

PL ISSN 1689-6416

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny Instytut Edukacji

STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY

SZKICE I ROZPRAWY

ZESZYT 18 (11) 2018

Redakcja naukowa
Tamara Zacharuk

Siedlce 2018

Redaktor naukowy czasopisma „Student Niepełnosprawny”:

dr hab. Tamara Zacharuk, prof. UPH
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,
Wydział Humanistyczny, Instytut Edukacji, 08-110 Siedlce, ul. Żytnia 39

Recenzenci:

prof. dr hab. Irena Pospiszył, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
prof. dr hab. Siyka Chavdarova-Kostova, Sofia University „St. Kliment Ohridski”
Republic of Bulgaria

Komitet Wydawniczy:

Andrzej Barczak, Mikołaj Bieluga, Andrzej Borkowski, Grażyna Anna Ciepela, Janina
Florczykiewicz (przewodnicząca), Robert Gałązkowski, Jerzy Georgica, Arkadiusz Indraszczyk,
Beata Jakubik, Jarosław Kardas, Wojciech Kolanowski, Agnieszka Prusińska, Zofia Rzymowska,
Sławomir Sobieraj, Stanisław Socha, Maria Starnawska, Grzegorz Wierzbicki, Waldemar Wysocki

Rada Naukowa:

prof. Inna Fedotenko, prof. Dora Levterowa, prof. Lesław Pytka, prof. Larisa Mitina,
prof. Emilia Rangelova, prof. Sławomir Sobczak, prof. Beata Akimiak,
prof. Bożidara Kriviradeva, prof. Leszek Ploch, dr Beata Bocian-Waszkievicz

Redaktor statystyczny: prof. Antoni Bombik

Redaktor językowy (jęz. ros.): prof. Elena Dmitrevna Meleszko

www.studentniepelnosprawny.uph.edu.pl

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2018

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.

PL ISSN 1689-6416

**Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach
08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20
wydawnictwo.uph.edu.pl**

Format A-5. Ark. wyd. 13,5. Ark. druk. 16,3.

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Wstęp	7
--------------------	---

Tamara Zacharuk

I. Z teorii inkluzji

Emilia Rangelova	13
------------------------	----

*Risks in the social inclusion of children with special learning
educational needs in the Republic of Bulgaria*

Barbara Skalbani, Mirosław Z. Babiarsz	17
--	----

*Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju
czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?*

Irena Pospiszyl	29
-----------------------	----

Samowykluczenie jako zagrożenie dla inkluzji

Ewa Jówko	39
-----------------	----

Kompetencje nauczyciela wspomagającego edukacji inkluzyjnej

Elena Zheleva	49
---------------------	----

*The methodology of health care training in the conditions of interaction
medical specialists – children and adults with special needs*

Daria Krzewniak	55
-----------------------	----

Samoocena a bezpieczeństwo osób z niepełnosprawnością

Siyka Chavdarova-Kostova	65
--------------------------------	----

Inclusive education in the context of the conception education for all

Wiesław Czełuściński, Robert Kapusta	71
--	----

*Warunki oraz możliwości korzystania z pływalni i parków wodnych osób
z niepełnosprawnością*

Tatiana V. Christidis	85
-----------------------------	----

Артпедагогические методы в инклюзивном образовании

Magdalena Podniewska	91
----------------------------	----

Uczeń z chorobą psychiczną

Ľudmila Krajčíriková	97
----------------------------	----

Stimulácia emocionálneho rozvoja a inovácie v edukácii rómskych žiakov

Sławomir Sobczak	113
------------------------	-----

Analiza użyteczności diagnostycznej

II. Z praktyki inkluzji

Anatolij Smantser	143
<i>Готовность учителя к работе с детьми в гетерогенной образовательной среде: результаты опытно-экспериментального исследования</i>	
Beata Bocian-Waszkiwicz	153
<i>Dziecko niewidzialne – dziecko „we mgle” – charakterystyka dziecka krzywdzonego i wieloaspektowa pomoc</i>	
Mariusz Dobijański	161
<i>Socjalizacja dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie metodami opartymi na wpływie osobistym wychowawcy</i>	
Veska Shivacheva	179
<i>The interactive technologies as a component of a supporting educational environment on university</i>	
Leszek Ploch	185
<i>Dyskryminacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze w opinii rodziców i studentów pedagogiki</i>	
Katarzyna Marciniań-Paprocka	203
<i>Metody pracy z osobami z niepełnosprawnościami – raport z badań pilotażowych</i>	
Daniela Racheva	215
<i>Folklore as Means of Inclusion of Ethnic Minority Children. Theory of education</i>	
Aneta Lew-Koralewicz	221
<i>Integracja dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opiniach ich nauczycieli</i>	
Magdalena Szubielska	239
<i>Teaching statistics to the blind psychology student</i>	

III. Recenzje i sprawozdania

Ewa Jówko	247
<i>Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Sprawozdanie z działań inkluzyjnych wobec studentów UPH w Siedlcach</i>	
Informacje dla autorów	256

Table of contents

Introduction	9
Tamara Zacharuk	
I. The theory of inclusion	
Emilia Rangelova	13
<i>Risks in the social inclusion of children with special learning educational needs in the Republic of Bulgaria</i>	
Barbara Skałbani, Mirosław Z. Babiarz	17
<i>Inclusion in education as a space for development or the risk of exclusion and marginalization of the student?</i>	
Irena Pospiszyl	29
<i>Self-exclusion as a threat to inclusion</i>	
Ewa Jówko	39
<i>Competences of a supporting teacher the challenge of inclusive education</i>	
Elena Zheleva	49
<i>The methodology of health care training in the conditions of interaction medical specialists – children and adults with special needs</i>	
Daria Krzewniak	55
<i>Self-esteem and security of people with disabilities</i>	
Siyka Chavdarova-Kostova	65
<i>Inclusive education in the context of the conception education for all</i>	
Wiesław Czełuściński, Robert Kapusta	71
<i>Access to swimming pools and water parks and their use by disabled people</i>	
Tatiana V. Christidis	85
<i>Art pedagogy methods in inclusive education</i>	
Magdalena Podniesińska	91
<i>Student with mental illness</i>	
Łudmila Krajčířiková	97
<i>Stimulation of emotional development and innovations in education of Roma pupils</i>	
Sławomir Sobczak	113
<i>Analysis of diagnostic utility</i>	

II. Inclusion in practice

Anatolij Smantser	143
<i>Readiness of the teacher to work with children in a heterogeneous educational environment: the results of a pilot study</i>	
Beata Bocian-Waszkiewicz	153
<i>An invisible child – a child "in the fog" – abused child characteristics and multi-faceted help</i>	
Mariusz Dobijański	161
<i>Social rehabilitation of socially awkward young people by using methods based on the personal educator's impact</i>	
Veska Shivacheva	179
<i>The interactive technologies as a component of a supporting educational environment on university</i>	
Leszek Ploch	185
<i>Discrimination of people with intellectual disability in culture in the opinion of parents and students of pedagogy</i>	
Katarzyna Marciniak-Paprocka	203
<i>Methods of working with people with disabilities – report on pilot studies</i>	
Daniela Racheva	215
<i>Folklore as Means of Inclusion of Ethnic Minority Children. Theory of education</i>	
Aneta Lew-Koralewicz	221
<i>Integration of children with autism spectrum disorder in the opinions of their teachers</i>	
Magdalena Szubielska	239
<i>Teaching statistics to the blind psychology student</i>	

III. Reviews and reports

Ewa Jówko	247
<i>Centre for Education and Rehabilitation of Disabled Students at Siedlce University – report on inclusive activities</i>	
Information for authors	256

Wstęp

W najnowszym numerze czasopisma „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy” zachęcamy czytelników do zapoznania się zarówno z artykułami teoretycznymi, jaki i praktycznymi dotyczącymi szeroko rozumianej inkluzji społecznej. Już tradycyjnie polecamy zawarte w czasopiśmie artykuły także wszystkim studentom pedagogiki, przygotowującym się do pracy w warunkach szkoły inkluzyjnej.

Szczególnie polecamy artykuł prof. Barbary Skałbani i prof. Mirosława Z. Babiarczyka pt. „Inkluzja w edukacji jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?”, w którym autorzy dowodzą, że „przed praktyką edukacyjną stoją zatem duże wyzwania, aby inkluzja objęła wszystkie przestrzenie edukacji, stała się faktem, a nie mitem, działaniem skutecznym i oczekiwanym, a nie tylko działaniem powierzchownym i pozorowanym.”

Pragniemy zwrócić także Państwa uwagę na artykuł dr Darii Krzewniak, który dotyczy szczególnego problemu związanego z poczuciem bezpieczeństwa osób z niepełnosprawnością. Jak podkreśla autorka: „Pozytywna, adekwatna samoocena stanowi bowiem ważny czynnik pozwalający zaspokoić potrzebę bezpieczeństwa osób z niepełnosprawnością. Może ona pomóc im pokonywać bariery i własne ograniczenia w drodze do podmiotowego rozwoju oraz doskonalenia otoczenia po to, by czuć się w nim stabilnie i pewnie.”

Zachęcamy również do zapoznania się z artykułami autorów na stale współpracujących z czasopismem prof. Emilii Rangelovej oraz prof. Siyki Chavdarovej-Kostovej z Uniwersytetu Sofijskiego, które przedstawiają problemy edukacji inkluzyjnej w Bułgarii w kontekście edukacji dla wszystkich.

Po raz pierwszy zamieszczamy artykuł prof. Sławomira Sobczaka dotyczący metodologii badań pedagogicznych. Z pewnością służyć on będzie przede wszystkim badaczom inkluzji społecznej. Istnieje bowiem szczególna potrzeba prowadzenia poprawnych metodologicznie badań nad tym procesem.

W części drugiej na uwagę zasługuje artykuł prof. Leszka Płocha, w którym autor prezentuje opinie rodziców i studentów pedagogiki na temat dyskryminacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze. Nauczycy-

cielom i wychowawcom polecamy szczególnie artykuły dr Beaty Bocian-Waszkiewicz, dr Mariusza Dobijańskiego oraz dr Anety Lew-Koralewicz.

W bieżącym numerze problematyka została rozszerzona także o zagadnienie inkluzji społecznej dzieci romskich. Warto sięgnąć do tekstów Danieli Rachevej i Ľudmily Krajčírrikovej, aby poznać tematykę inkluzji w odniesieniu do tej grupy etnicznej.

Bardzo dziękujemy wszystkim Autorom współpracującym z naszą redakcją i zapraszamy do publikowania w czasopiśmie „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” (www.studentniepelnosprawny.uph.edu.pl).

prof. nzw. dr hab. Tamara Zacharuk

Introduction

In the current issue of the journal "Disabled Student" we encourage readers to get acquainted with theoretical and practical articles, which are relate to broadly understood social inclusion. In our journal we traditionally recommend articles also to all students of pedagogy, preparing to work in the conditions of an inclusive school.

We especially recommend the article by prof. Barbara Skałbania and prof. Mirosław Z. Babiarez, where the authors prove that, „there are big challenges to educational practice, that inclusion encompasses all spaces of education, has become a fact and not a myth, an effective and expected action, and not just a superficial and sham activity.”

We would also like to draw your attention to the article by Dr. Daria Krzewniak, which concerns a specific problem related to the sense of safety of people with disabilities. The author notes: „Positive, adequate self-esteem is an important factor that helps to satisfy the need for the safety of people with disabilities. It can help them to overcome barriers and their own limitations on the way to subjective evolution and improvement of the environment, to feel stable and confident in it”

Please pay your attention to articles of authors who permanently co-operate with our magazine - prof. Emilia Rangelova and prof. Siyka Chavdarova-Kostova from Sofia University. Both scientists present problems of inclusive education in the context of the conception education for all.

For the first time we insert a text by prof. Sławomir Sobczak about methodology of pedagogical research. Certainly, it will be used primarily by researchers of social inclusion. There is a special need to conduct methodological correct research on this phenomenon.

In the second part for your attention deserves the article by professor Ploch. The author present opinions of parents and students of pedagogy on the issue of discrimination against people with intellectual disabilities in culture. We invite teachers and educators to read articles by dr Beata Bocian-Waszkiewicz, dr Mariusz Dobijański and dr Aneta Lew-Koralewicz.

In the current issue we also present questions of social inclusion of Roma children. In this topic, we recommend the texts by Daniela Racheva and Ľudmila Krajčíríková to learn about the inclusion of this ethnic group.

prof. nzw. dr hab. Tamara Zacharuk

- I -

Z TEORII INKLUZJI

THE THEORY OF INCLUSION

Emilia Rangelova

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Sofia, Bulgaria

Risks in the social inclusion of children with special learning educational needs in the Republic of Bulgaria

Zagrożenia inkluzji społecznej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Bułgarii

Abstract: In the article are outlined a number of issues which are risky about the social inclusion of children with the closure of specialized schools. These risks are: the closure of specialized schools and the inclusion of all children with special educational needs in the mass school; with the unpreparedness of the mass teacher to work with these children; with the lack of sufficient number of resourceful teachers to work with each individual child with special educational needs; with the unpreparedness of the mainstream pupil to tolerate the children with special educational needs; with the existence of negative public opinion on children with special educational needs.

Keywords: social inclusion, risks, children with special educational needs.

Streszczenie: W artykule przedstawiono szereg zagadnień, dotyczących zagrożeń inkluzji społecznej dzieci ze SPE, związanych z zamykaniem szkół specjalnych. Zagrożenia związane z włączeniem wszystkich dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkoły masowej wynikają z: nieprzygotowania nauczyciela szkoły masowej do pracy z dziećmi ze SPE, brakiem wystarczającej liczby nauczycieli, którzy są przygotowani do takiej pracy, ogólnym problemem tolerancji i postrzegania dzieci ze SPE.

Słowa kluczowe: inkluzja społeczna, zagrożenia, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

The phenomenon of social inclusion is a process whose purpose is both the integration of a person into the micro and the macro environment, as well as its real subjective participation in it. This process "contributes for realization of the tendency about inclusion in the common educational environment of all children, independently of the disruptions which they have..." [Smantser, 2016, p. 585]. The idea of social inclusion of children with special educational needs in the 21st century is humane and necessary to be solved in the practice of any self-respecting country. It creates the conditions for affirming the civil rights of every member of a society, regardless of his or her state of health.

With respect to the children with special educational needs, the social inclusion is a process which helps the child to adapt and to join the group and

the class of the mass school and to participate in the whole life, according to its own capabilities.

Social inclusion of children with special educational needs is a continuous and complex process which requires, on one hand, the pedagogue to be specially prepared in the inclusion area. "Inclusive education rejects old solutions and provides new opportunities for people with disabilities to develop. The foundations for the realization of the idea of including people with disabilities can be found in humanist thinking. The humanistic approach is at the heart of the theory and practice of education" [Zaharuc, 2012, p. 350]. A special place in the educator's training takes health education and upbringing. "Health education is a very important link in the didactic and educational process, as it draws from many areas of science, explains the conditioning of various phenomena and human preservation associated with health and illness" [Uvko, 2014, p. 251]. The preparation of a pedagogue for working with children with special educational needs requires the development of a comprehensive system for mastering practical pedagogical skills, both at the university as well as in the post-graduate qualification of the pedagogue. [Nievgelovska, Vishnevskaja, 2015, p. 29-32].

On the other hand, the process of social inclusion implies systematic, specialized, individualized corrective education with each child separately from specialists - pedagogues in the respective field. This process requires creating a positive emotional environment in the children's community where the child with special educational needs is, for example showing tolerance both to the physical disadvantages of the child by the children in the class and to stimulate their desire to help him to feel comfortable. „Accompanying the child leads to positive results when it stimulates the child's activity, his belief in his own strengths and abilities“ [Fedotenko, 2014, p. 216].

Furthermore, it is necessary for the parents of the child with special educational needs and the parents of the other children in the class to be a part in the process of social inclusion. This interaction helps to create conditions to also help the teachers and the students to accept the child, with the closure of specialized schools and the inclusion of all children with special educational needs in the mass schools; with the unpreparedness of the mass teacher to work with these children; with the lack of a sufficient number of resource teachers to work with each individual child with special educational needs; with the existence of a negative public opinion on children with special educational needs.

The analysis of the practice related to the social inclusion of children with special educational needs in the Republic of Bulgaria shows that there

are a number of open problems, which are inherently risky and do not allow their optimal realization.

One of the main risks is the closure by law of the existing state institutions for working with children with special educational needs, the removal of children from them and their sending to the mainstream school and to family-type institutions.

Another risk is in the mass school. A child with special educational needs going to a class with a minimum of 20-25 students places the it and all the other pupils in a special situation. The students are not prepared to accept the child with special educational needs. Not rarely they make fun of their shortcomings, show verbal or physical aggression. That is to say a real risk of the unpreparedness of the mass student to accept the child with special educational needs.

This position of the children is a result, on one hand, of the unpreparedness of the mass teacher and the class supervisor to work simultaneously and with all students for the creation of humane relationships, and with children with special educational needs. Although there is already a compulsory discipline in the Teacher Training Standard "Working with children with special educational needs", it is insufficient to master the minimum information and skills and habits of the teacher.

On the other hand, the negative attitude of the mainstream pupil towards children with special educational needs is also the result of their parents' negative attitude towards these children. It is the result of the negative public opinion regarding the children with special educational needs, which is transferred to the Bulgarian family as well.

To this we have to add the lack of resource teachers, ie. of teachers who are specialists and who have to work daily with the child with special educational needs, both at school and outside. In the existing Bulgarian practice, with the child with special educational needs, the resource teacher works only 2 hours a week. The rest of the time is given to the mass teacher who must work simultaneously with all pupils in the class and with the student with special educational needs.

In conclusion, we can say that the open questions regarding the social inclusion of children with special educational problems in the Republic of Bulgaria are related to: the closure of specialized schools and the inclusion of all children with special educational needs in the mainstream school; with the unpreparedness of the mass teacher to work with these children; with the lack of a sufficient number of resource teachers to work with each individual child with special educational needs; with the unpreparedness of the mainst-

ream pupil to tolerate the child with special educational needs; with the existence of negative public opinion on children with special educational needs.

These open problems are also the real risks that exist and have a negative impact on the process of social inclusion of children with special educational needs. Their overcoming will allow the optimal realization of the social inclusion of children with special educational needs.

Bibliography

- Suharuk T. *Humanistic Ideas and Inclusive Education. // Formation of the citizen and the professional in the conditions of the university education. First Book. Volume two. Gabrovo, 2012 (in Bulgarian).*
- Niveglovska A., Vishnevskva M. *The teacher's skill sets up practical training in pedagogy at the University of Natural Sciences and Engineering in Sedlce// Theory and practice of the psychological and pedagogical training of the specialist in the university. First Book. Volume two. Gabrovo 2015. (in Bulgarian).*
- Smantzer A.P., Kurbyko Z.S. *Essential characteristics of psychologically safe heterogeneous inclusive educational environment. // Theory and practice of the psychological and pedagogical training of the specialist in the university. The second book. Gabrovo 2016. (in Bulgarian).*
- Fedotenko I.L. *Preparation of the future teacher for accompanying children in inclusive educational institutions.//Psychological-pedagogical problems of the development of the personality of the professional in the conditions of the university education. Volume two. Gabrovo 2014 (in Bulgarian).*
- Yuvko E. *Health education in Poland.// Psychological-pedagogical problems of the development of the personality of the professional in the conditions of the university education. Volume two. Gabrovo 2014 (in Bulgarian).*

Barbara Skalbania, Mirosław Z. Babiarsz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?

**Inclusion in education as a space for development
or the risk of exclusion and marginalization of the student?**

Streszczenie: Edukacja włączająca jest efektem zmian społeczno-edukacyjnych ukierunkowanych na poprawę jakości kształcenia w nurcie humanizmu i egalitaryzmu społecznego. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy ta idea będzie rozumiana i wdrażana z refleksją, zrozumieniem, akceptacją i zaangażowaniem wszystkich podmiotów edukacji: nauczycieli, rodziców i uczniów. W skrajnym przypadku może ona być przestrzenią zmian niekorzystnych, które zamiast włączać i integrować mogą wykluczać i marginalizować ucznia. Celem artykułu jest pokazanie szeregu czynników warunkujących obie prognozy rozwoju edukacji włączającej: optymistyczną i pesymistyczną.

Słowa kluczowe: inkluzja, rozwój, wykluczenie, uczeń, edukacja

Abstract: Inclusive education is the effect of socio-educational changes aimed at improving the quality of education in the area of humanism and social egalitarianism. That is possible only when such an idea is understood and implemented with the reflection, understanding, acceptance and involvement of all education parties: teachers, parents and students. In the extreme case, it can become a space of unfavorable changes, which, instead of including and integrating, can exclude and marginalize the student. The aim of the following article is to present a number of factors conditioning both forecasts of the inclusive education development: optimistic and pessimistic.

Keywords: inclusion, development, exclusion, student, education

Wprowadzenie

Edukacja jako przestrzeń zróżnicowanych praktyk pedagogicznych jest ważnym przedmiotem dyskusji w aspekcie dokonujących się zmian społecznych i kulturowych. Szkoła, mimo wyraźnej krytyki dla jej tradycyjnego modelu transmisji wiedzy, jest nadal miejscem zdobywania wiadomości, kształtowania postaw i kapitału jednostki oraz społeczeństwa. O jej przetrwaniu przekonany jest Neil Postman, który uważa, iż dotąd *nie wynaleziono lepszej drogi prowadzenia młodych ludzi w świat uczenia się* [Postman, 1996, s. 197]. Prowadzone dyskusje tematyczne ogniskują się na kluczowych problemach, takich jak: cele szkoły, rola ucznia, rola i zadania nauczyciela w dobie pluralistycznych

wzorów zmieniającego się dynamicznie życia, gdzie kluczowe jest pytanie: *Kim być* [Malewski, 2003, s. 21]. Ponowoczesność, dla której bazą jest pluralizm i różnorodność, poszukuje nowych rozwiązań edukacyjnych i społecznych po to, aby zapewnić rozwój jednostki oparty na prawach człowieka i zasadniczym prawie równej szansy. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do osób z zaburzeniami rozwojowymi, które utrudniają im pełny udział w procesie edukacji i życiu społecznym. W obszar tych poszukiwań wpisuje się inkluzja społeczna, rozumiana jako *włączenie, dołączenie bądź zawieranie*¹, która stała się wyzwaniem i koniecznością we współczesnym społeczeństwie. Celem artykułu jest namysł nad inkluzją w edukacji, która – mimo iż stała się faktem – to nadal budzi wiele emocji.

Inkluzja i jej rozumienie

Analizowanie zjawiska inkluzji niezależnie od obszaru/dziedziny jest trudne z uwagi na niejednoznaczność rozumienia tego pojęcia. *Czym jest zatem inkluzja i jak jest definiowana?* Inkluzja jest procesem obecnym w obszarze społecznym i edukacji. Jest to nowy paradygmat edukacji w obszarze kształcenia niesegregacyjnego, ale też proces, rodzaj praktyki edukacyjnej, forma kształcenia lub idea równego dostępu do nauki, która istnieje w systemie oświatowym od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Dotyczy ona kształcenia uczniów z dysfunkcją rozwojową, niepełnosprawnością, a jej celem jest zniesienie podziałów, zapewnienie jedności w odniesieniu do różnorodności potrzeb uczniów oraz realizacja edukacji w najbliższym środowisku dziecka.

W Polsce inkluzja popularyzowana jest za sprawą m.in.: A. Krauzego, I. Chrzanowskiej, G. Szumskiego, J. Głodkowskiej, A. Brzezińskiej, T. Zacharuk. Jednak definiowanie terminu *inkluzja* w odniesieniu do edukacji przysparza wielu trudności, bo jak pokazuje Iwona Chrzanowska w *polskim prawodawstwie nie ma jednoznacznej definicji tego pojęcia. Często traktowane jest ono synonimicznie z terminem integracja, czasami zaś rozumiane jest jako kolejny, wyższy etap w drodze do normalizacji sytuacji nie tylko edukacyjnej osób niepełnosprawnych* [Chrzanowska, 2014, s. 111]. Inkluzja w kształceniu specjalnym stanowi wyższą formę integracji, ale przede wszystkim jest to zmiana w myśleniu i działaniu wobec osób o odmienności rozwojowej, stanowi też rodzaj refleksji nad działaniem, rodzaj idei, która nie zawsze jest spójna z praktyką, co autorzy chcą pokazać w treści niniejszego artykułu. Synonimem inkluzji edukacyjnej jest edukacja włączająca, która jak podaje UNESCO: *jest nieu-*

¹ <https://sjp.pl/inkluzja>, dostęp 23 marca 2017.

stannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności eliminującym wszelkie formy dyskryminacji [Mitchell, 2012, s. 427-441]. Inkluzja rozumiana jest jako przygotowanie szkoły do przyjęcia ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami w zakresie zdobywania przez niego wiedzy i kształtowania umiejętności. Termin ten ma zdecydowanie szerszy zakres rozumienia, gdyż ukazuje nowe spojrzenie na bycie człowieka w świecie. Edukacja inkluzyjna (włączająca) ukierunkowana jest na łączenie, przenikanie, współpracę, akceptację, tolerancję, wzajemną pomoc i interakcje społeczne. To nie tylko przekazywanie wiedzy, ale kształtowanie postaw, wprowadzanie w wartości społeczne i socjalizacja w gronie zdrowych, pełnosprawnych rówieśników. To także rozwijanie u uczniów wiary w siebie i swoje sprawstwo, kształtowanie poczucia własnej godności i wartości. Warto pamiętać, że adresatami edukacji inkluzyjnej są zarówno uczniowie pełnosprawni, jak też uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przy rozumieniu tego terminu w aspekcie różnorodności potrzeb i związanej z tym różnicy w ich zaspokajaniu. Joanna Głodkowska opisując przestrzeń dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach inkluzji edukacyjnej uważa iż jest ona:

- *Skoncentrowana na osobie* (podmiotowe traktowanie)
- *Wzmacniająca* (daje siłę do pokonywania trudności i ograniczeń)
- *Kompleksowa* (uwzględnia wszystkie środowiska, w jakie rozwojowo wchodzi uczeń ze SPE)
- *Plastyczna* (ciągle modyfikowana do potrzeb i możliwości ucznia)
- *Poszukująca* (szuka się w niej najlepszych rozwiązań i metod rozwoju)
- *Pozytywna* (poszukuje się w niej sił jednostki i zasobów środowiska)
- *Zapraszająca* (interesująca na tyle, że uczeń chce w niej przebywać)
- *Łącząca* (poszukujemy tego co łączy a nie dzieli)
- *Profesjonalna* (wszyscy, którzy zajmują się dzieckiem są profesjonalistami)
- *Optymistyczna* (wzbudza wiarę na przekraczanie granic rozwojowych) [Głodkowska, 2010, s. 42-43].

Paradygmat inkluzyjny akcentuje podmiotowość ucznia zgodnie z hasłami pedagogiki personalistycznej, jego prawo do samorealizacji i autonomii, postuluje też rozwijanie zdolności do pokonywania własnych ograniczeń i trudności przy wykorzystaniu potencjału i zasobów środowiska wychowawczego. W realizacji kształcenia włączającego ważną rolę odgrywa psychologia optymizmu (Seligman) i koncepcja transgresji (Kozielecki) oraz teoria rozwoju

społecznego ukierunkowana na inkluzję społeczną. Istotne znaczenie ma też rozumienie kluczowych kategorii, takich jak: różnica, różnorodność, jedność, łączenie mimo różnic. W celu lepszego rozumienia idei edukacji inkluzyjnej warto odwołać się do słów Z. Baumana, który jako wyzwanie tych czasów wskazuje działania zmierzające do zamiany obecnej polifonii w harmonię, która nie ujednolica, ale pokazuje współistnienie wielu motywów przy zachowaniu ich odrębnej tożsamości [Bauman, 2008]. Znalezienie przestrzeni dla faktycznej, a nie tylko pozorowanej inkluzji jest próbą odpowiedzi na dychotomiczne pytanie: inkluzja *versus* ekskluzja?

