze stwierdzeniem, ale nie są przekonani o jego całkowitej zasadności. Taki wynik okazał się dużym zaskoczeniem, ponieważ ideą edukacji włączającej jest właśnie włączanie ucznia w kręgi szkoły masowej. Wykres pokazuje, że większość ankietowanych nie zgadza się z zaproponowanym stwierdzeniem lub zgadza się w niskim stopniu.

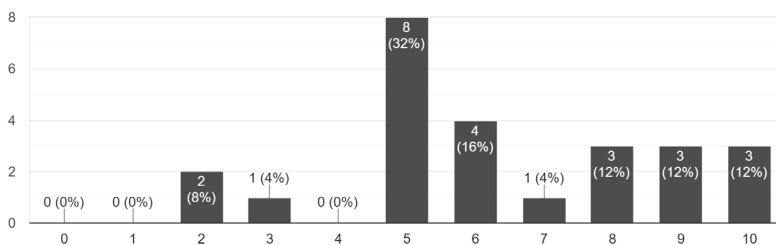


**Wykres 8. Skala 10-stopniowa dotycząca stwierdzenia o zasadności uczęszczania do szkoły masowej ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Źródło: Wyniki badań własnych.



Zagrożeniem dla ucznia w procesie włączania jest kwestia związana z nadmiernym obciążeniem nauczycieli obowiązkami. Poproszono badanych, aby zaznaczyli stopień zasadności tego stwierdzenia. Przy czym 0 oznaczało zdecydowanie się nie zgadzam, a 10 – zdecydowanie się zgadzam. Wyniki przedstawia wykres 9. Respondenci największą ilość razy zaznaczyli na skali 5. Oznacza to, że zgadzają się ze stwierdzeniem, że obciążenie zawodowe negatywnie wpływa na prowadzenie edukacji włączającej, ale nie są zdecydowanie przeświadczeni o jego zasadności. Nie było osoby, która zaznaczyła odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Dwóch respondentów (8%) zaznaczyło na skali 2. Oznacza to, że nie zgadzają się ze stwierdzeniem, ale nie są przekonani w zupełności. Jeden ankietowany zaznaczył 3, co stanowi 4% ogółu odpowiedzi. Zdecydowana większość skłoniła się w stronę przyznania słuszności postawionemu stwierdzeniu. Spośród ankietowanych cztery osoby (16%) zgodziły się z nim na poziomie 6, jedna osoba na poziomie 7 (4%), trzy osoby na poziomie 8 (12%), również trzy osoby na poziomie 9 (12%). Zdecydowanie zgodziły się – na poziomie 10 – trzy osoby, co stanowi 12% ogółu odpowiedzi. Powyższe wyniki mogą świadczyć o wzrastającym zagrożeniu, które dotyczy nadmiernego obciążenia zawodowego nauczycieli. Może to negatywnie wpływać na efektywność edukacji włączającej.

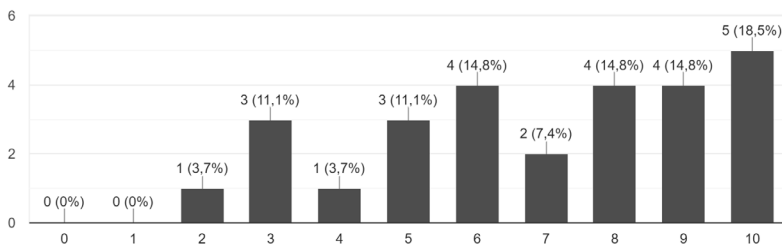


**Wykres 9. Skala 10-stopniowa dotycząca kwestii nadmiernego obciążenia zawodowego nauczycieli w stosowaniu edukacji włączającej**

Źródło: Wyniki badań własnych.

Problemem, który może stwarzać zagrożenie dla ucznia w edukacji włączającej jest również niski poziom kompetencji społecznych (wykres 10). Zdecydowanie ze stwierdzeniem tym zgodziło się pięciu ankietowanych,

co stanowi 18,5%. Na poziomie 9 – czterech ankietowanych (14,8%). Tak samo wyniki wyglądają dla poziomu 8. Dwie osoby odpowiedziały, że zgadzają się na poziomie 7, co stanowi 7,4% ogółu. Na poziomie 6 zgodziło się czterech ankietowanych, co stanowi 14,8%. Na poziomie 5 zgodziło się trzech respondentów (11,1%). Jeśli chodzi o odpowiedzi negatywne, to jedna osoba zaznaczyła 4, trzech ankietowanych nie zgodziło się na poziomie 3 (11,1%), a jeden – na poziomie 2 (3,7%). Wyniki oznaczają, że niskie umiejętności społeczne są zagrożeniem dla funkcjonowania ucznia.



**Wykres 10. Skala 10-stopniowa dotycząca stwierdzenia, że niskie umiejętności społeczne są zagrożeniem dla funkcjonowania ucznia w edukacji włączającej**

Źródło: Wyniki badań własnych.

## Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzone przeze mnie badania wykazały korzyści płynące dla ucznia z procesu włączania. Według najliczniejszej grupy badanych integracja rówieśnicza jest najważniejszym atutem edukacji włączającej. Niemniej ważne są indywidualizacja procesu kształcenia i nauka tolerancji wobec odrębności. Jest to ważną wskazówką dla nauczycieli.

Oprócz korzyści występują też zagrożenia. Głównym problemem okazała się niewydolność systemu oświaty dotycząca kadry. Czasem zdarza się, że placówka nie jest w stanie spełnić w tym zakresie odpowiednich wymagań. Brak wsparcia innych nauczycieli, brak – w przypadku ucznia – akceptacji rówieśniczej i brak u niego samodzielności, to kolejne problemy wynikające z realizacji edukacji włączającej. Warto skupić się na tych aspektach, jeśli w przyszłości zamierza się pracować jako nauczyciel. Dzięki świadomości zagrożeń można tworzyć różne gazetki szkolne, dotyczące tych zagadnień, jak również przeprowadzać zajęcia profilaktyczne i tera-

peutyczne. Mając na względzie zagrożenia, warto zgłaszać się do instytucji wspierających, aby szerzyć ideę edukacji włączającej.

Okazało się, że nauczyciele w małym stopniu wierzą, że szkoła masowa daje wychowankowi dobry start w przyszłość. W swojej karierze nauczyciela czy wychowawcy warto zagłębić się w literaturę przedmiotu i zainteresować się korzyściami, jakie płyną z edukacji włączającej. Obserwacja pełnosprawnych rówieśników, nawiązywanie relacji, aktywny udział w życiu szkolnym i kulturalnym to tylko niektóre z nich. Dzieci, które od początku edukacji mają w swoim zespole klasowym ucznia z orzeczeniem, opinią i/lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mają przestrzeń do nauki tolerancji. We współczesnym świecie jest duża potrzeba wyrażania szacunku wobec kogoś, kto się od nas różni. Dobrze mieć na uwadze, że każdy, bez względu na różne deficyty, zasługuje na akceptację, wsparcie, tolerancję.

Według badanych problemem okazała się niewystarczająca liczba specjalistów. Jest to wskazówką dla przyszłych nauczycieli. Widząc braki w kadrach, ktoś, kto czuje powołanie do takiego zawodu, może podjąć odpowiednie studia czy kursy. Bazując na wynikach moich badań, łatwo stwierdzić, że jest zapotrzebowanie na ten zawód. Jednakże nauczycielem czy wychowawcą musi zostać osoba, która posiada odpowiednie kompetencje do pracy z dziećmi z deficytami rozwoju. Oprócz wiedzy merytorycznej powinna wykazywać się cierpliwością, kreatywnością, odpowiednim podejściem do dzieci, otwartością, odpowiedzialnością, umiejętnością radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Wykorzystując to wszystko w codziennej pracy, jest w stanie osiągnąć sukces. Osoba, która już jest nauczycielem, ma możliwość skorzystania z oferty studiów podyplomowych czy różnych kursów. Często dla nauczycieli takie kursy są bezpłatne lub mają oni możliwość uzyskania na nie dofinansowania. Jeśli mają odrobinę chęci, są w stanie być z tymi informacjami na bieżąco.

Podsumowując, edukacja włączająca jest dziedziną edukacji, która zaleca włączanie ucznia z deficytami rozwojowymi w kręgi szkoły masowej. Taki uczeń powinien mieć zapewnione odpowiednie wsparcie. Odpowiednie wzorce płynące z góry są gwarantem prawidłowego kształtowania się zachowań przyszłych obywateli.

**Literatura:**

- Chrzanowska I., Szumski G. (red.) (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Czarnocka M. (2019), *Zajęcia socjoterapeutyczne – jak i dla kogo organizować*, <https://epedagogika.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/zajecia-socjoterapeutyczne-jak-i-dla-kogo-organizowac-2955.html>, data dostępu: 30.06.2023.
- Edukacja włączająca odpowiedzi na potrzeby wszystkich polskich uczniów* (2022), <https://www.ore.edu.pl/2022/06/edukacja-wlaczajaca-odpowiedzia-na-potrzeby-wszystkich-polskich-uczniow/>, data dostępu: 1.07.2023.
- Łaska B. (2019), *Prawo oświatowe a edukacja włączająca*, online: Edukacja włączająca – seria publikacji, witryna Ośrodka Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2019/09/edukacja-wlaczajaca-seria-publicacji/>, data dostępu: 1.07.2023.
- Polski Komitet ds Unesco: Edukacja dla Wszystkich (s.a.), Polski Komitet ds. UNESCO: strona główna, <https://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/>, data dostępu: 1.07.2023.
- Pytka L. (2008), *Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 3-4 (75-76), s. 18-27, online: [https://kkwr.org.pl/wp-content/uploads/2018/01/Opieka-Wychowanie-Terapia\\_2008\\_3-4.pdf#page=20](https://kkwr.org.pl/wp-content/uploads/2018/01/Opieka-Wychowanie-Terapia_2008_3-4.pdf#page=20), data dostępu: 6.07.2023.
- Pytka L., Zacharuk T. (2014), *Zaburzenia przystosowania społecznego. Elementy pedagogiki reintegracyjnej i edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz.U. 2017, poz. 1743.
- Skałbiana B., Babiarsz M. (2018), *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, nr 18(11).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.
- Zacharuk T. (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.

**Marlena Gorczyca**

ORCID: 0009-0001-0828-0209

Szkoła Podstawowa

im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Rudzienku

marlenagorczyca@interia.pl

## **AKCEPTACJA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W WARUNKACH EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ NA PODSTAWIE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH W SZKOLE PODSTAWOWEJ IM. KAWALERÓW ORDERU UŚMIECHU W RUDZIENKU**

Acceptance of children with disabilities in the conditions  
of inclusive education on the basis of research conducted  
in a Primary School named after  
Knights of the Order of the Smile in Rudzienko

<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.06>

**Abstrakt:** Celem badania było zdiagnozowanie procesu włączania oraz ocena poziomu akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami przez zdrowych rówieśników w placówce ogólnodostępnej – Szkole Podstawowej im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Rudzienku. We wprowadzeniu przedstawiono problem wykluczenia społecznego, ideę edukacji włączającej na podstawie raportów oraz analizy literatury przedmiotu. Część empiryczna prezentuje wyniki badań uzyskane za pomocą metody sondażu diagnostycznego, techniki ankiety oraz wywiadu przy użyciu narzędzi własnej konstrukcji – kwestionariusza ankiety i kwestionariusza wywiadu. Analiza wyników badań własnych obejmuje takie zagadnienia jak: poziom świadomości na temat obecności uczniów z niepełnosprawnościami w grupie rówieśniczej, postrzeganie dzieci z niepełnosprawnościami w grupie rówieśniczej, wydarzenia i imprezy poświęcone włączaniu dzieci z niepełnosprawnościami do życia szkolnego i społecznego, przedstawienie wyników wywiadu z pedagogiem szkolnym. Analiza wyników przeprowadzonych badań wykazała, że nauka oraz integracja pełnosprawnych i niepełnosprawnych uczniów w warunkach edukacji włączającej w badanej placówce przebiega sprawnie, a poziom akceptacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wśród rówieśników jest dość wysoki.

**Słowa kluczowe:** *akceptacja, dzieci z niepełnosprawnościami, edukacja włączająca, wykluczenie, specjalne potrzeby edukacyjne*

**Abstract:** The aim of the research was to examine the process of inclusion and to assess the level of acceptance of children with disabilities by healthy peers in a public Primary School named after Knights of the Order of the Smile in Rudzienko. The introduction presents the problem of social exclusion, the idea of inclusive education, based on the reports and analysis of the literature. The empirical part presents the results of the research obtained by the use of the diagnostic survey method, the survey and the interview technique using the tools of author's own design - a survey questionnaire and an interview questionnaire. The analysis of the research results covers such issues as: the level of awareness about the presence of students with disabilities in the peer group, the perception of children with disabilities in the peer group, events dedicated to the inclusion of children with disabilities in school and social life, presentation of the results of an interview with a school counsellor. The analysis of the results of the conducted research showed that learning and integration of non-disabled and disabled students in the conditions of inclusive education in the researched institution proceeds effectively, and the level of acceptance of children with special educational needs among peers is quite high.

**Keywords:** *acceptance, children with disabilities, inclusive education, exclusion, special educational needs*

## **Wprowadzenie**

Wykluczenie społeczne to zjawisko, które ma swoje początki już w starożytności, natomiast w latach 70. XX wieku pojawiły się pierwsze naukowe opracowania na ten temat. Pojęcia takie jak „wykluczenie społeczne” czy „ekskluzja społeczna” zostały upowszechnione w latach 90. ubiegłego wieku. Kluczowe hasła w definiowaniu ekskluzyjności społecznej to niemożność pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, brak możliwości korzystania z praw społecznych, ograniczony dostęp do zasobów i dóbr publicznych oraz kulturowych, różnych instytucji, usług i systemów społecznych, a także nieuczestniczenie w normalnych aktywnościach charakterystycznych dla danego społeczeństwa, co skutkuje wielowymiarową i relatywną deprivacją [Ainscow, 2020]. Wykluczenie społeczne jest przedmiotem badań oraz zainteresowania nauk społecznych, politycznych oraz ekonomicznych. W warunkach szkolnych wykluczenie wynika z postaw rówieśników wobec kolegi ze specjalnymi potrzebami. P. Plichta zauważa, że specjalne potrzeby są w polskiej legislacji definiowane bardzo szeroko oraz, że odnoszą się do bardzo zróżnicowanych grup osób:

- niepełnosprawnych, niewidomych, słabowidzących, niesłyszących, słabosłyszących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją – z lekką, umiarkowaną lub znaczną;
- niepełnosprawnością intelektualną, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi;
- niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- przewlekłe chorujących;
- ze szczególnymi trudnościami w nauce i niepowodzeniami edukacyjnymi;
- przejawiających szczególne uzdolnienia;
- zaburzonych w zakresie komunikacji językowej;
- które doświadczyły sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- które doświadczyły zaniedbań wynikających z sytuacji materialnej rodziny;
- z trudnościami w adaptacji wynikającymi z różnic kulturowych, zmiany środowiska edukacyjnego [Chrzanowska, Jachimczak, 2015].

Edukacja włączająca pojawiła się jako alternatywa dla modeli nauczania opartych na segregacji czy integracji. Ideą edukacji inkluzyjnej jest przekonanie, że system oświaty ma za zadanie objąć wszystkich uczniów, także tych z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zachowując poszanowanie dla ich heterogeniczności oraz przeciwdziałając ich wykluczeniu społecznemu. Tak rozumiana szkoła inkluzyjna ma być „szkołą dla wszystkich”, niezależnie od dysfunkcji uczniów. Fundament takiego modelu edukacji stanowi przekonanie, że to szkoła ma dostosować się do potrzeb ucznia, a nie uczeń do wymagań szkoły. Według T. Zacharuk nauczanie ma być skupione na dziecku bardziej niż na programie nauczania. Tempo nauczania oraz rozwoju to sprawa indywidualna każdego dziecka, dlatego konieczne jest stworzenie mu takich warunków do nauki, które będą odpowiadały jego potrzebom i uwzględniały wszelkie dysfunkcje. Celem edukacji włączającej jest zwiększenie uczestnictwa wszystkich uczniów, również tych z niepełnosprawnościami, w życiu szkoły. Dziecko ma prawo do uczęszczania do szkoły masowej, której zadaniem jest zapewnienie niezbędnego i odpowiednio dostosowanego wsparcia, które przyczyni się do prawidłowego rozwoju dziecka, a także da

mu poczucie bycia szanowanym i cenionym za to, kim jest. Należy przeprowadzić restrukturyzację całego systemu szkolnictwa, polityki oraz kultury tak, by przystosować szkoły masowe do procesu inkluzji – poszerzyć praktykę i politykę szkoły równych możliwości, co wymaga poświęcenia od władz szkoły, nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów. Inkluzja jest procesem zmian szkolnego etosu obejmującym budowanie szkolnej społeczności, która ceni odmiennosc, a nie tylko ją akceptuje. Według autorki proces uczenia się jest wieloaspektowy [Zacharuk, 2008]. Podobną postawę prezentują duńscy badacze Ane i Lars Qvortrup, którzy wyznaczają trzy wymiary inkluzji. Pierwszy z nich obejmuje poziomy włączania, drugi odnosi się do grup społecznych w szkole oraz poza nią, a trzeci uwzględnia różne stopnie włączenia lub wykluczenia dziecka z różnych społeczności [Qvortrup, Qvortrup, 2018]. Zapewnienie wszystkim dzieciom od 3. roku życia możliwości uczestniczenia w grupie i realizacji swoich potrzeb w ramach tej grupy jest istotą włączającej wczesnej edukacji. Poprzez wspólną zabawę, śpiewanie oraz inne aktywności angażujące dzieci do pracy w grupie, ma ono możliwość poznawania otaczającego świata oraz doświadczania sytuacji społecznych. W celu przedstawienia złożoności tego procesu wykorzystano model ekosystemu U. Bronfenbrennera, który został zaadaptowany i, na postawie którego powstał model ekosystemu włączającej wczesnej edukacji. Autor przedstawia środowisko funkcjonowania człowieka jako dynamiczny układ współzależnych podsystemów:

- Mikrosystem oznaczający rodzinę oraz najbliższe otoczenie.
- Mezosystem opiera się na co najmniej dwóch podsystemach, których dziecko jest uczestnikiem, np. relacje szkoła – dom, grupa rówieśnicza.
- Egzosystem to przynajmniej jeden podsystem, który ma wpływ na system, w którym funkcjonuje dziecko, ale nie bierze ono w nim bezpośredniego udziału.
- Makrosystem jest najszerszym kontekstem funkcjonowania jednostki, odnosi się bowiem do przyjętych i społecznie akceptowanych w danym społeczeństwie norm i wartości.
- Chronosystem wskazuje na historyczny kontekst funkcjonowania danego społeczeństwa [Bronfenbrenner, Morris, 2006].



Za Kyriazopoulou w modelu ekosystemu włączającej wczesnej edukacji można rozróżnić pięć poziomów tj. podsystemów, obejmujących zarówno mikrosystem – przestrzeń najbliższą dziecku, jak i makrosystem – przestrzeń globalną. Wyodrębnia się następujące poziomy:

1. Współuczestnictwo dziecka w grupie, przynależność do niej.
2. Procesy, w których dziecko bierze udział.
3. Wspierająca i pomocna struktura organizacji przedszkola.
4. Społeczność lokalna.
5. Struktury i organizacje wspierające na poziomie regionalnym i krajowym [Kyriazopoulou, Bartolo, Bjorck-Akesson, Gine, Bellour, 2017].

W kontekście edukacji włączającej profilaktyka wykluczenia dzieci z niepełnosprawnościami ma szczególne znaczenie. Jej zadaniem jest bowiem zapewnienie odpowiednich warunków do nauki oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom zagrożonym wykluczeniem, której celem jest wyrównanie szans edukacyjnych. Pomoc ta przyjmuje formę działań: interwencyjnych – jeśli problem się już pojawił, a jednostka nie jest w stanie uporać się z jego rozwiązaniem samodzielnie; prewencyjnych – zanim problem wystąpił, nie dopuszczając do wystąpienia lub aby zapobiec jego eskalacji; optymalizujących – aby wspomóc rozwój jednostki oraz pełne wykorzystanie jej potencjału [Piorunek, 2010].