W edukacji włączającej, według Anny Brzezińskiej, współwystępują dwa podejścia: jedno skoncentrowane jest na problemie dziecka w rozumieniu, iż to ono ma problem, a nauczyciel-wychowawca chce mu w tym pomóc, gdyż jest przekonany o możliwościach ucznia i jego skuteczności w rozwiązywaniu problemu. Działania nauczyciela polegają zatem na rozwijaniu samodzielności, tworzeniu przestrzeni dla optymalnego wykorzystania potencjału ucznia przy subtelnym towarzyszeniu mu w indywidualnej drodze rozwoju.

Drugie podejście można zwerbalizować jako problem nauczyciela z dzieckiem, którego rozwiązanie spoczywa na pedagogu/nauczycielu [Brzezińska i in., 2009, s. 16-17]. W takim podejściu nauczyciel jest ekspertem, zarządza sytuacją i uczniem w sposób dyrektywny, jego działania polegają na kierowaniu, podpowiadaniu, dawaniu gotowych rozwiązań. Oba podejścia są znane nauczycielom, jednak ukierunkowane są na osiągnięcie odmiennych efektów edukacyjnych: uzależnienie od pomocy lub autonomia i samodzielność jednostki. Poniżej dokonano szczegółowych analiz obu podejść w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule artykułu.

Kiedy edukacja inkluzyjna jest przestrzenią dla rozwoju ucznia?

Analizy tego obszaru odnoszą się do przestrzeni edukacji, która, jak uważa A. Nalaskowski: „składa się z wielu warstw. Jest wręcz swoistym repertorium wyobrażeń, wartości, kształtów, powierzchni, metafor, oczekiwań, krawędzi i skojarzeń”. Autor pisze także, że „konstrukcja przestrzeni może stanowić tamę lub bramę dla wartości wnoszonych przez uczniów z zewnątrz” [Nalaskowski, 2002, s. 81]. To metaforyczne ujęcie odnosi się do edukacji inkluzyjnej, która jest szansą, ale też może stać się zagrożeniem dla ucznia z niepełnosprawnością. Poszukując w edukacji inkluzyjnej szansy dla rozwoju dla tych uczniów należy uwzględnić kilka kluczowych elementów, takich jak: społeczny model postrzegania niepełnosprawności, pozytywny klimat szkoły, podmiotowość relacji, pozytywna diagnoza rozwoju, empatyczna i akceptująca

ca postawa nauczycieli/opiekunów oraz szeroki zakres interdyscyplinarnej wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy pedagogicznej.

Postrzeganie niepełnosprawności w modelu społecznym przenosi ciężar odpowiedzialności za edukację ucznia na szkołę, która powinna być przygotowana do kształcenia dzieci i młodzieży ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Proces dostosowania dotyczy zatem nauczycieli, infrastruktury szkolnej, a nie osoby ucznia. Zadaniem edukacji rozumianej w takim modelu niepełnosprawności jest przede wszystkim zniesienie ograniczeń i barier architektonicznych, organizacyjnych, ale też mentalnych, co wiąże się z przełamaniem stereotypów czy negatywnym myśleniu o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, ruchową czy sensoryczną.

Inkluzja w edukacji dotyczy zatem nie tylko włączenia ucznia w zespół klasowy, ale korzystania z jego osobistych doświadczeń, rozwijania indywidualnego potencjału i dawania przestrzeni dla wspólnego bycia wyznaczonego jednym celem. Społeczny model niepełnosprawności skupia się na wybranych elementach środowiska, ocenie zagrożeń i podejmowaniu działań profilaktycznych. W praktyce edukacyjnej dotyczy organizacji przestrzeni nauczania/uczenia się w takim zakresie, aby była ona przyjazna dla ucznia i ułatwiała edukację realizowaną we wspólnocie rówieśniczej z wykorzystaniem osobistych preferencji, zasobów i potencjału środowiska.

Realizacja społecznego modelu niepełnosprawności możliwa jest w pozytywnym klimacie szkolnym, określanym przez L. Pytkę jako terapeutyczno-wychowawczy i opiekuńczo-wychowawczy, które koncentrują się na relacjach z innymi i potrzebach ucznia [Pytka, 2005]. Jakość relacji z nauczycielem i rówieśnikami sprzyja inkluzji edukacyjnej i społecznej.

Kolejnym ważnym czynnikiem pozytywnej inkluzji jest podmiotowe traktowanie ucznia i otoczenie go pozytywnymi emocjami ze strony nauczyciela/wychowawcy w paradygmacie edukacji zorientowanej humanistycznie. Podmiotowy charakter edukacji inkluzyjnej opiera się na wzorze autokreacji oraz dąży do równego statusu uczestników procesów oświatowych [Bałachowicz, 2009, s. 68]. Podmiotowe kształtowanie relacji ucznia z nauczycielem i ucznia z rówieśnikami jest warunkiem prawidłowego rozwoju, a brak podmiotowej relacji prowadzi do wielu negatywnych zachowań, takich jak: alienacja, zniewolenie, podporządkowanie, uprzedmiotowienie, wyuczona bezradność, bezsilność, anomia, izolacja, zewnętrzne usytuowanie kontroli, dezorientacja poznawcza [tamże].

Podmiotowość winna też być elementem relacji diagnostycznej, która rozpoczyna proces edukacji inkluzyjnej i ukierunkowana jest na identyfikację, poznanie, rozpoznanie, ocenę. Pełny rozwój ucznia z niepełnosprawnością jest

możliwy przy postawieniu diagnozy rozwojowej [Obuchowska, 1997, s. 5-15], która uwzględnia zarówno diagnozę negatywną, jak też diagnozę pozytywną. W edukacji inkluzyjnej szczególnego znaczenia nabiera diagnoza pozytywna, która „obejmuje czynności zmierzające do identyfikacji potencjałów tkwiących w jednostce i ewentualnie elementów środowiska jej życia, które mogą wspomagać te zmiany” [Wysocka, 2013, s. 160]. Dąży ona do poszukiwania czynników wspierających rozwój w kilku obszarach: właściwościach ucznia, mechanizmach osobowości oraz wpływach środowiskowych [tamże]. Jak zauważa L. Wygotski, koncentracja tylko na sferze cielesnej z nadmiernym eksponowaniem niepełnosprawności przyczynia się do hamowania rozwoju dziecka.

Podstawą w procesie bycia nauczyciela z uczniem jest dialog, uważne słuchanie i powstrzymanie się od szybkich ocen, co łączy się z rozumieniem i empatią. Bez dialogu i empatycznego rozumienia, integracja czy inkluzja nie powiedzie się, a będzie tylko pozorem. Kultura dialogu winna dominować nad kulturą monologu, a wprowadzanie do nauczania metod aktywizujących buduje porozumienie i integruje uczniów niezależnie od ich potrzeb czy sposobów ich zaspokajania.

Bazą dla edukacji inkluzyjnej i zarazem warunkiem jej powodzenia są kwalifikacje i kompetencje nauczycieli, którzy nie tylko coś wiedzą, ale chcą działać i rozumieją idee inkluzji oraz akceptują uczniów. Nauczyciele winni posiadać kompetencje merytoryczne i metodyczne (jak pracować z każdym uczniem) oraz kompetencje moralne, jak również być zdolni do refleksji nad procesem nauczania i własnym działaniem. W grupie czynników ułatwiających rozwój ucznia w edukacji inkluzyjnej są też formy współpracy z rodzicami, którzy stają się partnerami wspierającymi działania nauczycieli, sojusznikami pedagoga.

Kiedy edukacja inkluzyjna jest ryzykiem wykluczenia ucznia?

Termin „wykluczenie” obecny w naukach społecznych ujmowany jest jako stan, proces, negatywne zjawisko. W grupie wielu definicji spotykamy ujęcie R. Szarfenberga, który definiuje zjawisko jako „sytuację uniemożliwiającą lub znacznie utrudniającą jednostce i grupie pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób” [Szarfenberg, 2003, s. 17]. Edukacja inkluzyjna jest niewątpliwie szansą dla rozwoju uczniów, ale też może stanowić zagrożenie ich wykluczeniem i marginalizacją, o czym wspomniano wcześniej. Bogata literatura tematyczna pokazuje przede wszystkim pozytywne

aspekty inkluzji propagując tę formę kształcenia specjalnego, rzadziej odnosi się do potencjalnych zagrożeń, których istnienie winni uświadomić sobie zarówno nauczyciele, jak też rodzice. *Co zatem znajduje się w grupie czynników zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją ucznia?*

Pierwszym istotnym zagrożeniem są negatywne postawy nauczycieli/rodziców wobec wspólnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych, co wiąże się z rozumieniem/niezrozumieniem przez nich idei inkluzji oraz posiadaną wiedzą lub jej brak na temat potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Przykładem braku zrozumienia dla integracji uczniów zdrowych z uczniami niepełnosprawnymi jest wypowiedź matki ucznia zdrowego: „Nie chcę, aby dziecko chore zabierało nauczycielowi czas i obniżało wyniki nauczania”². Badania prowadzone w tym obszarze tematycznym pokazują, iż „w relacjach z niepełnosprawnymi często pojawia się postawa odsuwania się” [Szarfenberg, 2003, s. 17]. Potwierdzają to badania K. Błeszyńskiej, z których wynika, że prawie 85% badanych nauczycieli nauczających w szkołach ogólnodostępnych nie przyjęłaby ucznia z niepełnosprawnością do swojego zespołu klasowego [Błeszyńska, 1992]. Sygnalizowane postawy mają różne uwarunkowania, są wynikiem między innymi braku rzetelnego przygotowania nauczycieli do bieżącej pracy z uczniem niepełnosprawnym, ale też związane są z ich negatywnymi doświadczeniami zawodowymi czy obecnością stereotypów społecznych dotyczących osób z niepełnosprawnością. Badania prowadzone przez zespół naukowców z Zakładu Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka UJK w Kielcach pokazują, iż nauczyciele z województwa świętokrzyskiego deklarowali niski poziom własnych kompetencji do diagnozowania potrzeb uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną, wzrokową lub słuchową [Bidziński i in. 2013, s. 122, 130]. Dane te nie prognozują sukcesów w edukacji inkluzyjnej, ale mogą być przyczyną wykluczenia ucznia nierozumianego, nieakceptowanego, gdyż ważnym czynnikiem postawy jest element behawioralny (poza poznawczym i emocjonalnym) związany z zachowaniem się nauczyciela wobec ucznia.

Kolejnym czynnikiem zagrożenia jest niepewność nauczycieli co do własnych umiejętności diagnostycznych. Brak wiedzy i często umiejętności diagnostycznych rodzi wśród nauczycieli poczucie lęku, frustrację, a wyniki diagnozy wskazują na deficyty i braki, co stygmatyzuje ucznia, lokuje go w grupie osób słabych, uzależnionych od pomocy innych. Procedura kwalifikowania ucznia do kształcenia włączającego nie jest pozbawiona sytuacji,

² Jest to fragment wypowiedzi matki z rozmowy przeprowadzonej w ramach praktyki poradniczej autorów tekstu.

w której występuje subtelna przemoc, rodzaj presji połączonej z odczuciem dominacji władzy ze strony osób reprezentujących instytucje pomocowe.

Procedury związane z orzekaniem, wydaniem pisemnej porady będącej podstawą dla organizacji kształcenia inkluzyjnego, są zbyt biurokratyzowane a zawarte w nich wskazania nie zawsze znajdują zastosowanie w praktyce edukacyjnej. Nadmierna biurokratyzacja edukacji tworzy wokół takiego ucznia przestrzeń zbudowaną z przepisów (co wolno a czego nie wolno), wewnętrznych ustaleń czy regulaminów mających na celu realizację trudnego i niejednoznacznego terminu jakim jest dostosowanie, które w praktyce edukacyjnej często występuje. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest wielokrotnie naznaczany społecznie, co nie przyczynia się do budowania u niego pozytywnego obrazu własnej osoby, zwłaszcza w roli ucznia. A przecież „potrzeby dziecka niepełnosprawnego są takie same, jak i pełnosprawnego. Wymaga ono jedynie większej, a czasami i częstszej pomocy w ich zaspokajaniu” [Kosakowski, s. 66].

Zarówno w diagnostyce jak też edukacji nie bez znaczenia jest językowy obraz niepełnosprawności obecny w społeczeństwie i wśród uczniów/rówieśników. Jak pokazują badania S. Sadowskiej, dzieci i młodzież zbyt często stygmatyzują osoby niepełnosprawne używając wielu negatywnych określeń [Sadowska, 2005]. Taki obraz jest utrwalany przez grupę określeń i definicji zawartych w słownikach, encyklopediach a także języku mediów, gdzie akcentowane są negatywne cechy osób z niepełnosprawnością, takie jak: niezaradność, niesamodzielność, nieporadność i nieumiejętność radzenia sobie w życiu³.

Proces wykluczenia ucznia nasila się w trakcie realizacji zadań edukacyjnych, jego uczestnictwa w życiu zbiorowości klasowej i szkolnej. Bariery dotyczą rozwijania osobistych pasji czy zainteresowań, indywidualnego, często wolnego tempa pracy, co związane jest z wieloma czynnikami, takimi jak: warunki i wyposażenie przedszkola/szkoły w pomoce dydaktyczne odpowiednie dla zróżnicowanych potrzeb uczniów, rygory czasowe, kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, zwłaszcza ich stosunek do inkluzji/integracji, o czym wspomniano wcześniej, postawy uczniów i ich rodziców do tematu wspólnego kształcenia. Ważnym elementem wykluczającym ucznia z problemami rozwojowymi są ograniczenia co do rozwoju jego form aktywności poza lekcyjnej.

³ A. Fidowicz, *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klasy VI szkoły podstawowej*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-473cbeae-e110-4264-8b5a-651b1179ee90/c/Alicja_Fidowicz_Jezykowy_obraz_osob_niepelnosprawnych_w_srod_uczniow_klas_VI_szkoly_podstawowej.pdf, dostęp 23 września 2017.

Uczniowie ci rzadko włączani są w inne formy aktywności, które są dla nich niedostępne i znacznie ograniczone.

Z diagnozą ucznia wiąże się jego pozycja w strukturze klasy szkolnej, gdzie często pozostaje on na marginesie życia klasowego, z wyraźnym dystansowaniem się rówieśników do jego osoby. Uczniowie bardziej identyfikują się z osobami im podobnymi aniżeli z osobami z odmiennością, co stwarza ryzyko odrzucenia rówieśników z niepełnosprawnością. Jak pokazują autorzy Iwona Dajnowska i Czesław Kosakowski, w idei edukacji inkluzyjnej występuje niebezpieczna tendencja braku wiary w skuteczność podejmowanych działań edukacyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnością [za I. Chrzanowska, 2014, s. 114]. Konsekwencją takiego podejścia jest brak sukcesów i akceptacji dla mniej sprawnego ucznia oraz bardziej instrumentalne traktowanie go.

Próba syntezy

Tradycyjny model edukacji nie tworzy przestrzeni rozwoju dla jednostek z utrudnieniami rozwojowymi, a staje się dla nich źródłem zagrożenia, wykluczenia czy marginalizacji. Popularyzowana edukacja inkluzyjna jako forma kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, chociaż w założeniu optymistyczna, także może być źródłem wykluczenia w sytuacji nasilenia się czynników ryzyka tkwiących w osobach, relacjach, infrastrukturze czy osobistych przekonaniach i wartościach. Edukacja inkluzyjna ma na celu nie tylko wspólne nauczanie i wychowanie, ale przyczynia się do zmiany mentalnej w myśleniu na temat osób z niepełnosprawnością. Jest ona pierwszym krokiem do integracji społecznej, pozytywnego funkcjonowania społecznego osób z utrudnieniami w rozwoju. Osiągnięcie tego celu jest możliwe przy spełnieniu wielu kryteriów dobrej edukacji ukierunkowanej na podmiotowość, samodzielność i aktywność ucznia, a nie jego nadmierną ochronę i podporządkowanie wychowawcy/opiekunowi. Przed praktyką edukacyjną stoją zatem duże wyzwania, aby inkluzja objęła wszystkie przestrzenie edukacji, stała się faktem a nie mitem, działaniem skutecznym i oczekiwanym a nie tylko działaniem powierzchownym i pozorowanym. Bo jak zauważa P. Mittler: "Włączanie nie oznacza umieszczania dzieci w szkołach powszechnych, Oznacza natomiast zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci (...)" [za A. Wyka, 2002].

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekład Olga i Wojciech Ku-
biński, GWP, Gdańsk 2008.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M., *Nauczyciele wojewódz-
twa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych
potrzeb edukacyjnych uczniów*, UJK, Kielce 2013.
- Błęszyńska K., *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do
środowiska szkoły masowej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole ma-
sowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, WSP, Kraków 1992.
- Brzezińska A., Ohme M., Resler-Maj A., Kaczan R., Wiliński M., *Droga do sa-
modzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami
sprawności*, GWP, Gdańsk 2009.
- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy
prawne i społeczne uwarunkowania*, *Studia Edukacyjne* nr 30/2014.
- Czerepaniak-Walczak M., *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawo-
du nauczyciela*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współcze-
snej edukacji*, tom I, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009.
- Fidowicz A., *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klasy VI
szkoły podstawowej*, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/
bwmeta1.element.desklight-473cbeae-e110-4264-8b5a](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-473cbeae-e110-4264-8b5a), dostęp 23 września 2017.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami eduka-
cyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształ-
cenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szko-
leniowe, część 1*, MEN, Warszawa 2010.
- Kosakowski Cz., *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości
i ograniczenia*, [w:] *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red.
Cz. Kosakowski, M. Zaorska, Wyd. Akapit, Toruń 2000.
- Malewski M., *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*,
[w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik, A. Kargu-
łowa, SDSZ, Warszawa 2003.
- Mitchell D., *Education that fits: Review of international trends in the education
of students with special educational needs*, „*Education Counts*” 2010.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002.

- Obuchowska I., *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, 1997, nr 2 (7).
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego - doświadczenia holenderskie*, [w:] Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań, red. N. Starik, A. Zduniak, WSB, Poznań 2012.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, APS, Warszawa 2005.
- Postman N., *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York 1996.
- Szarfenberg R., *Problemy definicyjne zjawiska wykluczenia*, Raport Grupy nr 2 Zespołu Zadaniowego ds. Integracji Społecznej Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Impuls, Kraków 2013.
- Wyka A., *Nauczanie włączające*, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, nr 1-2/ 2002.
- <https://sjp.pl/inkluzja>, dostęp 23 marca 2017.

Irena Pospiszył

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
Wydział Nauk Pedagogicznych

Samowykluczenie jako zagrożenie dla inkluzji

Self-exclusion as a threat to inclusion

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na poczuciu osamotnienia i samotności człowieka we współczesnym świecie. Autorka podejmuje problematykę relacji międzyludzkich oraz wskazuje na ich niekompletność. Osamotnienie, czyli całkowite przeciwieństwo inkluzji, może być konsekwencją wykluczenia lub samowykluczenia.

Słowa kluczowe: samotność, osamotnienie, relacje międzyludzkie, inkluzja, ekskluzja

Abstract: The article focuses on the sense of solitude and loneliness of people in the modern world. Author deals with the problems of interpersonal relationship and their incompleteness. Solitude as a total opposition to inclusion can be a consequence of exclusion or self-exclusion.

Keywords: solitude, loneliness, interpersonal relationships, inclusion, exclusion

Zagrożeni samotnością

Jednym z najbardziej oczywistych przeciwieństw inkluzji jest osamotnienie, które może być konsekwencją wykluczenia lub samowykluczenia. Paradoksalnie, pomimo iż życie współczesnego człowieka w kulturze Zachodu przebiega w zgiełku wielkich miast, natłoku informacji atakujących go przez różne środki masowego przekazu, dostępności komunikacyjnej nawet na odległość i to w czasie rzeczywistym, wydaje się, że poczucie osamotnienia jest tym stanem, na który jednostka jest szczególnie narażona. Dowodów mamy wiele, począwszy od tak prostych faktów, jak wzrost liczby gospodarstw jednoosobowych, popularności stylu życia „singli”, nietrwałości związków, ograniczenia więzi rodzinnych właściwie do dwóch, trzech pokoleń, zaniku sąsiedzkich więzi, poprzez ograniczanie swoich relacji do przestrzeni wirtualnej, aż do zachorowań na depresję, o której mówi się już w kategoriach epidemicznych. W przeprowadzonych w 2005 r. badaniach CBOS na reprezentatywnej próbie 1050 osób, tylko 14% badanych stwierdziło, że czują się chronicznie samotni. Mimo że stosunkowo niewielu Polaków ma poczucie osamotnienia, to jednak 65% twierdzi, że czasami czuje się samotna, natomiast 34% nigdy nie czuje się samotna [opracowanie; Boguszewski 2015].

Powstaje wobec tego pytanie, czy poczucie osamotnienia jest niechcianym skutkiem procesów globalizacyjnych i ponowoczesnych, czy też jest efektem zmiany wrażliwości człowieka na problem samotności. Wielcy wizjonerzy procesów społecznych, tacy jak Erich Fromm, David Riesman, Christofer Lasch, Zygmunt Bauman, czy Anthony Giddens, upatrują przyczyn tego stanu rzeczy w obu wymienionych czynnikach. Wskazują oni z jednej strony na wyjątkową wrażliwość współczesnego człowieka na poszerzanie relacji z innymi ludźmi, liczenie się z ich opinią, traktowanie innych jako lustro dla obrazu własnej osoby, czy wręcz wyroczni w kształtowaniu dążeń osobistych, z drugiej zaś na problemy, zarówno zewnętrzne jak i tkwiące w nich samych, w tworzeniu konstruktywnych relacji. Choć swoje uzasadnienie wyprowadzają z różnych przesłanek, to wyjątkowo zgodna jest ich ocena kondycji psychicznej współczesnego człowieka, którego najbardziej charakterystyczną cechą jest bezkrytyczna orientacja na ludzi i wynikające z tego problemy w relacjach z nimi.

Samotność definiowana jest najczęściej jako stan psychiczny przejawiający się w braku pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Jednak niektórzy autorzy dostrzegają w niej wiele odcieni nie zawsze negatywnych [Domarecki, 2009]. Szczególnie interesujące wydaje mi się ustalenie Czesława Tarnogórskiego [1988] odróżniającego stan samotności od osamotnienia. Zdaniem tego autora to, co najczęściej kojarzy nam się z samotnością, jest w istocie osamotnieniem, czyli przykrym stanem pozbawienia jednostki pozytywnych relacji z innymi ludźmi. Cechą specyficzną dla osamotnienia jest również to, że jest to stan niechciany, ukształtowany przez okoliczności zewnętrzne, lub wewnętrzne bariery nie do pokonania, na przykład nieśmiałość, czy lęk przed społeczną ekspozycją. Dlatego, choć są doświadczeniem na wskroś subiektywnym, to jednocześnie w dużym stopniu determinują poczucie bezradności jednostki, ponieważ nie widzi ona możliwości wpływu na zmianę swojego położenia, a właśnie od jej aktywności głównie zależy zmiana.

W przeciwieństwie do osamotnienia, samotność nie musi być stanem przykrym. Może wynikać z wyboru jednostki, może też być stanem oczekiwanym, a nawet upragnionym, i wreszcie można ją przerwać, kiedy jednostka zapragnie kontaktu z innymi ludźmi. Samotność nie wyklucza też bliskich relacji z innymi. Stwarza tylko możliwość spojrzenia na życie z dystansu. W swoim eseju *Wobec samotności i osamotnienia* Tarnogórski stwierdza wręcz: „Samotność jest najczęściej stanem wybranym świadomie. Nie wyklucza otwarcia na innych ludzi [...] często osoba samotna jest uważniejszym i wnikliwszym obserwatorem życia innych” (s. 4). Samotność sprzyja refleksji, pogłębionemu

przeżywaniu relacji z ludźmi, zastanowieniu się nad życiem, przemyśleniu spraw, które w codziennym natłoku umykają naszej uwadze.

W osamotnieniu najsilniej odczuwanym stanem jest poczucie opuszczenia, z kolei w samotności poczucie dystansu do życia. Osamotnienie jest doświadczeniem niezgody na rzeczywistość, w której jednostka żyje. Samotność częściej jest formą cichej zgody na stan faktyczny. Ponadto samotność ma w sobie coś ze stoickiego biernego przyglądania się życiu z boku. Osamotnienie natomiast jest często niespokojnym miotaniem się pomiędzy mniej lub bardziej skutecznymi działaniami mającymi na celu stworzenie pozytywnych relacji z innymi ludźmi.

Trzeba jednak podkreślić, że samotność i osamotnienie nie są uczuciami biegunowo różnymi. Czasem, wcale nierzadko, przenikają się nawzajem. Człowiek osamotniony może mimo wszystko szukać wytchnienia dla swojego niepokoju w samotności, a człowiek samotny miewa poczucie osamotnienia. Zarówno samotność jak i osamotnienie są przede wszystkim stanem ducha, a to oznacza, że tak w samotności, jak i osamotnieniu obecność innych ludzi nie przesądza o poczuciu osamotnienia. Można się czuć blisko związanym z innymi ludźmi żyjąc w pojedynkę, czyli samotnie, i odczuwać głębokie osamotnienie żyjąc w licznej rodzinie lub w trwałym związku.

Samotność upragniona, samotność przeklęta

Problem samotności od wieków był jednym z najczęściej podejmowanych tematów w literaturze pięknej, dysputach filozoficznych, w postulowanych wzorcach życia, a w ostatnim stuleciu także w pracach naukowych i klinicznych. Król Lear Williama Shakspeare'a, Ojciec Goriot Balzaka, Raskolników z powieści Dostojewskiego "Zbrodnia i kara", Harry Haller z "Wilka stepowego" Hermanna Hessego, Nora Hanrika Ibsena, czy wreszcie Jude bohater wydanej niedawno przejmującej powieści Hanyi Yangihary "Małe życie", to tylko muśnięcie różnych opisów dramatu samotności i osamotnienia. Choć każdy z bohaterów opowiada inną historię samotności, to jednak każda historia jest dramatem opuszczenia lub niezrozumienia.

Jednak warto pamiętać, że samotność nie zawsze była traktowana jako porażka, zło, źródło bólu. Wielu filozofów uważało ten stan ducha jako warunek konieczny samodoskonalenia, albo też jako cechę umysłów wielkich. Seneka uważał samotność jako drogę do samowyzwolenia od ograniczeń świata materialnego. Montaigne jako podstawę osobistej wolności, uwolnienie się od zależności, jakie wiążą się życiem we wspólnocie. Podobne przekonania wyrażał Schopenhauer traktując ponadto samotność jako cechę

umysłów wielkich. Dla Rousseau samotność była jedyną drogą do poznania prawdziwej natury człowieka [więcej zob. Domarecki 2008].

W wiekach średnich samotność traktowano jako najbardziej pożądany stan ducha przygotowujący człowieka do więzi z Bogiem. Święty Augustyn uważał, że warunkiem zbliżenia się do Boga jest odwrócenie się od świata przedmiotowego. Jak przysłowiowe grzyby po deszczu powstawały klasztory kontemplacyjne, monastypy, czy pustelnie zakładane w niedostępnych miejscach. Pisano moralitety o tym, jak bardzo użyteczna jest samotność dla doskonalenia ducha, zachęcano do naśladowania świętych samotników itp. Samotne umartwianie się często przedstawiano jako warunek zbawienia. W dziewiętnastym wieku, choć uchodzi on za okres rozkwitu poczucia wspólnotowości (powstawianie świadomości narodowej), samotność wcale nie straciła na atrakcyjności. Traktowano ją jako najlepszy sposób poznania samego siebie. Pierwsze teorie psychologiczne zachęcały do introspekcji jako jedyne rzetelne źródło wiedzy o sobie. Z kolei w wieku dwudziestym samotność stała się częściej wyrazem buntu, przejawem braku zgody na rzeczywistość społeczną, w jakiej przyszło żyć jednostce. Jednak w ostatnim pięćdziesięcioleciu coraz częściej samotność traktowana jest jako przejaw nieprzystosowania społecznego jednostki. Na przykład jednym z istotnych objawów zaburzeń osobowości, takich jak borderline, czy w zaburzeniach narcystycznych, poczucie osamotnienia należy do najistotniejszych objawów tych zaburzeń.

Relacje niekompletne

Funkcjonując w ogromnych skupiskach ludzkich, coraz bardziej się izolujemy w wymiarze jednostkowym. Maria Szyszkowska [1988] w ciekawym eseju na temat samotności wskazuje na pewien charakterystyczny rys, który może wiele mówić o zmianie charakteru więzi współczesnego człowieka. Autorka zwróciła uwagę, że dzisiaj ludzie nawet tańczą samotnie, często odwróciwszy do siebie tyłem. Nie ma dotyku, nie ma bliskości, podążania wspólnym rytmem. Pomiedzy tańczącymi właściwie nie zachodzi żadna relacja bliskości. Istotnie, gdyby jakimś magicznym sposobem pozbawić tańczącego całego otoczenia innych ludzi, to jego sytuacja też niewiele by się zmieniła. Nadal mógłby się kręcić wokół własnej osi, samowystarczalny, nie związany z nikim.

Paradoksalnie, oznaką poczucia osamotnienia jest też niezwykle wzrost zainteresowania życiem celebrytów z jednej strony, z drugiej zaś ekshibicjonistyczna wręcz potrzeba pokazywania własnego życia w mediach

społecznościowych szczególnie przez tzw. celebrytów. Tym ostatnim nie wystarczy dzielić się swoimi przeżyciami z kręgiem najbliższych przyjaciół, oni muszą ogłosić całemu światu na przykład na twitterze że się pokłócili z partnerem, że schudli, lub wylegują się na plaży. Z jednakową gotowością komunikują światu utratę bliskiej osoby, jak i to, że kupili sobie buty, czy nową sukienkę. Kiedy rodzi im się dziecko, czytelnicy świętują razem z nimi. Kiedy dopada ich nieszczęście, czytelnicy (widzowie) również cierpią razem z nimi. Wszystkie ploteczki na temat szczegółów życia celebrytów fani tykają bez zastrzeżeń, dumni że są zawsze na bieżąco, w samym centrum życia, a przy okazji pocieszając się, że mają podobne problemy co sławni ludzie. Z kolei celebryci bardzo dbają o to, żeby ich wielbiciele o nich nie zapomnieli, dostarczając nierzadko wiadomości, które dla wcześniejszych pokoleń byłyby przedmiotem wstydu lub zakłopotania. David Riesman [1971] w swojej znakomitej książce "Samotny tłum" stwierdza wręcz, że współczesny zewnątrzsterowny człowiek pragnie być kochanym nawet za swoje grzechy [s. 170].

Przejawów niekompletnych relacji jest o wiele więcej. Na przykład porozumiewanie się on-line, wspólne zabawy ludzi, którzy się nigdy nie widzieli inaczej niż na instagramie, czy sieciowe romanse. Często ma się wrażenie, że im ktoś ma mniej znajomych wokół siebie, tym więcej ma przyjaciół na facebooku, czy innym portalu społecznościowym. Wszystkie te zabiegi są rozpaczliwą próbą włączania siebie w życie szerszej społeczności, tworzeniem złudzenia uczestniczenia w życiu innych ludzi, grzania się przy wspólnym ognisku osób publicznych. To nie jest po prostu odpowiedź na oczekiwania ze strony publiczności. To jest związek symbiotyczny. Wzajemne zaspokajanie potrzeb dające złudzenie życia we wspólnocie.

Podstawowym źródłem naszego dowartościowania jest poczucie akceptacji i współuczestnictwa w życiu wielkich społeczności. Czy przyglądamy się osobowości na sprzedaż Ericha Fromma, analizujemy styl życia człowieka zewnątrzsterownego Davida Riesmana [1971], myślimy o płynnej tożsamości człowieka ponowoczesnego Zygmunta Baumana [1994], czy wreszcie śledzimy losy współczesnego narcyza Christophera Lascha [1980] to w gruncie rzeczy mamy na myśli podobny styl przystosowania, którego najważniejszym celem życiowym jest podobać się innym, płynąć z głównym nurtem, kolekcjonować przyjaciół i znajomych, zachowywać się tak jak wszyscy, a jednocześnie być obiektem pożądania i nade wszystko nie dopuścić do wykluczenia.

W kręgu paradoksów

W epoce, która stawia na indywidualizm, różnorodność wyborów i poszanowanie praw każdego człowieka, owa potrzeba zlania się z tłumem wydaje się prawdziwym chichotem historii. W czasach, kiedy ludzie przestali się bać piekła, kiedy zniknęły sztywne przedziały klasowe, kiedy prawo ma ich wspierać, a nie ograniczać i nikt nie musi walczyć o fizyczne przetrwanie, największym lękiem człowieka staje się niedopasowanie do reszty otoczenia, utrata zainteresowania ze strony innych. Riesman [1971], który w moim przekonaniu najlepiej odczytał niepokoje współczesnych pokoleń, stwierdza wręcz, że współczesny człowiek (zewnątrzsterowny) bardziej przejmuje się tym, co powiedzą o nim jego rówieśnicy, niż tym jak go ocenią autorytety. Ważniejsze jest dla niego, czy jest lubiany, niż czy coś potrafi, bardziej skupia się na tym, czy umie przyciągnąć do siebie ludzi, niż czy się wśród nich wyróżnia, czy podoba się innym, niż czy posiada jakieś talenty. W innym miejscu wspomnianej książki autor stwierdza to w sposób nie pozostawiający złudzeń: *Każdy człowiek chce być lubiany przez niektórych ludzi przez jakiś czas, ale współczesny człowiek zewnątrzsterowny czyni z tej potrzeby swój kompas i główną sferę wrażliwości* [s. 30]. Współczesny człowiek cieszy się wolnością, jakiej nie znały wcześniejsze pokolenia. Może mieszkać gdzie chce, przemieszczać się bez specjalnych trudności, dokonywać wyborów w obrębie praktycznie wszystkich dostępnych innym możliwościom, zdobywać znajomych i partnerów bez ograniczeń klasowych. Nie łączą go ze środowiskiem praktycznie żadne więzi formalne (nie licząc rzecz jasna zobowiązań rodzicielskich i zawodowych). W takich warunkach podstawowym mechanizmem przywiązywania do siebie ludzi jest jego własna atrakcyjność, umiejętność zaciekawienia sobą, odnalezienia tego co wspólne, współbrzmienia z innymi. W społeczeństwach przednowoczesnych (wewnątrzsterownych) człowiek nie bał się samotności, traktował ją jako okazję do autorefleksji, przemyślenia ważnych spraw, samodoskonalenia. Współczesny człowiek samotność traktuje jako życiową porażkę. Kiedy chce się zdewaluować wartość czyichś osiągnięć, mówi się: „Zobacz, co mu z tego zostaje. On nie ma nikogo. Jest sam. Co to za człowiek, skoro nikt go nie lubi”. Dobitnie wyraził to Anthony Giddens [2001] w swojej pracy o tożsamości człowieka nowoczesnego stwierdzając: (...) *w warunkach nowoczesności wszyscy żyjemy w świecie luster, w których chcemy widzieć nasze pozabawione skazy, społecznie dowartościowane „ja”* [s. 231].

W podobnym duchu wypowiada się Bauman [2000] kładąc nacisk na fakt, iż w społeczeństwie ponowoczesnym, w którym wszystko jest płynne, niedookreślone, niestałe, epizodyczne, najważniejszym punktem odniesienia

stają się inni ludzie, a najbardziej poszukiwaną umiejętnością łatwość dostosowania się do tej masy ludzi, którzy przewiną się przez życie człowieka. Potrzebę tę poetycko wyraziła jedna z bohaterek popularnego filmu „Zatańcz ze mną” w rozmowie z detektywem. Stwierdziła mianowicie, że bliski człowiek jest najważniejszym świadectwem naszego istnienia.

Jeszcze dalej w swoich przemyśleniach idzie Christofer Lasch [1980] opisując pokolenie końca dwudziestego wieku jako pokolenie narcystyczne, skupione na sobie, którego największym pragnieniem jest pomnażanie kręgu znajomych i przyjaciół, a mówiąc bardziej precyzyjnie – wielbicieli. Współczesnemu narcyzowi już nie wystarczy po prostu przyjaźń, on pragnie całkowitego oddania drugiej osoby, bo tylko wtedy zyskuje pewność trwałości więzi. Jednak paradoks polega na tym, że on sam nie jest skłonny do podobnych zobowiązań. *Człowiek taki domaga się oddania i przywiązania do siebie innej osoby bez konieczności własnego podporządkowania się tej osobie* [s. 342]. Nie dając nic w zamian nie może liczyć na porozumienie, więc dostaje rykoszetem powierzchowność relacji, ich niestałość, poczucie niezrozumienia, zmienność upodobań wielbicieli i lęk, że w końcu zostanie sam. Nie może porozumieć się ze swoją Echo, skoro oczekuje tylko powielania własnych przekonań, a raczej potwierdzania własnej wspaniałości. Zresztą problem nie leży tylko w Narcyzie. Otoczenie też jest zmienne. Ma swoje preferencje, zmienność nastrojów, mnogość idoli i tyleż wyborów. Nic nie jest dane raz na zawsze, dlatego współczesny Narcyz czuje się niepewnie nawet będąc w centrum zainteresowania.

Skąd się bierze owa bezrefleksyjna potrzeba przywiązywania tak ogromnej wagi do popularności w grupie, owa potrzeba kolekcjonowania związków, nienasycenie w poszukiwaniu przyjaciół i znajomych? Częściowo już to zasygnalizowano, ale warto zwrócić uwagę na jeszcze inne ważne czynniki. Wspomniani powyżej autorzy tłumaczą to, trzeba przyznać, w dość zróżnicowany sposób. Riesman na przykład uważa, że przyczyną ukształtowania się człowieka zewnątrzsterownego jest tak duża kumulacja dóbr. Najbardziej właściwym typem nowego człowieka jest konsument w szerokim znaczeniu tego słowa. Konsumowanie zaś najlepiej wychodzi w grupie. Za tym idzie jednak cały skomplikowany system, który nakręca tę maszynę, czyniąc z niej samostereujący się system. Na przykład rozwój sfery usług typowy dla społeczeństw konsumpcyjnych nieodłącznie prowadzi do centralizacji życia, a ta z kolei do unifikacji tych nowo rozbudzanych potrzeb. W ten sposób powstaje swoiste, obłądne *perpetuum mobile*. Dla Lascha i Fromma zwrócenie się w stronę relacji międzyludzkich jest efektem utraty nadziei na opłacalność dążeń do postępu, opłacalności wyrzeczeń, czy wielkich społecznych celów. Po epoce holokaustu, doświadczeniach wielkich społecznych kryzysów, nic nie jest trwałe

i pewne. Lepiej inwestować w przeżycia i ludzi niż w rzeczy, czy idee. Z jednej strony konsekwencje wojny, z drugiej rozwój kapitalizmu korporacyjnego zniechęcają ludzi do snucia dalekosiężnych planów, wywołują także swoisty bunt przeciwko marginalizacji jednostki, kierując jej uwagę w stronę konsumpcyjnego stylu życia, poszerzania zakresu doznań, czy właśnie kolekcjonowania relacji międzyludzkich. Z kolei Bauman główną przyczynę zwrócenia się w stronę potrzeb relacyjnych z innymi ludźmi widzi w narastającym pędzie życia, utracie stałych punktów odniesienia, niejasności nowych celów i tymczasowości teraźniejszości.

Anthony Giddens [2001] w swojej książce o tożsamości współczesnego człowieka zwraca szczególną uwagę na jego wykorzenienie. Zdaniem autora problem tkwi w tym, że człowieka nowoczesnego nie wiążą z jego otoczeniem społecznym właściwie już żadne zinstytucjonalizowane więzi. Dawniej jednostka była związana wieloma nićmi łączącymi ją z jej najbliższym środowiskiem społecznym, na przykład stałość miejsca zamieszkania, przynależność klasowa, normy obyczajowe, rytuały, religia. Oczywiście mogły ją one również krępować, ale nawet samotny człowiek zawsze do kogoś przynależał i miał gdzieś swoje miejsce. Obecnie człowiek żyje gdzie chce, bardzo wcześnie i często zmienia środowisko społeczne, kontakty rodzinne ogranicza do najbliższych, jest też niezależny finansowo. Nic go właściwie nie wiąże z miejscem urodzenia. Najważniejszym źródłem poczucia przynależności są więzi osobowe. Szczególnie zaś więzi z bliskimi, oparte na zaufaniu.

Dla wszystkim wymienionych autorów podobne jest też postrzeganie głównych wewnętrznych detektorów owej wrażliwości społecznej. Są nimi: lęk, nieokreślony niezdefiniowany niepokój. To również stanowi naturalną konsekwencję orientacji na relacje z innymi ludźmi. Jak to już zostało powiedziane, każdy człowiek jest inny, a świat ogromny, ilość relacji, w jakie wchodzi człowiek nawet mało mobilny, jest nieporównywalna z żadnym wcześniejszym okresem w historii. A zatem ogrom sygnałów, które musimy odebrać od otoczenia, aby właściwie nań zareagować, jest tak duża, że nigdy nie może być pewny, czy te istotne wychwytił i właściwie odczytał. Dlatego nawet będąc w centrum wydarzeń czuje się lekko zagubiony. Konsekwencją przywiązywania tak wielkiej wagi do ludzkich relacji musi być lęk przed ich utratą, a problemy w relacjach międzyludzkich muszą być dramatyczniej odczuwane niż w czasach, kiedy najważniejszym celem dla człowieka było, na przykład, zbawienie duszy, zdobycie majątku lub prestiżu zawodowego, czy wreszcie uprzywilejowanej pozycji, charakterystyczne dla społeczeństw patrocentrycznych.

Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa, Wyd. Sic.
- Domarecki P. (2008). *Związki samotności z kontemplacją w perspektywie filozoficznej*, Kultura i Edukacja, nr 1(65).
- Fromm E. (1971). *O sztuce miłości*. Warszawa, PIW.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa, PWN.
- Lasch C. (1980). *The Culture of Narcissism*. London, Wyd. Abakus.
- Riesman D. (1971). *Samotny tłum*. Warszawa, PWN.
- Szyszkowska M. (1988). *Samotność i osamotnienie*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Tarnogórski Cz. (1988). *Wobec samotności i osamotnienia*, [w:] *Samotność i osamotnienie*, red. M. Szyszkowska. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Ewa JówkoUniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Kompetencje nauczyciela wspomagającego wyzwaniem edukacji inkluzyjnej

Competences of a supporting teacher the challenge of inclusive education

Streszczenie: Niniejszy artykuł zawiera raport z badań pilotażowych skierowanych do nauczycieli, wspomagających na temat ich opinii dotyczącej kompetencji niezbędnych do pracy osobami z różnymi niepełnosprawnościami. W badaniach wstępnych wzięło udział 25 osób z terenu Miasta Siedlce, pracujących zarówno w placówkach typu ogólnego, specjalnego, jak i integracyjnego. Respondenci określają rodzaje kompetencji komunikacyjnych, społeczno-wychowawczych oraz diagnostycznych jako bardzo istotnych w pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Autorka zauważa, iż proces wyznaczania kompetencji nie jest jeszcze zakończony. Podkreśla również, że należy poszerzyć ofertę studiów pierwszego, drugiego stopnia o kierunek pedagogika specjalna oraz poszerzyć ofertę studiów podyplomowych w celu doskonalenia kompetencji i kwalifikacji nauczycieli z miasta Siedlce i powiatu siedleckiego.

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela, nauczyciel wspomagający, edukacja inkluzyjna, szkoła inkluzyjna

Abstract: This article contains a report on pilot studies aimed at supporting teachers their opinion on the competences necessary to work with people with various disabilities. 25 people from the area of Siedlce took part in preliminary research, working both in general, special and integration type institutions. Respondents define types of communication, socio-educational and diagnostic competences as very important in working with people with disabilities. The author notes that the process of determining competences is not yet completed. He also stresses that the offer of the first and second degree of special pedagogy should be broadened and the offer of post-graduate studies should be broadened in order to improve the competences and qualifications of teachers from the City and the District of Siedlce.

Keywords: teacher's competence, supporting teacher, inclusive education, inclusion school

Wyzwaniem dla edukacji jutra staje się dzisiaj potrzeba zmiany w rozumieniu roli nauczyciela wspomagającego. Zmiany dotyczącej kompetencji niezbędnych do realizacji edukacji inkluzyjnej w polskich szkołach.

Profesja nauczyciela wspomagającego jest pojmowana współcześnie jako zawód wymagający specjalistycznego przygotowania na poziomie wyższym wraz z dodatkowymi uprawnieniami, czyli kwalifikacjami w za-

kresie pedagogiki specjalnej. Przepisy nie precyzują przy tym specjalności, ale powinna być ona dostosowana do rodzaju niepełnosprawności ucznia. W przypadku pracy np. z uczniem autystycznym warto, by nauczyciel ukończył kierunkowe studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny. Nauczyciel pracujący jako tzw. wspomagający w oddziale, w którym uczą się uczniowie np. z autyzmem, powinien więc posiadać przygotowanie w zakresie jednej ze specjalności pedagogiki specjalnej uzyskane zasadniczo (w zależności od poziomu edukacyjnego mogą one nieco się różnić) w formie:

- 1) jednolitych studiów magisterskich, studiów drugiego stopnia lub studiów pierwszego stopnia na kierunku (specjalności) zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne lub
- 2) jednolitych studiów magisterskich, studiów drugiego stopnia na kierunku (specjalności), którego zakres określony w standardzie kształcenia dla tego kierunku studiów w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne, lub
- 3) studiów wyższych na kierunku (specjalności) innym niż wymieniony powyżej, a ponadto ukończyć studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć, oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne [Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn. Dz.U. z 2017 r. poz. 1189 ze zm.) – art. 9 ust. 1 pkt.1., Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r. poz. 1578) – § 7, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575) – § 3-5].

Odpowiednie kwalifikacje do pełnienia zawodu nauczyciela wspomagającego nie wyczerpują jednak pełnego zakresu kompetencji, które powinna posiadać osoba wykonująca ten zawód. Środowisko, z którym pracuje nauczyciel wspomagający, stymuluje do posiadania coraz szerszego zasobu i zakresu kompetencji.

W prezentowanym artykule przyjęto definicję pojęcia kompetencja Marii Czerepaniak-Walczak, która uważa, że jest to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia [Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88].

Proces wyznaczania kompetencji nauczyciela wspomagającego jest oparty na istocie kompetencji zawodu nauczycielskiego i może wynikać ze struktury profesjonalizmu nauczyciela na poziomie ogólnym. Określanie poszczególnych kompetencji będzie posiadać cechy specyficzne wynikające z założeń pracy z dzieckiem z różnym rodzajem niepełnosprawności [Zacharuk, Niewęłowska, 2012, s. 22].

Mając świadomość, że nie wszystkie kategorie kompetencji zostaną opisane w niniejszym artykule posłużono się kategoriami kompetencji przyjętych przez Wacława Strykowskiego. Do fundamentalnych kompetencji nauczyciela wspomagającego zaliczyć można:

1. Kompetencje terapeutyczne – umiejętności i oddziaływania z zakresu terapii pedagogicznej, a czasem utożsamiane są także z kwalifikacjami terapeutycznymi [Wosik-Kawała, Zubrzycka-Maciąg, 2011, s. 7-9].
2. Kompetencje diagnostyczne – będące rozpoznawaniem umiejętności i aktualnego poziomu rozwoju ucznia oraz śledzeniem zmian, jakie w nim zachodzą pod wpływem oddziaływania psychologiczno-pedagogicznego [Płóciennik, 2011, s. 213-227].
3. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – dotyczące wiedzy z psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania, kontrolowania i oceniania [Bartkiewicz, 2010, s. 42-43].
4. Kompetencje planistyczno-projektowe to opracowywanie programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych [Strykowski, Neodidagmata 27/28 Poznań 2005].
5. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne – wiedza operacyjna na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia [Strykowski, Neodidagmata 27/28 Poznań 2005].
6. Kompetencje Kontrolne i ewaluacyjne – umiejętności nauczycieli dotyczące oceniania, wchodzące w zakres tak zwanej diagnozy edukacyjnej [Strykowski, Neodidagmata 27/28 Poznań 2005].
7. Kompetencje komunikacyjne to wiedza na temat procesu komunikowania, umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów; komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami, specjalistami i osobami pracującymi w szkole [Strykowski, Neodidagmata 27/28 Poznań 2005].
8. Kompetencje autoewaluacyjne – związane z rozwojem zawodowym z ustawicznym kształceniem i samodoskonaleniem stanowi wiodącą ideę współczesnej edukacji, stąd koncepcja nauczyciela twórczego,

kształtującego swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach, podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej [Bartkowicz, 2010, s. 42-43].

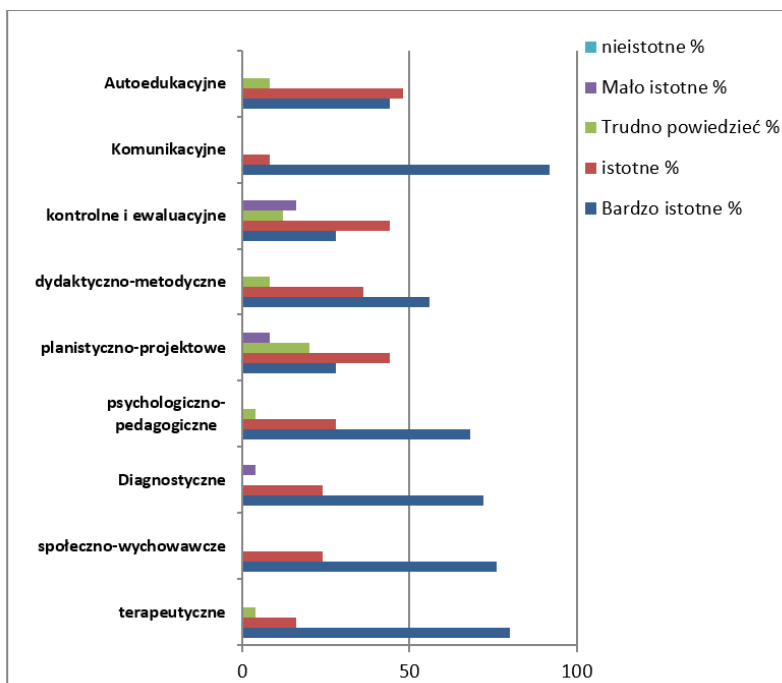
W 2018 roku przeprowadzono badania pilotażowe, w grupie 25 nauczycieli wspomagających z terenu miasta Siedlce i powiatu siedleckiego, Celem badań było rozpoznawanie zakresu i poziomu wybranej grupy kompetencji nauczycieli wspomagających, które wydają się niezbędne do realizacji edukacji inkluzyjnej w polskiej szkole.

Grupę badawczą stanowiły głównie kobiety (92%). Kobiety w wieku 25-30 lat stanowiły 28% ogółu badanych, jak również kobiety w wieku 31-40 lat (36%). Najliczniejszą grupą badanych były osoby z krótkim stażem pracy w zawodzie nauczyciela wspomagającego (od roku do pięciu lat) - 28% ogółu badanych nauczycieli. Zdecydowana większość badanych wskazywała jako miejsce pracy placówkę typu ogólnego (72%), a zawód wykonywany nauczyciel (36%) lub pedagog specjalny (32%). Żadna z osób badanych nie wskazała, aby nie pracowała nigdy z osobą z niepełnosprawnością, najczęściej badani nauczyciele pracowali z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, tzn. na poziomie klas I-III (64%), oraz z młodzieżą w okresie adolescencji, 11-16 lat (60%). Fakt, że 44% badanych nauczycieli deklarowało, iż pracowali z dziećmi z niepełnosprawnościami w wieku od 0-6 lat, może stanowić przyczynek do rozszerzenia zakresu badań właściwych o zagadnienia dotyczące wczesnej interwencji i wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Badana grupa nauczycieli wspomagających deklarowała, że bardzo często w swojej pracy zawodowej miała styczność z osobami ze Spektrum Autyzmu (64%) oraz z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (52%). Natomiast 32% badanych nigdy nie pracowało z osobami z niepełnosprawnością wzroku. Powyższa sytuacja może być powodowana między innymi tym, że stosunkowo niewiele placówek kształcenia ogólnego posiada dostosowania architektoniczne i edukacyjne dla dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności.

Na podstawie wyników badań stwierdzono, że nauczyciele wspomagający uznawali za bardzo istotne w pracy z osobami z niepełnosprawnościami kompetencje komunikacyjne (92%), terapeutyczne (80%), społeczno-wychowawcze (76%) i diagnostyczne (72%).

Uzasadniony wydaje się taki rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli wspomagających, którzy najczęściej wskazywali, że poziom kompetencji komunikacyjnych jest bardzo istotny w pracy z osobą z niepełnosprawno-

ścią, jeśli weźmiemy pod uwagę rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych u dzieci i młodzieży, z którymi najczęściej mają styczność w swojej pracy zawodowej (Spektrum Autyzmu 64%). Zaskakujące jest, że wśród badanych nauczycieli wspomagających 16% uznało za mało istotne kompetencje kontrolne i ewaluacyjne. Takie wskazania mogą świadczyć o braku ewaluacji IPET dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, o braku działań kontrolnych w postępach edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami. Są to bardzo interesujące wskazania, które należy wziąć pod uwagę przy realizowaniu badań właściwych. Szczegółowy rozkład odpowiedzi prezentuje wykres poniżej.



Wykres 1. Rodzaje kompetencji nauczyciela wspomagającego w pracy z osobą z niepełnosprawnością

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiet.

Badani nauczyciele wyrażali opinię na temat poziomu istotności posiadanych przez siebie kompetencji do pracy z osobą z niepełnosprawnością. Większość posiadanych przez siebie kompetencji określali jako

bardzo istotne, najbardziej istotne spośród posiadanych przez respondentów kompetencji są kompetencje komunikacyjne (80%) i społeczno-wychowawcze (72%). Wyniki ilustruje wykres 2.

Badania dotyczące kompetencji komunikacyjnych u nauczycieli kształcenia zintegrowanego prowadziła m.in. Danuta Al-Khamisy. Wykazała, że w zakresie kompetencji interpersonalnych nauczyciele dosyć nisko oceniali swoje umiejętności komunikacyjne, szczególnie w kontaktach z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością. Nisko również oceniali swoje umiejętności aktywnego słuchania i wysyłania odpowiedzi zwrotnych. Autorka wskazuje w swoim artykule, że badanym nauczycielom brakuje umiejętności negocjacji i przekonywania rodziców do założonych celów w procesie wspierania ucznia [Al-Khamisy, 2015, s. 19-20]. Czy można zatem przypuszczać, że kompetencje komunikacyjne są wyżej cenione przez nauczycieli wspomagających niż przez nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej? Na poziomie badań pilotażowych nie można wysuwać tak daleko idących wniosków, jednak warto przemyśleć dalszą ścieżkę badawczą pod kątem porównania tych dwu grup.

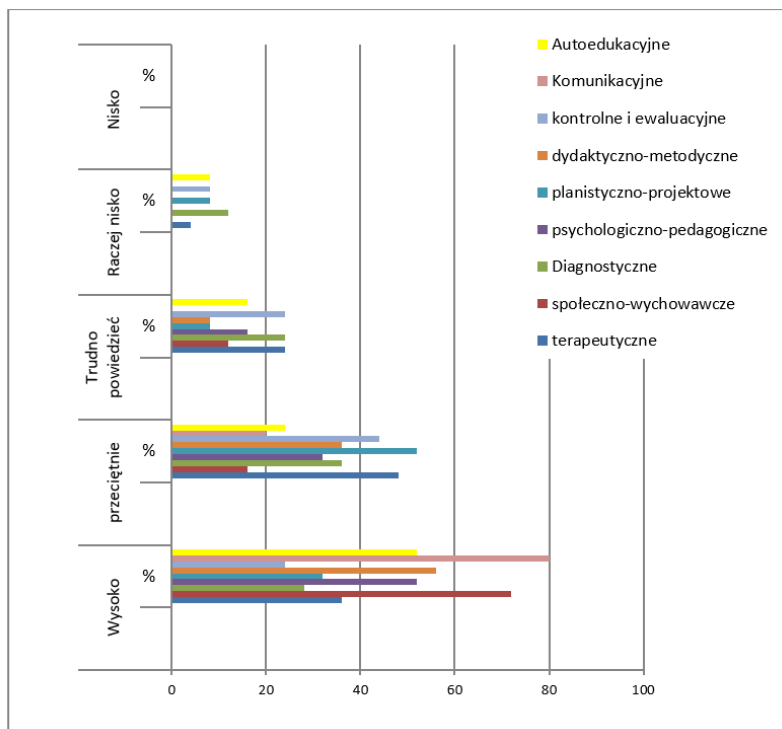
Ponad połowa badanych nauczycieli jako przeciętny określa poziom własnych kompetencji planistyczno-projektowych (wyniki prezentuje wykres 2). Podobne, rozszerzone badania prowadziła Danuta Al-Khamisy.