Kształcenie w systemie integracyjnym lub inkluzyjnym spełni swoją funkcję jeśli uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostaną zapewnione odpowiednie warunki edukacji, w tym:

- proces kształcenia oparty na właściwych metodach nauczania;
- proces egzekwowania wiedzy, w którym formy jej sprawdzania oraz egzaminy są odpowiednio dostosowane do ucznia ze specjalnymi potrzebami (rekomenduje się ocenianie kształtujące oparte na autonomii ucznia oraz rozwijające jego aktywność);
- bazę lokalową oraz pomoce dydaktyczne i oprzyrządowanie odpowiednio dostosowane do potrzeb ucznia, eliminujące bariery o charakterze fizycznym;
- adekwatną pomoc psychologiczno-pedagogiczną [Kwieciński, 2005].

## **Badania własne**

*Cel badań:* przedmiotem badań jest zjawisko akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami w warunkach edukacji włączającej na podstawie badań przeprowadzonych w Szkole Podstawowej im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Rudzienku. Celem badań jest określenie tego, czy oraz w jakim stopniu uczniowie z niepełnosprawnościami są akceptowani w grupie rówieśniczej w badanej placówce. W związku z postawionymi celami został sformułowany następujący główny problem badawczy deskryptywny: Jaki jest poziom akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami w warunkach edukacji włączającej na podstawie badań przeprowadzonych w Szkole Podstawowej im. KOU w Rudzienku oraz jakie są jego uwarunkowania?

Sformułowano również następujące problemy badawcze szczegółowe:

1. Czy uczniowie Szkoły Podstawowej im. KOU w Rudzienku są świadomi obecności w swoich grupach rówieśniczych osób z niepełnosprawnościami?
2. Jak są postrzegani uczniowie z niepełnosprawnościami wśród grupy rówieśniczej w danej placówce?
3. Jakie wydarzenia i imprezy poświęcone włączeniu dzieci z niepełnosprawnościami do życia szkolnego i społecznego są realizowane w badanej placówce?

*Metoda i narzędzia badawcze:* wyniki badań uzyskano na podstawie badania ankietowego oraz wywiadu. Badanie poziomu i uwarunkowań akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami w warunkach edukacji włączającej zostało zrealizowane metodą sondażu diagnostycznego w Szkole Podstawowej im. KOU w Rudzienku za pomocą kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji, przedstawionego uczniom do anonimowego wypełnienia w lutym 2023 roku. Kwestionariusz ankiety został wypełniony przez 55 uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej. Ponadto dla uzyskania szerszego kontekstu i pełniejszych wyników badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę wywiadu i narzędzie w postaci kwestionariusza wywiadu własnej konstrukcji, który został skierowany do pedagoga szkolnego.

*Osoby badane:* badania przeprowadzono na grupie 55 uczniów, szczegółowy podział grupy badanych z uwzględnieniem niepełnosprawności został zaprezentowany w tabeli 1.

**Tabela 1. Rozłożenie uczniów Szkoły Podstawowej im. KOU w Rudzisku w klasach IV-VIII ze względu na rodzaj niepełnosprawności**

Klasa	Liczba uczniów w klasie	Liczba uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim	Liczba uczniów z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym	Autyzm	Zagrożenie niedostosowaniem społecznym	Niepełnosprawność sprzężona – autyzm oraz niepełnosprawność w stopniu lekkim
IV	6	1		1		
V	14	1			1	
VI	18	1				1
VII	9	1				
VIII	8		1			

Źródło: badania własne.

### **Poziom świadomości na temat obecności dzieci z niepełnosprawnościami w grupie rówieśniczej**

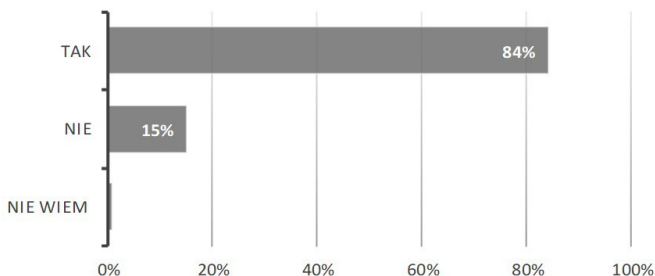
Zdecydowana większość uczniów, niezależnie od wieku, ma świadomość obecności osób z niepełnosprawnościami w szkole. Jedynie 1 uczeń w wieku 12 lat oraz 2 w wieku 13 lat nie zauważyły niepełnosprawności swoich rówieśników (Tabela 2).

**Tabela 2. Poziom świadomości uczniów na temat obecności osób z niepełnosprawnościami w szkole ze względu na wiek**

Wiek	Świadomość uczniów			Suma
	TAK	NIE	NIE WIEM	
10 lat	2	0	1	3
11 lat	3	0	0	3
12 lat	12	1	1	14
13 lat	22	2	1	25
14 lat	9	0	1	10
Suma	48	3	4	55

Źródło: badania własne.

Według badań przeważająca większość uczniów wie, że w ich klasie znajduje się osoba wymagająca specjalnego wsparcia nauczycieli – 84%, ośmiu uczniów nie ma takiej świadomości (15%), natomiast 1 uczeń nie znał odpowiedzi na to pytanie (wykres 1).



**Wykres 1. Poziom świadomości obecności ucznia wymagającego specjalnego wsparcia nauczycieli w zespole klasowym**

Źródło: badanie własne.

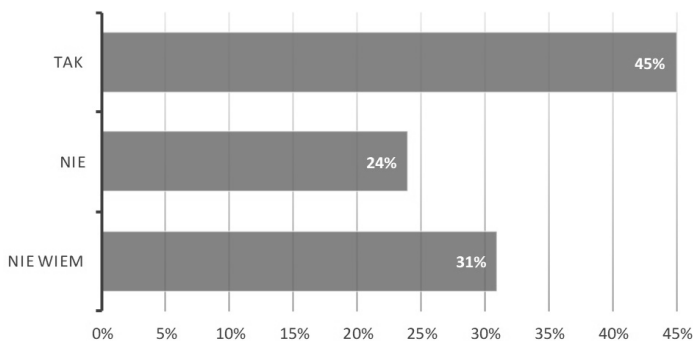
Badanie ankietowe wskazało, że większą świadomością obecności ucznia wymagającego specjalnego wsparcia nauczycieli w zespole klasowym charakteryzują się dziewczynki – 83%, wśród chłopców 68% zauważa obecność takich uczniów w swojej klasie (tabela 3).

**Tabela 3. Poziom świadomości obecności ucznia wymagającego specjalnego wsparcia nauczycieli w zespole klasowym ze względu na płeć**

Płeć	Świadomość uczniów			Suma
	TAK	NIE	NIE WIEM	
dziewczynki	20	1	3	24
chłopcy	21	4	6	31
Suma	41	5	9	55

Źródło: badanie własne.

Badania pokazują, że wielu uczniów ma świadomość tego, że w ich klasie znajdują się osoby, które wymagają specjalnego wsparcia rówieśników – 45%, jednak wiele z nich nie wie, czy jest taka potrzeba – 31%, lub jej nie zauważa – 24% (wykres 2).



**Wykres 2. Poziom świadomości obecności ucznia wymagającego specjalnego wsparcia rówieśników w zespole klasowym**

Źródło: badanie własne.

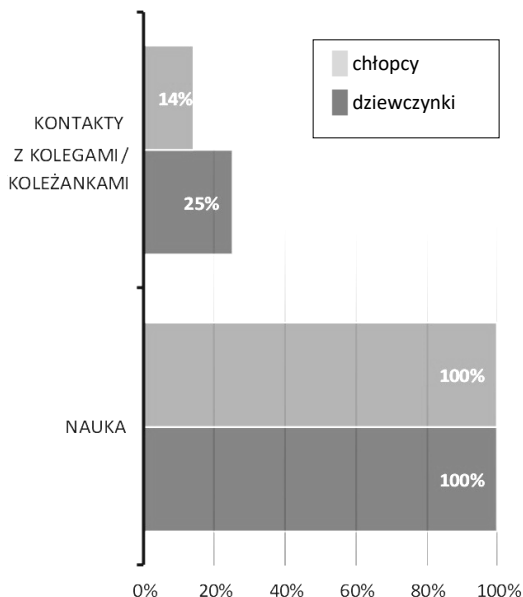
Badanie ankietowe wskazało, że większą świadomością obecności ucznia wymagającego specjalnego wsparcia rówieśników w zespole klasowym charakteryzują się dziewczynki – 54%, wśród chłopców 39% zauważa obecność takich uczniów w swojej klasie (tabela 4).

**Tabela 4. Poziom świadomości obecności ucznia wymagającego specjalnego wsparcia rówieśników w zespole klasowym ze względu na płeć**

Płeć	Świadomość uczniów			Suma
	TAK	NIE	NIE WIEM	
dziewczynki	13	3	8	24
chłopcy	12	10	9	31
Suma	25	13	17	55

Źródło: badanie własne.

Według badań zarówno dziewczynki, jak i chłopcy wskazali, że w ich klasie znajduje się osoba lub osoby, które mają trudności z nauką (100%) oraz z kontaktami z rówieśnikami (dziewczynki 25%, chłopcy 13%). Żaden uczestnik badania nie wskazał trudności w poruszaniu się ani innych trudności (wykres 3).

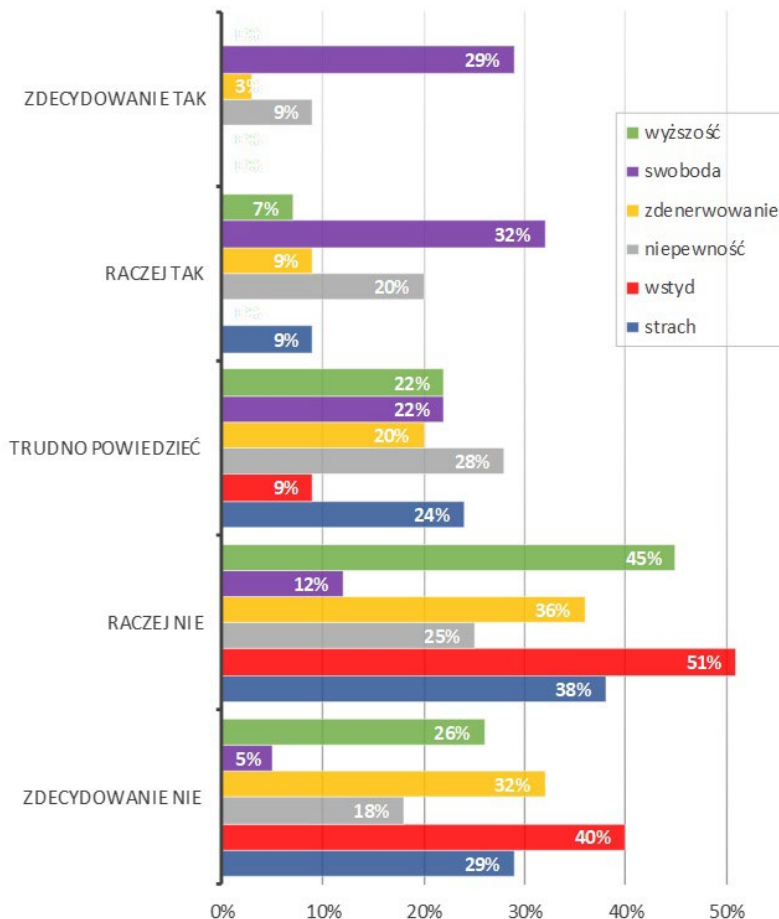


**Wykres 3. Poziom świadomości na temat obecności w zespole klasowym dzieci z poszczególnymi trudnościami (możliwość wyboru kilku odpowiedzi oraz dopisania własnej)**

Źródło: badanie własne.

### **Postrzeganie dzieci z niepełnosprawnościami w grupie rówieśniczej**

Pierwsze pytanie diagnozujące sposób postrzegania dzieci z niepełnosprawnościami w grupie rówieśniczej dotyczyło określenia stopnia uczuć, które towarzyszą uczniom w kontakcie z koleżankami/kolegami z dysfunkcjami. Rezultaty badania pokazały, że strach rzadko towarzyszy dzieciom w kontakcie z rówieśnikami z niepełnosprawnością – 29% uczniów nie odczuwa go w ogóle, a 38% raczej nie odczuwa. 91% uczniów deklaruje brak poczucia wstydu w takich kontaktach. Niepewność wyraziło 29% respondentów, a 28% nie potrafi określić, czy ją odczuwa. Kontakt z niepełnosprawnością wzbudza zdenerwowanie u 11% uczniów. Większość badanych (61%) czuje się swobodnie, tylko nieliczni – 7% odczuwa wyższość nad kolegą/koleżanką z niepełnosprawnością (wykres 4).



Wykres 4. Emocje towarzyszące dzieciom w kontakcie z kolegą/koleżanką z niepełnosprawnością

Źródło: badanie własne.

Przeprowadzone badania wskazują, że zarówno dziewczynkom, jak i chłopcom poszczególne emocje w kontakcie z rówieśnikami z niepełnosprawnościami towarzyszą z różnym natężeniem. W kontakcie z niepełnosprawnym kolegą/koleżanką tylko 2 dziewczynki i 3 chłopców odczuwają strach. Żadne z dzieci nie stwierdziło, że odczuwa wstyd. Niepewność

w takich kontaktach wyraziło 13% dziewczynek oraz 29% chłopców. Uczucie zdenerwowania towarzyszy zaledwie 3 dziewczynkom oraz 4 chłopcom. Większość dziewczynek (67%) oraz chłopców (58%) czuje się swobodnie w kontakcie z niepełnosprawnym rówieśnikiem. Wyższość czuje 1 dziewczynka oraz 3 chłopców. Wielu dzieciom trudno było określić swoje emocje i udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. W przypadku chłopców najczęściej takich odpowiedzi pojawiło się w pytaniu o uczucie niepewności – 32% (tabela 5).

**Tabela 5. Emocje towarzyszące uczniowi w kontakcie z kolegą/koleżanką z niepełnosprawnością z uwzględnieniem płci badanych**

Emocje uczniów	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Suma	
	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch
strach	0	0	2	3	5	8	11	10	6	10	24	31
wstyd	0	0	0	0	2	3	10	18	12	10	24	31
niepewność	3	2	4	7	5	10	8	6	4	6	24	31
zdenerwowanie	1	1	2	3	4	7	10	9	7	11	24	31
swoboda	5	11	11	7	4	8	3	3	1	2	24	31
wyższość	0	0	1	3	5	7	12	13	6	8	24	31

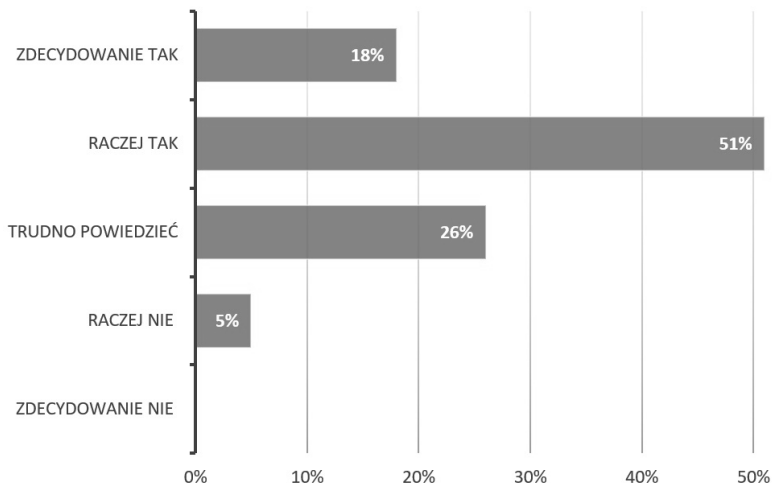
Źródło: badanie własne (dz – dziewczynki, ch – chłopcy).

Na pytanie o to, czy dzieci z niepełnosprawnością są akceptowane w szkole, ponad połowa badanych stwierdziła, że są (51%) lub zdecydowanie są akceptowane (18%); 26% uczniów nie udzieliło konkretnej odpowiedzi. 3 na 55 respondentów stwierdziło, że rówieśnicy z niepełnosprawnościami nie są akceptowani (wykres 5).

Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy prezentują podobny poziom akceptacji rówieśników z niepełnosprawnościami. Większość dziewczynek (46%) i chłopców (55%) uważa, że niepełnosprawność jest raczej akceptowana w szkole, a 17% dziewczynek i 19% chłopców jest o tym przekonana. Spośród 24 dziewczynek 7 nie potrafiło określić, czy dzieci z niepełnosprawnościami są akceptowane. Podobne zdanie prezentowało 7 na 31 chłopców.



Zaledwie 2 dziewczynki i 1 chłopiec uważa, że niepełnosprawność raczej nie jest akceptowana w szkole (tabela 6).



**Wykres 5. Poziom akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami w szkole**

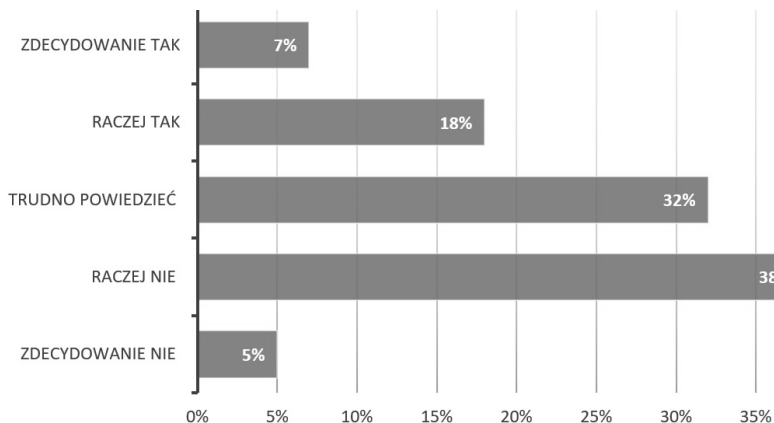
Źródło: badanie własne.

**Tabela 6. Poziom akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami w szkole z uwzględnieniem płci badanych**

Płeć	Poziom akceptacji dzieci z niepełnosprawnościami					Suma
	Zdecydo- wanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydo- wanie nie	
dziewczynki	4	11	7	2	0	24
chłopcy	6	17	7	1	0	31
Suma	10	28	14	3	0	55

Źródło: badanie własne.

Na pytanie o chęć pracy w grupie z koleżanką lub kolegą z niepełnosprawnością aż 43% badanych udzieliło odpowiedzi przeczących; 32% nie potrafiło określić swojej odpowiedzi, a zaledwie 25% wyraziło chęć takiej współpracy (wykres 6).



**Wykres 6. Chęć współpracy w grupie z koleżanką/kolegą z niepełnosprawnością**

Źródło: badanie własne.

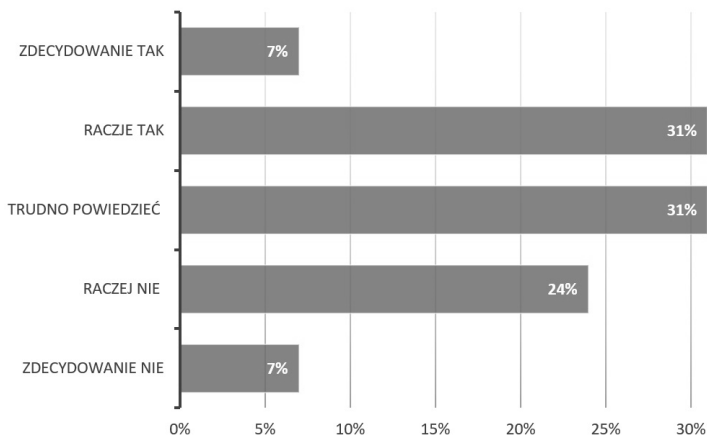
Biorąc pod uwagę wyniki badań, uczniowie najmłodszy – 10-letni – wykazują największą chęć współpracy w grupie z koleżanką/kolegą z niepełnosprawnością (100% uczniów tej grupy wiekowej udzieliło odpowiedzi twierdzącej). 1 na 3 dzieci w wieku 11 lat chciałoby współpracować z takim rówieśnikiem. Wśród uczniów 12-letnich jedynie dla 3 osób na 14 niepełnosprawność uczestnika grupy nie stanowi problemu. Aż 52% uczniów w wieku 13 lat oraz połowa badanych 14-latków nie chciałaby współpracować z niepełnosprawną koleżanką/kolegą w grupie (tabela 7).

**Tabela 7. Chęć współpracy w grupie z koleżanką/kolegą z niepełnosprawnością z uwzględnieniem wieku badanych**

Wiek	Chęć współpracy w grupie z koleżanką/kolegą z niepełnosprawnością					Suma
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie	
10 lat	1	2	0	0	0	3
11 lat	0	1	1	1	0	3
12 lat	1	2	6	5	0	14
13 lat	2	3	7	11	2	25
14 lat	0	2	3	4	1	10
Suma	4	10	17	21	3	55

Źródło: badanie własne.

Na pytanie dotyczące zamiaru zaproszenia koleżanki lub kolegi z niepełnosprawnością na swoje przyjęcie urodzinowe 7% uczniów odpowiedziało zdecydowanie twierdząco oraz 31% uczniów wyraziło taką chęć. Wśród respondentów aż 31% udzieliło odpowiedzi negatywnej, i tyle samo badanych nie podało odpowiedzi (wykres 7). Z badań wynika, że połowa dziewczynek i 29% chłopców byłoby skłonnych zaprosić koleżankę lub kolegę z niepełnosprawnością na swoje przyjęcie urodzinowe. Tylko 4 na 24 dziewczynki oraz aż 13 na 31 chłopców udzieliło odpowiedzi przeczącej. Wielu uczniów (8 dziewczynek i 9 chłopców) nie udzieliło konkretnej odpowiedzi (tabela 8).



**Wykres 7. Zamiar zaproszenia koleżanki/kolegi z niepełnosprawnością na swoje przyjęcie urodzinowe**

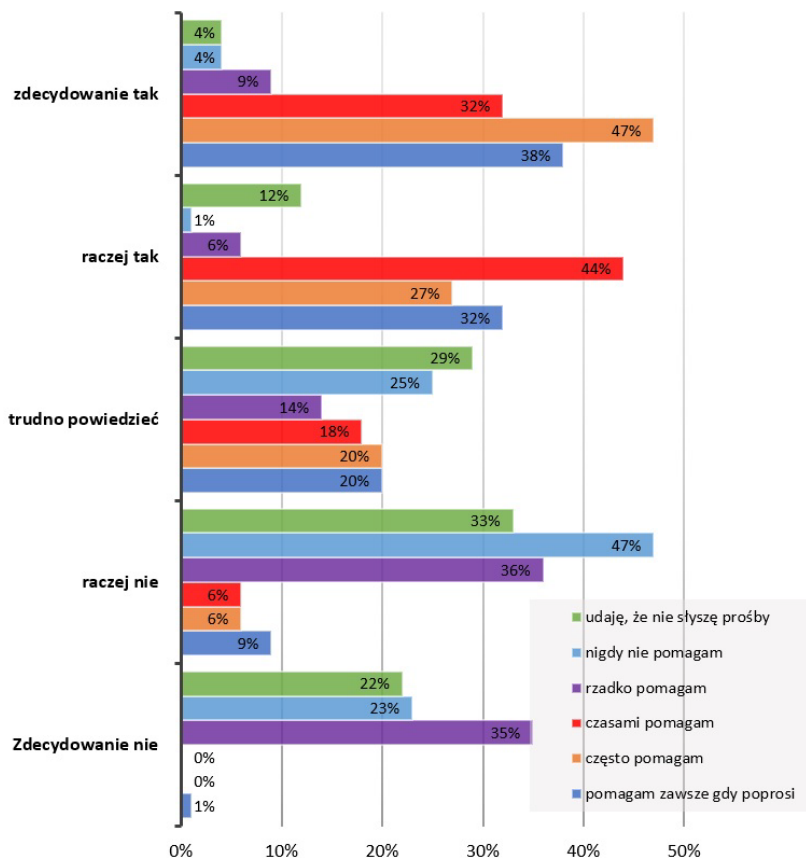
Źródło: badanie własne.

**Tabela 8. Zamiar zaproszenia koleżanki/kolegi z niepełnosprawnością na swoje przyjęcie urodzinowe ze względu na płeć**

Płeć	Zamiar zaproszenia na swoje przyjęcie urodzinowe					Suma
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Zdecydowanie nie	
dziewczynki	3	9	8	3	1	24
chłopcy	1	8	9	10	3	31
Suma	4	17	17	13	4	55

Źródło: badanie własne.

Kolejne pytanie przedstawione respondentom dotyczyło reakcji na prośbę o pomoc ze strony koleżanki/kolegi z niepełnosprawnością. Większość ankieterowanych odpowiedziała, że pomaga zawsze, gdy zostanie poproszona (38%), często (47%) lub czasami (44%). Wśród badanych uczniów 16% stwierdziło, iż udaje, że nie słyszy prośby (wykres 8).



Wykres 8. Reakcja na prośbę o pomoc ze strony koleżanki/kolegi z niepełnosprawnością  
Źródło: badanie własne.

Wśród badanych uczniów 18 z 24 dziewcząt oraz 19 na 31 chłopców wskazało, że pomaga zawsze, gdy zostaną o to poproszeni. Badanie wyka-

zało, że 38% dziewcząt oraz 36% chłopców często pomaga osobie z niepełnosprawnością. Brak chęci udzielenia pomocy koleżance lub koledze z niepełnosprawnością zadeklarowało 3 chłopców, wśród dziewczyniek nie było takich odpowiedzi. W badaniu 7 chłopców i 2 dziewczynki przyznało, że zdarza im się udawać, że nie słyszą skierowanej do nich prośby o pomoc (tabela 9).

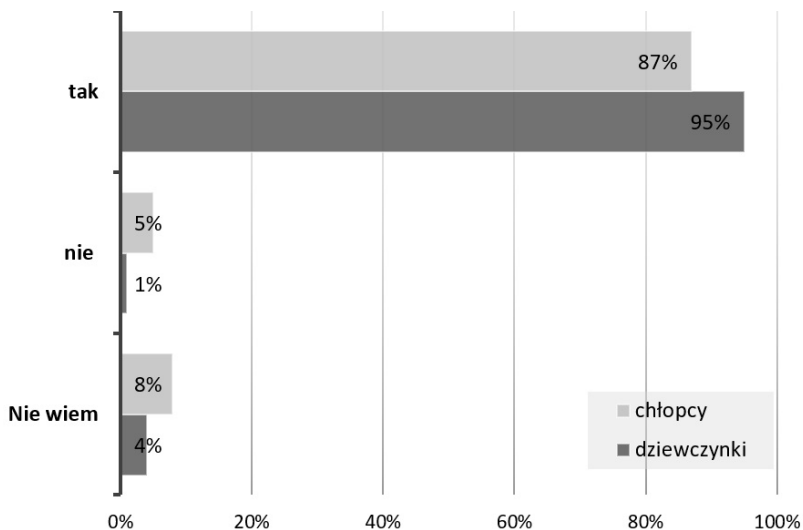
**Tabela 9. Reakcja na prośbę o pomoc ze strony koleżanki/kolegi z niepełnosprawnością z uwzględnieniem płci badanych**

Reakcje uczniów	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Suma	
	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch
Pomagam zawsze, gdy poprosi	11	10	8	9	3	8	2	3	0	1	24	31
Często pomagam	12	14	9	6	3	8	0	3	0	0	24	31
Czasami pomagam	5	13	12	12	5	5	2	1	0	0	24	31
Rzadko pomagam	0	5	0	3	0	8	9	10	15	5	24	31
Nigdy nie pomagam	0	2	0	1	5	9	10	16	9	3	24	31
Udaję, że nie słyszę prośby	0	2	2	5	5	11	11	7	6	6	24	31

Źródło: badanie własne (dz – dziewczynki, ch – chłopcy).

### **Wydarzenia i imprezy poświęcone włączaniu dzieci z niepełnosprawnościami do życia szkolnego i społecznego**

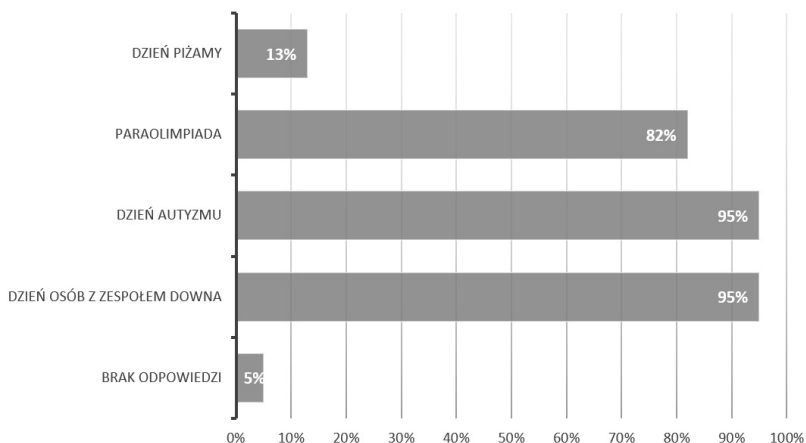
Zadano pytanie, czy w szkole mają miejsce jakieś wydarzenia poświęcone osobom z niepełnosprawnościami. Znakomita większość dziewczynek (95%) oraz chłopców (87%) odpowiedziała twierdząco. Jedynie 1% dziewcząt oraz 5% chłopców uważa, że w szkole nie odbywają się takie imprezy, a odpowiednio 4% i 8% nie ma zdania w tej kwestii (wykres 9).



**Wykres 9. Świadomość uczniów na temat odbywania się w szkole imprez poświęconych osobom z niepełnosprawnościami**

Źródło: badanie własne.

W ostatnim, otwartym pytaniu kwestionariusza ankiety poproszono respondentów o wymienienie trzech imprez, wydarzeń poświęconych osobom niepełnosprawnym, które miały miejsce w bieżącym lub ubiegłym roku szkolnym. W zdecydowanej większości uczniowie wymienili 4 wydarzenia: Dzień Osób z zespołem Downa – 95%, Dzień Autyzmu – 95%, Parolimpiadę – 82% oraz Dzień Piżamy – 13% (wykres 10). Uczniowie chętnie i w zdecydowanej większości odpowiedzieli na pytanie otwarte. Zarówno wśród dziewczynek, jak i chłopców najczęściej wymienione odpowiedzi to Dzień Autyzmu oraz Dzień osób z zespołem Downa. Niektóre dzieci dopisały informację o tym, co działo się w szkole w związku z tym wydarzeniem (np. konkurs lub zakładanie ubrań w kolorze niebieskim, zakładanie skarpetek nie do pary). 19 dziewczynek oraz 26 chłopców wymieniło Parolimpiadę, pozostałe 7 osób – Dzień Piżamy. Tylko troje dzieci powstrzymało się od podania odpowiedzi (tabela 10).



**Wykres 10. Wiedza uczniów na temat imprez poświęconych osobom niepełnosprawnym odbywających się w szkole w bieżącym i poprzednim roku szkolnym**

Źródło: badanie własne.

**Tabela 10. Wiedza uczniów na temat imprez poświęconych osobom niepełnosprawnym, odbywających się w szkole ze względu na płeć badanych**

Płeć	Dzień piżamy	Paraolimpiada	Dzień Autyzmu	Dzień osób z zespołem Downa	Brak odpowiedzi
dziewczynki	4	19	23	23	1
chłopcy	3	26	29	29	2
Suma	7	45	52	52	3

Źródło: badanie własne.

### Wyniki wywiadu z pedagogiem szkolnym

Niniejsza część artykułu została przygotowana na podstawie kwestionariusza wywiadu przedstawionego pedagogowi szkolnemu. Zadano 8 otwartych pytań dotyczących: zawodu pedagoga, pracy w Szkole Podstawowej im. KOU w Rudzienku, rodzaju niepełnosprawności dzieci uczących się w placówce, działań prowadzonych na rzecz integracji i włączania uczniów z niepełnosprawnościami do życia szkolnego i społecznego, oraz poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnościami wśród uczniów placówki.

Pierwsze pytanie dotyczyło liczby uczniów z zaburzeniami/niepełnosprawnościami, uczęszczających do Szkoły Podstawowej im. KOU w Rudzienku oraz rodzaju tych zaburzeń/niepełnosprawności. Pedagog wskazała, że wśród wszystkich 101 uczniów placówki klas I-VIII, do szkoły uczęszcza 13 dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, z takimi niepełnosprawnościami jak: całościowe zaburzenia rozwoju, niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim i umiarkowanym, niepełnosprawność ruchowa, niepełnosprawność słuchu – niedosłuch, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, jedno dziecko z niepełnosprawnością sprzężoną – autyzm i niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim oraz 10 dzieci z opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzającą dysleksję, dyskalkulię, dysgrafię.

Według opinii pedagoga szkolnego na temat poziomu świadomości uczniów o problemach osób z niepełnosprawnościami, dzieci (szczególnie starsze) posiadają dość dużą wiedzę dotyczącą wymienionych problemów. Jednak nadal jest to obszar, który wymaga pracy i działań podnoszących świadomość uczniów, gdyż jest to trudny temat do rozmów, a uczniowie czują się onieśmieleni w kontaktach z osobami z niepełnosprawnościami.

W szkole są organizowane różne działania podnoszące poziom świadomości uczniów na temat problemów osób z niepełnosprawnościami. W każdym roku szkolnym przygotowywane są inicjatywy poszerzające wiedzę dzieci na temat różnych niepełnosprawności. W tym roku szkoła wzięła udział w projekcie KAŻDY INNY WSZYSCY RÓWNI, którego celem było nie tylko przybliżenie dzieciom problemów osób niepełnosprawnych, ale również pokazanie, że niepełnosprawność nie jest barierą w zawieraniu znajomości i uczestniczeniu w życiu społecznym. Działania organizowane w szkole w związku z projektem to:

- Udział w Ogólnopolskiej Akcji Kocham Słyszeć;
- Udział w Ogólnopolskiej Akcji Migamy Jabtuszeko;
- Rozmowy oraz zajęcia prowadzone przez wychowawców dotyczące niepełnosprawnych sportowców, tworzenie plakatów z mistrzami paraolimpiad;
- Paraolimpiada sportowa dla dzieci klas IV-VII;
- Zajęcia wielozmysłowe dla dzieci klas O-III;
- Obchody Dnia Zespołu Dawna oraz konkurs „Kolorowa skarpetka”;



- Obchody Światowego Dnia Autyzmu „Zaświeć się na niebiesko”,
- Wizyta gości z ośrodka dla osób niewidomych, przybliżenie dzieciom metody brajla oraz problemów osób niewidomych.

Według opinii pedagoga szkolnego dzieci z niepełnosprawnościami są akceptowane w badanej placówce, a wśród działań prowadzonych w szkole w celu integracji dzieci z niepełnosprawnościami z rówieśnikami można wymienić prowadzenie rozmów, udział w różnego rodzaju akcjach uświadamiających dzieci, że wszyscy, bez względu na niepełnosprawność, są równi. Codzienna praca z dziećmi, dostrzeganie problemów w relacjach rówieśniczych i bieżące ich rozwiązywanie oraz zapewnianie dzieciom okazji do pracy w grupach i wspólnego działania w formie dowolnej i kierowanej, a także zachęcanie do swobodnych rozmów to główne działania prowadzone w celu integracji i inkluzji.

Zdaniem pedagoga nauczyciele przyczyniają się do rozwoju i zdobywania wiedzy uczniów w warunkach edukacji inkluzyjnej, przede wszystkim stawiając na ścisłą współpracę z nauczycielami współorganizującymi. Unikają zbyt dużego nagromadzenia materiału i nie wywierają presji na dzieci mające kłopoty z nauką, dbając jednocześnie o zapewnienie wystarczająco wysokiego poziomu wymagań w stosunku do dzieci uczących się szybciej i łatwiej. Intensywnie pomagają uczniom niepełnosprawnym, by dać im możliwość przeżycia sukcesu, oceniają stosownie do włożonej pracy i możliwości, nie zaś tylko na podstawie uzyskanych efektów.

Wymienione przez pedagoga formy pomocy, jakie oferuje uczniom z niepełnosprawnościami wskazana placówka, to: zajęcia rewalidacyjne oraz zajęcia w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej; terapia pedagogiczna, zajęcia logopedyczne, zajęcia z psychologiem, integracja sensoryczna. Ponadto jest możliwość organizacji dodatkowych zajęć wspierających z pedagogiem specjalnym dla dzieci mających różnego rodzaju trudności, które zostały zauważone przez nauczycieli.

Jako działania usprawniające proces edukacji włączającej w placówce, pożądane do wdrożenia przez pedagoga szkolnego w najbliższym czasie, wymieniono szkolenie z zakresu edukacji ucznia agresywnego wobec rówieśników.

## Podsumowanie

Celem niniejszego opracowania było ustalenie, czy oraz w jakim stopniu uczniowie z niepełnosprawnościami są akceptowani w grupie rówieśniczej w badanej placówce – Szkole Podstawowej im. KOU w Rudzienku. Cel został zrealizowany. Na podstawie przeprowadzonych badań ustalono, iż poziom akceptacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wymienionej placówce jest dość wysoki.

Uczniowie, w zdecydowanej większości, mają świadomość tego, iż w szkole oraz w ich zespołach klasowych uczą się dzieci, które wymagają szczególnej pomocy nauczycieli oraz rówieśników. Badania wykazały, że poziom tej świadomości nie jest zróżnicowany pod względem płci ani wieku respondentów. Dzieci wiedzą także, jakiego rodzaju trudnościami są obarczeni rówieśnicy z niepełnosprawnościami, dostrzegają ich problemy.

W kontakcie z niepełnosprawnymi kolegami/koleżankami, uczniom towarzyszą różne emocje i typy zachowań. Wielu uczniów czuje się swobodnie. Pedagog szkolny zwrócił uwagę na to, że dzieci czują się onieśmiałe w takich kontaktach. Podobne stanowisko prezentują badania, na podstawie których można zauważyć, że wiele dzieci odczuwa niepewność oraz zdenerwowanie. Młodsze dzieci są bardziej chętne do współpracy z rówieśnikami z niepełnosprawnością oraz do kontaktów pozaszkolnych, podczas gdy starsze w znacznie mniejszym stopniu wyrażają taką chęć. W starszych klasach pojawia się element rywalizacji o oceny oraz o bycie lubianym i akceptowanym w grupie, być może te argumenty stanowią o postrzeganiu uczniów z niepełnosprawnościami jako mniej atrakcyjnych kolegów, partnerów do wspólnej nauki czy zabawy. Odmienne wyniki badań zostały przedstawione przez M. Chodkowską [Chodkowska, 2004]. Wskazują one, że poziom odrzucenia dzieci z dysfunkcjami zmniejsza się wraz z wiekiem (w klasach początkowych poziom izolacji wynosi 38,1%, w starszych klasach 31,3%). Pod względem płci dziewczynki wykazują się większą empatią oraz chęcią nawiązywania pozaszkolnych relacji z rówieśnikami o szczególnych potrzebach. Badani uczniowie, bez względu na płeć, odznaczają się dużą chęcią pomocy rówieśnikom z niepełnosprawnościami. Jak dowodzą badania opisane w literaturze przedmiotu, ponad 30% dzieci z niepełnosprawnościami jest odrzuconych przez rówieśników z powodu swoich dysfunkcji. W badanej placówce, dzięki licznym działa-

niom integracyjnym oraz promowaniu postaw akceptacji wobec niepełnosprawności, wynik ten jest bliski zeru. Według P. Plichty uczniowie z niepełnosprawnością – szczególnie intelektualną – mogą doświadczać bullyingu oraz wyszydzania i agresywnych zachowań ze strony rówieśników [Plichta, 2010]. Postawy takie nie są zauważane w wynikach badań przeprowadzonych w placówce.

W szkole prowadzone są liczne działania, których celem jest podniesienie poziomu świadomości uczniów na temat różnych niepełnosprawności i dysfunkcji. Dzieci mają wiedzę na temat zorganizowanych w placówce wydarzeń i uroczystości promujących akceptację osób ze specjalnymi potrzebami oraz bez problemu potrafią je nazwać, wymienić i określić ich cel oraz przebieg. Placówka oferuje także liczne zajęcia rewalidacyjne, terapię pedagogiczną czy integrację sensoryczną oraz zajęcia indywidualne z psychologiem dla uczniów z niepełnosprawnościami.

Do uwarunkowań sprzyjających procesowi edukacji włączającej w badanej placówce należy zaliczyć wszelkie działania podejmowane przez nauczycieli przedmiotów, wychowawców oraz nauczycieli specjalistów, pedagoga i psychologa szkolnego. Dzięki dostosowaniom wymagań przedmiotowych do indywidualnych możliwości uczniów z dysfunkcjami, każde dziecko może odnieść edukacyjny sukces. Liczne akcje prowadzone w szkole, mające na celu uświadomienie uczniom potrzeb osób z niepełnosprawnościami oraz trudności, które towarzyszą im każdego dnia, wpływają na podniesienie poziomu świadomości dzieci. Kameralna atmosfera tej niedużej placówki sprawia, że wszystkie problemy są wychwytywane na bieżąco oraz odpowiednio rozwiązywane bądź niwelowane. Wszystkie dzieci są angażowane w codzienne aktywności, przedsięwzięcia i akcje np. apele czy wycieczki, dzięki czemu integrują się z grupą oraz nabywają kompetencji społecznych.