Analizując poziom kompetencji organizacyjnych badanych nauczycieli D. Al-Khamisy stwierdziła, że najniżej określano poziom w zakresie spotkań organizacyjno-informacyjnych z rodzicami, poziom umiejętności pracy zespołowej w konstruowaniu Indywidualnych Programów Edukacyjnych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczególnie nauczyciele podkreślali potrzebę podniesienia kompetencji w zakresie kooperacji ze specjalistami. Badani nauczyciele podkreślali, że nie są przyzwyczajeni do tego rodzaju współdecydowania o procesie edukacji dziecka, o udziale w konstruowaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia i aktywnym uczestnictwie w konstruowaniu pomocy, mimo zapisu w prawie oświatowym [Al.-Khamisy, 2015, s. 20-21].

Niepokojący jest fakt, że aż 12% nauczycieli raczej nisko ocenia własne kompetencje diagnostyczne, a 24% respondentów nie potrafiło określić poziomu własnych kompetencji terapeutycznych i diagnostycznych. Należy zatem zintensyfikować kursy, szkolenia i warsztaty podnoszące te rodzaje kompetencji.

Także w badaniu Danuty Al-Khamisy najniżej spośród wszystkich rodzajów prezentowanych badanym nauczycielom kompetencji, ocenione zostały kompetencje terapeutyczne. Nauczyciele bardzo nisko oceniali

umiejętność konstruowania przez nich narzędzi do prowadzenia diagnozy pedagogicznej, przeprowadzania jej, a także właściwej interpretacji i wskazań do dalszej pracy terapeutycznej. Niewielka grupa nauczycieli wyraziła pogląd, iż prowadzenie diagnozy to obowiązek specjalistów.

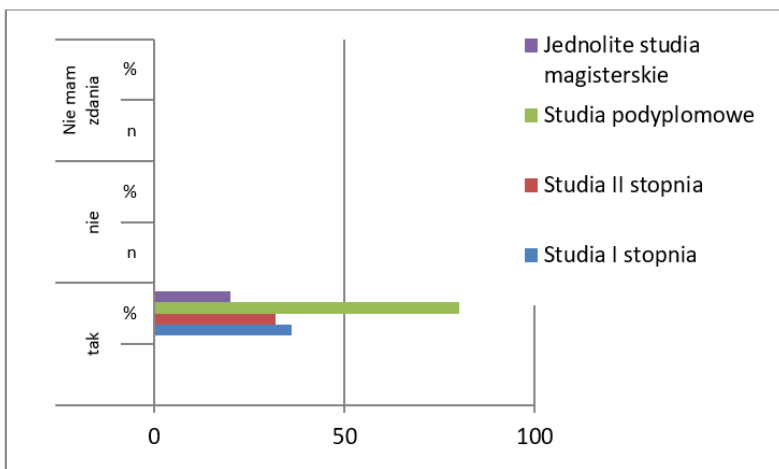


Wykres 2. Poziom kompetencji nauczycieli wspomagających w ich samoocenie do pracy z osobą z niepełnosprawnością

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiet.

Badani nauczyciele wspomagający określili jednoznacznie, że wiedzę, umiejętności i kompetencje niezbędne do pracy z osobą z niepełnosprawnością nabywają głównie poprzez podnoszenie swoich kwalifikacji na studiach podyplomowych (80%). Studia pierwszego i drugiego stopnia nie dają na tyle możliwości w podnoszeniu kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Wśród grupy badanych nauczycieli byli również tacy, którzy uważali, że nabyli pożądane kompetencje w toku studiów jednolitych

(20%). Wyniki obrazuje wykres nr 3. Zważywszy na charakterystykę grupy badawczej (nauczyciele wspomagający w mieście Siedlce i w powiecie siedleckim), należałoby zastanowić się nad poszerzeniem oferty studiów podyplomowych oraz studiów pierwszego i drugiego stopnia w zakresie pedagogiki specjalnej w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach.



Wykres 3. Kształcenie akademickie a nabywanie kompetencji przez nauczycieli wspomagających

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiet.

Wszyscy biorący udział w badaniu uczestniczyli w kursach i szkoleniach podnoszących ich kwalifikacje zawodowe. Najczęściej nauczyciele wspomagający odpowiadali, że uczestniczą w szkoleniach częściej niż raz na kwartał (32%).

Badana grupa, w odpowiedzi na pytanie dotyczące finansowania przez pracodawców dodatkowych szkoleń, warsztatów i kursów podnoszących kwalifikacje nauczyciela wspomagającego najczęściej odpowiadała, że taki rodzaj wsparcia ze strony pracodawcy uzyskują bardzo rzadko (36%) lub nigdy (24%). Jedynie 8% respondentów wskazało, że takie wsparcie otrzymuj zawsze/niemal zawsze.

Proces wyznaczania kompetencji nauczyciela wspomagającego, pedagoga specjalnego nie jest zakończony, niemniej jest fundamentalny dla ustalania standardów zawodowych i kształcenia przyszłych nauczycieli wspomagających. Nie wszystkie kompetencje są łatwe do osiągnięcia np.

kompetencje autorefleksji, kompetencje kultury osobistej i osobowej, która jest warunkiem *sine qua non* w budowaniu szkoły inkluzyjnej [Jówko, 2016], kompetencje aksjologiczne czy etyczne. Do zestawu kompetencji zawodowych nauczycieli wspomagających, bardzo trudnych do osiągnięcia, należy również włączyć kompetencje zdrowotne. Niezwykle istotne wydaje się utrzymanie zdrowia nauczycieli wspomagających na dobrym poziomie, a także rozwijanie zasobów i umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem. Ważną rolę w tymże „radzeniu sobie” odgrywa między innymi świadomość zdrowia. Należy również zwrócić uwagę na kluczową kompetencję nauczycieli – wysoki poziom poczucia koherencji, który daje nauczycielom możliwość zwiększenia samokontroli w sytuacjach negatywnie waloryzowanych, poprzez podnoszenie m.in. własnej samooceny.

Zbiór kompetencji zaprezentowanych w niniejszym artykule może i powinien stanowić przedmiot holistycznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., 2015, *System kształcenia nauczycieli jako generator inkluzyjnej edukacyjnej*, [w:] Edukacja inkluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotowe i transpersonalne, red. Bałandynowicz A., Pytka L., Zacharuk T., Siedlce.
- Bartkowicz Z., 2010, *Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, A. Lewicka, Lublin.
- Czerepaniak-Walczak M., 1999, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wyttrych” w edukacji*, Neodidagmata, nr XXIV.
- Jówko E., 2016, *Kultura nauczyciela a kultura ucznia. Implikacje wychowawcze*, Difin, Warszawa.
- Płóciennik E., 2011, *Kompetencja diagnostyczna nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] red. Leżańska W., Nauczyciel wczesnej edukacji. Na drodze do profesjonalnego mistrzostwa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575) – § 3-5.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla

dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r. poz. 1578) – § 7.

Strykowski W., 2005, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Neodidagmata 27/28, Poznań.

Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn. Dz.U. z 2017 r. poz. 1189 ze zm.) – art. 9 ust. 1 pkt.1.

Zacharuk T., Niewęłowska A. red., 2012, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Siedlce.

Elena Zheleva

Medical University "Prof. Dr. Paraskev Stoyanov"
Varna, Bulgaria

The methodology of health care training in the conditions of interaction medical specialists – children and adults with special needs

Abstract: The methodology of health education is devoted to a particularly important problem - the training of medical specialists for working with children and adults with special needs. This requires from her, in her probation at higher education institutions to train medical specialists: to learn and apply her main accents in dealing with these persons; to form highly qualified medical professionals to identify, perform and evaluate activities related to their own role in caring for a person with special needs - a child or an adult.

Keywords: methodology of healthcare training, interaction, medical specialists, children and adults with specific needs

The methodology of healthcare training focuses on the training of medical professionals to work with children and adults with special needs. This requires her, in her appraisal at higher education institutions, to train medical specialists: to master and apply her main accents in working with these persons; to form highly qualified medical professionals to identify, perform and evaluate activities related to their own role in the care of a person with special needs - a child or an adult; to focus on his or her health problem, which does not exclude satisfying all his needs; to help collect the necessary information; to be processed and specified through appropriate interventions; to evaluate the results. The interaction of medical specialists - children and adults with special needs requires logic and system to solve the health problem of the ill person.

The aim of the scientific communication is to reveal and outline the necessity of the methodology of health care training in the context of interaction between medical specialists - children and adults with special needs as a factor in the training process.

The subject of the study is the process and conditions in which the interaction between medical specialists - children and adults with special needs is a condition and a factor for the specific professional training of the medical specialists.

The object of the study is the implementation of the methodology of health care education in the higher school and the medical specialists working with children and adults with special needs.

In the course of the survey are used: survey method, purposefully included observation and pedagogical experiment.

In their daily professional activity, medical professionals meet and work with children and adults with special needs. This implies their knowledge of the interaction between medical specialists - children and adults with special needs and effective working with them.

The interaction between medical specialists - children and adults with special needs reflects the objective relationships and relationships between them. In the interaction, the unity of the influence of the methodology of training on health care and of the relevant activity of the medical specialists is realized. They are all interconnected and interacting [Rangelova, 2009, p. 131].

The methodology of training on health care helps the individual interaction of medical specialists with children and adults with special needs. It is a "specific form of interaction in which the activity of medical specialists is targeted at persons with special needs, their problems and the causes that have caused them. It affects the person in need of help in finding an optimal solution to solve her own problems. This interaction is able to solve the problems "on the basis of the methodology of health education training [Rangelova, 2009, p. 24].

The interaction between medical specialists - children and adults with special needs is "a system of consecutive actions that are carried out jointly over a given period of time and go through four stages: preliminary; initial; work and final" [Rangelova, 2009]. Each of these stages is presented in the methodology of health education training and is characterized by the unique dynamics requiring the skills of the medical specialists in their implementation. The first stage is a preliminary preparatory stage. The initial stage includes the first meetings in which medical professionals build a work contract for people requiring special care and needs. The working stage covers the time when the actual activity on the methodology of health education is carried out. At the final stage, medical specialists prepare children and adults with special needs for completing the relationship and the transition to a new way of life [Rangelova, 2009, p. 25].

The process of communication of medical specialists with persons with special needs is presented in the methodology of health education. They have to judge: how they will communicate with these people; what means they could use to trigger confidential communication; what options can offer the

child and the elderly with special needs in order to best solve their problems; to think about how to create emotional comfort in order to capture their emotional tension and to openly place their own open problems [Rangelova, 2009, p. 26-27].

During the second stage, medical specialists are required to specify the specific program for individual communication with the child and the elderly with special needs. Activities are included to solve the problem of the sick person. It outlines the responsibilities of each of the interacting systems and the sequential order in which they will be implemented. The program to address the problem of children and the elderly with special needs must be fully unanimously accepted by both parties involved in the interaction [Rangelova, 2009, p. 28].

In the third stage is the activity that helps to solve the problem of people with special needs. It is realized through forms and methods, which aim at finding an optimal solution for solving the problem. The decision also includes other factors that are relevant to the optimal realization of the open problem of children and adults with special needs. Various choices are offered by the needy person or his or her relatives [Rangelova, 2009, p.29].

In the final stage are summarized the results by assessing how effective solutions are found to the identified problem of people with special needs and what needs to be done in the near future when needed. Special attention is paid to the new way of life of children and adults with special needs [Rangelova, 2009, p. 30].

The methodology of health education provides the attention of medical specialists with their specific functions related to their interaction with children and adults with special needs. It provides solutions to their problems and their inclusion in the process of finding and finding a way out of them. Medical specialists and children and adults with special needs influence each other in the process of seeking and solving problems. The leading subject in this process is the medical specialists. They lead the entire process of information, regulatory and trust communication. They provide help in the following directions: clarifying the problem and the reasons that have caused it; looking for outreach options – from social services, from other institutions, from medical professionals themselves; stimulating the ill person to engage alone in the assisting process [Rangelova, 2009, p. 31].

The analysis of the methodology of health education provides a basis to outline the main components of the interaction model, namely: diagnosis of the problem: children and adults with special needs and the reasons that have caused it; predicting interaction; medical specialists - children and adults with

special needs; outlining resolving the problem in the future by phasing it out; principles on which communication professionals are based - children and adults with special needs; forms, methods and approaches to solving problems; analysis of the results of the support process; drawing conclusions on the level of assistance provided and the capabilities of the methods used in communicating with children and adults with special needs; outlining future interactions between medical specialists with children and adults with special needs with a view to the overall problem solving.

The research has shown that the specificities of both parties involved in the interaction - medical specialists - children and adults with special needs are taken into account when identifying and implementing the interaction methods. The leading subject who organizes it is the medical specialists. They select and use these methods of communication, which will allow the establishment of subject-entity relationships. Persons with special needs are placed in an active position and conditions are created to be an active subject in solving their own open problems. This in itself necessitates the continuous stimulation of the person to take an active position in the selection of the methods of searching and finding an optimal solution in solving his / her open problem.

The choice of methods for the realization of the interaction requires to outline the general and specific characteristics of the individual work methods. The common characteristics are: purposefulness - they are always aimed at solving the problem of the person with special needs and his personality; operability - enable the assisting process to be operational; determinations - their selection and application is determined by the peculiarities of the persons with special needs, their problem, the specificity of the micro environment, in which conditions the interaction is realized.

The conducted pedagogical experiment has shown that the specific characteristics considered in the healthcare education methodology are: specificity - always aimed at solving a specific problem for the specific person in the specific environment; activity-provoke the activity of the two subjects - people with special needs and the medical specialists; mobility is changing according to the specific needs of the person in need and the possibilities of medical professionals to help; complexity-allows to solve their problem in their entirety; to unify all the factors that can help solve their open problem.

The research conducted has proved that the general and specific characteristics of the interaction methods allow a more precise and clearer approach to their application in the daily communication between medical specialists and children and adults with special needs.

Respondents are of the opinion that the methods used in the interaction process are: narrative, talk, brainstorming, the example, suggestion of a specific situation, supporting a specific action, perspective; psychotrening; exercise; solving a case study.

It is interesting to see that the non-verbal methods of communication - the look, the gesture and the gestures, which are used by the medical specialists on a daily basis, take a special place in the relationship of medical specialists with children and adults with special needs. They create a special emotional flavor of communication when they are measured. They express the humane position when they stimulate empathy and the desire of the person with special needs to express openly their feelings and problems that excite them.

The purposeful monitoring included proves that very often the problems of children and adults with special needs are related to emerging or existing conflicts. This requires medical professionals to use conflict resolution as a method of impact and as a method of realizing interaction. It has been shown that by the degree of the severity of the controversies that arise, the conflicts are divided into: dissatisfaction, disagreement, counteraction, dissension and enmity.

The methodology of training in healthcare presents the optimal practical realization of the interaction between medical specialists - children and adults with special needs. It determines the knowledge and observance of the practically proven requirements and these are the rules related to the application of the methods of individual communication between the medical specialists and the persons with special needs as well as the rules of the individual communication between them. This has also proven the general and specific requirements for the selection and application of the methods of interaction, for interaction in the conditions of the health care training methodology.

Bibliography

- Rangelova E. and colleagues, "Methods of the Social Work", ECS-PRES, 2009.
Rangelova E., "Methodology of the Educational Activities", ECS-PRES, 2009.

Daria KrzewniakUniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Samoocena a bezpieczeństwo osób z niepełnosprawnością

Self-esteem and security of people with disabilities

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie związku pomiędzy samooceną i bezpieczeństwem osób z niepełnosprawnością. Wskazano, że zarówno zaniżona, jak i zawyżona samoocena nie sprzyjają bezpieczeństwu tych osób. Zaniżona samoocena sprawia, że osoby z niepełnosprawnością nie dostrzegają szans wynikających z nowych wyzwań i sytuacji trudnych, nie podejmują działań zmierzających do rozwoju, który jest warunkiem i składową bezpieczeństwa. Nieadekwatnie zawyżona samoocena przyczynia się natomiast do powstania iluzji bezpieczeństwa, która powoduje wyłączenie uwagi, niedostrzeganie potencjalnych i realnych niebezpieczeństw, sprzyja podejmowaniu zachowań ryzykownych. Ukształtowania adekwatnej samooceny wśród tej grupy osób jest zatem ważne przede wszystkim dlatego, że może ona pomóc pokonywać zewnętrzne trudności i własne ograniczenia na rzecz indywidualnego rozwoju oraz doskonalenia otoczenia po to, by czuć się w nim stabilnie i pewnie.

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, osoba z niepełnosprawnością, samoocena, obraz siebie

Abstract: The aim of this article is to present the relationship between self-esteem and the security of people with disabilities. It points out that underestimated self-esteem and inflated self-esteem are not conducive to the security of these individuals. Underestimated self-esteem makes people with disabilities unaware of the opportunities arising from new challenges and difficult situations, and unable to take steps to develop, which is a condition and component of security. Inadequately inflated self-esteem contributes to the emergence of an illusion of security that causes exclusion of attention, ignoring potential and real dangers, and encourages risky behavior. Forming appropriate self-esteem in this group of people, first off all is important because it could help to surmount outside difficulties and self restrictions for individual development and improve the environment in order to feel stable and secure in it.

Keywords: security, person with disability, self-esteem, self image

Bezpieczeństwo stanowi jedną z najbardziej pożądaných wartości w życiu człowieka, a równocześnie jeden z najważniejszych celów ludzkiego działania. Człowiek poszukuje różnych dróg, metod i narzędzi, by zapewnić sobie i najbliższemu życie wolne od zagrożeń, pozwalające na urzeczywistnienie własnego potencjału. Taki stan rzeczy ma szczególne odniesienie do osób z niepełnosprawnością, które z uwagi na własne ograniczenia wynikające z braku pełnego zdrowia, krzywdzące postawy społeczeństwa oraz społeczną izolację, mogą odczuwać permanentną deprivację potrzeby bezpieczeństwa.

Włączenie osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia publicznego wymaga zapewniania im poczucia względnej stabilności,ładu, wolności od lęków i niepokoju, ochrony przed zagrożeniami oraz stworzenia warunków do samodoskonalenia, realizacji własnych pasji, zainteresowań oraz zawierania wartościowych relacji z innymi ludźmi. Zagwarantowanie tak szeroko rozumianego bezpieczeństwa jest niezwykle trudne z dwóch powodów. Pierwszy związany jest z faktem, iż bezpieczeństwo – zarówno w wymiarze subiektywnym, jak i obiektywnym – uzależnione jest od szeregu czynników natury psychicznej, społecznej, socjalno – ekonomicznej czy prawnej. W związku z tym, osoba z niepełnosprawnością nie zawsze jest w stanie samodzielnie kreować własne otoczenie tak, by w mniejszym bądź większym stopniu sprzyjało ono odczuwaniu bezpieczeństwa, gdyż pewne jego determinanty mają charakter egzogeny, niezależny od jej woli i aktywności. Po drugie natomiast, bezpieczeństwo swoim zakresem pojęciowym obejmuje szerokie spektrum ideałów i wartości, które ma zabezpieczać, chronić przed deprywacją, zakłóceniem czy zachwianiem, z drugiej zaś strony samo w sobie stanowi jedną z najcenniejszych wartości, o którą nieustannie zabiega każdy człowiek na przestrzeni całego swojego życia [Stańczyk, 2010].

Złożoność kategorii bezpieczeństwa znajduje swoje odzwierciedlenie w teorii Masłowa [1952; za: Uchnast, 1990]. Autor ten zaznacza, że jest ono pierwotną potrzebą człowieka, warunkującą jego prawidłowe funkcjonowanie i rozwój. Stwierdzenie to ma szczególne znaczenie w kontekście życia osób z niepełnosprawnością, których funkcjonowanie i rozwój w sferze emocjonalnej, poznawczej i społecznej – ze względu właśnie na ograniczoną sprawność – często są zaburzone, odbiegają od przyjętej powszechnie normy.

Podążając tropem koncepcji przywołanego powyżej autora, o poczuciu bezpieczeństwa osoby z niepełnosprawnością będziemy mówić wówczas, gdy jednostka ta będzie:

- 1) odczuwała akceptację, serdeczność i bycie lubianą przez innych;
- 2) miała poczucie przynależności do grupy, aktywnego w niej uczestnictwa, poczucie bycia w odpowiednim dla siebie miejscu na ziemi;
- 3) miała poczucie braku zagrożenia czy niepokoju w takich kwestiach, jak na przykład własny byt, relacje interpersonalne, możliwość kształcenia i podjęcia pracy zarobkowej, poruszanie się w przestrzeni publicznej, korzystanie z powszechnie dostępnych usług;
- 4) spostrzegała świat i życie jako życzliwe, sprzyjające człowiekowi, stwarzające szanse na rozwój siebie, realizację własnych ideałów, zamierzeń i pragnień oraz na nawiązywanie i podtrzymywanie wartościowych znajomości;

- 5) spostrzegała innych ludzi jako przyjaznych, życzliwych, serdecznych i pomocnych;
- 6) okazywała zaufanie, pozytywne i tolerancyjne nastawienie do innych ludzi i ich odmienności;
- 7) optymistycznie nastawiona do tego, co może zdarzyć się w przyszłości;
- 8) zadowolona z siebie i własnych osiągnięć;
- 9) miała poczucie psychicznej stabilności, spokoju oraz możliwość rozluźnienia, rozładowania negatywnych emocji;
- 10) funkcjonowała w sposób spontaniczny, autonomiczny, otwierając się przy tym na świat i innych ludzi;
- 11) akceptowała siebie taką, jaką jest, ze wszystkimi zaletami, ale także wadami i brakami;
- 12) charakteryzowała się realistyczną, adekwatną oceną siebie i własnych możliwości;
- 13) przejawiała, współmierny do własnych predyspozycji, poziom radzenia sobie z przeszkodami, trudnościami i problemami, bez ujawniania neurotycznych i psychotycznych zachowań;
- 14) nastawiona prospołecznie, zainteresowana innymi, gotowa do podejmowania i realizowania z nimi wspólnych przedsięwzięć [Ibidem, s. 96].

Zgodnie z powyższym, wielowymiarowość bezpieczeństwa związana jest z faktem, iż odnosi się ono zarówno do kwestii zogniskowanych wokół własnej osoby, jak również do postaw wobec świata i relacji z innymi ludźmi. W tym kontekście uznać należy, że jednym z elementów silnie powiązanych z bezpieczeństwem osób z niepełnosprawnością jest ich samoocena.

Pojęcie to ma charakter wieloznaczny. Nie wypracowano dotąd zgodnego stanowiska w kwestii jego definiowania. Wielu autorów, mówiąc o samoocenie, posługuje się także takimi terminami, jak struktura „ja”, samoakceptacja, samowiedza, autopercepcja, pojęcie o sobie, obraz siebie czy wyobrażenie siebie [m.in. Łąguna, 1996; Gindrich, 2002; Bartkiewicz, 2013]. Pojęcia te jednak nie są tożsame, natomiast ich zamienne stosowanie wynikać może m. in. z faktu, że zależności i różnice pomiędzy nimi często nie są jednoznacznie określone [Grabowiec, 2011].

Zdaniem wielu badaczy [m.in. Brzezińska, 1973, Łąguna, 1996; Furmańska, 2001] terminem nadrzędnym, najszerszym znaczeniowo jest „obraz siebie”, stanowiący swoistą ośnowę, umożliwiającą rozwój trzech wymiarów spostrzegania siebie: samooceny, „ja idealnego” oraz „ja wyobrażeniowego”. Wielu autorów, wskazując na istotę obrazu siebie, akcentuje jednak różne jego aspekty, przypisując jednym większą, innym mniejszą rangę. Za Brzezińską [1973], która dokonała pewnego uśrednienia funkcjonujących w piśmiennic-

twie definicji, można przyjąć, że pojęcie to obejmuje całościową wiedzę człowieka na temat jego indywidualnych cech, zasobów, możliwości oraz kompetencji i zdolności. Przesłanką konieczną do powstania oraz dojrzewania obrazu siebie jest określony poziom samoświadomości, budowany w oparciu o relacje międzyludzkie. W opinii tej autorki, obraz siebie stanowi wielowarstwowy człon indywidualnego doświadczenia jednostki, obejmujący nie tylko element poznawczy, ale także komponent emocjonalny, uzewnętrzniający się w sposobie wartościowania własnej osoby. Obraz siebie jest konstruktem dynamicznym, podlegającym zmianom w toku jednostkowych doświadczeń oraz w procesie socjalizacji [Galas, 1994]. W konsekwencji procesu identyfikacji, zwłaszcza zaś pełnienia różnorodnych ról społecznych, jego organizacja ulega permanentnym modyfikacjom [Larkowa, 1987].

Integralnym, wartościującym-oceniającym członem obrazu siebie jest samoocena [Mądrzycki, 2002]. Stanowi ona również ważny element samoświadomości, bez której niemożliwe byłoby zdefiniowanie czy wyodrębnienie własnej osoby z otoczenia społecznego [Niebrzydowski, 1976].

Zdaniem Niebrzydowskiego [1974], samoocena to zespół przekonań człowieka na temat niego samego, dotyczący zwłaszcza jego wyglądu, zdolności, osiągnięć oraz potencjału rozwojowego. Z kolei Mądrzycki [2002] wskazuje, że pojęciem tym określa się sądy o charakterze oceniającym i wartościującym siebie samego, swoje atrybuty fizyczne, psychiczne oraz społeczne. Brzezińska [1973] zaznacza, że pojęcie samooceny dotyczy najczęściej pojedynczych charakterystyk obrazu siebie, natomiast uogólniona, globalna samoocena określana jest mianem poczucia własnej wartości.

Przedmiot samooceny stanowią cechy i atrybuty, składające się na trzy podstawowe wymiary, a mianowicie:

- właściwości fizyczne, dotyczące budowy i funkcjonowania organizmu, w tym zwłaszcza takie kwestie, jak wygląd zewnętrzny, stan zdrowia oraz ogólna sprawność psychomotoryczna;
- właściwości psychiczne, odnoszące się do sfery intelektualnej (m.in. inteligencja i właściwości procesów poznawczych, w tym myślenie, spostrzeganie, uwaga, zapamiętywanie), emocjonalnej (w tym m. in. stabilność emocjonalna, dojrzałość emocjonalna, reagowanie w sytuacjach trudnych) oraz wolicjonalnej (np. stosunek do realizowanych działań, wytrwałe dążenie do wytyczonego celu);
- właściwości społeczne, kształtowane i uzewnętrzniane w relacjach interpersonalnych (w tym np. asertywność, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów, empatia) [Galas, 1994].

Zdaniem Fittsa [za: Kirenko, 1998], jednostka dokonuje oceny siebie, odnosząc się do pięciu różnych sfer, które pozwalają na kompleksowy opis jej funkcjonowania. Obszary te dotyczą następujących kwestii:

- „ja” fizyczne – wskazuje na to, jak człowiek postrzega własne ciało, swój wygląd, stan zdrowia, kondycję psychofizyczną oraz seksualność;
- „ja” moralno-etyczne – dotyczy tego, w jakim stopniu – zdaniem jednostki – jej zachowanie zgodne jest z powszechnie przyjętymi kanonami moralnymi i etycznymi;
- „ja” osobiste” – będące wyrazem podmiotowego poczucia wartości człowieka oraz stosunku do atrybutów własnej osobowości;
- „ja” rodzinne” – odnosi się do postrzegania własnej osoby w relacji z członkami rodziny, oceny siebie na tle najbliższych;
- „ja” społeczne – obrazujące odczucia człowieka na temat jego samego |w kontekście relacji społecznych.