Jak wskazują badania Systemu Informacji Oświatowej, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią coraz liczniejszą grupę uczniów w szkołach ogólnodostępnych. Z tego powodu niezwykle ważne jest budowanie świadomości i akceptacji w pełnosprawnych rówieśnikach już od najmłodszych lat. Edukacja na temat tego, czym jest niepełnosprawność oraz z jakimi problemami i barierami mierzą się osoby z różnymi dysfunkcjami, powoduje u zdrowych rówieśników poczucie empatii

i odpowiedzialności za bycie pomocnym w razie potrzeby lub prośby. Wychowywanie się w środowisku, w którym współuczestniczą osoby zdrowe oraz niepełnosprawne wzbogaca jednych i drugich uczniów o bezcenne doświadczenie życiowe, które zaowocuje właściwymi postawami w dorosłym życiu.

Nauka oraz integracja pełnosprawnych i niepełnosprawnych uczniów w warunkach edukacji włączającej w badanej placówce przebiega sprawnie, a działania prowadzone w ramach inkluzji można ocenić wysoko. Wśród rekomendacji odnośnie dalszej pracy można wymienić podtrzymywanie oraz szerzenie działań proinkluzyjnych poprzez organizację uroczystości poświęconych różnym dysfunkcjom i problemom osób z niepełnosprawnościami, szkolenie kadry pedagogicznej w zakresie adekwatnym do bieżącego zapotrzebowania, wprowadzenie pogadank dla rodziców dotyczących potrzeby akceptacji niepełnosprawności oraz zwiększanie świadomości uczniów (szczególnie klas starszych) na temat tego, iż każdy człowiek, bez względu na jego niepełnosprawność fizyczną lub umysłową, jest wartościowy, zasługuje na szacunek i szansę bycia pełnoprawnym uczestnikiem życia społecznego.

### Literatura:

- Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Bronfenbrenner U., Morris P. (2006), *The bioecological model of human development*, [w:] W. Damon, R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology*, Wyd. 6., T. 1, John Wiley & Sons, New York, s. 793-828.
- Chodkowska M. (2004), *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 63-73.
- Kwieciński Z. (2005), *Szkoła a wykluczenie*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 35-45.

- Kyriazopoulou M., Bartolo P., Bjorck-Akesson E., Gine C., Bellour F. (2017), *Włączająca wczesna edukacja: Nowe spostrzeżenia i narzędzia – końcowy raport podsumowujący*, Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, Odense.
- Qvortrup A., Qvortrup L. (2018), *Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools*, „International Journal of Inclusive Education”, Vol. 22, Iss. 7, p. 805-815.
- Piorunek M. (2010), *O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 7-14.
- Plichta P. (2010), *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, ROBUSD Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger, Łódź, s. 7-8.
- Plichta P. (2016), *Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 15(1), s. 28-52.
- Zacharuk T. (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce.



**Zofia Czyżewska**

ORCID: 0000-0001-6600-8070

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

zc84197@stud.uph.edu.pl

**Izabela Anna Katner**

ORCID: 0000-0002-4626-8243

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

ib84194@stud.uph.edu.pl

**FUNKCJONOWANIE RODZINY DZIECKA  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ PO DIAGNOZIE****Functioning of the family of a child with intellectual disability  
after diagnosis**<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.07>

**Streszczenie:** Artykuł jest poświęcony sytuacji rodzinnej, jaka może wystąpić po zdiagnozowaniu u dziecka niepełnosprawności. Przedstawia studium przypadku przeprowadzone przez jedną z autorek. Opracowany został na podstawie wywiadu z rodziną oraz po zgłębieniu treści teoretycznych, dotyczących omawianego zagadnienia. Przedstawiono w nim część teoretyczną, diagnozę dziecka z niepełnosprawnością intelektualną oraz późniejsze funkcjonowanie rodziny.

**Słowa kluczowe:** *niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna, rodzina, diagnoza, mózgowie porażenie dziecięce*

**Abstract:** The article is devoted to the family situation that may occur after a child is diagnosed with a disability. It presents a case study of one of the co-authors of the text. The article was developed on the basis of an interview with the family and exploring the content of the discussed issue. The essay presents the theoretical part, the diagnosis of a child with intellectual disability and the subsequent functioning of the family.

**Keywords:** *disability, intellectual disability, family, diagnosis, cerebral palsy*

## **Wprowadzenie**

Zdiagnozowanie nieprawidłowości w jakiegokolwiek sferze funkcjonowania dziecka wiąże się z różnorodnymi reakcjami rodziny i otoczenia. Specjaliści przekazujący informacje o niepełnosprawności mogą zaobserwować: płacz, panikę, niedowierzanie, szok czy zaprzeczanie. Diagnoza może nie zostać uznana za trafną – wielu rodziców będzie ją podważać, twierdząc, że przecież ich dziecko jest „normalne” i na pewno zostało źle przebadane.

Wizja życia z dzieckiem z jakąkolwiek niepełnosprawnością wzbudza wiele obaw i może powodować wycofanie się opiekunów. Rodzic musi mierzyć się nie tylko ze swoimi problemami, ale i dziecka, nad którym sprawuje pieczę. Kluczem do pokonania własnych barier jest danie sobie czasu na przeżycie trudnych emocji i niedopuszczenie do zatracenia się w nich.

W publikacji przedstawiono rodzinę przechodzącą przez proces diagnozowania mózgowego porażenia dziecięcego u najstarszej córki. Prezentowane postawy rodziców potwierdzają występowanie różnych jego etapów, przez które trzeba przejść, aby pogodzić się z rzeczywistością i stworzyć optymalne warunki bytowe dla dziecka o specjalnych potrzebach oraz jego rodziny. Opiekunowie Weroniki wyrazili zgodę, aby w poniższym tekście jej imię pozostało niezmienione.

## **Diagnoza dziecka z niepełnosprawnością**

Rodzicom kierującym się do specjalisty orzekającego o stanie dziecka wykazującego jakiegokolwiek opóźnienia zawsze będzie towarzyszył pewien stopień niepokoju. Diagnoza dziecka jest przecież kwestią rzutującą na życie całej rodziny. Sam proces rozpoznania jest wieloprofilowy i wymaga opinii współpracujących ze sobą różnych fachowców: psychologa, pedagoga czy lekarzy różnych specjalności [Sikorski, 2018]. Emocje towarzyszące rodzicom uzyskującym informacje o niepełnosprawności podopiecznego przechodzą ewolucję [Twardowski, 1991]. W toku przyswajania wiadomości o wadach dziecka, naznaczających niejako jego funkcjonowanie w przyszłości, wyróżnia się następujące okresy:

- 1) okres szoku,
- 2) okres kryzysu emocjonalnego,
- 3) okres pozornego przystosowania się,
- 4) okres konstruktywnego przystosowania się.



Wymienione fazy charakteryzuje różny stopień pogodzenia się z faktycznym, potwierdzonym wielospecjalistyczną diagnozą stanem dziecka.

Na etap szoku rodzice wkraczają po otrzymaniu wiadomości o występującej niepełnosprawności. Towarzyszy temu psychiczne rozchwianie i obniżenie nastroju. Dodatkowo silne emocje mogą powodować nieporozumienia i konflikty, które pogłębiają przeżywane cierpienie i dezorganizują próby poradzenia sobie z nową rzeczywistością.

Okres kryzysu emocjonalnego charakteryzuje brak zgody na niepełnosprawność dziecka. Stale obniżony nastrój może przerodzić się w depresję, spotęgowaną poczuciem winy i niezrozumieniem dla tak niepomysłnego obrotu spraw. Ponadto rodzice mogą doszukiwać się przyczyn choroby dziecka i wzajemnie się o jej wystąpienie oskarżać. Na tym etapie można zaobserwować również zanik równowagi w życiu codziennym i wycofywanie się z rodziny jednego z rodziców – najczęściej ojca.

Przez pozorne przystosowanie się należy rozumieć podejmowanie prób zaradzenia nowej sytuacji związanej z niepełnosprawnością dziecka, które wydają się nieracjonalne. Rzeczywistość jest zdominowana przez wyobrażenia rodziców, zaburzające faktyczny obraz ich podopiecznego i jego rodzeństwa, które jako „to zdrowe” ma według nich ponadprzeciętne możliwości i spełnia oczekiwania rodziny. Niekiedy opiekunowie nie godzą się z diagnozą i odwiedzają kolejnych specjalistów w nadziei, że zostało postawione błędne rozpoznanie. W tej fazie rodzice mogą też postępować zupełnie inaczej, tzn. pogodzić się ze stanem niepełnosprawności swojego dziecka i podejmować wiele wysiłków w celu doprowadzenia go do ozdrowienia z niej. Często wydają przy tym bardzo dużo pieniędzy oraz korzystają z pomocy, np. znachorów. Mimo starań może się okazać, że rodzice dalej będą wskazywać winnych niepełnosprawności dziecka. Jest to rodzaj mechanizmu obronnego, który pozwala uporać się z ciężarem diagnozy.

Etap konstruktywnego przystosowania się to czas racjonalnego rozpatrywania szans i zagrożeń dostrzeganych w rzeczywistości. Nie wszyscy rodzice na niego wchodzi. Ci, którzy nie potrafią poradzić sobie z rozpaczą i pogodzić się ze stanem swojego dziecka, będą dłużej trwać w poczuciu beznadziejności. Gdy rodzina zaczyna współpracować ze sobą, podejmując różne czynności wokół niepełnosprawnego dziecka, pojawiają się pozy-

tywne uczucia. Dominują one nad negatywnymi i nad stresem. Działania stają się celowe i uwidaczniają się ich efekty [Twardowski 1991, s. 21-26].

Czas przechodzenia przez poszczególne etapy i godzenia się z diagnozą jest zależny od różnych czynników. Wcześniejsze rozpoznanie, szczególnie to postawione jeszcze przed narodzinami dziecka, daje czas na przeżycie smutku i oswojenie się z całkowicie inną i nieprzewidzianą przyszłością [Jazłowska, Przybyła-Basista, 2019]. Jak wskazuje E. Pisula [2007], niezwykle ważny jest sposób informowania rodziców o diagnozie. Zwraca ona uwagę na obecność obojga rodziców w gabinecie – dzięki temu każde z nich otrzyma rzetelne informacje od specjalisty oraz zdejmie to z jednego z nich ciężar przekazywania drugiemu trudnej wiadomości.

A. Jazłowska i H. Przybyła-Basista [2019] zauważają, że to poglądy dotyczące osób z niepełnosprawnościami i tego jak powinny być traktowane wpływają na życie ich i całych ich rodzin. Według tych autorek rodzice są najbardziej narażeni na przykre odczucia związane z takimi osądami, ponieważ to właśnie oni jako opiekunowie pokonują liczne bariery, które napotyka ich dzieci i oni sami. Sposób, w jaki postanawiają przełamywać trudności, to kolejny czynnik wpływający na radzenie sobie z postawioną diagnozą.

Rozpoznanie niepełnosprawności u dziecka jest próbą dla całej rodziny. Uczy się ona funkcjonować w nowej sytuacji z osobą o szczególnych potrzebach i ćwiczy radzenie sobie z trudnymi emocjami. Przechodząc przez poszczególne etapy godzenia się z diagnozą, rodzice mają czas na przeżycie swego rodzaju żałoby, poradzenie sobie z własnymi przeżyciami i opracowanie przemyślanego schematu działań – pozwalającego na uzyskanie możliwie najlepszych efektów oddziaływań na dziecko z niepełnosprawnością i jego zdrowe rodzeństwo.

### **System wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością**

Rodziny dzieci z niepełnosprawnością to szczególna grupa potrzebująca wielowymiarowego wsparcia. Specyfika funkcjonowania podopiecznego wymaga zastosowania schematu działań, na który trzeba poświęcić czas i pieniądze, a dodatkowo kluczowym elementem okazuje się znalezienie odpowiednich specjalistów do pracy wspomagającej rozwój.

Definicja wsparcia społecznego została omówiona przez wielu autorów zajmujących się tą problematyką. M. Karwowska [2003] przedstawia ją w następujący sposób: „Wsparcie społeczne udzielane jednostce i rodzinie jest działaniem wieloaspektowym pod względem jego organizacji i form, jakości i rodzaju, cech charakterystycznych dawcy i biorcy, wreszcie – pod względem spodziewanych skutków (doraźne, długofalowe)”.

Pomoc, na jaką może liczyć rodzina dziecka z niepełnosprawnością, polega na m.in.:

- świadczeniu pielęgnacyjnym,
- zasiłku rodzinnym,
- dodatku do zasiłku rodzinnego,
- specjalnym zasiłku opiekuńczym,
- świadczeniu 1000+ w ramach programu Rodzinnego Kapitału Opiekuńczego,
- świadczeniu 500+ [500 plus na dziecko..., 2023].

Wysokość powyższych świadczeń jest uzależniona od wieku dziecka i rodzaju orzeczenia o niepełnosprawności, momentu życia, w którym ona wystąpiła, oraz dochodu przeliczanego na jedną osobę w rodzinie. Tego rodzaju wsparcie jest przekazywane co miesiąc.

Dodatkowo można zwrócić się do Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (MOPS), Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie (MOPR) lub Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR) o dofinansowanie turnusu rehabilitacyjnego dla dziecka i opiekuna. Do wymienionych placówek rodzice mają prawo złożyć również wnioski o dofinansowanie likwidacji barier architektonicznych w komunikowaniu się i technicznych. Dzięki temu jest szansa na uzyskanie np. podnośnika do przemieszczania się. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) pomaga uzyskać sprzęt rehabilitacyjny, ortopedyczny lub środki pomocnicze, takie jak aparaty słuchowe, obuwie ortopedyczne, wózki, materace przeciwoleżynowe czy nawet pieluchy [Dzieci z niepełnosprawnościami..., s.a.]. Ułatwieniem w funkcjonowaniu jest posiadanie legitymacji osoby niepełnosprawnej wydawanej po uzyskaniu orzeczenia, dzięki której możliwe jest uzyskanie zniżek, np. na poruszanie się środkami transportu publicznego, czy korzystanie ze specjalnie oznaczonych miejsc parkingowych. W 2023 r. ruszyła kolejna edycja programu Ministra Rodziny i Polityki Społecznej do-

tycząca przyznania osobie z niepełnosprawnością asystenta. Dotyczy on dzieci do 16. roku życia, które na co dzień potrzebują wsparcia opiekuna, oraz osób posiadających orzeczenie o umiarkowanym lub znacznym stopniu niepełnosprawności [Ogłoszenie o naborze wniosków – *Asystent osoby...*, 2022]. Kolejnym projektem jest realizowana opieka wytchnieniowa skierowana do jednostek sprawujących opiekę nad dzieckiem z orzeczeniem lub tych zajmujących się osobami ze stwierdzonym znacznym stopniem niepełnosprawności [Ogłoszenie o naborze wniosków – *Opieka wytchnieniowa*, 2022].

Z punktu widzenia pedagoga i terapeuty wsparcie pojawia się także w wymiarze edukacyjnym. Spędzając czas z dzieckiem, specjalista stara się możliwie najlepiej wykorzystać jego zasoby i wspierać rozwój. Tego rodzaju praca daje motywację i nadzieję rodzicom, którzy niejednokrotnie potrzebują odpoczynku i czasu dla siebie. Nauczyciel wspomagający edukację dziecka z niepełnosprawnością często ma wgląd w jego sytuację rodzinną i, dbając o spójny program oddziaływań wychowawczych, będzie kierował i wspierał opiekunów w ich działaniach.

Na rzecz osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin działa wiele fundacji i stowarzyszeń, które oferują szeroko pojęte wsparcie w zakresie informacyjnym, prawnym czy medycznym. Wiele można powiedzieć także o działalności wolontariatu, którego uczestnicy bezinteresownie włączają się w różnoraką pomoc. System wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością to sektor, który wciąż potrzebuje wielu zmian. Powstają nowe projekty i propozycje legislacyjne mające na celu zapewnienie bezpieczeństwa funkcjonowania osób o specjalnych potrzebach. Korzystanie z aktualnie dostępnych form pomocy polepsza jakość życia osób z tej grupy społecznej, jednak wymagania ciągle zmieniającej się rzeczywistości narzucają konieczność wdrożenia większych modyfikacji.

### **Opis Weroniki**

Weronika w sierpniu 2023 r. skończyła 24 lata. Uczęszcza do Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Węgrowie. W czerwcu zakończyła edukację na etapie IV klasy przysposabiającej do zawodu na stanowisku pomoc kuchenna. U kobiety zdiagnozowano Mózgowe Porażenie Dziecięce (MPD). Trudności, z którymi boryka się Weronika, to m.in.: słaba komu-

nikacja werbalna, zachwiania równowagi, wzmożone napięcie mięśniowe oraz niepełnosprawność intelektualna. Jest ubezwłasnowolniona, a jej opiekunem prawnym pozostaje matka.

Weronika jest osobą o pogodnym usposobieniu, życzliwą, która mimo ograniczeń stara się żyć w pełni szczęścia, rozwijając swoje zainteresowania, do których należą haft cekinowy czy opieka nad zwierzętami. Potrafi samodzielnie wstawić pranie, odróżnia kolory ubrań i je segreguje, dostosowuje rodzaj chemii itp. (musi mieć stałe produkty – po wprowadzeniu nowych wymaga obserwacji i pomocy). Samodzielnie nakrywa do stołu, myje podłogi i wyprowadza psy. Bez nadzoru zrobi także zakupy z krótką obrazkową listą. Stara się wykonywać codzienne czynności bez wsparcia innych. Kontakty z nowymi ludźmi nie stanowią dla niej problemu.

### **Proces diagnozy**

Dwuletnia Weronika będąc na wakacjach u swojego dziadka w 2001 r. rozchorowała się. Podjęto decyzję o zawiezieniu jej na szpitalny oddział ratunkowy. Lekarz pełniący dyżur zaobserwował u dziewczynki znaczne odchylenia od normy w zakresie funkcjonowania i rozwoju. Po zapoznaniu się z dokumentacją przebytych chorób, która została wcześniej skopiowana w przychodni rodzinnej, zasugerował, aby dziecko przebadali neurolog, psycholog i pedagog w ramach działań podejmowanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (PPP) w jej rodzinnej miejscowości. Podczas procesu diagnostycznego porównano wyniki jej badań i osiągnięcia rozwojowe z wynikami i osiągnięciami młodszej siostry Izabeli. Stwierdzono wtedy u dziewczynki znaczne opóźnienie w sferze poruszania się, komunikacji i rozumienia. W 2002 r. diagnoza wykazała nieokreśloną postać niepełnosprawności intelektualnej. Wdrożono intensywną rehabilitację i zastosowano wtórną edukację najprostszycy czynności: samodzielnego siedzenia, raczkowania, a następnie chodzenia. Podjęto też próbę nauki mówienia poprzez zabawę. Weronika od tego momentu pozostawała pod opieką specjalistów, m.in. neurologa, logopedy, urologa, kariologa, okulisty oraz laryngologa.

W 2012 r. w Górnośląskim Centrum Zdrowia Dziecka ponowiono próbę całościowej diagnozy Weroniki. Po wykonaniu tomografii komputerowej zdiagnozowano u dziewczynki dziecięce porażenie mózgowie – postać

mózdkową. Powodem tego stanu okazał się krwiak w obrębie głowy, który powstał po upadku w wieku niemowlęcym. Objawami są: wzmożone napięcie mięśniowe, pogorszenie zdolności motorycznych i znaczne zaburzenie mowy. Weronika dzięki rehabilitacji jest w stanie funkcjonować w miarę samodzielnie: sama zaspokaja swoje potrzeby, umie się umyć i przygotować prostą potrawę.