W koncepcji tego autora, każda ze wskazanych sfer oceniania jest przez jednostkę na trzech poziomach: tożsamość, zadowolenie z siebie oraz zachowanie [Ibidem]. W ten sposób uzyskuje się charakterystykę, stanowiącą panoramiczne spojrzenie na siebie, własne cechy, ideały, możliwości, ograniczenia, relacje z innymi ludźmi oraz własne miejsce w przestrzeni społecznej.

Człowiek ocenia siebie i własne atrybuty przez pryzmat możliwości zaspokojenia potrzeb niższego i wyższego rzędu oraz wypełniania zadań wynikających z uczestnictwa w różnych grupach społecznych. Każda jednostka inaczej postrzega własną osobę, inaczej odbiera swoją wartość w wymiarze cech fizyczno – psychicznych oraz właściwości społecznych. W związku z tym, w literaturze przedmiotu wskazuje się, że o samoocenie można mówić w różnych ujęciach, które mieszczą się na przeciwstawnych biegunach kontinuum: wysoka – niska, pozytywna – negatywna, adekwatna – nieadekwatna, stabilna – niestabilna [Tyszkowa, 1972].

Z badań wynika, że osoby borykające się z różnymi formami niepełnosprawności (szczególnie z niepełnosprawnością ruchową, słuchową i wzrokową, wadami wymowy) posiadają zazwyczaj nieadekwatnie zaniżoną, negatywną i niestabilną samoocenę [m.in. Larkowa, 1974; Pichalski, 1978; Bielecki, 1999; Ossowski, 2001]. Dzieje się tak, ponieważ osoby te oceniają własną wartość wyłącznie przez pryzmat indywidualnych ograniczeń i niepowodzeń. Larkowa [1974] podkreśla, że jednostki z niepełnosprawnością rozważają skutki oraz wagę własnych dysfunkcji i na tej podstawie formułują sądy o sobie w zależności od doświadczeń w bliższym i dalszym otoczeniu społecznym. Niepełnosprawność oraz wynikające z niej konsekwencje stanowią zatem zasadniczą oś, wokół której skupiają się wszystkie inne charakterystyki, przekładające się

na globalną samoocenę. Lansowany przez współczesność kult ciała powoduje, że osoby z niepełnosprawnością traktowane są jako nieestetyczne, nieatrakcyjne, odstające od powszechnie przyjętych norm. W związku z tym, widoczna niepełnosprawność, świadomość własnej odmienności może wywoływać u nich poczucie zagrożenia oraz silne, negatywne emocje prowadzące w konsekwencji do poczucia małowartościowości.

Kształtowanie samooceny jest procesem, który uzależniony jest zatem od wielu zmiennych, szczególnie zaś wzorów kulturowych, indywidualnych sukcesów i porażek, opinii innych ludzi oraz porównań z nimi. Zależy ona także od statusu człowieka w najważniejszych grupach odniesienia oraz od jego pozycji socjoekonomicznej.

Samoocena jest konstruktem, który powstaje w toku relacji człowieka z innymi ludźmi. Negatywne postawy społeczeństwa wobec środowiska osób z niepełnosprawnością, nieprzystające do ich potrzeb i możliwości podejście nauczycieli i wychowawców, powszechna dyskryminacja, odrzucenie i izolowanie przez grupę rówieśniczą czy budzące wiele obiekcji postawy rodziców i opiekunów, bez wątpienia przekładają się na samoocenę tych jednostek. Powodują kształtowanie się nieadekwatnego obrazu siebie poprzez dewaluację własnej wartości, umniejszanie własnych walorów i zaprzeczanie własnemu potencjałowi rozwojowemu. Powstałe na tej bazie poczucie bezsilności w obliczu własnych ograniczeń oraz niemożność poradzenia sobie z wyzwaniami, jakie niesie za sobą codzienność, sprzyja formowaniu się negatywnej, zaniżonej samooceny. Ta z kolei przejawia się zazwyczaj w postaci zaburzenia funkcjonowania – jednostki te zwykle są zahamowane, obawiają się oceny i krytyki ze strony innych, są mało aktywne [Doliński, 2000]. Utwierdzają w sobie przekonanie o braku posiadania odpowiednich warunków i kompetencji do radzenia sobie nie tylko z sytuacjami trudnymi, ale zniechęcają również do podejmowania jakiegokolwiek aktywności ukierunkowanej na samorozwój.

Nieco inaczej sytuacja przebiega w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną. Proces kształtowania samooceny w tej grupie może zachodzić w dwojaki sposób. Z jednej strony, ze względu na fakt, iż osoby te nie zawsze są w stanie poradzić sobie z codziennymi zadaniami o różnym stopniu trudności i złożoności, często zaznają porażek i niepowodzeń oraz negatywnych komunikatów ze strony innych ludzi. Następuje u nich spadek poczucia sprawstwa, wiary we własne możliwości, co w rezultacie stanowi kanwę do rozwoju zaniżonej samooceny. Z drugiej natomiast strony, osoby z niepełnosprawnością intelektualną cechuje osłabiony krytycyzm wobec własnej osoby oraz podatność na wpływy innych, co prowadzić może do ukształtowania nie-

adekwatnie zawyżonej samooceny. Mikrut [1998] podaje, że nawet niewielkie, nieoczekiwane powrodozenie przekłuwane jest w nieuzasadniony wzrost oczeekiwań i pragnień oraz oceny swoich kompetencji i zdolności.

Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną [m.in. Mikrut, 1995, 1998; Witkowski, 1998; Janiszewska-Nieścioruk, 2000] wskazują, że w grupie tej szczególnie często uwiadacznia się drugi z opisanych mechanizmów. Osoby te, w porównaniu z w pełni zdrowymi rówieśnikami, charakteryzują się wysoką, nieadekwatnie zawyżoną samooceną, zwykle nie poddającą się zmianie. Jednostki te, mimo wielu potknięć, niedociągnięć czy niezrealizowanych zadań, zazwyczaj w dalszym ciągu postrzegają siebie i własne atrybuty w sposób bardzo korzystny. Dokonując ewaluacji indywidualnych cech i funkcjonowania w najważniejszych obszarach, wydają bardzo pozytywne opinie temat własnego wyglądu, kondycji fizycznej oraz społecznych kompetencji. Nieco niżej oceniają sferę emocjonalno-motywacyjną, najniżej zaś – zdolności intelektualne [Żółkowska, 2003].

Mając na uwadze powyższe rozważania, wysoce prawdopodobna wydaje się hipoteza zakładająca, że bez adekwatnej, stabilnej i pozytywnej samooceny osób z niepełnosprawnością nie można mówić o zaspokojeniu u nich potrzeby bezpieczeństwa. Jednostkom przekonanym o własnej bezwartościowości, słabości i nieporadności życiowej, biernym i wycofanym z relacji społecznych, świat jawi się jako gęszcz zagrożeń i pułapek czyhających na nie na każdym kroku. Osoby z niepełnosprawnością o niskiej, negatywnej samoocenie są permanentnie niezadowolone z siebie, pełne lęków i obaw, poczucia niepewności co do przyszłych zdarzeń. Nie dostrzegają szans wynikających z nowych wyzwań czy sytuacji trudnych, nie podejmują przedsięwzięć zmierzających do samodoskonalenia, rozwoju, który jest przecież warunkiem i składową bezpieczeństwa.

W tym kontekście z całym zdecydowaniem należy podkreślić, że ów czynnik zaniechania własnej aktywności spełnia największą rolę w deprivacji potrzeby bezpieczeństwa. Należy bowiem pamiętać, że nikt nie zadba o nasze bezpieczeństwo tak dobrze, jak my sami. Każdy człowiek musi podejmować działania na miarę własnych zasobów i możliwości, pozwalające kształtować warunki do indywidualnego i społecznego trwania, przetrwania i rozwoju. Równie istotne są relacje z innymi, gdyż nikt – mimo najszczerzych chęci i największego wysiłku – bez pomocy i wsparcia z zewnątrz nie jest w stanie samodzielnie zapewnić sobie bezpieczeństwa we wszystkich jego wymiarach.

Z drugiej natomiast strony, nieadekwatnie zawyżona samoocena przyczyniać się może do powstania iluzji bezpieczeństwa. Jest to bardzo groźne

zjawisko, ponieważ powoduje wyłącznie uwagi, niedostrzeganie potencjalnych i realnych niebezpieczeństw, sprzyja podejmowaniu zachowań ryzykownych, nie zawsze obliczonych na ich konsekwencje. W tym kontekście wydaje się, że nieadekwatnie zawyżona samoocena jest równie niebezpieczna, jak nieadekwatnie zaniżona samoocena. Obie wpływają nie tylko na stosunek osób z niepełnosprawnościami do siebie i otoczenia, ale także na stosunek otoczenia do tych osób.

Sygnaly społecznej niechęci, jakie nieustannie docierają do osób z niepełnosprawnością, powodują utratę poczucia stabilności, radości i bezpieczeństwa. W ich miejsce pojawia się lęk, brak chęci zaangażowania się w jakąkolwiek działalność, wycofanie z relacji społecznych, a nawet poważne zaburzenia natury emocjonalnej, jak pogłębiający się stan ciągłej frustracji, depresje i nerwice [Majewicz, Zawadzki, 1999]. Każda z form dyskryminacji osób z niepełnosprawnością, czy to dystansowanie się, delegitymizacja, segregacja czy eksterminacja, niweczy prawo tych osób do spokojnej, niezagrożonej egzystencji i wszechstronnego rozwoju, powodując przy tym ukształtowanie się niskiej samooceny oraz postawy samoodtrącenia. Poczucie inności, braku akceptacji i zrozumienia przekreśla myślenie o własnej osobie jako kimś wartościowym, wyjątkowym, przyczyniającym się do ubogacenia całej społeczności. Te i inne niekorzystne bodźce silnie oddziałują na jakość życia oraz odczuwanie bezpieczeństwa jednostek z ograniczoną sprawnością, zniechęcają do walki o siebie i swoją przyszłość. Stąd też niezwykle ważna wydaje się praca nad zmianą samooceny tej grupy społecznej. Pozytywna, adekwatna samoocena stanowi bowiem ważny czynnik pozwalający zaspokoić potrzebę bezpieczeństwa osób z niepełnosprawnością. Może ona pomóc im pokonywać bariery i własne ograniczenia w drodze do podmiotowego rozwoju oraz doskonalenia otoczenia po to, by czuć się w nim stabilnie i pewnie. Ważne jest zatem, by aktywizować tę grupę społeczną, zabiegać o jej integrację z otoczeniem, zachęcać do akceptacji siebie, własnych zalet i ograniczeń oraz wypełniania przypisanych ról społecznych.

Bibliografia

- Bartkiewicz Z., 2013, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a przestępczość w okresie dorosłości*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Bielecki J., 1999, *Wybrane cechy osobowości dzieci i młodzieży jękających się w świetle badań psychologicznych*, [w:] Ledzińska M., Rudkowska G., Wrona, L. (red.), *Osoba, edukacja, dialog*. T. 2, Wyd. Naukowe AP, Kraków.

- Brzezińska A., 1973, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Doliński D., 2000, *Psychologia wpływu społecznego*, Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum, Wrocław.
- Furmańska E., 2001, *Samoocena i samoakceptacja we wczesnej adolescencji*, „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Galas B., 1994, *Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1.
- Gindrich P., 2002, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Grabowiec A., 2011, *Samoocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., 2000, *Znaczenie samooceny w społecznej integracji niepełnosprawnych intelektualnie*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- Kirenko J., 1998, *Psychospołeczne determinanty funkcjonowania seksualnego osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Larkowa H., 1974, *Wartościowanie i samoocena w rehabilitacji inwalidów*, [w:] Hulek, A., Larkowa, H. (red.), *Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów*, PZWL, Warszawa.
- Larkowa H., 1987, *Człowiek niepełnosprawny. Problemy psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Łąguna M., 1996, *Zmiany obrazu siebie pod wpływem oddziaływań o charakterze edukacyjnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- Majewicz P., Zawadzki A., 1999, *Wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi w młodszym i średnim wieku szkolnym*, [w:] Pilecka W., Majewicz, P., Zawadzki, A. (red.), *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*, Wyd. Edukacyjne, Kraków.
- Mądrzycki T., 2002, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Mikrut A., 1995, *Różnice w zakresie obrazu własnej osoby między uczniami szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim o wysokiej i niskiej aktywności społecznej*, [w:] Wyczesany J. (red.), *Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa.

- Mikrut A., 1998, *Podstawy wychowawcze rodziców a samoocena i samoakceptacja u ich dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej dla lekko upośledzonych umysłowo*, [w:] Pańczyk J. (red.), *Rocznik pedagogiki specjalnej*. Tom 8, WSPS, Warszawa.
- Niebrzydowski, L., 1974, *Zależność planów i dążeń życiowych uczniów klas V-VIII*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- Niebrzydowski, L., 1976, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Ossowski R., 2001, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, [w:] Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Pichalski R., 1978, *Aspiracja zawodowe osób w uszkodzonym narządzie ruchu*, Zakładowe Wyd. CZSR, Warszawa.
- Stańczyk J., 2010, *Istota kategorii bezpieczeństwa z punktu widzenia wartości*, [w:] Jarmoch E., Świdorski A.W., Trzpił I.A. (red.), *Bezpieczeństwo człowieka a wartości*. Tom II. *Aspekty społeczne i polityczne*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Tyszkowa M., 1972, *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Uchnast Z., 1990, *Metoda pomiaru poczucia bezpieczeństwa*, [w:] Januszewski A., Uchnast Z., Witkowski I. (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, t. 5, Wyd. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin.
- Witkowski T., 1998, *Obraz siebie u młodzieży z lekkim niedorozwojem umysłowym*, [w:] Chodkowska M. (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Żółkowska T., 2003, *Poziom samoakceptacji osób z głębszą niepełnosprawnością*, [w:] Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. Tom I. *Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Siyka Chavdarova-KostovaSofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria
Faculty of Pedagogy

Inclusive education in the context of the conception education for all

Edukacja włączająca w kontekście edukacji dla wszystkich

Abstract: The relation between conceptions "Education for all" and "Inclusive education" is presented in the context of their recent development. Aspects of the European and World educational policy are commented. The development of the conception for Inclusive education is presented with some specifics regarding groups as children on the move, children under the custody of the state that were not enough discussed till now. Accent is put on the conception "learning for all" that develops the idea "education for all".

Keywords: inclusive education, education for all

Streszczenie: Związek między koncepcjami edukacja dla wszystkich i edukacja włączająca jest przedstawiony w kontekście ich niedawnego rozwoju. Aspekty polityki edukacyjnej europejskiej i światowej zostały skomentowane. Rozwój koncepcji edukacji włączającej został przedstawiony z pewnymi szczegółami dotyczącymi grup jako dzieci w drodze, dzieci pod opieką państwa, które do tej pory nie były dostatecznie omawiane. Akcent położony jest na koncepcję "uczenia się dla wszystkich", która rozwija ideę "edukacji dla wszystkich".

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, edukacja dla wszystkich

Inclusive education as a conception derives directly from the conception Education for all. From one point of view Education for all is a political idea on a world level with various dimensions. There are many political documents and publications in the last decades on it. As a content, the conception for inclusiveness in education is at the end of the process to provide place for each child in an educational institution. The first step is to ensure free access to the school for every girl and boy. Accessibility is at the beginning, inclusiveness follows it.

It makes an impression that there is some mixing of the stages of this process in some political actions and academic interpretations. For example, the stage of the access is commented as inclusive education. It can be said that it depends from the content of the conception of the inclusive education. But this means that it's necessary to know the definition for inclusive educa-

tion in a concrete situation before to comment its practical realization and its relations to the conception Education for all. An immanent part of this idea is the rights of children. Let's look at some recent interpretations in this area.

According to a Position Statement of the European Network of Ombudspersons for Children [2016], "educational inequalities remain unacceptably high in Europe". They are called inequalities "of educational opportunities experienced by children with a low socioeconomic status, children belonging to ethnic minorities, children with disabilities or special educational needs and children in specific circumstances (children on the move, children under the custody of the state, children who live and/or work on the streets, children in conflict with the Law, Roma Children) [European Network..., 2006, p. 1]. All these children "should have access to the same quality of education, irrespective of their socioeconomic environment, religion, ethnic and cultural background, gender or nationality" [European Network..., 2006, p. 3].

Today, the most used expression for all these groups of children is "children living in vulnerable situation", for example – "children with special needs, children on the move, children under the custody of the State". The main topic for these groups remains "access to education, and especially to pre-primary education and post-compulsory education". Special attention is paid to "poor children" that "also have less access to a number of out-of-school educational activities, which play a fundamental role in their personal development and their socialization process" [European Network..., 2006, p.2]. Children from poor families are special object of care because the data shows that "about 60% of early school leavers are either inactive or unemployed" and they "are more likely to come from workless households; be male rather than female; come from vulnerable groups, such as those with SEN, teenage mothers and those with physical and mental health problems; come from minority or migrant backgrounds and to be concentrated in particular areas. Children with SEN usually leave school with few qualifications and are much more likely to become unemployed or economically inactive." [European Network..., 2006, p. 8].

It's interesting to point this new accent on post-compulsory education. While the significance of the pre-primary education for the child development is well commented and studied mainly in the context of "early childhood education and care", the necessity for a post-compulsory education is relatively new topic in the discussions - "the right to education cannot be constrained to compulsory or basic education and needs to include access to pre and post compulsory education as well as to non-formal and informal educational

options” [European Network..., 2006, p. 2] and to “increase access to diverse forms of post compulsory education” [European Network..., 2006, p. 4]. “Participation in post-compulsory education has been identified by the OECD and the EU as the necessary minimum threshold for social and labour inclusion.” [European Network..., 2006, p. 7].

This tendency corresponds to one of the World Development Goals – “Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all” with main focus “on access, equity and inclusion, quality and learning outcomes, within a lifelong learning approach” [Education 2030..., 2015, p. 1]. It could be seen here the relation between education for all as life-long learning and inclusive education.

Thus, the accent is shift to the access before and after the compulsory schooling. Inclusion remains to realize “inside” of the schooling – in the kindergarten or in the school, in formal or non-formal settings. The importance of the inclusion is explained by positives for personal and social development: “When delivered well, education cures a host of societal ills. For individuals, it promotes employment, earnings, health, and poverty reduction. For societies, it spurs innovation, strengthens institutions, and fosters social cohesion [World Bank, 2018, p. 3]”.

For example, the pre-primary education enables more educational opportunities for “the most disadvantaged children” “with special reference to children with unemployed parents, newcomer children, Roma children and children from other ethnic minorities. to avoid a negative impact of poverty on education and opportunities for development [European Network..., 2006, p. 3]. This opportunity is a necessary prerequisite for the future outcomes from the learning that are “associated with higher educational performance, reduced risk of early school leaving, better social integration and early development of skills such as creative and critical thinking, social behaviour and emotional development” [European Network..., 2006, p. 6]. Because of that, world goal is “the provision of at least one year of free and compulsory quality pre-primary education and that all children have access to quality early childhood development, care and education” [Education 2030..., 2015, p. 2].

It is no chance that the learning is at the center of the interest of the last World Development Report where it is written a very important sentence: “Schooling is not the same as learning.” Ensuring access to education is not enough students to have good learning results. Effectiveness of the learning depends from many determinants among that the socio-cultural belonging is very important. As it is marked in the report, “learning outcomes are almost always much worse for the disadvantaged”. And because the benefits from

education “depend largely on learning”, “schooling without learning” is interpreted as “a wasted opportunity. More than that, it is a great injustice: the children whom society is failing most are the ones who most need a good education to succeed in life.” [World Bank, 2018, p. 3] It’s interesting to see the change in the expression “education for all” to “learning for all” and the sad statement that many countries are not yet achieving “learning for all.” [World Bank, 2018, p. 4].”

The last statement directs attention to the process of learning in the frame of the school institution. This is very close to the understanding of the inclusive education as a means for personal development in a common social place. Here the accent is not on the development of social attitudes to “different” children but to creating necessary conditions for their successful learning.

On the one hand, it’s very important all children regardless of their differences, to be together, for example “the absence of a social mix eliminates the potential positive ‘peer effect’ that could provide better opportunities” for poor students. As regards migrant children their larger number “in disadvantaged schools is one of the most important factors affecting their low performance. While levels of poverty are the main cause of their concentration in low performing schools, specific cultural aspects such as not speaking the language of instruction of the host country intensify the inequality in performance between native and migrant students.” [European Network..., 2006, p. 7].

Today, the conception for equity is becoming more and more important compared to the concept of equality. Equity is aligned to inclusion: “Inclusion and equity in and through education is the cornerstone of a transformative education agenda, and we therefore commit to addressing all forms of exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes. No education target should be considered met unless met by all. We therefore commit to making the necessary changes in education policies and focusing our efforts on the most disadvantaged, especially those with disabilities, to ensure that no one is left behind.” [Education 2030..., 2015, p.2] Such understanding leads to the question for moral implications of the inclusion as a process. By itself the idea for inclusion is the idea not to leave someone isolated and lonely. The thought of the importance of being in a community comes to the fore. Inclusion is for both – for the one who joins and for the others to which he/she joins. Because of that this is not an easy for realization social process – it’s necessary to take into account different kind of needs (individual and social).

At the end of the paper I would like to present some very important conclusions in the last World Development Report about the engagements

toward learning for all that outline perspective in the future for work in the context of the inclusion: “Learning outcomes won’t change unless education systems take learning seriously and use learning as a guide and metric. This idea can be summarized as “all for learning”. Such “commitment to all for learning — and thus to learning for all — implies three complementary strategies:

- *Assess learning — to make it a serious goal.* Measure and track learning better; use the results to guide action.
- *Act on evidence — to make schools work for all learners.* Use evidence to guide innovation and practice.
- *Align actors — to make the whole system work for learning.* Tackle the technical and political barriers to learning at scale” [World Bank, 2018, p. 16].

These strategies align new specific trends in the interpretations of the inclusive education as a theoretical conceptions and practical realization. They put accents on the individual success in educational process and engagements of the environments toward them. This change from the effects for the community and others to the effects for the individual prosperity will be a serious challenge not only for educational systems but also for teachers in their everyday work.

Bibliography

- Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Toward inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, 2015, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FFA_Complet_Web-ENG.pdf, 1.02.2018.
- European Network of Ombudspersons for Children (ENOC). Position Statement on “Equal Opportunities for All Children in Education”. Adopted at the 20th ENOC General Assembly, 22 September 2016, VILNIUS. - <http://enoc.eu/wp-content/uploads/2014/12/ENOC-position-statement-on-Equal-Opportunities-in-Education-FV1.pdf>, 29.01.2018
- World Bank. 2018. World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise. Washington, DC: World Bank.

Wiesław Czełuściński, Robert KapustaUniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Warunki oraz możliwości korzystania z pływalni i parków wodnych osób z niepełnosprawnością

Access to swimming pools and water parks and their use by disabled people

Sterszczenie: Spośród wielu form rekreacji ruchowej, która ma ogromny wpływ na poprawę jakości życia, a także rehabilitację zdrowotną osób z niepełnosprawnością, ważną rolę odgrywa kontakt z wodą na pływalniach i w parkach wodnych, które coraz częściej powstają w okolicach wielu miast, osiedli i gmin. Dzięki możliwości korzystania z nich, młodzież i dorośli z różnymi problemami zdrowotnymi mają sposobność rozwijania swych umiejętności pływackich w ramach zajęć sportowych, rekreacyjnych i rehabilitacji ruchowej. Nie wszystkie jednak obiekty są przystosowane dla osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, gdyż posiadają bariery architektoniczne, techniczne lub organizacyjne, które ograniczają lub całkowicie uniemożliwiają swobodne korzystanie z nich osobom z różnymi formami niepełnosprawności ruchowej. Dlatego ważnym zadaniem w rozwijaniu zdrowego trybu życia, kultury fizycznej i aktywnej rehabilitacji zdrowotnej jest zapewnienie warunków do korzystania z obiektów sportowych i rekreacyjnych wszystkim osobom, które tego potrzebują.

Słowa kluczowe: pływalnia, niepełnosprawność, bariery architektoniczne

Abstract: With their increasing number in and around many cities, but also in towns and villages, swimming pools and water parks are among many forms of recreation. Giving local people access to those facilities has a huge impact on improving the quality of life, as well as on the rehabilitation of people with disabilities. With an opportunity to use them, young people and adults with different health issues have a chance to develop their swimming skills in the context of sports, recreation and rehabilitation. Unfortunately, not all swimming pools or water parks are accessible to persons with disabilities because of architectural, technical or organizational barriers that limit or completely prevent people with various forms of health problems from their free use. Therefore, an important task in developing a healthy lifestyle, physical culture and active rehabilitation is to provide the right conditions for the use of sports and recreational facilities to all people that need them.

Keywords: swimming pool, disability, architectural barriers

Duże znaczenie dla poprawy warunków zdrowotnych osób z niepełnosprawnością ma korzystanie ze środowiska wodnego, jako formy wypoczynku, rekreacji, rehabilitacji ruchowej oraz możliwości uprawiania nowych technik zręcznościowych, jak np.: pływanie, kształtujących lub doskonalących określo-

ne cechy motoryczne i przyczyniających się do ogólnego rozwoju organizmu [Kowalski, 2014, s. 50].

Nawet samo przebywanie w wodzie korzystnie oddziałuje na czasowe odciążenie organizmu i rozluźnienie mięśni przy stanie spoczynkowym, a wszelkiego rodzaju zajęcia ruchowe, uprawianie sportów czy ćwiczenia rehabilitacyjne przez opór wody angażują w sposób dynamiczny większość grup mięśniowych, co wpływa pozytywnie na końcowe efekty zdrowotne. Ważnym aspektem obcowania z wodą osób z niepełnosprawnością jest również możliwość uczestnictwa tych osób w zajęciach lub przebywania w wodzie na tych samych zasadach co inni użytkownicy basenów, co z punktu widzenia integracji społecznej i wyrównywania szans ma szczególne znaczenie, gdyż podnosi ich samoocenę oraz wzmacnia poczucie więzi ze społeczeństwem [Giełda i Giełda, 2015, s. 161-162].

Rehabilitacja w środowisku wodnym w wielu przypadkach przyczynia się do znacznego skrócenia czasu dochodzenia do zdrowia, a także poprawia samopoczucie oraz wzmacnia fizycznie i psychicznie organizm osoby, która z niej korzysta. Nie wszyscy jednak mogą swobodnie korzystać z rehabilitacji wodnej, gdyż ograniczają to schorzenia lub przypadłości, które ze względów bezpieczeństwa innych osób lub z uwagi na własne zdrowie nie mogą być lekceważone. Ogólnie przyjmuje się, że do wody nie powinny wchodzić osoby z otwartymi ranami czy gorączką, a w zajęciach rehabilitacyjnych nie mogą brać udziału osoby z nadciśnieniem tętniczym lub zbyt niskim ciśnieniem, jednak szczegółowe wymagania w tym zakresie dla osób z niepełnosprawnością, korzystających z basenu, powinien indywidualnie określić lekarz sprawujący podstawową lub specjalistyczną opiekę.

W ostatnich latach na terenie całego kraju powstało wiele nowoczesnych ośrodków rekreacyjno-sportowych, w skład których wchodzi często baseny oraz parki wodne. Dostępność tych obiektów w najbliższym otoczeniu sprawia, że coraz większa liczba dzieci, młodzieży i dorosłych ma możliwość nieograniczonego korzystania z różnych form wypoczynku, rekreacji ruchowej, uprawiania sportu, a także rehabilitacji ruchowej w kontakcie z wodą. Są to obiekty w większości pod dachem, chociaż zdarzają się również baseny odkryte, z których korzystać można jedynie w okresie letnim.

Z uwagi na specyfikę obiektów oraz potrzebę zapewnienia całkowitego bezpieczeństwa korzystających z pływalni czy parków wodnych, wiele ośrodków nie jest jednak przygotowanych na przyjęcie osób z ograniczeniami w zakresie poruszania się lub wymagających dodatkowej opieki. Część obiektów natomiast, mimo posiadania infrastruktury przygotowanej na przyjęcie osób z niepełnosprawnością, pod względem organizacyjnym nie jest dostosowana

do wymagań, jakie trzeba dla nich spełnić. Wynika to głównie z braku wykwalifikowanego personelu, środków na sfinansowanie należytej opieki, a także z uwagi na bieżące obciążenia obiektów, które nie zawsze mają charakter rekreacyjny i wykorzystywane są w sposób intensywny do uprawiania sportów wyczynowych.