### **Funkcjonowanie Weroniki na przestrzeni lat**

Weronika zaczęła pełzać przed ukończeniem pierwszego roku życia. Raczkowała dopiero po 30. miesiącu życia (2,5 roku). Do pionizacji ciała i nauki chodzenia niezbędna okazała się długa rehabilitacja. W trakcie jej trwania udało się uzyskać dofinansowanie na tzw. łuski ortopedyczne, których zadaniem było stabilizowanie kostki oraz kolana (powstrzymywanie ich przed samoistnym zgięciem). Stały się one nieocenionym wsparciem w rozwoju i funkcjonowaniu Weroniki. Pierwsze kroki poczyniła w wieku 6-7 lat, opierając się na chodziku. Wtedy postanowiono, że zacznie się przemieszczać tylko z jego pomocą. W pełni samodzielnie chodzić zaczęła mając 10 lat. Mama dziewczynki mówi o tej chwili jako o *cudzie zesłanym z nieba*, ponieważ stało się to podczas I Komunii Świętej. Po tym zdarzeniu Weronika zrezygnowała z pomocy chodzika. Jej chód na początku był mocno pokraczny i niepewny. Z chęcią korzystała z pomocy innych osób: szła za rękę z opiekunem lub używała wózka spacerowego, gdy zmęczyła się chodzeniem. Dystans samodzielnego poruszania zwiększał się dzięki dalszej rehabilitacji. Do tej pory Weronika nie biega i nie truchta, wykształciła jednak swoje szybsze tempo chodzenia. Przez zaburzenia równowagi związane z błędniakiem dziewczyna często się przewraca, jednak każdy jej krok jest dokładny, mimo że powolny. Lekarze proponowali rodzicom dziewczynki kask ochronny na głowę, aby zapobiec jej częstym urazom, lecz oni odmówili z uwagi na reakcje obcych ludzi, którzy zwykle śmiali się z Weroniki i obrażali ją. Obecnie ma ona wyrobiony nawyk tzw. samoobrony przed upadkiem – chowa głowę lub upada tak, aby nie doznać żadnych urazów. Potrafi zaprzeć się rękami przy upadku i szybko się podnieść.

Pierwsze słowo zrozumiałe dla osób spoza rodziny Weronika wypowiedziała w wieku 5 lat. Składało się ono z dwóch różnych sylab. Wcześniej

postulowała się prostymi określeniami, takimi jak: *mama, papa, baba, daj, pić, jeść, nini* – określenie siostry i *nunu* – określenie brata (przy diagnozie Weroniki logopeda prosił o słowo zrozumiałe dla osób trzecich, nie akceptowała wyżej wymienionych zwrotów). Jeśli rodzice jej nie rozumieli, zwracali się z prośbą o pomoc do młodszej córki, ponieważ siostry wykształciły tylko sobie znany język komunikacji, wzbogacony o zbiór gestów. Przyczyniło się to do opóźnienia mowy u młodszej siostry, ale poprzez częścione odseparowanie i uczęszczanie do przedszkola szybko nadrobiła zaległości w tym zakresie. Obecnie Weronika potrafi zbudować dłuższe wypowiedzi i odpowiedzieć na proste pytania. Reaguje na sygnały wzrokowe i dotykowe. Jeśli nie może określić czegoś jednym słowem lub go wypowiedzieć stara się znaleźć sposób, aby rodzina ją zrozumiała. Czasami używa gestów w komunikacji. Co ciekawe, zachował się swoisty język siostr i to one mają największą łatwość w porozumiewaniu się.

Weronika rozpoczęła obowiązek nauki dołączając do klasy integracyjnej w trybie indywidualnym w publicznej szkole w swojej rodzinnej miejscowości. Podstawę programową realizowała wtedy w trybie indywidualnym. Po trzech latach zastoju w rozwoju oraz zaobserwowaniu u niej wyraźnego regresu mowy, która już i tak była słaba, rodzice dziewczynki postanowili przenieść ją do innej szkoły w mieście gminnym. Uczęszczała dalej do klasy integracyjnej, lecz tym razem wspólnie z rówieśnikami. Po poszerzeniu diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej w orzeczeniu zawarto informację o potrzebie korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego. Podczas obserwacji prowadzonych przez wychowawcę oraz nauczyciela wspomagającego zauważono, że poprawiła się komunikacja między nią a rówieśnikami. Na początku dzieci z grupy w ogóle nie rozumiały, co Weronika chce im przekazać. Z czasem inni uczniowie rozumieli ją coraz lepiej, zaczęli ją zapraszać np. na urodziny, przyjęcia oraz do uczestnictwa w życiu klasy i szkoły. Przyczyniło się to również do poprawy jakości życia całej rodziny. Po ukończeniu klasy trzeciej i ponowieniu orzeczenia w PPP, została podjęta decyzja o przeniesieniu Weroniki do obecnej placówki – Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Węgrowie. Bywało tak, że aby Weronika mogła uczęszczać do szkoły jak najdłużej, podejmowano decyzję o zostawieniu jej w tej samej klasie na następny rok

szkolny. Dzięki dostosowaniu programu do jej potrzeb i umiejętności, Weronika zaczęła rozwijać się szybciej i bardziej harmonijnie.

W dalszym ciągu Weronika nie pisze i nie czyta. Mimo tego realizuje naukę pisania przez cały czas. Sprawia jej to nie tylko dużo problemów, ale i radości, ponieważ – jak sama podkreśla – chce się nauczyć pisać, a jeszcze bardziej: czytać. Czasem prosi rodziców o dokupienie nowych elementarzy do nauki pisania.

### **Funkcjonowanie rodziny po diagnozie**

Pierwsza diagnoza Weroniki nie wpłynęła znacząco na jej najbliższych. Skupiono się przede wszystkim na szukaniu pomocy dla całej rodziny, poświęcono więcej czasu na badania i rehabilitacje. Opieki wymagała bowiem nie tylko Weronika, ale również młodsza córka, która zmagająca się z wadą serca. Rodzice skupili się na tym, aby zapewnić im oraz najmłodszemu członkowi rodziny – synowi, jak najlepsze wsparcie. Podczas wywiadu rodzice wspólnie określili ten czas następująco: „Jest to zmiana, ale zmiana ta jest dobra. W końcu dowiedzieliśmy się, dlaczego Weronika jest taka, a nie inna. Wtedy skupiliśmy się, aby nie ucierpiało żadne dziecko. Skupiliśmy się, aby zapewnić naszym dzieciom jak najlepszą opiekę”. Dopiero po usłyszaniu drugiej, właściwej diagnozy oraz po poznaniu faktycznej przyczyny stanu Weroniki rodzice doznali szoku i obudziła się w nich złość na samych siebie. Obwiniali się wzajemnie o to, co się stało. Sytuacja ta doprowadziła prawie do rozpadu rodziny. Dopiero po terapii przyszedł czas na dostosowanie się do sytuacji i powrót do pełnego funkcjonowania z dzieckiem z niepełnosprawnością. Weronika wróciła na rehabilitację, której celem jest dalsze niwelowanie jak największej liczby barier. Mama Weroniki powiedziała: „Był to najgorszy czas w naszym życiu, kiedy to dowiedzieliśmy się, że to tak naprawdę nasza wina: że nasza córka jest niepełnosprawna przez nas. Obwinialiśmy się wzajemnie o to, że zawaliliśmy obowiązki rodzicielskie. Zaprowadziło nas to tylko do wiecznych kłótni, dzieci nie chciały z nami rozmawiać. Zaniedbaliśmy rehabilitację Weroniki, co spowodowało to jej zatrzymanie. Tak naprawdę uratowała nas Iza, która swoim wiecznym optymizmem i radością pokazała, że jako dwunastolatka rozumiała więcej od nas. To ona wskazała nam światelko w tunelu, którym okazała się terapia. Wróciliśmy do normalności, naszej normal-



ności, pełnej rehabilitacji i wspierania się wzajemnie. Była to długa i wyboista droga, ale na szczęście z happy endem”.

## Podsumowanie

Diagnoza niepełnosprawności u dziecka zawsze będzie budzić trudne emocje w środowisku rodzinnym. Oznacza ona zmiany, na które nie zawsze można się przygotować. W obecnych czasach rodzice mają możliwość szukania pomocy w różnych placówkach i organizacjach, które wspomogą ich w pokonywaniu barier i warto z tego skorzystać. Należy zwrócić uwagę na to, jak rodzice postrzegają dziecko z niepełnosprawnością, a jak jego rodzeństwo. Mimo modyfikacji, jakie musiały zająć, każdy członek rodziny jest tak samo ważny i ma swoje potrzeby.

Zaprezentowane studium przypadku ukazuje rodzinę, która mimo wielu przeciwności znalazła przyczynę obniżonego poziomu funkcjonowania jednej z córek. Rodzice przeszli przez kolejne etapy godzenia się z diagnozą Weroniki wspólnie i wypracowali sprawdzony plan działań, niegodzący w potrzeby rodzeństwa.

Dostępne formy wsparcia dla rodzin dziecka z niepełnosprawnością wymagają jeszcze wielu rozszerzeń i nowelizacji. Utrudniony dostęp do specjalistów jest barierą, której bez interwencji władz państwa rodzice nie są w stanie pokonać. Niemniej oferowana pomoc finansowa pozwala zapewnić dzieciom i ich opiekunom godne warunki, chociaż zasady jej użytkowania w wielu przypadkach powinny zostać zmienione. Nadzieję na zmianę rozbudzają głosy samych osób z niepełnosprawnościami, które razem z rzeszą przedstawicieli walczą o lepszą przyszłość.

## Literatura:

*Dzieci z niepełnosprawnością – jaka pomoc przysługuje rodzicom?* <https://winnicare.pl/akademia/opieka/dzieci-z-niepelnosprawnoscia/>, data dostępu: 11.06.2023.

Jazłowska A., Przybyła-Basista H. (2019), *Doświadczenie stresu i odnajdywanie pozytywnych aspektów rodzicielstwa w kontekście wychowywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 2, s. 76-105.

Karwowska M. (2003), *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Ogłoszenie o naborze wniosków w ramach programu resortowego Ministra Rodziny i Polityki Społecznej «Asystent osobisty osoby niepełnosprawnej» – edycja 2023, <https://www.gov.pl/web/rodzina/ogloszenie-o-naborze-wnioskow-w-ramach-programu-resortowego-ministra-rodziny-i-polityki-spolecznej-asystent-osobisty-osoby-niepelnosprawnej---edycja-2023>, data dostępu: 14.06.2023.
- Ogłoszenie o naborze wniosków w ramach programu resortowego Ministra Rodziny i Polityki Społecznej «Opieka wytchnieniowa» – edycja 2023, <https://www.gov.pl/web/rodzina/ogloszenie-o-naborze-wnioskow-w-ramach-programu-resortowego-ministra-rodziny-i-polityki-spolecznej-opieka-wytchnieniowa---edycja-2023>, data dostępu: 14.06.2023.
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Sikorski J. (2018), *Diagnoza postępów w zakresie opanowania podstawowych umiejętności szkolnych uczennicy z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 22, s. 323-338.
- Twardowski A. (1991), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 18-54.
- 500 plus na dziecko niepełnosprawne 2023. Komu przysługuje i jak się o nie ubiegać? Nie wszyscy otrzymają tę samą kwotę* (2023), <https://www.rodzice.pl/500-plus-na-dziecko-niepelnosprawne/>, data dostępu: 14.06.2023.

**Paulina Kosznik-Osowicka**

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni  
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych  
pkosznikosowicka@gmail.com

## ZAMIEŃMY TRUDNOŚCI W MOŻLIWOŚCI! CZYLI O TRUDNOŚCIACH DYDAKTYCZNYCH UCZNIÓW KLAS 1-3 JAKO WYZWANIU DLA NAUCZYCIELI

Let's convert difficulties into opportunities!  
About the teaching difficulties of students of grades I-III  
as challenges for teachers

<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.08>

**Abstrakt:** Artykuł dotyczy identyfikacji wyzwań, przed jakimi stają nauczyciele klas 1-3. Koncentruje się na problemach dydaktycznych uczniów w kontekście wyzwania dla nauczyciela. Niniejsze rozważania dotyczą roli nauczycieli dla uczącej się jednostki w zakresie pojawiających się u niej problemów w przyswajaniu wiedzy. Cele szczegółowe badań miały dostarczyć wiedzy na temat zaangażowania i determinacji nauczycieli w pokonywaniu trudności dydaktycznych ich uczniów oraz całego spektrum posiadanych kompetencji. Badania pokazały, że główną trudnością uczniów są problemy z koncentracją. Poza tym nauczyciele mierzą się z różnorodnymi wyzwaniami: od kontaktów ze specjalistami, poprzez kontakty z rodzicami, skończywszy na ich oczekiwaniach względem szkoły i całego systemu edukacji wczesnoszkolnej.

**Słowa kluczowe:** *trudności w uczeniu się i dydaktyczne, niepowodzenia dydaktyczne, kompetencje nauczycieli, nauczanie wczesnoszkolne, wyzwania edukacji wczesnoszkolnej*

**Abstract:** This article concerns the identification of challenges faced by teachers of grades 1-3. It focuses on students' teaching problems in the context of a challenge for the teacher. These considerations concern the role of teachers for the learning individual in terms of problems that arise in acquiring knowledge. The detailed objectives of the research were to provide knowledge about the commitment and determination of teachers in overcoming the teaching difficulties of their students and the entire spectrum of competences they possess. Research has shown that the main difficulty faced by students is concentration problems. In addition, teachers face various challenges: from contacts with specialists, through contacts with parents, to their expectations towards the school and the entire early childhood education system.

**Keywords:** *difficulties with studying, teaching difficulties, teaching failures, teachers' competences, early school teaching, challenges of early school education*

## Wprowadzenie

Trudności, jakie napotyka nauczyciel szkół podstawowych w toku swojej pracy, jest wiele, jednak te, które dotyczą procesu uczenia się literatura przedmiotu nazywa „trudnościami dydaktycznymi”. Rozumiemy przez nie problemy, przeszkody w procesie uczenia się, a ten łączy ściśle rolę ucznia z nauczycielem. Od powodzenia ucznia zależy powodzenie nauczyciela i na odwrót. Literatura obszernie opisuje rolę nauczyciela w tym zakresie<sup>1</sup>. W szereg jego kompetencji wpisuje się powodzenie ucznia bądź niepowodzenie w osiąganiu wyników szkolnych.

Skuteczność nauczania związana jest z właściwą postawą własną nauczyciela<sup>2</sup>. Zatem postawa, jaką prezentuje nauczyciel wobec trudności jest kluczowa w obszarze motywacji dziecka do nauki. Każda przeszkoda powinna być traktowana jak wyzwanie czy chęć pokonania własnych słabości i próba wychodzenia ze strefy komfortu. A każda trudność i sposób jej pokonania to lekcja dla nas samych, którą trzeba zapamiętać i przypomnieć sobie w momencie tymczasowej porażki.

Studia pedagogiczne próbują przygotować studentów do pełnionej roli z uwzględnieniem zagrożeń naszych czasów, ale nie są w stanie wyposażyć ich we wszystkie kompetencje radzenia sobie w momentach trudnych. Przygotowanie pedagogiczne kładzie nacisk na działanie pomocowe dla innych, a tylko pośrednio dla samych pedagogów. Pedagogika współczesna opowiada się silnie za dzieckiem, za jego podmiotowością<sup>3</sup>.

Nauczyciel w XXI wieku ma być profesjonalistą w pełnym zakresie: nauczycielem, który przekazuje wiedzę, menadżerem, inicjatorem, kreatorem, dowódcą, mediatorem, programistą, psychologiem, ma tworzyć/integrować. Przytłaczające, biorąc pod uwagę, ile powinien umieć, a przecież kiedyś wystarczyło jedynie skutecznie uczyć. Obecnie to już za mało. Dziś od nauczyciela wymaga się multiuniwersalności, bycia pełnym pozytywnej energii i zapału do pracy z dziećmi i ich rodzicami.

---

<sup>1</sup> A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia. W świetle analiz i opinii społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

<sup>3</sup> Kwiecieński Z., Śliwerski B. (red.), *Współczesna myśl pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 475-703.

System powinien zabezpieczać przed zagrożeniami idącymi wielokierunkowo, jednak ochrona skierowana jest głównie w kierunku dziecka. Nauczyciel, by mógł wypełniać dobrze swoją misję i przeprowadzać kolejne jednostki klasowe, powinien również być otoczony pieczę, by uniknąć wypalenia zawodowego. Badania podają, że pierwsze symptomy wypalenia zawodowego dotyczą nauczycieli w okolicach przebytego 3-letniego stażu<sup>4</sup>, podczas gdy oczekuje się, że powinni być pełni zapału przez 40 lat swojej drogi zawodowej.

Dlatego istotą pracy jest wyposażenie nauczyciela w kompetencje i pielęgnowanie ich w taki sposób, by nie zatracić ducha misyjności. Pomocne mogą okazać się maksymy typu: *Zamienianie plusów w minusy* czy *Każda trudność czegoś uczy*. A ucząc się stawiamy na samorozwój. Jak zaszczepić w dziecku chęć i motywację do nauki, jeśli sami z niej powoli rezygnujemy, a wyniki naszej pracy nie zawsze przekładają się na nasze zaangażowanie? Sami wiemy, jaki jest system oceniania szkolnego, czym jest ocenianie stopniowe. Pojawiają się wątpliwości, czy jest to miarodajny obraz wiedzy czy umiejętności.

Zasadą pierwszej pomocy jest myśl, że ratownik, który niesie pomoc, ma w pierwszej kolejności zadbać o samego siebie, musi być w pełni sił, by móc tej pomocy udzielić innym. Podobnie nauczyciel: tylko ten pomoże skutecznie przeprowadzić dziecko przez edukację, kto sam będzie naładowany pozytywnym duchem wiary w sukces i kto nie boi się stawiać czoła niepowodzeniom. Jednak, by mogło to się ziścić, nie może być przeładowany pracą.

My jako dydaktycy powinniśmy cały czas mieć poczucie misji, jaką nieśliśmy, a nie postrzegać problem jako już sfinalizowaną porażkę, analizując jej finał. Dlatego też nauczyciel w dobie XXI wieku to nie tylko osoba, której głównym zadaniem jest przekazanie wiedzy młodemu człowiekowi, ale przede wszystkim wprowadzenie go w progi szkoły tak, aby ten poczuł, że ma w niej „swojego człowieka”, drugiego rodzica, którego darzy zaufaniem i nie wstydzi się przyjść i powiedzieć, że „czegoś nie rozumie”<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> M. Kawczyńska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, <https://www.nowaera.pl/eduone/wypalenie-zawodowe-nauczycieli> [dostęp: 20.07.2023].

<sup>5</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1927, s. 11.

Zatem, czy wyzwaniem edukacji w XXI wieku nie jest nauczanie, na drodze którego pojawiają się różnego typu przeszkody, z którymi my pedagodzy musimy się mierzyć? Musimy się zmierzyć, ale oczekiwania jakie stawia nam świat (szkoła, rodzice i uczniowie) są wyzwaniem dla naszej własnej edukacji.

## Materiały i metody

Na potrzeby niniejszego opracowania dokonano przeglądu literatury dotyczącej problematyki niepowodzeń dydaktycznych uczniów: H. Radlińskiej nad społecznymi przyczynami powodzeń i niepowodzeń szkolnych<sup>6</sup>, poprzez badania M. Falskiego<sup>7</sup> i J. Konopnickiego<sup>8</sup> z lat 50. i 60. XX w., a także wcześniejszych: Cz. Kupisiewicza<sup>9</sup>, H. Spionek<sup>10</sup> i M. Tyszkowej oraz w kontynuacjach tych rozważań: B. Łuczak<sup>11</sup>, B. Kozieł<sup>12</sup> oraz A. Karpińskiej<sup>13</sup>. Na podstawie analizy tych badań zostały wysnute hipotezy (główna i szczegółowe), które miały być odpowiedzią na pojawiające się wcześniej problemy badawcze. Za problem główny niniejszego tekstu przyjęto pytanie: „Jakie są wyzwania dla nauczycieli klas początkowych w zakresie rozwiązywania problemów dydaktycznych uczniów?” Zaś problemy szczegółowe określono następująco:

---

<sup>6</sup> H. Radlińska, *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.

<sup>7</sup> M. Falski, *Uwagi do Elementarza i Ćwiczeń elementarzewych*, WSiP, Warszawa 1977.

<sup>8</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966; J. Konopnicki, *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Kraków 1961.

<sup>9</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000; Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1972; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1995.

<sup>10</sup> H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.

<sup>11</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.

<sup>12</sup> B. Kozieł, *Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

<sup>13</sup> A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Trans Humana, Białystok 1999; A. Karpińska, *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Trans Humana, Białystok 2013.

- P1) Na jakie problemy dydaktyczne uczniów napotyka nauczyciel szkoły podstawowej?
- P2) Jakie działania podejmuje nauczyciel szkoły podstawowej w zakresie niesienia pomocy uczniom z trudnościami dydaktycznymi?
- P3) Z jakich źródeł pomocy korzysta nauczyciel w niwelowaniu problemów dydaktycznych?
- P4) Jakie kompetencje w zakresie rozwiązywania problemów dydaktycznych uczniów posiadają nauczyciele?
- P5) Jakie oczekiwania w stosunku do szkoły rodziców i środowiska dydaktyczno-wychowawczo-społecznego formułują nauczyciele szkoły podstawowej w zakresie niesionej pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych uczniów?
- P6) W jaki sposób nauczyciele oceniają efektywność niesionej pomocy uczniom w zakresie trudności dydaktycznych?

W odpowiedzi do nich po analizie literatury hipoteza główna przybrała postać: „Największym wyzwaniem dla nauczyciela klas początkowych stanowi objęcie ucznia z trudnościami dydaktycznymi kompleksowym wsparciem” oraz sześć hipotez szczegółowych:

- H1) Nauczyciele wczesnoszkolni zmagają się z wieloma zróżnicowanymi problemami dydaktycznymi uczniów, głównym z nich są jednak problemy z koncentracją uwagi.
- H2) Niosąc pomoc uczniom z trudnościami dydaktycznymi, nauczyciele stawiają na indywidualne podejście i zajęcia uzupełniające.
- H3) Nauczyciele wczesnoszkolni niwelując problemy uczniów z trudnościami dydaktycznymi korzystają głównie ze swojej wiedzy i konsultacji ze specjalistami.
- H4) Nauczyciele posiadają zróżnicowane kompetencje, które wykorzystują do wspierania uczniów w ich trudnościach dydaktycznych.
- H5) Aby nauczyciele wczesnoszkolni mieli możliwość skutecznego wspierania uczniów w ich problemach dydaktycznych, potrzebują szerokiego wsparcia od świadomych rodziców, dyrektorów, specjalistów i instytucji. Tylko podejmowanie działań na szeroką skalę da dzieciom najlepsze wsparcie.

H6) Nauczyciele efektywność niesionej uczniom pomocy w zakresie problemów dydaktycznych oceniają głównie na podstawie poczynionych przez uczniów postępów.

Badania przeprowadzone zostały metodą sondażu diagnostycznego, za technikę obrano ankietę, jako narzędzie posłużył kwestionariusz ankiety przeprowadzony drogą internetową na grupie 50 respondentów. Ze względu na czas realizacji badań (maj 2023), czyli okres, kiedy nauczyciele w szkołach mają najwięcej pracy, oraz statystyki wypełnianych ankiet<sup>14</sup>, zdecydowano się wybrać typ ankiety samowypełniającej, co oznacza, że respondenci samodzielnie wypełniali kwestionariusz ankietowy. Został on zamieszczony na grupach społecznościowej platformy *Facebook*, takich jak: „edukacja wczesnoszkolna – nauczyciele wczesnoszkolni.pl” (51,8 tys. członków) oraz „wczesnoszkolne i przedszkolne inspiracje” (198,1 tys.). Były to same nauczycielki, tj. kobiety, uczące w klasie drugiej szkoły podstawowej.

## Wyniki

### *Charakterystyka badanej populacji*

Wśród badanych nauczycielek wyróżniono dwie większe i dwie mniejsze pod względem liczebności grupy. Najwięcej osób miało od 31 do 40 lat (42%) oraz od 41 do 50 lat (32%). Najmniej liczną grupę stanowiły najmłodsze nauczycielki w wieku od 22 do 30 lat (14%) oraz osoby w wieku 51 lat i więcej (12%). Z badań wynika zatem, że w badanej grupie znalazły się osoby w różnym wieku. Przy czym, można zauważyć, że dominują osoby po 40. roku życia, podobnie zresztą jest w całej Polsce, gdyż średnia wieku nauczyciela w naszym kraju to aż 47 lat, na co warto zwrócić uwagę – ta grupa zawodowa cały czas się starzeje.

Wśród badanych najliczniejszą grupę stanowiły nauczycielki dyplomowane (48%). Znacznie mniejszą grupę stanowiły nauczycielki kontraktowe (24%) oraz nauczycielki mianowane (22%). Najmniej nauczycielek było dopiero na początku swojej drogi zawodowej i były to stażystki (6%).

Najliczniejsza grupa badanych pracowała w szkole od 11 do 20 lat (44%). Druga liczna grupa to badane ze stażem pracy dłuższym niż 21 lat

---

<sup>14</sup> M. Szpunar, *Badania sondażowe w sieci*, „Forum Akademickie” 2002, nr 7/8, s. 41.



(28%), a trzecia to osoby ze stażem pracy od 6 do 10 lat (20%). Najkrótszy staż pracy, bo wynoszący mniej niż 5 lat, zadeklarowało 8% badanych.

Podsumowując, przeciętny badany to kobieta, w wieku od 41 do 50 lat, posiadająca status nauczyciela dyplomowanego, ze stażem pracy wynoszącym od 11 do 20 lat.

### ***Problemy dydaktyczne uczniów***

Oceniając trudności dydaktyczne uczniów, badane wyraźnie unikały skrajnych ocen, nie oceniały trudności uczniów ani jako bardzo dużych, ani jako żadnych. Dominowała średnia ocena trudności (62%). Prawie co trzecia badana wskazała na duże trudności z opanowaniem podstawy programowej, zaś co dziesiąta określiła trudności jako małe. A zatem bez wątplenia uczniowie mają trudności z nadążeniem za podstawą programową, ale utrzymują się one zwykle na przeciętnym poziomie.

Za największą trudność dydaktyczną swoich uczniów badane nauczycielki uznały problemy z koncentracją, na które wskazało aż 74% ankietowanych. Kolejna poważna trudność dotyczy umiejętności opowiadania własnymi słowami (50%). Następne w kolejności są trudności dotyczące braku umiejętności uczenia się (46%), trudności z przestrzeganiem szkolnych zasad (46%) oraz z praktycznym stosowaniem wiedzy (40%). Trudne dla uczniów według nauczycieli jest również rozumienie poleceń (38%) oraz wysiedzenie w ławce (38%). Problemy stanowią także zaległości uczniów (34%), niechęć do wykonywania poleceń (32%), trudności z pisaniami (32%), ortografią (28%) i czytaniem (24%). Najrzadziej respondentki wskazywały na trudności związane ze zrozumieniem czytanego tekstu (18%), przyswajaniem nowych wiadomości (14%), wykonywaniu podstawowych działań matematycznych (10%), z wartościowaniem wiedzy (10%), z pamięcią i zapamiętywaniem (6%) oraz z wyrażaniem własnych myśli (4%).

Wachlarz trudności, z jakimi mierzą się uczniowie i nauczyciele jest szeroki i zróżnicowany. Trudności uczniów dotyczą wielu sfer ich szkolnej aktywności. Co zaskakujące, wiodącym problemem wcale nie są trudności z czytaniem czy pisaniami, ale z koncentracją, umiejętnością uczenia się czy przestrzegania szkolnych zasad. Za szczególnie znamienne dla współczesnych dzieci należy uznać trudności wynikające z problemów z koncentracją

cją, które działają na zasadzie koła zamachowego i piętrzą trudności w innych sferach, których opanowania wymaga podstawa programowa. Przyczyn tych zjawisk można się doszukiwać w grach, gdzie dynamiczna akcja pobudza refleks, ale nie wymaga skupiania uwagi. Dziecko nie musi wcale koncentrować się na szczegółach, bo wszystkie szybkie podejmowane decyzje są w grze nagradzane. Na podobnej zasadzie działają bajki prezentowane dziecku w telewizji, na tablecie i smartfonie. Akcja w nich jest szybka, pełna napięcia i emocjonalnych zwrotów, co zaburza prawidłowe funkcjonowanie dziecka i skutkuje zaburzeniami koncentracji i nadpobudliwością psychoruchową.

Podsumowując, nauczyciele zauważają wśród uczniów trudności dydaktyczne o średnim natężeniu. Przy czym za kluczową trudność, która wyraźnie góruje nad innymi, uznają problemy z koncentracją uwagi. Wydaje się przy tym, że trudności te stanowią niejako fundament dla pozostałych problemów uczniów.

### ***Działania nauczycieli skierowane na uczniów z trudnościami dydaktycznymi***

Zbadano obszar działań nauczycieli względem uczniów z trudnościami dydaktycznymi oraz sposób, w jaki respondentki identyfikują trudności dydaktyczne uczniów. Badane nauczycielki poproszono o uszeregowanie sześciu trudności, z jakimi mierzą się w tym zakresie: od 1 – największe trudności, do 6 – najmniejsze trudności. Dla każdej z trudności obliczono jej średnią wagę.

Okazuje się, że najbardziej problematyczne są konsultacje z psychologiem (3,26), a także konsultacje z pedagogiem (3,62). Najmniej trudności sprawia sprawdzanie wykonywanych zadań domowych (4,38), codzienna obserwacja zaangażowania (4,26) oraz codzienna obserwacja postępów (4,24). A zatem to, co pozostaje w gestii nauczycieli nie stanowi dla nich większego problemu, trudności natomiast generuje współpraca ze szkolnymi specjalistami.

Ponadto zbadano działania, jakie podejmują badane w swojej codziennej pracy z uczniami, wykazującymi trudności dydaktyczne.



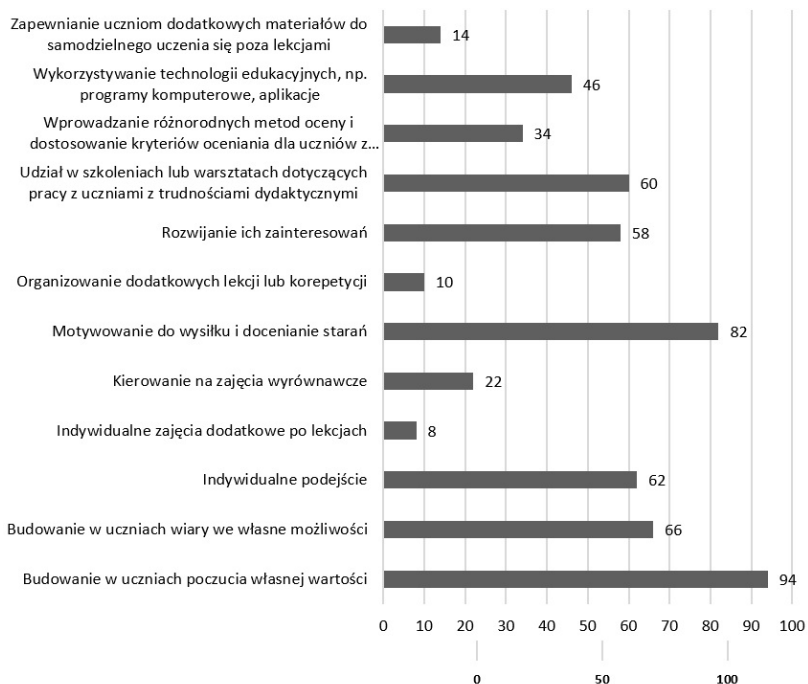
**Wykres 1. Działania podejmowane względem uczniów z trudnościami (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Badane nauczycielki chętnie wskazywały działania, jakie podejmują, aby wspierać dzieci w rozwiązywaniu ich trudności dydaktycznych. Najczęściej stawiają na właściwą postawę własną jako nauczyciela (86%) oraz wspólne rozwiązywanie problemów (86%). Inne popularne działania, jakie podejmują to stosowanie aktywizujących metod nauczania (70%), wykorzystywanie zróżnicowanych technik nauczania (68%) oraz ścisła współpraca z rodzicem (66%). Nauczycielki stawiają również na pracę w grupie z uczniami o podobnych trudnościach (48%). Najrzadziej respondentki wykazywały prace domowe (28%). Do rzadkości należy prowadzenie koła zainteresowań (6%). Okazuje się, że badane nie tylko są świadome, że istnieje

ją różne sposoby wspierania uczniów, ale wiele z nich stosują w swojej codziennej praktyce.

Następnie sprawdzono, jak respondentki wspierają uczniów z trudnościami dydaktycznymi (wykres 2).



**Wykres 2. Wspieranie uczniów z trudnościami dydaktycznymi (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Najchętniej badane wspierają uczniów budując w nich poczucie własnej wartości (94%), motywując do wysiłku i doceniając starania (82%), a także budując w uczniach wiarę we własne możliwości (66%). Chętnie również biorą udział w szkoleniach dotyczących trudności dydaktycznych (60%), a także rozwijają zainteresowania uczniów. Poza tym część badanych stawia na wykorzystanie nowoczesnych technologii (46%), wprowadzenie różnorodnych metod oceny (34%). Rzadziej kierują uczniów na zajęcia wyrównawcze (22%) czy zapewniają dodatkowe materiały do nauki

(14%), organizują dodatkowe lekcje (10%) lub indywidualne zajęcia po lekcjach (8%). Badane mocno skupiają się na zapewnieniu uczniom z trudnościami zróżnicowanego wsparcia.

Podsumowując, nauczyciele klasy drugiej szkoły podstawowej, niosąc pomoc uczniom stawiają na właściwą postawę własną oraz wspólne rozwiązywania problemów. Kształtują w uczniach, którzy wątpią w swoje zdolności, poczucie własnej wartości i motywują do zwiększonego wysiłku.

### ***Źródła, z jakich korzystają nauczyciele wspierając uczniów z trudnościami dydaktycznymi***

Respondentki najczęściej czerpią swoją wiedzę z materiałów i podręczników szkolnych (45%). Średnio co trzecia badana korzysta z zasobów edukacyjnych znalezionych w Internecie. Pomocne są również konsultacje ze specjalistami (26%) oraz z innymi nauczycielami (26%). Najbardziej badane wskazywały na uczestnictwo w szkoleniach i warsztatach dotyczących pracy z uczniami z trudnościami dydaktycznymi (20%).

Okazuje się, że badane regularnie (64%) lub sporadycznie (36%) współpracują ze specjalistami. Godne podkreślenia jest również fakt, że żadna z badanych nie zadeklarowała, iż nie korzysta wcale z ich wsparcia.

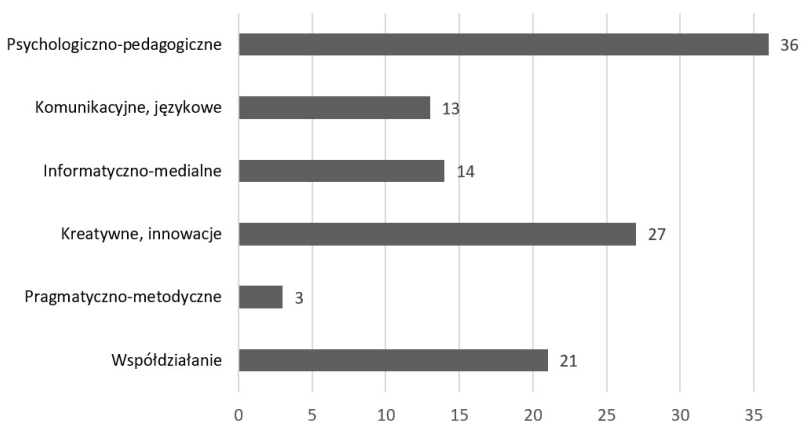
Jeżeli już dochodzi do współpracy z instytucją zewnętrzną, to najczęściej jest nią poradnia psychologiczno-pedagogiczna (76%). Część badanych przyznała również, że nie współpracuje z żadną instytucją w tym zakresie. Współpraca z organizacjami non-profit (4%) czy Centrum Doskonalenia Nauczycieli należy do rzadkości (2%).

Nauczyciele czerpią wiedzę o tym, jak wspierać uczniów w niwelowaniu ich trudności dydaktycznych głównie z materiałów i podręczników, wspomagają się również zasobami internetowymi. Większość z nich korzysta regularnie również ze wsparcia specjalistów i poradni psychologiczno-pedagogicznej.

### ***Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwiązywania problemów dydaktycznych uczniów***

Respondentki w zakresie przydatnych nauczycielowi kompetencji w obszarze rozwiązywanych problemów dydaktycznych uczniów wskazują kompetencje psychologiczno-pedagogiczne (36%). Poza tym stawiają również na

kreatywność (27%) i współdziałanie (21%). W mniejszym zakresie badane wskazywały na przydatność kompetencji komunikacyjno-medialnych (14%), a w jeszcze mniejszym językowych (13%).

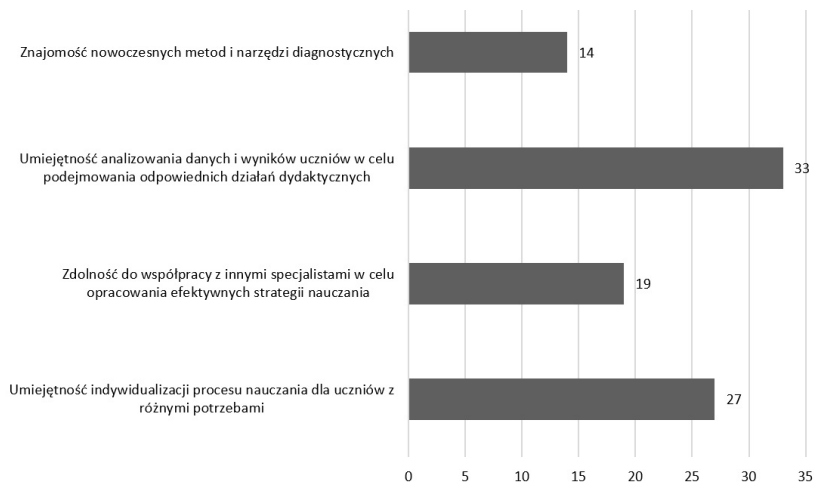


**Wykres 3. Posiadane kompetencje ułatwiające rozwiązywanie problemów (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Zbadano, jak respondenci oceniają swoje kompetencje w zakresie tworzenia i dostosowywania materiałów do potrzeb edukacyjnych uczniów. Okazuje się, że połowa badanych posiada kompetencje w zakresie tworzenia materiałów edukacyjnych dla dzieci, ale w ograniczonym zakresie (54%). Co trzecia badana zadeklarowała, że jej umiejętności w tym zakresie są wystarczające (32%). Takich umiejętności zupełnie nie posiada 14% badanych.

Na pytanie: jakie kompetencje w zakresie diagnozowania problemów edukacyjnych uczniów przypisują sobie badane nauczycielki, ankiety dostarczyły odpowiedzi, iż co trzecia pytana dostrzegła u siebie umiejętność analizowania danych i wyników uczniów celem podejmowania działań dydaktycznych. Kolejne 27% twierdziło, że posiada umiejętności indywidualizacji procesu nauczania. Część badanych przyznała również, że posiada umiejętność współdziałania ze specjalistami celem opracowania efektywnych strategii nauczania (19%). Najmniej badanych nauczycielek deklaroowało znajomość nowoczesnych metod i narzędzi diagnostycznych (14%).



**Wykres 4. Kompetencje w zakresie diagnozowania problemów ucznia**

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, badane nauczycielki posiadają zróżnicowane kompetencje wspierające uczniów w trudnościach dydaktycznych. Zwykle dotyczą one umiejętności psychologiczno-pedagogicznych, kompetencje w zakresie tworzenia materiałów dla dzieci są wystarczające jedynie częściowo, ewentualne kompetencje w zakresie diagnozowania problemów uczniów skupiają się na umiejętności analizowania danych i wyników, które mają stanowić podstawę do niwelowania tych trudności.

### ***Oczekiwania formułowane przez nauczycieli, rodziców i środowiska w zakresie wspierania uczniów z trudnościami dydaktycznymi***

Współpraca nauczyciela z rodzicami może mieć ogromne znaczenie dla sukcesów i porażek edukacyjnych dzieci. Dlatego postanowiono sprawdzić, jakiego wsparcia w tym zakresie oczekują badane nauczycielki od rodziców. Oczekiwania w tym względzie są bezapelacyjne: udzielanie dziecku wsparcia. Kluczowe jest ich zdaniem regularne uczestnictwo w spotkaniach rodziców i nauczycieli celem omówienia postępów dzieci (72%), a także zapewnienie dzieciom wsparcia w wykonywaniu zadań domowych i nauki w domu (72%). Poza tym, zdaniem badanych ważne jest informowanie nauczycieli o trudnościach, z jakimi może mierzyć się uczeń (62%)

oraz współpraca rodzica z nauczycielem w ustalaniu indywidualnych strategii wsparcia dla uczniów (58%). Co ciekawe, nieliczne badane (2%) zdecydowały się również na udzielenie własnej odpowiedzi, twierdziły bowiem, że oczekują od rodziców inicjatywy.