Pływanie lub przebywanie w wodzie dla osób z niepełnosprawnością jest sposobem na czasowe pozbycie się wielu ograniczeń ruchowych, a także formą rekreacji i znakomitym sposobem rehabilitacji zdrowotnej. Jednak, aby skorzystać z dobrodziejstwa, jakim jest kontakt z wodą, konieczne jest zapewnienie szeregu udogodnień i rozwiązań, które w wielu przypadkach są bardzo kosztowne i wymagają zaplanowania już w chwili projektowania basenu lub parku wodnego.

Największym wyzwaniem w dotarciu do obiektów basenowych dla osób z niepełnosprawnością są dysfunkcje ruchowe, które sprawiają, że konieczne jest wydzielenie przed wejściem na basen miejsc parkingowych dla pojazdów osób z niepełnosprawnością, które powinny znajdować się w pobliżu wejścia i być oznakowane zgodnie z obowiązującymi przepisami zarówno znakiem pionowym D18 parking lub D-18a parking - miejsce zastrzeżone łącznie z tabliczką T-29 informującą o miejscu przeznaczonym dla pojazdu samochodowego osób niepełnosprawnych, jak również oznaczeniem poziomym P-24 miejsce dla pojazdu osoby z niepełnosprawnością [Dz. U. z 2003r. Nr 220, poz. 2181 ze zm.].

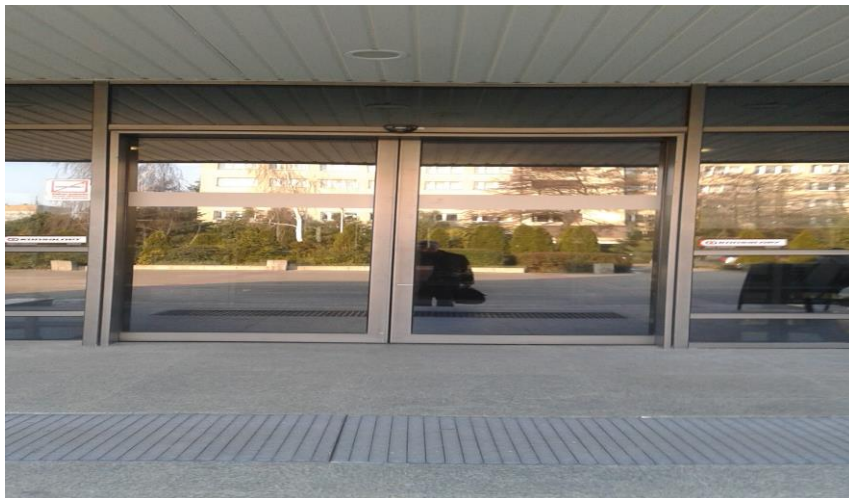
Plac, na którym zorganizowany jest parking, powinien być wyłożony kostką lub innym materiałem zapewniającym równe i stabilne podłoże, aby sprawnie mógł po nim przejechać wózek lub można się było poruszać się o kulach.

Drugim ważnym elementem wymaganym przy tego rodzaju obiektach jest zapewnienie możliwości swobodnego wejścia lub wjazdu na wózku osobom z niepełnosprawnością do budynku lub na teren, na którym funkcjonuje basen czy park wodny. Przy pokonywaniu różnic poziomów na drodze komunikacyjnej konieczne jest zastosowanie pochylni z obustronnymi poręczami ułatwiającymi utrzymanie stabilności podczas poruszania się (rys. 1).



Rys. 1. Przykład pochylni dla osób z niepełnosprawnością ruchową.
Ciąg komunikacyjny do budynku Biblioteki Głównej UPH Siedlce
Źródło: Materiały własne.

Dobrym rozwiązaniem, umożliwiającym wejście do pomieszczenia osobom z różnymi formami niepełnosprawności ruchowej jest zastosowanie drzwi przesuwanych, otwierających się samoczynnie na zasadzie zadziałania czujników ruchu (rys. 2). Zaletą tego rozwiązania jest brak kontaktu ze skrzydłami drzwi przy wchodzeniu lub wychodzeniu. Pamiętać jednak należy, że posiadają one regulowany czas zamykania się po przejściu przez nie, który dla osób poruszających się na wózkach lub o kulach musi być dłuższy. Chodzi o to, aby osoby niepełnosprawne zdążyły wejść lub wjechać do pomieszczenia, zanim drzwi samoczynnie się zamkną. Dzieje się tak, gdyż czujnik ruchu w tego rodzaju drzwiach znajduje się w ich obudowie z każdej strony i nie obejmuje bezpośredniej strefy przechodzenia przez drzwi, ustawiony jest w kierunku wejścia lub wyjścia. Zwykle drzwi tego typu zakładane są w zespołach połączonych przedsionkiem, co zapobiega przeciągom, które powstają podczas otwierania. Dlatego bardzo często czas zamykania drzwi jest stosunkowo krótki, co jest niekorzystne dla osób z dysfunkcjami ruchu [Czajka, 2015, s. 61-65].

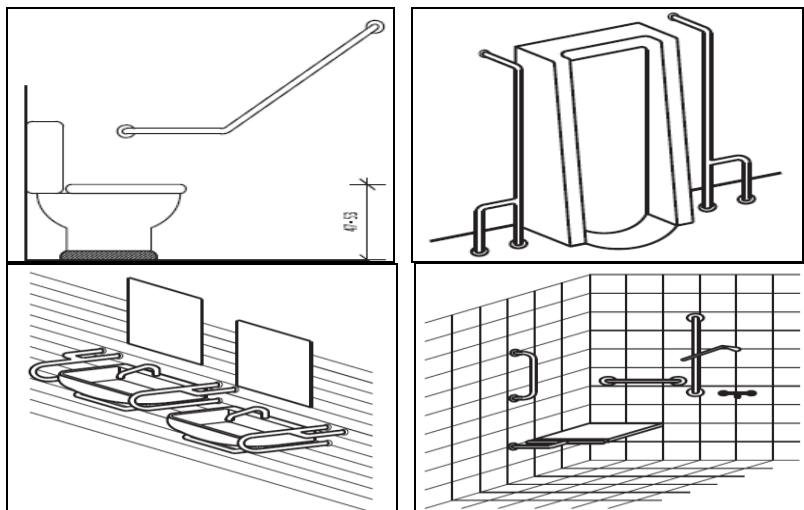


Rys. 2. Automacyjne drzwi przesuwne stosowane na drogach ewakuacyjnych.

Wejście do budynku Biblioteki Głównej UPH Siedlce.

Źródło: Materiały własne.

Równie istotne przy wyposażaniu pomieszczeń przyległych do pływalni i parków wodnych jest zapewnienie szatni odzieży wierzchniej, przebieralni, a także pomieszczeń sanitarnych przystosowanych do korzystania z nich przez osoby z niepełnosprawnością. Całoroczne, zadaszone obiekty sportowo-rekreacyjne, w których odbywają się zajęcia pływackie lub w kontakcie z wodą, posiadają szatnie odzieży wierzchniej obsługiwane zwykle przez wyznaczonego pracownika, a także oddzielne przebieralnie dla kobiet i mężczyzn, wyposażone w szafki na ubrania, kabiny prysznicowe, suszarki do włosów oraz ławki lub krzesła, z których korzystają również osoby z niepełnosprawnością. Brak jest natomiast oddzielnych przebieralni, w których osoby z niepełnosprawnością, zwłaszcza ruchową, miałyby większy komfort podczas korzystania z nich. Jedynie w przypadku pomieszczeń sanitarnych oraz niekiedy natrysków pływalni i parki wodne zapewniają oddzielne pomieszczenia tego typu dla osób z niepełnosprawnością. Standardowe wyposażenie takiego pomieszczenia przedstawia rys. 3.



Rys. 3. Przykłady zamontowania uchwytów przy urządzeniach higieniczno-sanitarnych oraz kabina prysznicowa dla osób z niepełnosprawnością

Źródło: B. Nowak, *Niepełnosprawni. Wymagania techniczno-budowlane*. Państwowa Inspekcja Pracy Główny Inspektorat Pracy, Warszawa 2010, s. 22-25.

Na basenach typu otwartego, które są czynne jedynie w sezonie letnim, nieczęsto spotyka się profesjonalne przebieralnie, które spełniają standardy nowoczesnych obiektów sportowych lub rekreacyjnych. Przewagę w utrzymaniu odpowiedniego standardu utrzymują baseny komercyjne wybudowane przy hotelach, ośrodki odnowy biologicznej i wyczynowe pływalnie. Pozostałe obiekty tego typu udostępniają często jedynie szafki na ubrania wierzchnie, a prysznice są instalowane na wolnym powietrzu bezpośrednio przy basenie.

Biorąc pod uwagę, że powierzchnie podłóg na pływalniach i innych tego rodzaju obiektach muszą spełniać wymogi bezpieczeństwa i ochrony zdrowia pod względem ich dobrego stanu, łatwości utrzymania czystości, odporności na ścieranie i nasiąkanie wodą, właściwości antypoślizgowych, szczególnie w miejscach, gdzie może wystąpić woda, a także w zakresie odpowiedniej nośności, co ma związek z przemieszczaniem po nich różnych instalacji, urządzeń i wózków, również dla osób z niepełnosprawnością, konieczne jest oprócz zastosowania odpowiednio dobranych i atestowanych materiałów, z których są wykonane podłogi również dodatkowych zabezpiec-

czeń, zapewniających zwłaszcza osobom z niepełnosprawnością stabilne i antypoślizgowe podłoże [t.j. Dz.U. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650 ze zm.].

Należą do nich wszelkiego rodzaju maty oraz taśmy antypoślizgowe, a także zapewniające odpowiednią chropowatość, zmatowione elementy podłóg, które stosowane są w miejscach szczególnie narażających użytkowników na możliwość poślizgnięcia, np.: na stopniach schodów, wejściach do budynków, chodnikach bezpośrednio przed budynkiem czy w miejscach, gdzie na ciągach komunikacyjnych może wystąpić woda. Stosując te rozwiązania pamiętać jednak należy, że nie powinny one powodować dodatkowych uciążliwości związanych ze zmianą poziomu terenu, na którym są zastosowane, gdyż nawet niewielkie progi na płaskiej powierzchni mogą być przyczyną potknięcia i upadku, a dla osób mających problemy z poruszaniem się mogą stanowić dodatkowe zagrożenie. Z tego powodu często stosuje się poziome linie ostrzegawcze, informujące o zbliżaniu się do krawędzi basenu lub innego zbiornika wodnego. Często również różne strefy użytkowe lub bezpieczeństwa obiektów oznacza się innym kolorem materiału, którym wyłożono podłogę, aby zapewnić trwałość oznakowania, przy jednoczesnym ułatwieniu poruszania się i utrzymania czystości.

Powszechnym wymogiem sanitarnym w tego rodzaju obiektach jest pokonanie specjalnego zbiornika z wodą oraz środkiem dezynfekcyjnym, który instalowany jest zwykle w wejściu na halę basenową, co może stanowić problemem dla osób poruszających się na wózku lub o kulach.

Istotnym ułatwieniem w dotarciu osób z niepełnosprawnością do wody jest szereg drabinek, poręczy i uchwytów, które zapewniają możliwość przytrzymania się lub oparcia w chwili wchodzenia i wychodzenia z wody. Pozwalają one również w sposób łagodny i kontrolowany zanurzyć się w wodzie bez ryzyka doznania skurczu mięśni lub zachłyśnięcia wodą, a także bezpiecznie opuścić basen. W miejscach, gdzie do celów rekreacyjnych lub leczniczych zastosowane są dysze wodne wprowadzające do basenu wodę pod ciśnieniem, stosuje się szereg ławek i uchwytów, które umożliwiają korzystanie z ich działania w pozycji siedzącej. Jest to nie lada ułatwienie dla osób, które mają problemy z utrzymaniem równowagi lub dysfunkcje narządów ruchu. Istotnym elementem każdej poręczy lub drabinki jest materiał, z jakiego są wykonane, zapewniający właściwości antypoślizgowe, odpowiednią wytrzymałość mechaniczną, a także ergonomię i odporność na długotrwałe działanie wody. Drabinki basenowe mogą być jedno- i dwustronne w zależności od potrzeb w zakresie pokonywania przestrzeni do krawędzi basenu, a także możliwości poruszania się po drabince już w wodzie. Zazwyczaj drabinki dwustronne stosowane są w miejscach, gdzie obiekty basenowe mają burty powyżej

poziomu podłogi i aby wejść do środka, trzeba pokonać wysokość burty. Drabinki jednostronne natomiast montuje się zwykle od strony wody (rys.4).



Rys. 4. Drabinki basenowe: dwustronna Marka - BESTWAY Model - 58430 oraz jednostronna MEGA 4 STOPNIE – STALOWE.

Źródło: <http://allegro.pl/bestway-58430-drabinka-wysokosc-84cm-dwustronna-i7190469170.html>, 19.02.2018r.; <http://allegro.pl/basen-drabinka-basenowa-mega-4-stopnie-stalowe6930461408.html>, 19.02.2018r.

Pamiętać jednak należy, aby posiadały one poręczę powyżej najwyższego stopnia, by osoba wchodząca na drabinę mogła się o nią oprzeć wychodząc z basenu lub przechodząc z czynności wchodzenia na drabinę do czynności schodzenia z niej do wody, i odwrotnie.

Niestety część osób z uwagi na swą niepełnosprawność ruchową nie jest w stanie korzystać z drabinek lub uchwytów, aby wejść czy wyjść z wody, dlatego dobrym rozwiązaniem, jakie zastosowano na niektórych basenach, jest łagodne wejście do basenu w postaci schodów lub podłogi ze spadkiem. Na stosowanie tego rodzaju rozwiązań pozwolić sobie mogą jedynie duże baseny, gdyż zachowanie zejścia w postaci schodów lub podłogi ze spadkiem zajmuje dużo miejsca w basenie, a także ogranicza możliwości wykorzystania jego części do celów pływackich. Niemniej jednak rozwiązanie w postaci podłogi ze spadkiem bezpośrednio prowadzącej do wody umożliwi również wjazd wózkiem do basenu, a także łatwiejszy transport osoby z niepełnosprawnością ruchową z wody. Baseny przystosowane do obsługi osób z niepełnosprawnością posiadają na swym wyposażeniu specjalne wózki, którymi można wjeżdżać do wody, wykonane z tworzyw sztucznych, odporne na jej działanie. Jednym z basenów, który posiada wejście w postaci schodów, a także brodzik ze spadkiem jest Pływalnia Miejska „Garwolanka” w Garwolinie (rys. 5).



Rys. 5. Schody wejściowe do Pływalni Miejskiej „Garwolanka” w Garwolinie
Źródło: http://garwolanka.com.pl/gallery/garwolanka/#gallery_fancybox_122-8, 10.01.2018 r.

Innym rozwiązaniem, ułatwiającym możliwość korzystania z basenu osobom z niepełnosprawnością ruchową jest wykorzystanie różnego rodzaju podnośników krzeselkowych, które montowane są przy lustrze wody basenu lub doprowadzane do ich krawędzi na kołach. Kształty i formy podnośników zależą w głównej mierze od form niepełnosprawności ich użytkowników, a także związane są z możliwościami ich zamontowania oraz kosztami, jakie trzeba ponieść na ich zakup. Również ich obsługa wymaga niekiedy ingerencji opiekuna, chociaż duża część podnośników obsługiwana być może bezpośrednio przez samą osobę z niepełnosprawnością. Zwykle sprzęty tego typu są bardzo kosztowne i tylko nieliczne specjalistyczne ośrodki pływacko-rekreacyjne pozwolić sobie mogą na tego typu urządzenia. W większości obiektów sportowo-rekreacyjnych użytku publicznego rzadko się je spotyka. Przykłady podnośnika basenowego dla osób z niepełnosprawnością ruchową przedstawia rys. 6.

Dla osób z niepełnosprawnością, które po dotarciu do basenu znajdują się już w wodzie, ale nie mają możliwości utrzymania się bez pomocy na jej powierzchni, zastosować można szereg materiałów o dużej wyporności w postaci desek do pływania, piankowych kamizelek, opasek na ręce nogi i tułów, a także wielu innych profili, które w miarę potrzeb są w stanie utrzymać lub wspomagać utrzymanie człowieka na powierzchni wody. Większość z tych przedmiotów stanowi standardowe wyposażenie basenów, korzystają z niego głównie osoby dorosłe i dzieci uczące się pływać. Z uwagi na prostą budowę i możliwość regulacji przy zakładaniu, kamizelki oraz opaski na ręce, nogi i tułów w miarę potrzeb mogą być wykorzystywane do celów rehabilitacyjnych przez osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Często w tym celu wykorzystuje się również linki wyznaczające tory pływackie na basenach przeznaczonych do uprawiania sportów.



Rys. 6. Podnośniki basenowe: Bateryjny UNIKART i F145

Źródło: Niepełnosprawny na basenie „wypożyczenie basenów”, http://poolexpert.pl/poolexp/ sklep/baseny_prywatne/niepelnosprawny_na_basenie/prd,PODNO% C9ANIK%20DLA%20NIEPE% C5% 81NOSPRAWNYCH%20BATERYJNY%20UNIKART,rid,20516.html 10.01.2018 r.

Dużą rolę w realizacji zajęć rekreacyjnych, pływackich czy rehabilitacyjnych w wodzie dla osób z niepełnosprawnością odgrywają ich opiekunowie, instruktorzy czy wolontariusze, którzy poza odpowiednim przygotowaniem oraz doświadczeniem w pracy z osobami posiadającymi dysfunkcje zdrowotne mają także umiejętności w zakresie zapewnienia podopiecznym bezpieczeństwa oraz komfortu psychicznego i fizycznego na basenie, pełnym innych osób bez problemów zdrowotnych. Należy przy tym zwracać szczególną uwagę na możliwości oraz umiejętności osób korzystających z basenu, a nie na ich niepełnosprawność, dostosowując pod tym kątem poszczególne zabawy lub ćwiczenia w wodzie, a także odpowiednio do możliwości osób z niepełnospraw-

nością regulować ich tempo. W celu zapewnienia bezpieczeństwa wszystkim osobom przebywającym na basenie lub korzystającym z innych obiektów wodnych, konieczne jest zapewnienie dostatecznej liczby ratowników wodnych przeszkolonych w zakresie udzielania pierwszej pomocy przedlekarskiej, a także zabezpieczenie odpowiednio wyposażonych apteczek pierwszej pomocy, jak również podstawowego sprzętu ratowniczego w postaci, np.: kół ratunkowych, noszy, kołnierzy unieruchamiających czy defibrylatora [Giełda i Giełda, 2015, s. 167].

Wykorzystywanie przez osoby z niepełnosprawnością basenów i parków wodnych do rekreacji zdrowotnej oraz rehabilitacji ruchowej ma szczególne znaczenie dla ich zdrowia fizycznego i psychicznego, jednak zorganizowane zajęcia tego typu, a także indywidualne programy są słabo rozpowszechnione.

Istotnym elementem, zapewniającym możliwość swobodnego korzystania przez osoby z niepełnosprawnością z parków wodnych i basenów, są regulaminy korzystania z tych obiektów, które w sposób organizacyjny regulują zasady poruszania się, kąpieli oraz zapewnienia bezpieczeństwa i ochrony zdrowia osobom z nich korzystającym. Biorąc pod uwagę, że większość basenów rekreacyjnych i sportowych oraz parków wodnych ma charakter ogólnodostępny, w regulaminach brak jest szczegółowych regulacji dotyczących osób z niepełnosprawnością. Są jedynie eksponowane ograniczenia dotyczące warunków sanitarno-epidemiologicznych i dotyczące ogólnej higieny, których przestrzeganie jest zabezpieczeniem użytkowników przed zachorowaniem. Przykładem jest tu Regulamin Pływalni Powiatowej w Rykach [Załącznik nr 1 do Zarządzenia Nr 12/2013 Dyrektora Pływalni Powiatowej w Rykach], który w §2 pkt VII stwierdza, że: *Chorzy cierpiący na przewlekłe choroby jak astma, padaczka, cukrzyca i inne podobne powinny o swoich chorobach powiadomić przed wejściem do wody dyżurujących ratowników*, a w pkt VIII dodaje, że: *Z kąpieli w basenie oraz atrakcji wodnych nie mogą korzystać osoby: ze zmianami skórnymi wskazującymi na możliwość zakażenia wody, przeziębione (nieżyt górnych dróg oddechowych), chore na choroby zakaźne, których stan higieniczny budzi zastrzeżenia*. Wprawdzie jest możliwość przyjmowania na basen całych grup lub pojedynczych osób z opiekunem, jednak za każdym razem trzeba ustalać zasady korzystania z obiektów w formie odrębnej umowy.

Zasadniczo tylko obiekty wodne, które z uwagi na użytkowników z dysfunkcjami zdrowotnymi zaprojektowane zostały do ich obsługi, posiadają w pełni wyposażoną bazę oraz są pod względem organizacyjnym przygotowane na ich przyjęcie. Są to zwykle baseny w ośrodkach rehabilitacyjnych, sanatoryjnych i hotelach, gdzie rodzaj oferowanych usług wymusza na zarządach

plywalni lepsze przygotowanie do obsługi osób z niepełnosprawnością. Przykładem jest tu Regulamin Strefy Basenowej Hotelu ARŁAMÓW, gdzie w pkt. 7 określono, że: *Ze Strefy Basenów mogą korzystać: osoby niepełnosprawne, wymagające bezpośredniej opieki oraz osoby ze skłonnościami do ataków skurczów mięśni lub utraty przytomności uwarunkowanej schorzeniami układu krążenia – tylko z pełnoletnim opiekunem, rehabilitantem, po wcześniejszej konsultacji z lekarzem, lub na własną odpowiedzialność* [Strefa Basenowa Hotelu ARŁAMÓW, 2018, <http://www.arlamow.pl/SPA-wellness?scroll=3>].

Również na gminnym, ogólnodostępnym Basenie Pływakim w Międzyzlesiu, miejscowości, gdzie znajduje się wiele ośrodków zdrowia, z których korzystają miejscowe i przyjezdne osoby z niepełnosprawnością, punkt 3 regulaminu obiektu wskazuje, że: *Basen przystosowany jest do korzystania przez osoby niepełnosprawne umiejące pływać* [Załącznik nr 2 do Zarządzenia nr 108/2013 Burmistrza Miasta i Gminy Międzyzlesie].

Z uwagi jednak na rekreacyjny i sportowy charakter obiektu w Międzyzlesiu ograniczono możliwości korzystania z basenu osobom z dysfunkcjami zdrowotnymi, które nie umieją pływać. Nie jest to jednak ograniczenie skierowane wyłącznie do osób z niepełnosprawnością, gdyż dotyczy ono wszystkich bez wyjątku użytkowników obiektu.

Większość właścicieli i zarządców basenów i parków wodnych wykorzystuje obecnie monitoring w celu zapewnienia lepszej kontroli, tego co dzieje się na basenie lub w punktach kąpielowych. Pomimo wielu zalet, jakie ma monitorowanie dużej powierzchni basenowej, nie zawsze jest to korzystne dla osób z niepełnosprawnością użytkujących te obiekty. Szczególnie, gdy ich psychika nie przyjmuje obciążenia związanego z możliwością obserwacji, a nawet nagrywania przez osoby pełnosprawne. Jest to duży problem, gdyż większość dużych obiektów basenowych, dla zapewnienia porządku i bezpieczeństwa, decyduje się na instalację monitoringu. Wprowadzenie zabronione jest instalowanie kamer w szatniach i pomieszczeniach sanitarnych, to jednak pozostałe miejsca obiektu mogą być w ten sposób kontrolowane.

Podsumowanie

Wielu lekarzy i terapeutów jest zdania, że wykorzystanie warunków wodnych do leczenia, rehabilitacji, a także rekreacji ruchowej i wypoczynku dla osób z niepełnosprawnością jest ze wszech miar wskazane, gdyż wpływa korzystnie na ich stan fizyczny, a także wzmacnia ich poczucie własnych możliwości oraz integruje ze środowiskiem lokalnym. Dzięki wodzie, osoby z dysfunkcjami zdrowotnymi mają sposobność pływania, zabawy i wypoczynku na

równi z pełnosprawną częścią społeczeństwa, która wspólnie korzysta z basenów i parków wodnych.

Niestety większość obiektów basenowych nie jest w dostateczny sposób przygotowana na przyjęcie osób z niepełnosprawnością, gdyż przy ogólnodostępnym sposobie ich użytkowania większy nacisk kładzie się zwykle na zaspokojenie potrzeb większej liczby osób przy ograniczonych możliwościach powierzchni basenu. Standardowe obiekty basenowe nie posiadają również specjalistycznego sprzętu, umożliwiającego pomoc osobom z dysfunkcją ruchu w bezpiecznym dotarciu do basenu i wejściu do wody, a także wygodnym jej opuszczeniu. Nie wszystkie obiekty posiadają również wyspecjalizowaną kadrę, która mogłaby świadczyć profesjonalną pomoc tym osobom podczas ich pobytu na basenie. Większość pływalni i kąpielisk nie posiada również specjalnego wyposażenia socjalnego i sanitarnego na przyjęcie osób z niepełnosprawnością, a same baseny i zbiorniki wodne, szczególnie sezonowe, przeznaczone do celów rekreacyjnych i wypoczynkowych, nie są odpowiednio przystosowane technicznie do przyjęcia osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, zwłaszcza dotyczącymi narządów ruchu. Jedynie baseny i zbiorniki wodne, których pierwotnym przeznaczeniem jest rehabilitacja zdrowotna za pomocą wody, obiekty wodne w nowoczesnych ośrodkach wypoczynkowych, a także niektóre nowo wybudowane pływalnie i parki wodne, które już w fazie budowy przystosowane zostały do wymagań osób z niepełnosprawnością, bez przeszkód i przy wydatnej pomocy wykwalifikowanego personelu są w stanie zapewnić należytą obsługę dla osób z dysfunkcjami zdrowotnymi, które zdecydują się na tę formę rekreacji, wypoczynku lub rehabilitacji ruchowej. W innych obiektach tak potrzebny kontakt z wodą dla osób z niepełnosprawnością w różnym stopniu jest ograniczony.

Bibliografia

- Czajka Z., 2015, *Wymagania ochrony przeciwpożarowej w odniesieniu do drzwi z napędem*. Kwartalnik OKNO Nr 3 (83)/2015.
- Giełda D., Giełda M., 2015, *Zajęcia wodne dla osób z niepełnosprawnością i ich znaczenie – własne obserwacje*, [w:] red. Giełda M., Raszewska-Skałecka R., *Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce*. Wyd. WPAiE Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, Monografie nr 72.
- Kowalski D., 2014, *Wpływ pływania na rozwój i stan zdolności motorycznych u młodzieży gimnazjalnej*. Poznań-Bydgoszcz.

- Nowak B., 2010, *Niepełnosprawni. Wymagania techniczno-budowlane*. Państwowa Inspekcja Pracy Główny Inspektorat Pracy, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministrów Infrastruktury oraz Spraw Wewnętrznych i Administracji w sprawie znaków i sygnałów drogowych z dnia 31 lipca 2002 r. (Dz.U. z 2003 r. Nr 220, poz. 2181 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 26 września 1997 r. w sprawie ogólnych przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy (t.j. Dz.U. z 2003 r. Nr 169, poz. 1650 ze zm.).
- Regulamin Pływalni Powiatowej w Rykach, Załącznik nr 1 do Zarządzenia Nr 12/2013 Dyrektora Pływalni Powiatowej w Rykach z dnia 22 maja 2013 r.
- Regulamin Basenu Pływackiego w Międzyzlesiu, Załącznik nr 2 do Zarządzenia nr 108/2013 Burmistrza Miasta i Gminy Międzyzlesie z dnia 3. czerwca 2013 r.
- Drabinki basenowe: dwustronna Marka - BESTWAY Model - 58430 oraz jednostronna MEGA 4 STOPNIE – STALOWE. Źródło: <http://allegro.pl/bestway-58430-drabinka-wysokosc-84cm-dwustronna-i7190469170.html>, 19.02.2018 r.; <http://allegro.pl/basen-drabinka-basenowa-mega-4-stopnie-stalowej6930461408.html>, 19.02.2018r.
- Schody wejściowe do Pływalni Miejskiej „Garwolanka” w Garwolinie. http://garwolanka.com.pl/gallery/garwolanka/#gallery_fancybox_122-8, 10.01.2018 r.
- Niepełnosprawny na basenie „wyposażenie basenów” http://poolexpert.pl/poolexpi/sklep/baseny_prywatne/niepełnosprawny_na_basenie/prd,PODNO%C5%99ANIK%20DLA%20NIEPE%C5%81NOSPRAWNYCH%20BATERIJNY%20UNIKART,rid,20516.html 10.01.2018 r.
- Strefa Basenowa Hotelu ARŁAMÓW, <http://www.arlamow.pl/SPA-wellness?scroll=3>, 21.02.2018 r.

Tatiana V. Christidis

Moscow State Institute of Culture, Moscow, Russia

Артпедагогические методы в инклюзивном образовании

Art pedagogy methods in inclusive education

Аннотация: В статье поднимаются проблемы инклюзивного образования в России, интеграции «особенных» детей в социум. Актуализируется эффективность артпедагогических методов в интегрированном образовании с целью развития творческих, интеллектуальных, коммуникативных способностей, социализации, воспитания эмпатии и толерантности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, «особенные» дети, интеграция, артпедагогические методы, творческое развитие

Abstract: The article discusses the problems of inclusive education and social inclusion of children with disability in Russia. This topic update also the art pedagogy methods in inclusive education to develop creative, intellectual, communication and socialization skills, to learn empathy and tolerance

Keywords: inclusive education, children with disability, integration, art pedagogical methods, development of creativity

Инклюзивное образование – образование, способное обеспечивать адекватное обучение, воспитание, социализацию, как детей с особенностями развития, так и их обычных сверстников, максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности каждого ребенка.

Создание общественной инклюзивной среды предполагает включение любого ребенка, как «особого», так и обычно развивающегося в полноценную жизнь социума на равных правах с другими. Инклюзия — высшая степень социальной интеграции.

Такой подход к решению проблемы интеграции «особенных» детей и подростков в открытый социум – веление времени. Как известно, во всем мире с каждым годом рождается все больше детей с нарушениями здоровья. Россия - не исключение.

То, что «особенный» ребенок нуждается в обществе, само собой разумеется. Однако то, что обществу нужны «особенные» люди следует рассматривать как социокультурный феномен. Насколько высока материальная и духовная культура общества, настолько активнее в нем идут процессы ассимиляции людей, имеющих проблемы с физическим здоровьем.

Исследования семейной системы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, показывают, что в нее следует включать не только материальную составляющую, но и рекреационную, социализирующую, профессионально-развивающую, корригирующую, компенсирующую. Психологи утверждают, что необходимо всячески препятствовать формированию у ребенка представления о границах своих возможностей, иначе существует риск появления у них нежелательных поведенческих реакций дискомфорта, фрустрации.

Если общество нуждается в людях с ограниченными возможностями физического здоровья как коррективе, то инклюзия проявляется как взаимодействие между людьми с ограниченными возможностями здоровья и здоровыми людьми. Проявляется она как процесс взаимозависимости, в котором обновляются нормы и ценности и где «продуктивные» и «непродуктивные» люди равноправно занимают свое социальное место в обществе. В этом случае процесс и степень переоценки и нового определения общества становятся конструктивными элементами жизни, а не выживания. «Аномалия здоровья» и «норма здоровья» не будут восприниматься как более низкая или более высокая оценка человека, а как индивидуальное своеобразие.

Что же касается «особенных» детей, то социальная среда должна выступать как условие развития их личности, а артпедагогика может быть эффективным средством их развития и социализации.

Артпедагогика — синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса творческого развития детей через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую).

Совместная творческая деятельность здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет решить такие задачи как: выявление творческих способностей; самореализация в творчестве; повышение у детей-инвалидов чувства собственного достоинства; содействие развитию социального опыта; у здоровых детей - воспитание эмпатии, толерантности, коммуникативных способностей.

Все это способствует также и раскрытию имеющихся дарований у детей-инвалидов, которые в обычной среде не имели возможности проявиться.

Что означает помочь «раскрыться» творческим способностям «скрытым» в ребенке? Это, прежде всего – наблюдать, чтобы выявить его естественную природу поведения и определить важные и необходимые

для каждого ребенка ступени творческого развития, а затем их реализовать через свободные, не директивные формы обучения на основе дифференцированного подхода. Опыт работы, имеющий образовательно-профессиональную направленность, позволил выявить, что такие формы обучения делают ребенка центральной фигурой, дают ему возможность самоопределяться в поступках, играх, движении, самоидентифицироваться, а также целостно и в полном объеме охватывать предлагаемый для учебы и развития личности материал.

Музыкальные, художественные, исполнительские, творческие и развивающие технологии обладают большими возможностями.

Таким образом, мы считаем, что путь интеграции детей-инвалидов со здоровыми детьми и их родителями должен идти через творческое развитие личности с помощью мастерства педагогов.

Бесспорно, крайне сложным является совместное, коллективное обучение и воспитание здоровых детей и детей-инвалидов. Изменить сознание здорового ребенка, заставить видеть в другом, непохожем на тебя человеке не просто равного себе, но и нуждающегося в тебе, в твоей защите - сложная задача.

На данное решение может повлиять типовой учебный план, в рамках которого можно было бы предоставить необходимые свободные пространства, позволяющий в пределах инклюзивного образования развивать интеллектуальные и творческие способности.

Интеграция потребует изменения учебных процессов особенно для преподавателей в области коррекционной педагогики, а также включения артпедагогических методов в образовательно-воспитательный процесс.

Примером интегрированного образования с применением артпедагогических методов может служить работа Калужской специальной библиотеки для слепых. Ее директор, Коновалова М.П. доказала, что следует планировать общие культурно-досуговые мероприятия в условиях библиотеки. В библиотеке проводят совместные мероприятия не только для читателей с ограниченными возможностями здоровья (слепых), но и здоровых людей: творческие вечера, курсы чтения для слепых по Брайлю, театрализованные представления и другие [1].

Интегрированное обучение сегодня существует и в профессиональном образовании, где в средней и высшей профессиональной школах учатся совместно люди с ограниченными возможностями здоровья со

здоровыми людьми.

Так, например, в Московский государственный институт культуры поступают для получения образования люди с ограниченными возможностями физического развития, и, к сожалению, такие студенты имеют опыт негативного отношения к себе со стороны здоровых людей. Полученный ими опыт, по-разному проявляется в общении с людьми, отражается в особенностях интеграции в студенческую среду, которая становится важным фактором реабилитации студентов, имеющих ограниченные возможности физического здоровья.

В Московском государственном институте культуры активно применяются артпедагогические методы в образовательно-воспитательном процессе вуза, способствующие коррекции познавательной, эмоционально-волевой, духовно-личностной сфер студента, имеющего ограниченные возможности физического здоровья.

Основная цель интегрированного обучения заключается в том, чтобы открыть двери для людей с ограниченными возможностями, для их творческих интересов и потребностей, создав особую рекреационную социокультурную среду, способствующую развитию и социализации «особенных» людей.

Мастерство преподавателей вуза проявляется в умении применять такие технологии, принципы и методы обучения, которые способствовали бы развитию творчества студента как здорового, так и имеющего проблемы с физическим здоровьем.

В качестве мер по достижению этой цели, а также в связи с необходимостью изменения организационных форм и в преподавании в школе, а также для последовательной индивидуальной работы с учащимися и студентами, имеющими ограничения физического здоровья необходимы дополнительные меры: введение специального оборудования в учебный процесс для оптимизации обучения; технических средств и дидактических материалов, облегчающих работу; применение артпедагогических методов; организация поддержки «особенных» людей в условиях общей системы школьного и вузовского образования.

В современной России уже в начале XXI в. стали происходить заметные изменения в образовательной политике в сторону интеграции детей с ограниченными возможностями физического здоровья со здоровыми людьми, получившие подтверждение на практике в их совместном воспитании и обучении в школах и вузах.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включения детей с ограниченными возможностями психического и / или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с их обычными сверстниками – является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с законодательством РФ.

Литература

- [1] Немчина И.М., Коновалова М.П., Христидис Т.В. «Особенные дети» в современном мире: проблемы и пути решения: коллективная монография.- Калуга: КГПУ им. Циолковского, 2015, 204 с.
- [2] Христидис Т.В. Формирование профессионально-педагогического мастерства специалистов социально-культурной деятельности //Вестник МГУКИ, № 5 , 2013, с. 172-175.
- [3] Христидис Т.В. Непрерывное образование: от теории к практике // Теоретические и методологические проблемы современных наук: материалы IX Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 5 октября 2013 г.). – Новосибирск: ООО агентство «Сибпринт», с. 77-81.

Magdalena PodnieśńskaUniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Uczeń z chorobą psychiczną

Student with mental illness

Streszczenie: Artykuł poświęcono problematyce uczniów cierpiących na choroby psychiczne i ich edukacji. Opisano cechy charakterystyczne chorób psychicznych wpływające na funkcjonowanie w szkole. Zaproponowano również wskazówki dla nauczycieli do pracy z omawianą grupą uczniów.

Słowa kluczowe: choroba psychiczna, inkluzja, edukacja, nauczyciel, uczeń

Abstract: The article is devoted to the issue of students suffering from mental illnesses and their education. The characteristic features of mental diseases which affect the functioning in the school are described. Suggestions for teachers who work with this group of students are also proposed.

Keywords: mental illness, inclusion, education, teacher, student

Na wstępie należy krótko scharakteryzować pojęcia związane ze sferą zdrowia psychicznego oraz zaznaczyć, iż niemożliwe jest ustalenie jego uniwersalnych norm. W tym celu konieczne będzie uwzględnienie okresu historycznego, warunków społeczno-ustrojowych, środowiska społecznego i etapów ewolucyjnych. Naruszanie norm życia społecznego, czyli przestępstwa i wszelkie zachowania nietypowe nie mogą być z założenia tożsame z występowaniem choroby czy zaburzenia psychicznego. Za pewnego rodzaju odchylenie od normy psychicznej uważa się również niedorozwój. Biorąc pod uwagę intelekt i życie uczuciowe, za normę można uznać taki rozwój intelektu, który umożliwia przystosowanie do zmieniających się warunków życia oraz taki rozwój uczuć rodzinnych, społecznych, moralnych i etycznych, który pozwala na zaspokojenie własnych potrzeb i realizację celów w harmonii z innymi jednostkami i życiem społecznym. Owe kryterium normy pokrywa się z kryterium zdrowia psychicznego.

Definicję zdrowia psychicznego niezwykle trudno sformułować w uniwersalny i jednoznaczny sposób, ponieważ może być ono rozpatrywane w różnych aspektach. Z tego względu wielu autorów i organizacji proponowało własne koncepcje zdrowia psychicznego. W niniejszym artykule przytoczę definicję według Kazimierza Dąbrowskiego, który zakłada, że zdrowie psychiczne to zdolność do rozwoju w kierunku wszechstronnego rozumienia, przeżywania, odkrywania i tworzenia coraz wyższej hierarchii rzeczywistości

i wartości, aż do konkretnego ideału indywidualnego i społecznego. Dodatkowo K. Dąbrowski podzielił proces rozwojowy na fazy i poziomy. Fazy wyznaczane są przez czynniki biologiczne, społeczne i kulturowe oraz są właściwe dla wszystkich. Poziom rozwoju zaś to indywidualne zjawisko osiąganego przy udziale świadomości jednostki, i tak wyróżnił on następujące poziomy:

- poziom I – integracja pierwotna,
- poziom II – dezintegracja jednopoziomowa,
- poziom III – dezintegracja wielopoziomowa, spontaniczna, impulsywna,
- poziom IV – dezintegracja wielopoziomowa, zorganizowana, usystematyzowana,
- poziom V – integracja wtórna.

Według teorii dezintegracji pozytywnej, człowiek osiąga w procesie rozwoju kolejne poziomy i dąży do poziomu integracji wtórnej. Jest to poziom wtórnego zharmonizowania się, następujący po wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeniach. Wówczas obserwowalne są pewne dynamizmy, takie jak: odpowiedzialność, empatia, samoświadomość, autonomia i autentyzm, ukształtowanie zainteresowań i uzdolnień. Następuje samouświadomiona jedność właściwości psychicznych realizująca zarówno indywidualny ideał osobowości, jak i społeczny. Tworzą się cechy indywidualne i cechy wyrażające autonomiczny i autentyczny stosunek do ludzi. Istnienie jednych cech jest warunkiem rozwoju drugich. Człowiek ma wówczas wiarę we własne siły i możliwości, jest zdolny do samorozwoju i samowychowania, ceni wartości społeczne i potrafi radzić sobie z trudnościami.

W następnej kolejności konieczne jest zatem zdefiniowanie pojęcia choroby psychicznej. Chorobą psychiczną nazywamy zaburzenie czynności centralnego układu nerwowego, wynikiem którego są psychopatologiczne objawy zaburzające świadomą kontrolę zachowania, utrudniające lub uniemożliwiające przystosowanie do istniejących warunków, upośledzające lub zniekształcające zdolność do antycypowania przyszłości oraz upośledzające lub uniemożliwiające korzystanie z doświadczeń.

Według Karty Zdrowia Psychicznego 2000, zdrowie psychiczne i choroby psychiczne są efektem licznych czynników biologicznych i psychologicznych, mieszczących się w przeszłym oraz obecnym środowisku, tkwiących w systemach opieki społecznej i zdrowotnej, a także łączących się ze stylem życia.

Czas adolescencji, przez wielu badaczy określany jako trudny etap rozwoju, ma również istotne znaczenie w ujawnianiu się oraz leczeniu wielu zaburzeń, w tym także zaburzeń psychicznych. Przechodzenie z roli dziecka w rolę dorosłego sprzyja pojawianiu się omawianych kryzysów natury

psychicznej. Dzieje się tak w wyniku, charakterystycznych dla tego momentu, licznych trudności we wszystkich sferach życia, tj.:

- radzenia sobie z intensywnymi zmianami w zakresie rozwoju fizycznego,
- intensywnej reorganizacji struktur mózgowych i ich funkcji,
- zakończenia rozwoju poznawczego i opanowanie myślenia abstrakcyjnego,
- zakończenie rozwoju psychoseksualnego (kształtowanie się preferencji seksualnych),
- konsolidacji podstawowych struktur psychicznych, np. ja, sumienie,
- pojawienia się nowej fazy rozwoju moralnego (własny system wartości),
- osiągnięcia niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych (separacja i indywidualizacja),
- osiągnięcia niezależności osobistej,
- przygotowanie do kariery zawodowej i niezależności,
- dążenia do postawy odpowiedzialnej społecznie.

Dodatkowo mogą zachodzić inne czynniki społeczne, które również predestynują do ujawnienia się różnego rodzaju zaburzeń. Zaliczamy do nich m.in.:

- utratę bliskiej osoby (śmierć lub rozwód),
- konflikty małżeńskie rodziców,
- przemoc w rodzinie (fizyczna, psychiczna lub seksualna),
- nadużywanie substancji psychoaktywnych przez członków rodziny,
- przewlekłą chorobę rodziców lub bliskiej osoby,
- zaniedbanie dziecka, brak zainteresowania ze strony rodziców, odrzucenie, wrogość,
- sytuację nadmiernej kontroli,
- trudną sytuację materialną i społeczną, izolację rodziny.

Jeśli więc zaburzenie bądź choroba psychiczna ujawnią się w okresie dorastania, to w istotnym stopniu wpłyną one także na funkcjonowanie jednostki w szkole i będą niełatwym wyzwaniem dla pracujących z nią nauczycieli. Często nauczyciel może być jedną z pierwszych osób dostrzegających symptomy choroby oraz zmiany w zachowaniu ucznia. Jego uwagę powinny zwrócić:

- opowiadanie, że widzi i słyszy rzeczy oraz osoby nieistniejące tu i teraz,
- nasłuchiwanie, przyglądanie się, rozmawianie z osobami, których nie ma,
- wypowiedzianie nielogicznych ciągów zdań, opisywanie zjawisk w sposób obrazowy, używając dziwnych myśli i pojęć,
- popadanie w skrajne nastroje w krótkich odstępach czasu,
- zachowywanie się w sposób odmienny niż dotychczas,
- prezentowanie zachowań nieadekwatnych do wieku,

- przejawianie nasilonych lęków oraz napadów strachu przed otaczającą rzeczywistością, izolowanie się od świata,
- niezrozumiałe zmiany np. ubioru, wyznawanej religii, stosowanie diety.

Konieczne jest także podkreślenie, że nauczyciel, poinformowany przez rodziców lub ucznia o chorobie, musi pamiętać o zachowaniu tajemnicy i ewentualnym ustaleniu z rodzicami, kto jeszcze może dowiedzieć się o tym fakcie. W sytuacji, gdy dojdzie już do postawienia diagnozy i rozpoczęcie się proces leczenia ambulatoryjnego bądź hospitalizacji, niezbędna będzie także współpraca ze środowiskiem szkolnym. Bardzo często uczniom z omawianym problemem przyznaje się indywidualny tok nauczania w domu, jednak ważne jest, aby w przypadku osiągnięcia względnej równowagi psychicznej uczeń mógł ponownie wrócić do klasy i funkcjonować w środowisku rówieśniczym.

Wracający po długiej nieobecności uczeń jest pełen niepewności i obaw, ma obniżoną samoocenę i stanowi kolejne wyzwanie dla nauczyciela. Jego zadaniem będzie łagodne mobilizowanie, zachęcanie do bycia w grupie, bez wywierania nadmiernego nacisku. Sam nauczyciel musi wykazywać się dużą cierpliwością, opanowaniem i starać się emanować spokojem. Należy również wziąć pod uwagę skutki uboczne choroby i farmakoterapii, do najpowszechniejszych zalicza się zmniejszenie się możliwości intelektualnych, pogorszenie się pamięci, zaburzenia koncentracji uwagi oraz wolniejsze przyswajanie materiału niż przed chorobą. Konieczne będzie więc, przynajmniej okresowe, dostosowanie wymagań edukacyjnych np. wydłużenie czasu pracy czy podział omawianego tematu na mniejsze części. Mając na uwadze, iż stan chorego jest dynamiczny, to po ciężkim, wstępnym okresie adaptacji możliwości ucznia mogą się zasadniczo nie różnić od stanu sprzed zachorowania. Ze względu na wspomnianą dynamikę chorób psychicznych, ważne jest, aby maksymalnie wykorzystywać okresy lepszego funkcjonowania ucznia. Warto pracować w oparciu o pozytywne wzmocnienia, czyli pochwały, nagradzanie i zachęty, oraz obserwować i kontrolować w sposób dyskretny. Przy bezpośrednim kierowaniu uwag ważne są krótkie i stanowcze komunikaty oraz w razie potrzeby powtarzanie poleceń. Nie można też doprowadzić do nadopiekuńczości i nadmiernego wspierania w obszarach, w których uczeń samodzielnie daje sobie radę. Odrębną kwestią jest pomoc nauczyciela w kontaktach z pozostałymi uczniami. Przede wszystkim konieczne jest chronienie ucznia przed przemocą i stygmatyzacją ze strony rówieśników. Można także zaktywizować klasę do pomagania uczniowi w nadrabianiu zaległości oraz zachęcać go do uczestniczenia w różnorodnych aktywnościach (koła zainteresowań, teatr, wycieczki).

W razie pojawienia się sygnałów nawrotu choroby należy jak najszybciej podzielić się swoimi obserwacjami z rodzicami i psychologiem bądź pedagogiem szkolnym. W skrajnych sytuacjach, gdy zachowanie chorego ucznia wymyka się spod kontroli, nauczyciel traci z nim kontakt, nie może się porozumieć lub uczeń staje się agresywny, pierwsza pomoc sprowadza się do jego tymczasowej izolacji, a następnie wezwania rodziców lub pogotowia ratunkowego.

Relacje społeczne z osobą chorującą psychicznie, w tym relacja nauczyciel–uczeń, nigdy nie są łatwe, zarówno dla jednej, jak i drugiej strony. Niezmiernie ważne jest jednak podjęcie wysiłku i zapewnienie chorej jednostce możliwości optymalnego funkcjonowania w społeczeństwie, a więc również w szkole. Jest to kluczowy czynnik zwiększający szanse powodzenia procesu leczenia i terapii. Nauczyciel spotykający na swojej drodze ucznia z zaburzeniami psychicznymi musi pamiętać, że szkoła jest dla niego jedynie etapem i jedną ze sfer egzystowania, zaś choroba, z dużym prawdopodobieństwem, całym życiem.

Bibliografia

- Kurpas D., Miturska H., Kaczmarek M., *Podstawy psychiatrii dla studentów pielęgniarstwa*, Wyd. Continuo, Wrocław 2009.
- Podgórska-Jachnik D., Pietras T., *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzinami*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.

Ludmila Krajčíriková

Catholic University in Ružomberok, Slovakia

Stimulácia emocionálneho rozvoja a inovácie v edukácii Rómskych žiakov

Stimulation of emotional development and innovations in education of Roma pupils

Zhrnutie: Výchova a vzdelávanie rómskych žiakov prechádza mnohými zmenami, ktoré vyplývajú zo samotnej podstaty uvedeného etnika, tiež z nastolených spôsobov edukácie, ktoré si vyžiadala samotná doba. Medzi najpodstatnejšiu zmenu považujeme vzťah medzi žiakom a učiteľkou. Učiteľ-vychovávateľ už nie je niekto, kto len vychováva a vzdeláva, ale je facilitátorom (uľahčovateľom) výchovy dieťaťa. Požiadavky, ktoré sú kladené na súčasného učiteľa sú v oblasti profesionality - edukačná oblasť, ako aj v oblasti samotnej emocionality ku každému jedincovi. Dieťa – žiak, ale predovšetkým ten zo sociálne znevýhodneného prostredia by svojho učiteľa mal vnímať ako niekoho, kto sa oň skutočne zaujíma a dokáže mu pomôcť. Súčasná moderná škola má veľký záujem zefektívniť vyučovací proces a to tak, aby učenie bolo pre žiakov zaujímavé a príťažlivé. Veľký význam sa kladie na čítanie a prežívanie človeka, na jeho skúsenosti, mravný či duchovný rozmer. Z týchto dôvodov sa v posledných desaťročiach rozvíjajú osobnostne a humanisticky orientované koncepcie, ktoré zdôrazňujú autentickú seberealizáciu schopností a možností človeka prostredníctvom takej aktivity, ktorá podnecuje vnútorné potencie rozvoja osobnosti. Edukácia rómskych žiakov je často diskutovanou témou, a to nielen na Slovensku, ale aj v Európe, kde Rómovia žijú. Jednou z najdôležitejších oblastí, ktoré si zasluhujú našu pozornosť sú inovátné metódy edukácie rómskych žiakov v spojitosti s inkluzívnym vzdelávaním žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Kľúčové slová: Rómski žiaci, humanizácie, inovátné metódy, stimulácia, emocionálny rozvoj, začlenenie, inovácia vo vzdelávaní

Abstract: Upbringing and education and education of pupils of Roma origin are changing, because of the specificity of this ethnic group and the established methods of education. The most important changes are in the student-teacher relationship. The teacher is not only an educator, but also a mentor of the child's development. Teachers have to support the emotional development of the individual and to give real support in difficult situations. In modern school it is very important to raise the effectiveness of the didactic process and upbringing. Learning must be interesting and attractive for students. The feelings and experiences of every person and the spiritual dimension of life are very important. Contemporary concepts in the center of attention put development of individual human abilities and predispositions. Education of Roma pupils is the subject of many discussions, not only in Slovakia, but also in those European countries, where Roma minorities live in. Particularly noteworthy are innovative education methods aimed at Roma students, and related to inclusive education.

Keywords: ethnic minorities, Roma people, students, humanity, innovative education methods, emotional development, education, inclusion

Úvod

Dieťa od najútlejšieho veku sa dostáva do rozporu, resp. stretu dvoch svetov – stretu rozumu a citu, ktoré fungujú naopak. Emocionálna inteligencia sa práve v tomto útlom veku nadobúda najvýraznejšie. Úzko súvisí s výchovou a jej význam presahuje do všetkých medziľudských vzťahov a prejavov. Súčasťou emocionálnej inteligencie sú sociálne a emocionálne zručnosti, ktoré sa vytvárajú ako dôsledok výchovného pôsobenia, sociálnych kontaktov a vlastnej aktivity dieťaťa [Hagerová, 2001/2002, s. 16-18]. Veľký význam pri formovaní osobnosti dieťaťa má prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, teda rodina a materská škola.

Učenie v materskej škole nepredstavuje sústavu poznatkov, ktoré má dieťa ovládať a vedieť ich zreprodukovať. Učenie smeruje k pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy a od schopnosti, ako sa učiť. A tu je potrebné si položiť niekoľko základných otázok: Koľko rómskych detí resp. detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je vzdelávaných už v materskej škole? Sú, alebo nie sú deti, ktoré nenavštevujú materskú školu ochudobnené emocionálne, ale predovšetkým edukačne v príprave na vstup do základnej školy? Tieto, a mnoho iných otázok sa nám vynára pri skúmaní danej problematiky. Aj samotné odpovede na nastolené otázky by podnietili rozsiahlu diskusiu.

Rómske deti sa v súčasnosti vzdelávajú v školách s vyučovacím jazykom majoritnej spoločnosti. Pretrvávajú u nich problémy s učením, končia povinnú školskú dochádzku v nižších ročníkoch. K neúspechu v učení sa sekundárne pridružujú poruchy správania, osobnostné problémy. Ich úspech závisí od stimulujuceho vonkajšieho prostredia, postojov rodičov, adekvátneho prístupu učiteľov, vzdelávania v rómskom jazyku. Na problematiku vzdelávania rómskych žiakov a postojov Rómov k vzdelaniu je nutné hľadieť ako na komplexnú záležitosť.

Otázky alternatívneho školstva vystúpili do popredia najmä v deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Alternatívne školstvo ponúka žiakom činnosti, kde učiteľ sa stáva pomocníkom a tvorcom situácií, na ktoré žiak reaguje svojou vlastnou aktivitou, vedúcej k sebavýchove. Alternatívne školy a alternatívne postupy sa podieľajú na hľadaní nových metód a zmien osobnostného charakteru učiteľov aj žiakov, aj charakteru školy a vôbec celkového systému vzdelávania.

Vo vzdelávacom procese sa výrazne do popredia dostávajú aj uplatňované inovatívne metódy, pre ktoré je charakteristická náročnejšia príprava – materiálne vybavenie, čas, ale tiež príprava žiakov na tento spôsob vyučovania. Žiak je vo vyučovacom procese aktívnym činiteľom celého proce-

su, učí sa prevažne samostatným objavovaním a zisťovaním informácií, učí sa vyhľadávať informácie, aktívne spolupracuje s ostatnými spolužiakmi. Žiak pracuje v tíme – učí sa tímovej práci, organizuje, kooperuje, komunikuje s ľuďmi v tíme. Inovatívne metódy sú hodnotené ako veľmi účinne pre rozvoj tvorivosti, komunikácie, tímovej práce a prínosné pre získavanie vedomostí a účinne pri práci s informáciami.

Predpokladom zavádzania inovatívnych metód do vyučovania je existencia priaznivej vyučovacej klímy. Hovoríme o klíme, ktorá je charakteristická pre vyučovanie konkrétneho vyučovacieho predmetu, ale aj o vyučovaciu klímu, ktorú navodzuje učiteľ svojimi metódami a formami práce vo vyučovaní. V školskom prostredí klíma vzniká najmä sociálnymi vzťahmi medzi učiteľmi a žiakmi, medzi učiteľmi navzájom a žiakmi navzájom, zo spôsobu komunikácie medzi týmito subjektmi.

Inovatívne metódy sa často nazývajú aj ako aktivizujúce metódy, ide o *„...postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby výchovnovzdelávacie ciele boli naplnené na základe vlastnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problémov“* [Maňák, Švec, 2003, s. 105].