Sprawdzono, jak często badane podejmują próbę współpracy z rodzicami dzieci, które wykazują trudności edukacyjne. Zdecydowana większość badanych uznała, że regularnie podejmuje się współpracy z rodzicami dzieci z problemami dydaktycznymi (64%). Pozostałe badane wskazały na sporadyczne kontakty z rodzicami w tym zakresie (36%). Co ważne, żadna spośród badanych nauczycielek nie mówiła o całkowitym braku współpracy rodziców z nauczycielami.

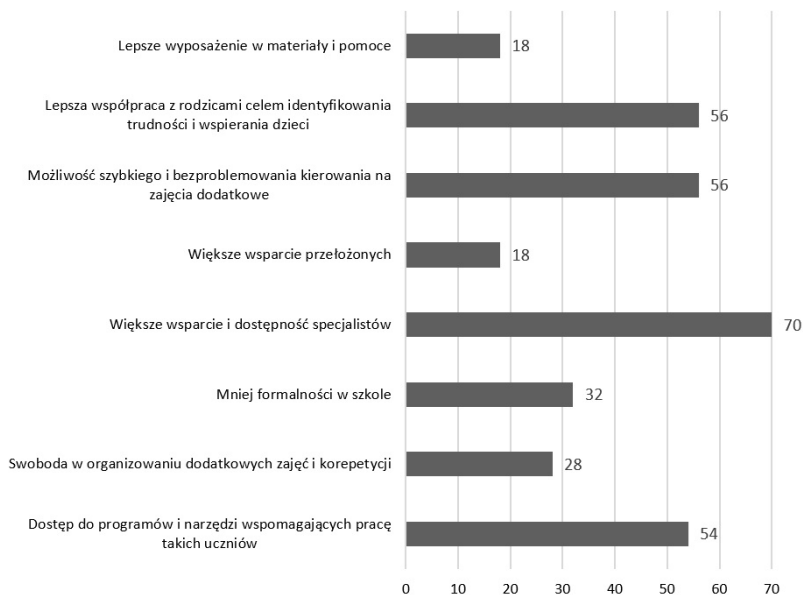
Następnie sprawdzono, czy w opinii badanych nauczycielek dzieci, które mają trudności dydaktyczne, są wystarczająco wspierane przez rodziców. Badane formułowały wyważone opinie, oceniając zaangażowanie rodziców. Nie twierdziły, że rodzice *zdecydowanie pomagają* lub *nie pomagają* dzieciom. 36% z nich dostrzegło, że rodzice *raczej* takie wsparcia dzieciom zapewniają. Tyle samo badanych wystarczającego wsparcia *raczej* nie dostrzegło (36%). Część badanych miała wyraźny problem z udzieleniem odpowiedzi na to pytanie (28%).

Kolejnym obszarem badań była próba określenia świadomości rodziców odnośnie skali trudności, z jakimi zmagają się ich dzieci. Badane oceniły, że rodzice są *raczej* (40%) oraz *zdecydowanie* (22%) świadomi trudności, z jakimi mierzą się ich dzieci. Mimo wszystko część badanych uznała, że rodzice *raczej nie są świadomi* (38%), jak wielkie znaczenie dla dalszej edukacji ich pociech ma przepracowanie trudności na początkowym etapie nauki.

Zbadano ważką kwestię, co może ułatwić badanym nauczycielkom niesienie pomocy dzieciom z trudnościami dydaktycznymi (wykres 5). Okazuje się, że zdaniem badanych najbardziej mogłoby im pomóc większe wsparcie ze strony specjalistów i ich dostępność (70%). Poza tym badane liczą również na lepszą współpracę z rodzicami (56%) i możliwość bezproblemowego kierowania na zajęcia dodatkowe (56%) oraz na dostęp do narzędzi i programów wspierających uczniów z trudnościami (54%). Pracę badanym nauczycielkom mogłoby również ułatwić mniej formalności w szkole (32%), swoboda w organizowaniu zajęć dodatkowych (28%), lepsze wypo-



sażenie w pomoce (18%) oraz większe wsparcie przełożonych (18%). Okazuje się zatem, że nauczyciele potrzebują wsparcia w wielu sferach, tak aby oni sami mogli zapewnić swoje wsparcie dzieciom.

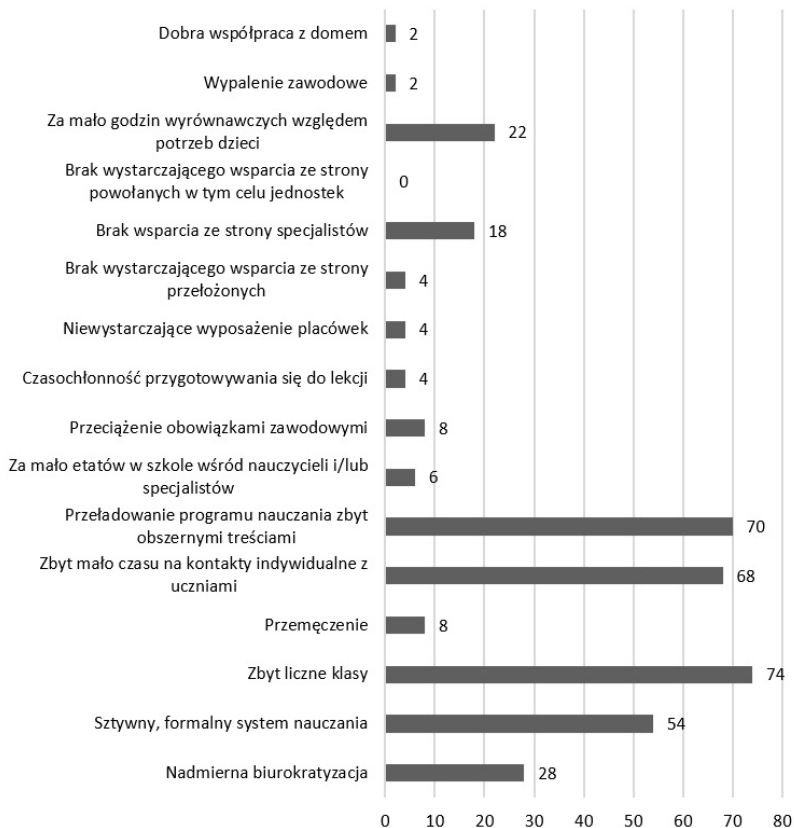


**Wykres 5. Ułatwienia, umożliwiające niesienie pomocy uczniom z trudnościami dydaktycznymi (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Nauczycielki poproszono o wskazania czynników, które utrudniają im niesienie pomocy uczniom z trudnościami (wykres nr 6). Okazuje się, że najpoważniejszy problem dotyczy zbyt licznych klas (74%), przeładowanego programu nauczania (70%) oraz zbyt małej ilości czasu na indywidualne kontakty z rówieśnikami (68%). Poważnym utrudnieniem jest również sztywny i zbyt formalny system nauczania (54%), nieco rzadziej zwracano uwagę na nadmierną biurokratyzację (28%). Jeszcze rzadziej wskazywano na zbyt małą liczbę godzin wyrównawczych względem potrzeb dzieci (22%), a także brak wsparcia ze strony specjalistów (18%). Wśród najrzadziej pojawiających się trudności wymieniano: przemęczenie (8%), przeciążenie obowiązkami (8%), niewystarczające wsparcie przełożonych (4%)

lub specjalistycznych placówek (4%), czasochłonność przygotowania do lekcji (4%), a także wypalenie zawodowe (2%) oraz dobrą współpracę z domem (2%). Przy czym, ta ostatnia odpowiedź stanowiła odpowiedź własną jednej z badanych nauczycielek.

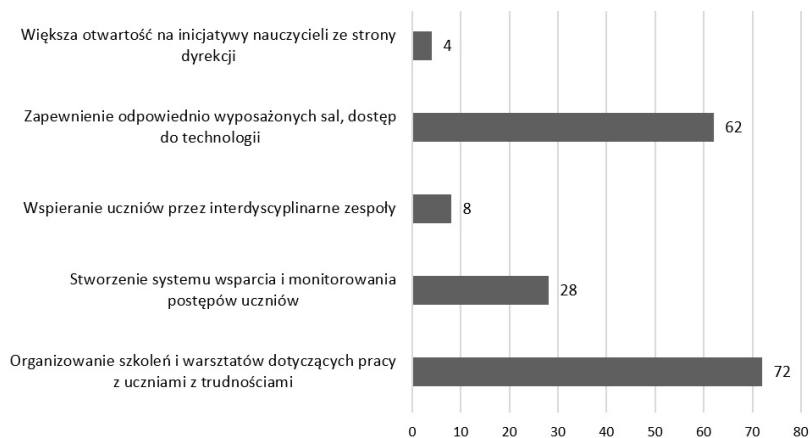


**Wykres 6. Czynniki utrudniające niesienie pomocy uczniom z trudnościami (%)**

Źródło: opracowanie własne.

Następnie przeanalizowano oczekiwania badanych nauczycieli względem wspierania ich pracy z dziećmi wykazującymi trudności dydaktyczne (wykres 7). Okazuje się, że badane oczekują wsparcia w formie szkoleń i warsztatów, które właściwie przygotowują je do tego, jak radzić sobie

z uczniami z trudnościami (72%). Innym ważnym ułatwieniem byłoby zapewnienie przez szkołę odpowiedniego wyposażenia sal oraz dostęp do technologii (62%). Przydatne byłoby również stworzenie systemu wsparcia i monitorowanie postępów uczniów (28%). Najrzadziej badane wskazywały na wspieranie uczniów dzięki zespołom interdyscyplinarnym (8%) oraz na większą otwartość dyrekcji (4%). Wymagania nauczycielek wydają się być raczej fundamentalne, potrzebują bowiem wiedzy i odpowiednich warunków do pracy.



**Wykres 7. Oczekiwania względem szkoły (%)**

Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności zbadano, jakie oczekiwania żywią badane względem szkoły w zakresie podejmowanych działań pomocowych i ich koordynacji. Odpowiedzi potwierdzają wcześniejsze rezultaty, z których wynikała utrudniona dostępność do współpracy ze specjalistami. W tym pytaniu respondenci podkreślają konieczność poprawy tej współpracy (88%). Badane chciałyby ponadto zapewnienia im dodatkowego czasu i przestrzeni na współpracę pomiędzy specjalistami i nauczycielami (74%). Połowa badanych oczekuje dostępu do aktualnych metod i materiałów dotyczących pracy z uczniami. Najrzadziej wskazywano na koordynowanie działań i projektów, niosących pomoc uczniom (14%), a także ułatwianie im wymiany doświadczeń i najlepszych praktyk (6%).

Podsumowując, w relacji z rodzicami nauczycielki oczekują zapewnienia dzieciom wsparcia w domu i uczestniczenia w organizowanych spotkaniach. Większość nauczycielek regularnie kontaktuje się z rodzicami, aby wspierać uczniów. W ich opinii rodzice wspierają dzieci w różnym zakresie, są przy tym zwykle świadomi, jak ważna jest praca nad trudnościami na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Od szkoły oczekują najbardziej większego wsparcia i dostępności specjalistów. Za najbardziej problemowe uznają zbyt liczne klasy, przeładowany program i brak czasu na indywidualny kontakt z uczniami. Nauczycielki chciałyby również uczestniczyć w szkoleniach dotyczących radzenia sobie z trudnościami uczniów, a także zapewnienia im dostępu do odpowiednio wyposażonych sal czy technologii. Oczekują również swobodniejszej współpracy ze specjalistami i dostępu do nich.

### ***Efektywność niesionej pomocy przez nauczycieli uczniom z trudnościami dydaktycznymi***

Efekty udzielonego wsparcia co trzecia respondentka zauważa dzięki dokonywanym przez uczniów postępom (32%), a także przez osiągnięcie przez uczniów wyznaczonych celów (26%), poza tym obserwują poprawę w rozwiązywaniu problemów przez uczniów (20%), zauważają również większą motywację podopiecznych (19%). Najrzadziej wskazywały na pozytywny feedback od rodziców (4%).

Postępy uczniów są zwykle monitorowane na bieżąco (62%). Ewentualnie badane wskazywały, że monitorują postępy rzadko w przypadku pojawienia się poważnych trudności (19%) lub okresowo przy wystawianiu ocen (19%).

Na koniec zbadano ogólną ocenę możliwych do zastosowania metod i strategii pomocowych, które są nastawione na niesienie pomocy dzieciom z trudnościami. Podobnie jak we wcześniejszych ocenach również w tym przypadku badane były dalekie od wyrażania skrajnych ocen, toteż zabrakło opinii o *bardzo dobrze* lub *bardzo źle* funkcjonującym obecnie systemie wspierania uczniów z trudnościami. Najczęściej badane oceniały system wsparcia jako średni (60%), ale nie zabrakło również ocen dobrych (40%).

Reasumując, ocenianie skuteczności działań podopiecznych nastawionych na pomoc dzieciom z trudnościami odbywa się podczas codziennej

pracy nauczycielek, poprzez obserwację ich postępów czy oceniania sprawdzianów. Nie dziwi zatem, że czynności te są przeprowadzane na bieżąco. Ogólna ocena całego systemu wsparcia jest średnia lub dobra, co też potwierdzają wcześniejsze odpowiedzi respondentek.

### **Podsumowanie i wnioski**

Celem artykułu była identyfikacja wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele klas początkowych w zakresie rozwiązywania problemów dydaktycznych uczniów. Dzięki analizie teoretycznej i badaniom ankietowym przeprowadzonym wśród 50 nauczycielek klas drugich szkoły podstawowej udało się zidentyfikować kluczowe wyzwania, z jakimi się zmagają: trudności z koncentracją u dzieci, ograniczony dostęp do specjalistów, niewystarczające wsparcie od rodziców, braki w wyposażeniu sal, za mało szkoleń dla nauczycieli, zbyt liczne klasy, przeładowana podstawa programowa.

Dzięki badaniom udało się odpowiedzieć na postawione pytania badawcze oraz zweryfikować prawdziwość postawionych hipotez. Udowodniono, że respondentki zmagają się z wieloma zróżnicowanymi problemami dydaktycznymi swoich podopiecznych, które wiążą się głównie z koncentracją uczniów. Te trudności można uznać za szczególnie znamienne dla współczesnych dzieci, które zwykle mają zbyt duży dostęp do smartfonów, tabletów czy telewizji. Zamiast, jak 20 lat temu, spędzać czas na podwórku, coraz częściej siedzą grając w gry czy oglądając bajki. Ich przestymulowane mózgi mają w efekcie trudność ze skupieniem się w szkole. W drugiej hipotezie założono, że nauczyciele szkoły podstawowej, niosąc pomoc dzieciom z trudnościami dydaktycznymi skupiają się głównie na podejściu indywidualnym i zajęciach uzupełniających. Nie udało się jednak jej potwierdzić, gdyż, jak wynikało z badań, nauczyciele stawiają na wspólne rozwiązywanie problemów i na własną właściwą postawę nauczyciela, na zastosowanie ciekawych i aktywizujących technik nauczania oraz na współpracę z rodzicem. Kluczowe okazało się również budowanie poczucia wartości oraz motywowanie do podejmowania wysiłków. Nie udało się potwierdzić prawdziwości tej hipotezy, gdyż, jak ustalono dzięki badaniom, nauczycielom zwyczajnie brakuje czasu na indywidualną pracę z uczniem podczas lekcji, gdy mają pod opieką całą klasę, stawiają więc na narzędzie, które łatwiej mogą zastosować w praktyce.

W kolejnej hipotezie założono, że nauczycielki klas 1-3 szkoły podstawowej, niwelując problemy uczniów z trudnościami dydaktycznymi, korzystają głównie ze swojej wiedzy i konsultacji ze specjalistami. Przy czym swoją wiedzę czerpią głównie z podręczników i materiałów szkolnych oraz z Internetu, a konsultacje ze specjalistami nie są tutaj wiodącym źródłem ich wiedzy, raczej dodatkowym. W kolejnej hipotezie założono, że nauczyciele posiadają zróżnicowane kompetencje, które wykorzystują do wspierania uczniów w ich trudnościach dydaktycznych. Dzięki badaniom ustalono, że nauczyciele bazują na kompetencjach psychologiczno-pedagogicznych. Większość z nich posiada w różnym zakresie kompetencje umożliwiające tworzenie dodatkowych pomocy dydaktycznych. Ich umiejętności skupiają się na analizowaniu wyników uczniów i podejmowaniu adekwatnych działań, a także na indywidualizacji nauczania. W kolejnej hipotezie założono, że, aby nauczyciele klas drugich mieli możliwość skutecznego wspierania uczniów w ich problemach dydaktycznych, potrzebują szerokiego wsparcia od świadomych rodziców, dyrektorów, specjalistów i instytucji. Tylko podejmowanie działań na szeroką skalę da dzieciom najlepsze wsparcie. Prawdziwość również tej hipotezy udało się potwierdzić. Od rodziców nauczyciele oczekują zaangażowania w naukę swoich dzieci, chęć większej dostępności do specjalistów, od dyrekcji szkoleń, dostępu do technologii i doposażenia sal. W ostatniej hipotezie założono, że nauczyciele efektywność niesionej uczniom pomocy w zakresie problemów dydaktycznych oceniają głównie na podstawie poczynionych przez uczniów postępów. Dzięki badaniom okazało się, że tak właśnie się dzieje, a postępy uczniów są oceniane po udzieleniu pomocy, co zwykle odbywa się regularnie.

Uczenie się jest dla każdego ucznia swoistym rodzajem trudności, które generują sukcesy i porażki oraz związane z tym emocje. Szczególnie dotkliwych konsekwencji procesu uczenia się doświadczają uczniowie, których początkowo trudności nie zostaną w porę zauważone i rozwiązane, co skutkuje później już tylko ich piętrzeniem się, i trudnościami nie tylko w nauce, ale również, a może nawet przede wszystkim, w zachowaniu. Zauważyć można rozbieżności między wymogami szkoły a możliwościami dziecka, co przyczynia się do przykrych sytuacji psychicznej ucznia w szkole i w domu. Dlatego tak właśnie ważna jest tutaj rola nauczyciela i zapew-

nienie mu godnych warunków pracy i dostępu do specjalistów, których dziecko potrzebuje. A osiągnięcie tego nie jest łatwe w niedofinansowanej szkole. Nie do przecenienia staje się również rola rodzica, który powinien dziecko wspierać, stwarzając warunki do pracy w domu. Każde dziecko jest wyjątkowe i jedyne w swoim rodzaju. Wiele zależy od nauczycieli i rodziców, którzy mogą te trudności postrzegać przez pryzmat problemów, czy pomogą im w odkrywaniu świata, budowaniu wiary we własne siły i w pobudzaniu motywacji.

Tak jak złożone i skomplikowane bywają trudności dydaktyczne ucznia, tak zróżnicowane i adekwatne powinny być narzędzia wykorzystywane przez nauczyciela, aby temu uczniowi pomóc.

Badanie, prócz zweryfikowanych hipotez, dostarczyło refleksji nad rolą nauczyciela, otrzymującego wsparcie w pomocowych działaniach w kontekście rozwoju osobistego, ale również jako wzór-autorytet dla uczniów.

### Literatura:

- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1927.
- Falski M., *Uwagi do Elementarza i Ćwiczeń elementarzowych*, WSiP, Warszawa 1977.
- Karpińska A., *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Trans Humana, Białystok 1999.
- Karpińska A., *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, Trans Humana, Białystok 2013.
- Kawczyńska M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli* <https://www.nowaera.pl/eduone/wypalenie-zawodowe-nauczycieli>, dostęp:20.07.2023.
- Konopnicki J., *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Kraków 1961.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Kozieł B., *Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1972.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000.

- Łuczak B., *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Oficyna Wydawnicza GP, Poznań 2000.
- Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia. W świetle analiz i opinii społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Radlińska H., *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.
- Szpunar M., *Badania sondażowe w sieci*, „Forum Akademickie” 2002, nr 7/8.



**Zofia Czyżewska**

ORCID: 0000-0001-6600-8070

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Nauk Społecznych

zc84197@stud.uph.edu.pl

## AKCEPTACJA NAUCZYCIELI Z TATUAŻAMI PRZEZ RODZICÓW UCZNIÓW

### Acceptance of teachers with tattoos by parents

<https://doi.org/10.34739/sn.2023.23.09>

**Abstrakt:** Zdobienie swojego ciała za pomocą igły i różnego rodzaju barwników staje się co raz bardziej popularne i akceptowalne społecznie. Zdarza się jednak, że wytatuowane osoby spotykają się z wykluczeniem w pracy właśnie z powodu swojego dobrowolnie zmienionego wyglądu. Tatuaż u nauczyciela w XXI wieku nie powinien budzić żadnych negatywnych odczuć, o ile nie zawiera obraźliwych treści. Pracodawcy i rodzice mają wobec pedagogów szereg przeróżnych wymagań. Czy oczekiwania dotyczące wyglądu nie godzą w prawo do wolności człowieka? Obecnie brak jest badań dotyczących wykluczenia osób z tatuażami w tej grupie zawodowej. Wnioski zawarte w tej publikacji dają jednak nadzieję na rozpowszechnienie zachowań tolerancyjnych i akceptację nauczycieli z tatuażami w miejscach pracy.

**Słowa kluczowe:** *tatuaż, kultura tatuażu, pedagog, nauczyciel, praca, wykluczenie, nauczanie*

**Abstract:** Decorating your body with a needle and various types of dyes is becoming more and more popular and socially acceptable. However, tattooed people are affected by exclusion at work precisely because of their freely changing appearance. A teacher's tattoo in the 21st century should not evoke negative emotions, as long as it does not contain offensive content. Employers and parents have a range of demands on educators, but do not appearance claims undermine the human right to freedom? Currently, there are no studies on the exclusion of people with tattoos from this occupational group. The conclusions contained in this publication give hope for the dissemination of tolerant behaviour and approval in workplaces.

**Keywords:** *tattoo, tattoo culture, pedagogue, teacher, work, exclusion, teaching*

## Wprowadzenie

Tatuowanie ciała od lat wprowadza kontrowersje do różnych obszarów życia społecznego. Kilkuletnie obserwacje portali społecznościowych, a także rozmowy z ludźmi w różnym wieku i o niejednorodnym statusie społecznym – potwierdzają zmiany, jakie zachodzą wśród ogółu na korzyść osób ingerujących w swój wygląd za pomocą wykluwanych igłą wzorów. Ponadto można spotkać się ze stwierdzeniem, że zapanowała moda na tatuaże. Liczba osób z tatuażami wzrasta i zapewne ma na to wpływ otwieranie się kolejnych, nowych pracowni świadczących usługi w tym zakresie. Obecnie w większości miast znajdziemy przynajmniej jedno studio, które wykona nam na skórze wybraną tzw. dziarę. Autorami wymarzonych dzieł są nie tylko profesjonaliści, ale i osoby, które po prostu dysponują odpowiednimi zdolnościami artystycznymi, pozwalającymi na wykonywanie sztuki na ludzkim ciele. Trzeba również zwrócić uwagę, że wzrosło społeczne przyzwolenie na bycie wytatuowanym.

Jakkolwiek osoby wykonujące tatuaże mogą mieć mniejszy problem ze znalezieniem pracy, to te wytatuowane, będące usługobiorcami – już niekoniecznie. Mimo zmian społecznych w dalszym ciągu można usłyszeć o dyskryminacji w procesie zatrudnienia. Młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy czy osoby zmieniające miejsce wykonywania fachu często stresują się pierwszym spotkaniem z pracodawcą, który może nie zaakceptować dobrowolnych zmian w ich wyglądzie. Ta częstotliwość jest zapewne mniejsza, ale obawy towarzyszące podjętemu tematowi pozostają aktualne.

Praca pedagoga stawia przed nim szereg zadań, których spełnienie świadczyć będzie o jego profesjonalizmie i skuteczności. Musi on sprostać wymaganiom określanym przez swoją klientelę: dzieci, młodzież oraz rodziców. Obok nich stoi dyrektor placówki, który oczekuje od pracownika wypełnienia wszystkich nałożonych na niego zobowiązań. Każda z wymienionych grup posiada swój własny obraz nauczyciela i wizję tego, jak osoba edukująca innych ma wyglądać, zachowywać się i co powinna sobą reprezentować. W tym miejscu można się pokusić o stwierdzenie, że nauczyciel nie jest w pełni niezależną jednostką z racji wykonywanej w społeczeństwie funkcji.

Rodzice mają różne zdanie na temat tatuaży u nauczycieli uczących ich dzieci. Przeprowadzone wśród matek i ojców badania sprawdzające ich

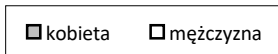
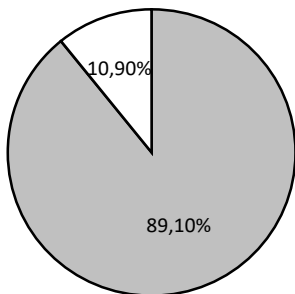
podejście do wytatuowanych pedagogów pokazują, że na zróżnicowanie odpowiedzi wpływa chociażby wiek, co potwierdziło przewidywania towarzyszące konstrukcji kwestionariusza ankiety, którego wyniki zaprezentuję w tej publikacji. W ostatnim czasie nie spotkałam się w literaturze z badaniami podejmującymi wybrany przeze mnie temat, dlatego też niech poniższe rezultaty otworzą pole do jego dalszej eksploracji.

## **Metodologia**

Skonstruowany kwestionariusz ankiety skierowany był do rodziców dzieci w wieku szkolnym. Postawiony problem badawczy dotyczył akceptacji nauczycieli z tatuażami przez rodziców. Dobór respondentów był losowy. Badania odbyły się w formie internetowej za pomocą popularnych portali, takich jak Facebook i Instagram. Pytania miały formę otwartą i zamkniętą. Dodatkowo, wyłączając dane demograficzne takie jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania, liczba dzieci w wieku szkolnym, oraz określenie posiadania tatuaży – na końcu kwestionariusza znalazło się pytanie otwarte: *Czy chciałby/chciałaby Pan/Pani dodać coś jeszcze?* Było ono możliwością uzupełnienia udzielonych wcześniej odpowiedzi, która pozwoliła na wysunięcie znacznie obszerniejszych wniosków.

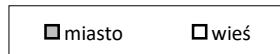
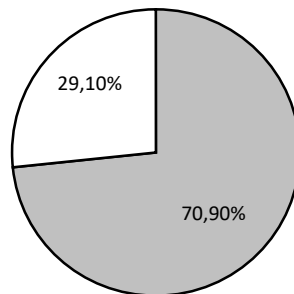
## **Analiza badań własnych**

W badaniu wzięło udział 110 rodziców. Ich wiek mieścił się w przedziale od 22 do 55 lat. Najwięcej miało 40 lat – ta grupa stanowiła 10% wszystkich ankietowanych. Wśród respondentów 89,1% stanowiły kobiety, pozostałe 10,9% – mężczyźni; 70,9% respondentów jako miejsce zamieszkania wskazało miasto, a 29,1% – wieś. Jeśli chodzi o liczbę dzieci w wieku szkolnym, to: 3 osoby podały, że nie mają dzieci w takim wieku (przez co ich odpowiedzi można uznać za nieistotne statystycznie, jednakże odpowiedzi pytania, szczególnie te otwarte, wnoszą wiele do finalnie wysuniętych wniosków); 51 rodziców – że ma dwoje dzieci w wieku szkolnym; 49 – jedno; 5 – troje; a 2 badanych – czworo dzieci uczęszczających do szkół. Były 2 osoby, mające jeszcze dzieci uczęszczające do przedszkola. Rozkład podanych wskaźników prezentują poniższe wykresy 1-4.



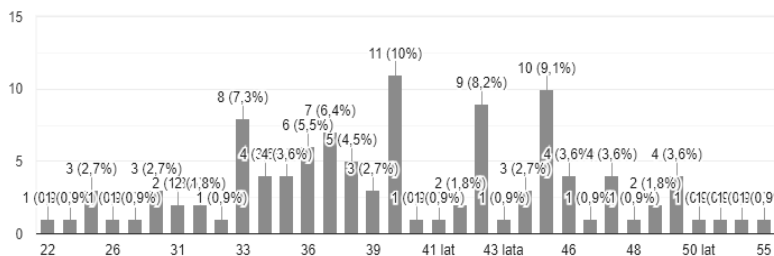
**Wykres 1. Procentowy rozkład badanych rodziców ze względu na płeć**

Źródło: badania własne.



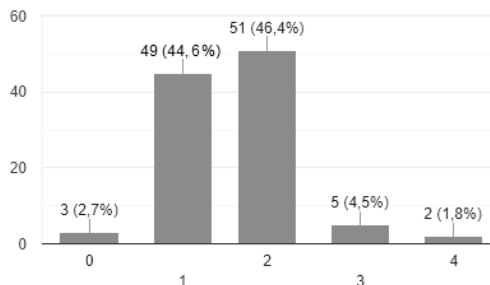
**Wykres 2. Miejsce zamieszkania ankietowanych**

Źródło: badania własne.



**Wykres 3. Wiek respondentów**

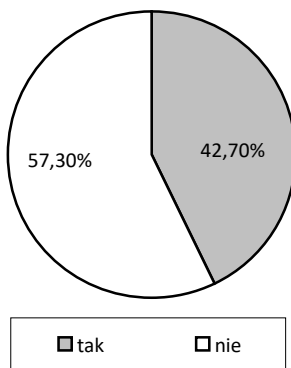
Źródło: badania własne.



**Wykres 4. Liczba dzieci w wieku szkolnym posiadanych przez respondentów**

Źródło: badania własne.

Pytanie dotyczące posiadania przez rodziców tatuaży miało wskazać, czy istnieje jakakolwiek zależność między posiadaniem tatuaży a ich akceptacją u nauczycieli. Większość rodziców biorących udział w badaniu (57,3%) nie ma na ciele wykonanych igłą wzorów, pozostałe 42,7% ma zrobiony co najmniej jeden.



Wykres 5. Posiadanie tatuaży przez rodziców

Źródło: badania własne.

Pierwsze pytanie zadane w kwestionariuszu (*Jak określiłby/określiłaby Pan/Pani swój stosunek do tatuaży?*) dawało rodzicom możliwość odpowiedzi wielokrotnego wyboru. Zamieściłam w nim również opcję sformułowania innej odpowiedzi niż te podane, z czego skorzystały dwie osoby. Wyniki prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Ustosunkowanie się rodziców do tatuaży

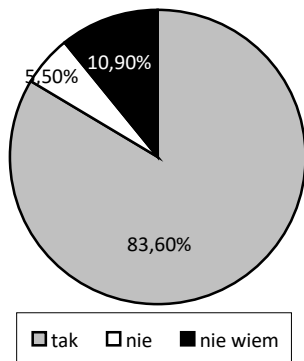
	N	%
<b>Akceptuję</b>	81	73,6%
<b>Nie akceptuję</b>	2	1,8%
<b>Podobają mi się</b>	25	22,7%
<b>Nie podobają mi się</b>	14	12,7%
<b>Inne</b>	2	1,8%

Źródło: badania własne.

Spśród badanych rodziców: 81 (73,6%) zaznaczyło, że akceptuje tatuaże, nie akceptuje ich 2 (1,8%), 25 (22,7%) tatuaże się podobają. Negatywną odpowiedź dało 14 osób (12,7%). Z ankietowanych dwoje zapisało swoje zdanie w wariantcie *Inne*: jedna osoba określiła swój stosunek słowem *obojętne*, a druga wyjaśniła: *Toleruję, ale nie podoba mi się ta moda. Jestem z pokolenia, któremu tatuaże kojarzą się ze światem przestępczym. Uważam to także za okaleczanie swojego ciała*. Referując dalej: 9 osób (9,9%) dokonało więcej niż jednego wyboru; 12 ankietowanych (10,9%) wyraziło swoją akceptację oraz to, że tatuaże im się podobają; 2 rodziców (1,8%) odpowiedziało, że o ile akceptują tatuaże, o tyle nie są one w ich guście. W badaniu wzięło udział zdecydowanie więcej kobiet niż mężczyzn, jednak warto zaznaczyć, że tylko 1 mężczyzna (0,9%) wybrał odpowiedź wyrażającą negatywny stosunek do tatuaży.

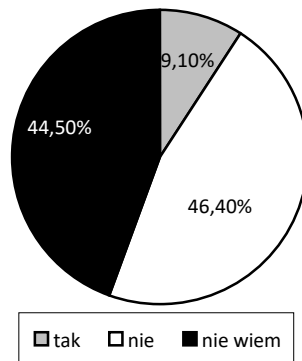
Wszyscy respondenci odpowiedzieli również na pytanie związane z zatrudnieniem osoby z tatuażem (*Czy będąc dyrektorem przedszkola/szkoły itp. zatrudniłby/zatrudniłaby Pan/Pani osobę z tatuażem?*). Każdy z respondentów zaznaczył jedną z odpowiedzi (*tak/nie/nie wiem*) w pytaniu zamkniętym. Okazało się, że 6 osób, czyli zaledwie 5,5% badanych, nie dałoby pracy w szkole lub przedszkolu osobie posiadającej tatuaż. Stosunek obojętny wyraziło dwa razy więcej rodziców (10,9%), zdecydowana większość (83,6%) zatrudniłaby osobę posiadającą tatuaż do pracy z dziećmi i młodzieżą. Wyniki prezentuje wykres 6.

Rodzice zapytani o swoje zdanie na temat wykluczenia nauczycieli z tatuażami w pracy – podobnie jak w poprzednim pytaniu – mieli możliwość odpowiedzi: *tak/nie/nie wiem* lub opcję *Inne*, pozwalającą wpisać własny komentarz. Z tej ostatniej nikt nie skorzystał. Niemal połowa ankietowanych (46,4%) odpowiedziała, że nauczyciele z tatuażami nie są w pracy wykluczani. Niewiele mniej osób (44,5%) przyznało, że nie ma wiedzy o ekskluzji tej grupy zawodowej posiadającej tatuaże. Tylko 9,1% respondentów wskazało, że nauczyciele z malunkami na skórze są poddani ostracyzmowi zawodowemu. Wykres 7 obrazuje skalę problemu.



**Wykres 6. Zgoda rodziców na zatrudnienie nauczyciela z tatuażem**

Źródło: badania własne.



**Wykres 7. Świadomość rodziców dotycząca wykluczenia w pracy nauczycieli z tatuażami**

Źródło: badania własne.

## Wnioski końcowe

Badania przeprowadzone wśród rodziców miały wykazać, czy akceptują oni tatuaże u nauczycieli. Różnicowanie wyników z uwagi na płeć nie wniosłoby niczego, ponieważ prawie 90% badanych stanowiły kobiety. Przedstawione wnioski dopełnią te, które rodzice mogli samodzielnie wpisać do kwestionariusza, aby podzielić się swoimi przemyśleniami. Skorzystało z tego 22,7% osób.

Przeprowadzone na losowo dobranej grupie 110 rodziców badanie wykazało, że zdecydowana większość rodziców dzieci w wieku szkolnym akceptuje tatuaże. Podobnie ma się sytuacja w przypadku możliwości zatrudnienia osoby z tatuażem w placówce edukacyjnej. Odpowiedzi na pytanie o ekskluzję wytatuowanych pedagogów powinny skłonić do szczególnej refleksji z uwagi na to, że prawie połowa rodziców nie ma pojęcia o wykluczeniu lub nie wśród nauczycieli. Większość rodziców zamieszczających komentarze na końcu kwestionariusza broniła nauczycieli i osób z tatuażami w ogóle. Pojawiły się uwagi o tym, że człowiek z tatuażem nie jest w niczym gorszy od tego bez i ważniejsze jest to, co przekazuje i jak traktuje innych, niż to jak wygląda. Dodatkowo jeden z rodziców zwrócił uwagę, że zajmowanie się przez szkolnictwo rzeczami takimi jak tatuaże u nauczycieli jest nieistotne wobec problemów, z jakimi zmagają się oświa-

ta. W opozycji do postrzegania tatuaży jako brudnych plam i wyników nieprzemyślanych decyzji kilka osób zwróciło uwagę, że tatuaże mają często jakiś przekaz i dla kogoś, kto je ma, są ważne. Wielokrotnie podkreślano, że każdy jest wolnym człowiekiem i kwestia wyglądu jest czymś całkowicie indywidualnym. Słusznie zwrócono uwagę, że wykluczanie jest niezgodne z prawem. W tym miejscu trzeba dodać, że Kodeks pracy nie reguluje tego wątku.

Niektórzy rodzice odpowiedzieli, że małe tatuaże byłyby stosowniejsze w pracy nauczyciela. Wspomniano o poglądzie, według którego istnieją miejsca pracy, w których takie malunki są źle przyjmowane, a szkoła niestety jeszcze do nich należy. Ponadto można jeszcze usłyszeć o skojarzeniach tatuaży z kulturą przestępczą. Ciekawą odpowiedź dała jedna z mam, która wskazała, że tatuaże na twarzy mogą zaburzać postrzeganie przez dzieci – szczególnie te młodsze – naszej mimiki. Według większości osób udzielających krytycznych odpowiedzi tatuaży w tym miejscu nie powinno być u pedagogów w ogóle.

Nie brakowało też głosów potępiających tatuaże u nauczycieli. Wyrażono krótki, zdecydowany sprzeciw dotyczący zatrudniania *takich* ludzi w szkołach. Jedna z osób szczególnie piętnowała kobiety, które zakrywają się tatuażami, ponieważ jest to niepotrzebny dodatek do strojów, makijażu i innych ozdób. Wyrażono obawę i niechęć do pojawienia się *pokolenia babć i dziadków wytatuowanych od góry do dołu*. Rodzice mają też obawę, że gdy ich dzieciom spodoba się tatuaż u nauczyciela, to również będą chciały go sobie zrobić, a potem będą tego żałować. Zamieszczono także odpowiedź, że tatuaż to początek mody na późniejsze kolczykowanie ciała, wykonywanie makijażu, robienie paznokci i innych *dziwactw*. Takie komentarze w większości pozostawiały osoby między 40. a 50. rokiem życia, nie posiadające żadnych tatuaży. Pojawiło się wiele głosów jakoby tatuaż był nieprzemyślaną decyzją. Zaznaczono jednak, że w tym przypadku malunek na ciele nauczyciela powinien być okazją do uświadamiania oraz edukowania dzieci i młodzieży o przemyślanym podejmowaniu decyzji. Ankietowani często podkreślali, że akceptowalny tatuaż to taki, który nie przekazuje treści ideologicznych i nie obraża uczuć religijnych.

Odpowiedzi zamieszczali także rodzice, którzy sami są nauczycielami. Zgłaszali w nich brak dyskryminacji w swoim miejscu pracy. Zdarzył się



jednak komentarz, w którym jedna z mam podzieliła się tym, że jej koleżanki zasłaniają swoje tatuaże w obawie przed roszczeniowymi rodzicami. Inna mama pokazała, że może jednak *nie taki diabeł straszny, jak go malują*, zamieszczając słowa wypowiedziane do niej przez dziecko: *O masz ciało niezmywalny rysunek, moja mama też ma.*

Analiza odpowiedzi udzielonych przez respondentów pokazuje, że rodzice akceptują tatuaże u nauczycieli. Szczegółowe rozpatrzenie wyników badań dowiodło, że na aprobatę wykutych igłą wzorów nie wpływa miejsce zamieszkania. Zdania wyrażające krytykę pojawiły się u badanych mających więcej niż 32 lata. Należy jednak edukować dzieci, młodzież, rodziców i pracodawców, jak ważna jest tolerancja i otwartość na różnorodność wśród ludzi. Wyrażam głęboką nadzieję, że pokolenie osób z tatuażami wkrótce nie będzie szokować i straszyć, a społeczeństwo wypleni zjawisko ekсклюzy i stanie po stronie wykluczonych.

#### Literatura:

- Akceptacja tatuaży w pracy – dziara czy kariera?* <https://inknews.co/jestem-za-akceptacja-tatuaży-w-miejscu-pracy/>, dostęp: 12 08 2023.
- Khosla V., Joseph V., Gordon H. (2010), *Tatuaże: jakie jest ich znaczenie?* <https://podyplomie.pl/publish/system/articles/pdfarticles/000/010/241/original/48-52.pdf?1472643398>, dostęp: 12 08 2023.
- Marcinkowski J.T., Konopielko Z., Wiśniewska P.M. (red.) (2021), *Tatuaże. Gdy ciało staje się tłem*, Silva Rerum, Poznań.
- Szczerkowska-Dobosz A. (red.) (2022), *Medyczne aspekty tatuażu*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa.