„Ich hlavným cieľom je „zmeniť statické monologické metódy, na dynamickú formu, ktorá vtiahne žiakov nenásilným spôsobom do problematiky a zvýši tak ich záujem o preberanú tému“ [Kotrba, Lacina, 2007, s. 39].

Rozvoj emocionálnej inteligencie

Emocionálnu inteligenciu spájame so zrelou osobnosťou. Rozvíjajú sa také kvality osobnosti, ako je schopnosť poznať vlastné city a ovládať ich, schopnosť motivácie, empatie i schopnosť medziľudských vzťahov. To všetko sa môže v plnom rozsahu rozvinúť len vtedy a v závislosti od toho, ako dostatočne bola v detstve aktivizovaná a stimulovaná. Dieťa je „špongiou“ sajúcou priamo, bezprostredne, bez vedomia a rozlišovania dobra a zla, na základe svojho prežívania. Nekoná na základe pojmov, ale je viazané na zmyslové vnemy z najbližšieho okolia, či procesov vlastného tela.

Predškolský vek je kritickou fázou vývoja emócií [Dargová, Čonková, 2002-2003 s. 25-28]. Je to obdobie neverbalizovaných emocionálnych skúseností, ktoré môžu na základe skrytého učenia, založeného práve na kvalite emocionálnej skúsenosti, viesť k nezvratným sklonom a postojom – apatii, úzkosti, či aktivite a sebaistote neskoršieho veku. V tomto veku dieťa potrebuje dospelého, ktorý dokáže v prvom rade sledovať cesty jeho fantázie, vstupovať do hier a ponúkať prijateľnú interpretáciu skutočnosti. Nebojí sa pustiť emócie

do života a orientovať sa na to hodnotné, s čím materská škola disponuje, v čom ju nemôže zastúpiť ani rodina, ani žiadna iná inštitúcia, a to je osobnosť učiteľa, hra a tvorivá klíma [Šimová, Dargová, 2001].

K základným činnostiam v predškolskej výchove patria: *učenie a hra*.

Učenie je formou činnosti, v dôsledku ktorej jednotlivec mení svoje správanie pod vplyvom vonkajších podmienok a v závislosti na výsledkoch svojho konania. Je to tiež získavanie skúseností, vedomostí a návykov v priebehu celého života. V predškolskom veku má veľký význam učenie sa skúsenosťou a zážitkom v kontexte reálneho sveta. Dieťa sa naučí najviac vtedy, ak je do učenia citovo zaangažované.

Hra je dôležitým edukačným prostriedkom. Hra a dieťa sú pojmy, ktoré nerozlučne patria k sebe. Hranie detí je podmienené uspokojovaním poznávacích záujmov, túžbou po stretaní sa s radosťou a overením si vlastných schopností. Hra je totiž pre dieťa predškolského veku najdôležitejšou činnosťou [Fúlřpová, Zelinová, 2004/2005, s. 1-7].

Najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa predškolského veku je hra a preto aj pri rozvoji emocionálnej inteligencie je najvhodnejším prostriedkom.

Významným druhom hry v materskej škole, ktorá rozvíja a formuje osobnosť dieťaťa, je *prosociálna hra*. Špecifiká prosociálnej hry spočívajú v jej cieľi a vo využívaní krokov etickej výchovy.

Podľa prof. R. Roche Olivara prosociálne hry sa vyznačujú:

- „*kognitívna senzibilizácia (scitlivenie na realitu) – pochopiť novú skutočnosť zážitkovou formou alebo dialógom:*
 - *pozorovanie,*
 - *hry so psychologickým podtextom,*
 - *prezentácia pozitívnych vzorov správania,*
 - *rozvíjanie morálneho hodnotenia,*
 - *dramatické hry,*
- *nácvik v triede – osvojovanie si zodpovedajúcich spôsobilostí (komunikácia, úcta k sebe,...) formou hrania roly, scény s využitím spätnej väzby a reflexie, kedy deti vyjadrujú svoje pocity z predchádzajúcej aktivity,*
- *prepojenie so životom – prepojiť s každodenným životom nové poznatky a sociálne spôsobilosti.“*

Dôležitý význam pri prosociálnych hrách má osobnosť učiteľky, jej správanie a schopnosť vytvoriť v triede materskej školy atmosféru pohody, otvorenosti, srdečnosti a bezpečnosti. V predškolskom veku si totiž dieťa vytvára obraz o sebe samom a ten sa odráža od toho, akú rolu dieťaťu prisdudzujú dospelí. Správa sa v zhode s tým, čo sa od neho očakáva [Miňová, Gmitrová, 2002].

Emocionálny rozvoja dieťaťa a jeho diagnostika

V diagnostike emocionálneho rozvoja detí sa zameriavame na stav afektivity - záujmy, postoje, hodnoty, predstavy, citovej vyrovnanosti a na ovládanie citových prejavov. Neoddeliteľnou súčasťou emocionálneho rozvoja je socializácia, v ktorej diagnostikujeme schopnosť interpersonálneho pochopenia, morálne a sociálne hodnoty dieťaťa. Ukazovateľmi sú presvedčenie dieťaťa, prosociálne správanie, disciplína, pracovitosť, usilovnosť, zodpovednosť, dodržiavanie pravidiel. Veľmi významná je aj motivačná pripravenosť a obsah motivácie dieťaťa – záujem dieťaťa, či prejavuje záujem o nejakú činnosť, či prejavuje záujem aj o nové oblasti alebo sa venuje stále tým istým činnostiam. Potrebne je sledovať aj intenzitu motivácie, či sú záujmy dieťaťa o danú činnosť hlboké a či je dieťa pri činnosti vytrvalé, sústredené a pozorne [Varcholová, Maliňáková, Miňová, 2003].

Pri diagnostike emocionálnej inteligencie sú vhodné hry:

- *tematické* – skúma sa nimi, či sa dieťa vie hrať na čosi alebo kohosi podľa určitej témy:
 - *či sa vie vžiť do rôznych rolí,*
 - *či ich vie napodobňovať,*
 - *aká je bohatosť jeho nápadov, kreativita, slovná zásoba, originalita.*
- *napodobňovacie* – zisťujú ako dieťa vníma okolitý svet, ako ho vnútorne premieta do dojmov, zážitkov a ako napodobňuje na základe pozorovania vzory dospelých.
- *dramatické hry* – umožňujú získať množstvo cenných poznatkov z vnútorného sveta dieťaťa, ktoré sa navonok nemusia prejavovať. Ide o:
 - *sociálne vzťahy dieťaťa k okoliu a okolia k dieťaťu,*
 - *uspokojenie potreby žiť v spoločnosti.*

Prosociálne hry obsahujú prvky všetkých druhov hier, pretože v nich nejde len o obsah, ale predovšetkým o cieľ a ten sa dá dosiahnuť rôznymi spôsobmi. Deťom v materskej škole rôzne skupinové aktivity a hrové činnosti pomáhajú uspokojovať ich emocionálne potreby a rozvíjať ich emocionálnu gramotnosť a inteligenciu. Učia sa identifikovať svoje city a ich zdroje, verbalizovať city a tak postupne kontrolovať a odreagovať sa prijateľným spôsobom. Hra pomáha kultivácii citov, čo je základ výchovy a vzdelávania v materskej škole.

1. aktivita: CVRČEK TOBIÁŠ A RÓMSKY PRIMÁŠ

Pomôcky:

- text – rozprávka (CVRČEK TOBIÁŠ A RÓMSKY PRIMÁŠ),
- farebné srdiečka na šnúrke (z jednej strany biele, z druhej strany farebné – žlté, červené, zelené) a vrecúško,
- výkres A2 alebo baliaci papier, kancelárske papiere alebo poznámkové bloky, farebný papier, nožnice, husle, látky, vlna na výrobu kostýmov pri dramatizácii, farbičky, fixky, perá.

Priebeh aktivity:

V úvode si deti vyberú z vrecúška srdiečko, ktoré si zavesia na krk. Rozdelia sa do troch skupín podľa farby srdiečka (skupiny so žltým, červeným a zeleným srdiečkom).

Motivácia:

Krátky rozhovor o tom, či sa deťom už stalo, že k nim v noci prišiel niekto cudzí. Ďalšie otázky boli smerované k tomu, ako by reagovali oni a ich rodičia, ak by sa to stalo. Viete, kto je primáš? Počúvajte, čo sa jednému rómskemu primášovi prihodilo:

Čítanie textu: CVRČEK TOBIÁŠ A RÓMSKY PRIMÁŠ a stručný rozhovor o texte, postavách a dejí.

Aktivity v skupinách:

1. skupina: (žlté srdiečka): Urobiť plagát na divadelné vystúpenie, kde budú napísané postavy, deň, miesto a čas .
2. skupina: (červené srdiečka): Z daného textu urobiť divadelné predstavenie – dramatizáciu.
3. skupina: (zelené srdiečka): Pokúsiť sa dokončiť príbeh: Cvrček Tobiáš s rómskym primášom sa hrávali na lúke každý deň. No raz sa prihodilo čosi veľmi zvláštne... (alebo: No jedného dňa cvrček Tobiáš neprišiel...)

Vyhodnotenie aktivít:

1. skupina: (žlté srdiečka): Vyvesenie plátu a uvedenie divadelného predstavenia



2. skupina: (červené srdiečka): Z daného textu urobiť divadelné predstavenie – dramatizáciu.



3. skupina: (zelené srdiečka): Pokúsiť sa dokončiť príbeh.



2. aktivita : MOJE SRDIEČKO

Ciel: - Postupne sa zdôverovať so svojimi radosťami, smútkom i obavami kamarátom a učiteľom. Iniciovat u detí optimistické a pozitívne myšlienky.

Pomôcky: Srdiečka z predchádzajúcej aktivity, farbičky, fixky

Priebeh aktivity:

Rozhovor s deťmi o tom, čo nám hovorí naše *srdiečko* – čo máme radi, čo sa nám páči, alebo naopak, prečo sme smutní, kedy sme šťastní, pre koho bije naše srdiečko koho ľúbime.

1 aktivita: Na bielu stranu srdiečka deti nakreslia seba, lebo každý má rád seba, ale aj toho, pre koho bije ich srdiečko.

2 aktivita: Na farebnú stranu srdiečka deti napíšu, čo by si v živote najviac priali, po čom túžia (zameriame sa najmä na duševné hodnoty a nie majetky).

Vyhodnotenie aktivity: Ak niektoré deti chcú, môžu sa zveriť so svojimi túžbami a snami učiteľke alebo kamarátom.



3. aktivita : STROM PRIATEĽSTVA A TAJNÝCH ŽELANÍ

Ciel: Odbúravať u detí pocit menejcennosti, stres a podporovať priateľstvá a navodzovať optimizmus.

Pomôcky: Veľký strom (napr: namaľovaný na tabuli), lístočky, na ktorých sú napísané vlastnosti.

Priebeh aktivity:

Rozhovor o tom, či sa im už splnili v živote nejaké sny a či veria, že sa sny môžu plniť...

Každé dieťa na magnetickú tabuľu priloží svoj lístoček na strom priateľstva a tajných želaní . „*Ktovie, možno ich náš zázračný strom splní...*“

Alternatívne postupy vo vyučovaní

K alternatívnym smerom možno priradiť i koncepciu tvorivo-humanistickej výchovy Mirona Zelinu. Uvedený autor uvádza stratégiu rozvoja osobnosti, metódy a spôsoby, ktorými pedagóg môže rozvíjať pridelenými činnosťami všetky psychické funkcie. Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy

zahŕňa všetky úrovne stavu osobnosti s prihliadnutím na zvláštnosti a osobitosti žiaka. Zahŕňuje všetky úrovne osobnosti bez rozdielov fyzického či mentálneho veku, bez rozdielu fyzickej validity človeka, pretože procesy a ciele sú rovnaké, len možnosti ich dosiahnutia môžu byť rozličné. Tento systém vyzdvihuje na strane kognitívnych procesov tvorivé myslenie, hodnotiace a kritické myslenie, ktoré sa podieľa na tvorbe vlastného „ja“. Rozvoj kognitívnych funkcií je predpokladom rozvoja motivácie, emocionality a tvorivosti žiakov. Nový model tvorivo-humanistickej výchovy zdôrazňuje rozvíjanie jednej z troch súbežných aktivít a to *rozvíjanie kognitívnych, poznávacích funkcií a procesov*. Majú sa rozvíjať v každej činnosti v čase vyučovania i mimo vyučovania [Zelina, 1996, s. 7].

Alternatívne postupy vedú k nápaditosti, samostatnosti a tvorivosti učiteľov, čo sa v praxi prejavuje rôznymi metódami a formami práce učiteľa.

Podľa oficiálneho vyjadrenia profesora Zelinu máme na Slovensku asi stodvadsať škôl alternatívneho typu. Po novembri 1989, ktorý okrem iného odmietol aj systém jednotnej školy sa otvoril priestor alternatívneho školstvu. Popri štátnych školách, vznikli súkromné a cirkevné školy, ktoré sa začali označovať ako alternatívne školy, alebo ako školy s alternatívnym vyučovaním [Petlák, 2004, s. 267]. Do tejto skupiny škôl sa zaraďujú aj waldorfské školy a školy Montessori.

Waldorfskú pedagogiku môžeme charakterizovať ako pedagogiku vychovávateľského umenia, v ktorej žije krása slova, farieb, tónov, krása pravdy a múdrosti, ale predovšetkým láska k dieťaťu, sloboda ducha, ktorý v ňom žije. Pedagógovia, ktorí sa dajú viesť touto cestou určite majú zmysel a cit pre svet dieťaťa a pre krásne bremeno jeho výchovy.

Dieťa v prvom sedemročí *„je ako zmyslový orgán, s veľkou dôverou a očakávaním dobra sa púšťa dobývať svet, napodobňuje všetko, čo naň pôsobí“* [Carlgén, 1993, s. 6].

Zaujímavý názor na vývoj dieťaťa vyslovil autor knihy pod názvom *Seдем prvých rokov rozhoduje, kde zdôrazňuje, že: „pri vytváraní poznatkov dieťaťa je dôležité spájať učenie s príjemnými pocitmi. Radosť pôsobí ako zosilovač učenia. Čo je dobré a správne založené v malých deťoch, to v nich pravdepodobne zostane“* [Brierly, 1996, s. 32].

Celá pedagogická prax podľa Márie Montessoriovej sa opiera o tri piliere a to sú rešpektovanie osobnosti, tvorivosti a iniciatívy dieťaťa, vzbudenie záujmu a koncentrácie pozornosti, slobodná voľba činnosti pri vyučovaní. Dôležitou súčasťou je prípravné prostredie, materiál, učiteľ a jeho prístup. Vytvorila originálne edukačné prostredie plné didaktického materiálu, ktoré bolo prispôbené veku a intelektu dieťaťa v duchu pedocentizmu a dôvere vo

vlastný spontánný rozvoj. Jej základnou pedagogickou myšlienkou bolo oslobodiť dieťa od diktatúry dospelých, dať mu „slobodu“, pričom verila, že dieťa samo o sebe má dostatok vnútorných predpokladov, aby sa stalo dobrým človekom. Podľa nej, hlavnou príčinou deviačného rozvoja dieťaťa je neprestajný boj dospelého s dieťaťom, vnucovanie vôle dospelého dieťaťu. Dodnes existujú školy pracujúce podľa koncepcie Márie Montessoriovej obohatené o nové poznatky psychológie najmä v Holandsku, Nemecku, USA, Veľkej Británii. Všetky asociácie, ktoré šíria jej metódy sú dnes združené do Medzinárodnej asociácie Montessori so sídlom v Holandsku [Zelinková, 1997, s. 13-14].

Mária Montessoriová vo svojej knihe „*Absorbujúci mysľ*“ opisuje cestu dieťaťa k samostatnosti od narodenia. Zdôrazňuje, že : „*Deti môžu byť citlivé na rôzne veci, ale všetky sú citlivé na traumy*“ [Montessoriová, 2003, s. 93].

Hodnotenie a klasifikácia v montessori školách, by mohlo byť inšpiráciou pre našich pedagógov. Klasifikácia stráca motivačný charakter, pretože deti robia prácu, ktorá ich baví a ktorú si samy vybrali. Prvé dva roky sú hodnotené slovne, od tretieho ročníka sú klasifikované. Na vysvedčení sa rodičia dozvedia, čo dieťa vie. Kontrolné práce, diktáty ani iné formy overovania sa v tejto škole nepoužívajú. Hodnotenie a klasifikácia sa nesmú stať motiváciou pre známku, pretože majú len informačnú hodnotu. Z celej atmosféry cítiť pokoj, sústredenie a záujem o prácu. Rodičia môžu navštíviť školu, kedykoľvek majú záujem. Dôraz sa kladie na informácie o sociálnom vývoji, pretože jedným z hlavných cieľov je naučiť dieťa žiť a pracovať v kolektíve.

Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia hendikepov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia (komunikačné schopnosti, kultúrne a sociálne vylúčenie, hygienické návyky...) dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností¹.

Cieľovú skupinu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia tvoria zväčša žiaci, ktorí pochádzajú z marginalizovaných rómskych komunít. *Predstavujú špecifický spoločenský problém, ktorý je daný rôznymi faktormi ako odlišnosti v životnom štýle, uznávanie kultúrnych, sociálnymi a ekonomickými hodnôt. Prejavy tohto problému sú napr. komunikačná a následne kognitívna nedostatočnosť, obmedzená informovanosť, izolované lokality pre bývanie, iné tradície, odlišné vnímanie rodinnej výchovy, nedostatočná úroveň zdrav-*

¹ Štátny vzdelávací program pre 1. a 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. 2008. s. 29.

otného uvedomenia, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvoroďčiek, mnohohdetnosť, znečistené prostredie, nepravidelná a nekvalitná výživa, zvýšená chorobnosť, vysoká nezamestnanosť atď.

Pre kvalitu vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je podstatné, či je vzdelávací systém:

- „*integrováný (jednotný)*“- dokáže za určité obdobie aspoň relatívne vyrovnať vstupné nerovnosti vo vedomostiach a schopnostiach žiakov a dať šance všetkým žiakom na dobré vzdelávacie výsledky a profesijné uplatnenie,
- *selektívne* – pôvodné nerovnosti žiakov ešte prehĺbuje prostredníctvom vonkajšej diferenciacie do rôznych vzdelávacích prúdov alebo aj prostredníctvom uniformných požiadaviek bez individualizácie vzdelávacieho procesu“ [Lechta, 2010, s. 209].

Riešenie uvedených problémov predpokladá nadnárodný, multirezortný, multiinštitucionálny a interdisciplinárny prístup. Myslíme si, že jednou z ciest, ktorá by mohla priniesť riešenie načrtnutého problému bude možné hľadať vo vzdelávaní a vzdelanosti tejto cieľovej skupiny.

Aktuálna úroveň vzdelanosti rómskej populácie v súčasnosti je veľmi neuspokojivá. Väčšina Rómov má len základné, aj to mnohokrát neukončené vzdelanie. Úspešnosť, resp. neúspešnosť rómskych žiakov začínajúcich povinnú školskú dochádzku priamo ovplyvňuje úroveň ich predškolských predpokladov a skúseností - verbálnych, komunikačných, kognitívnych a motorických. Určite je potrebné cieľavedomé skúmanie a prehodnocovanie počiatkovej pozície rómskych žiakov pri vstupe do základnej školy, s cieľom eliminovať vývinové hendikepy. Vzhľadom na uvedené ukazovatele a nedostatočnú pripravenosť rómskych detí by mohol pomôcť celodenný výchovný systém ako stratégia zlepšenia aktuálneho stavu.

Inklúzia ako prostriedok integrácie Rómov

Inklúzia je vyšším stupňom integrácie, ktorá sa orientuje skôr na materiálne podmienky a na ich dostatok. Integrácia vyžaduje, aby sa integrovaný mohol prispôbiť podmienkam. Naopak „*inklúzia predstavuje vytvorenie takého slobodného prostredia, kde sa nikto nemusí prispôsobovať, lebo je tu akceptovaná akákoľvek inakosť*“ [Resman, 2003].

Inklúziu môžeme chápať ako novodobú kultúru života, kultúrny štýl. Jej cieľom je zmena postojov a myslenia ľudí a prijímanie ľudí, ktorí vykazujú znaky inakosti, rôznosti.

Inklúzia je založená na týchto pilieroch:

- „*všetci pracovníci školy a žiaci sú rovnako dôležití,*
- *zohľadňovanie rôznorodosti žiakov a ich individuálnych osobitostí,*
- *vnímanie rozdielov medzi žiakmi, nie ako prekážka ale ako pozitívny príklad, vzor,*
- *právo na vzdelanie žiaka v mieste kde žije,*
- *rozvíjanie vzťahov novej kvality medzi školou ako inštitúciou a okolím,*
- *zohľadňovanie myšlienky, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti“ [Booth, Ainscow, 2007, s. 6].*

Na Slovensku v 70. rokoch sa uskutočnil experiment s Celodenným výchovným systémom v niektorých školách na východnom Slovensku. V triede sa striedali dve učiteľky, využívali sa progresívne metódy vo vyučovaní. Tento experiment považovali za veľmi úspešný najmä z hľadiska významnej akcelerácie schopností rómskych žiakov a zvýšenia ich záujmu o školu.

Celodenný výchovný systém (CVS) je také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, v ktorom sa v čase mimo vyučovania realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a príprava na vyučovanie. Zároveň je tu snaha čo v najväčšej miere eliminovať negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa. Aplikuje hravé a aktivizujúce pedagogické metódy, ktoré majú za úlohu rozvíjať záujmovú sféru a motivovať dieťa k zmysluplnej činnosti s cieľom narušiť citové väzby k rodičom.

Ako prvý v bývalom Československu myšlienku celodenného výchovného systému teoreticky rozpracoval Opata, R. v práci *Celodenní výchovní systém* (1973). V rokoch 1975-1977 na vybraných školách východného Slovenska prebiehalo experimentálne overovanie modelu celodenného výchovného systému, ktorého autormi boli Havran, J. a Holček, Š. (1976, 1977). Cieľom tohto experimentu bolo, aby si žiaci všetky úlohy a povinnosti urobili v škole a družine. Dbalo sa o to, aby sa striedala vzdelávacia činnosť s oddychovými aktivitami a tiež s výchovnými, umeleckými a športovými. Experimentátori aj učitelia systém považovali za úspešný najmä z hľadiska štatisticky významnej akcelerácie schopností rómskych žiakov. Znížilo sa aj záškoláctvo a zvýšil sa záujem o školu. So žiakmi sa výchovne pracovalo od 7. 30 hod. do 17. 00 hod. Zelina, M. a Kamenský, I. (1980) zistili, že celodenný výchovný systém výrazne akceleruje vývin poznávacích procesov rómskych detí v konvergentných mierach intelektu.

V súčasnosti sa tento systém snaží oživiť Rómske vzdelávacie centrum pri regionálnom pracovisku v Prešove. Zo zahraničných skúseností majú s

aplikáciou modelu CVS dobré skúsenosti hlavne v Českej republike, v Nemecku, v Anglicku a Holandsku.

Záver

Ak chceme, aby naše deti boli dostatočne emocionálne pripravené na vstup do základnej školy je potrebné v materskej škole realizovať čo možno najväčšie množstvo hier a aktivít, ktorými sa rozvíja emocionálna osobnosť detí a jej nonkognitívnych funkcií, pretože čím lepšie sa deti cítia, a čím silnejšie sa ovplyvňujú ich záujmy a city, tým jednoduchšie sa učia.

Ďalej je nesmierne dôležité, aby boli v každej triede materskej školy vytvorené interné pravidlá „pohody“, aby sa deti cítili bezpečne a boli ochotné prijímať výchovné zásahy učiteľky, pretože keď sú deti neisté a necítia sa dobre, uzavru sa o seba.

Ďalším pravidlom je, aby učiteľky pracovali so svojimi vlastnými emóciami, pretože len citovo uspokojený človek vyžarujúci pozitívnu energiu môže „usmerňovať“ emócie iných.

Posledným pravidlom by malo byť, aby sa učiteľky dokázali „stať“ deťmi a viac sa s nimi hrať ako ich riadiť, častejšie ich chváliť ako karhať, viac im dávať ako od nich očakávať.

Aj keď alternatívne smery vznikajú a zanikajú, ich spoločným znakom je, že sa snažia vychádzať z nových prístupov k dieťaťu z pozícií nových koncepcií filozofie špeciálnej výchovy. Tieto zachytávajú buď komplexný prístup, alebo sa sústreďujú na niektoré parciálne oblasti.

V súčasnosti na naše školstvo nachádza v komplikovanej situácii najmä v oblasti edukácie rómskych detí a žiakov. Je potrebné radikálne meniť náš segregáčny systém na systém inkluzívny. Jedna z ciest na ktorú chceme poukázať je tá skutočnosť, že je potrebné najprv poznať a až potom robiť rozhodnutia, pretože najviac im môžeme pomôcť akceptáciou. Je dôležité a potrebné venovať sa hlavne deťom a mládeži, lebo sú veľmi tvárni a otvorení. Je pravdou, že prirodzené rodinné i lokálne prostredie ich veľakrát v dospelom veku stiahne naspäť. Žijeme však v nádeji, že ak sa nám podarí zachrániť čo len jednu rodinu, tak naše úsilie nebolo zbytočné.

Princiálne je však potrebné, aby hlavne vo väčších osadách boli celé tímy, ktoré sa chcú venovať službe Rómom. Tí sa následne musia snažiť spoznať rómsku kultúru, pochopiť ich život, myslenie, jazyk, vcítiť sa do ich životnej situácie, prijať Rómov tak, akoby to robil sám Kristus. Mať rád - je teda základnou metódou aj pri pastorácii Rómov, a to nám ukáže aj sekundárne metódy. Mať rád však neznamená schvaľovať, alebo zakrývať zlo – mať rád

znamená byť niekedy aj veľmi prísny a poukázať na chyby a nedostatky, ale nie pre poníženie druhého a zosmiešnenie, ale pre snahu pomôcť, viesť do pravdy a posunúť ju vpred.

Výzva nás, ako multikultúrnej spoločnosti je nastolenie takého právneho a sociálneho systému, aby všetci občania vrátane Rómov dokázali objaviť svoje schopnosti, naučili sa nezávidieť si a pomáhať jeden druhému, naučili sa číť pravidlá občianskeho spolunažívania, našli ľudskú dôstojnosť a schopnosť pracovať jeden pre druhého.

Pomáhať Rómom nie je ľahké. Je to cesta trnistá, založená na misijných kresťanských hodnotách obsiahnutých aj vo výroku: „*Milujte ľudí podľa ich potreby a nie podľa ich zásluh*“.

Zoznam bibliografických odkazov

- BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2007. *Ukazateľ inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Praha : Rytmus, o.s., 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X.
- BRIERLY, J. 1996. *7 prvých let života rozhoduje*. 2.vyd. Praha : Portál, 1996. 109 s. ISBN 80-7178-484-2.
- DARGOVÁ, J. – ČONKOVÁ, Ľ. Materská škola ako činiteľ emocionalizácie dieťaťa. In: *Predškolská výchova*. roč. 57, 2002/2003, č. 5, s. 25-28. ISSN 0032-7220.
- CARLGEN, F. 2003. *Výchova k slobode*. Bratislava : SPN, 2003. ISBN 80-08-01869-0.
- FŮLŮPOVÁ, E.- ZELINOVÁ, M. Rozvoj nonkognitívnych funkcií dieťaťa v materskej škole. In: *Predškolská výchova*. roč. 58, 2003/2004, č. 6, 20 – 27. ISSN 0032-7220.
- HAGEROVÁ, Z. Výchova založená na prosociálnom prístupe – základná cesta formovania osobnosti dieťaťa. In: *Predškolská výchova*. roč.56, 2001/2002, č. 5, s. 16-18. ISSN 0032-7220.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- KOTRBA, T. – LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- LECHTA, V. [ed.] 2010. *Trandisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. In: *Rómovia a inkluzívna pedagogika*. autor : HORŇÁK, Ľ., Bratislava: EMITplus s.r.o., 2010. 321s. ISBN 978-80-970623-2-3.
- MIŇOVÁ, M. – GMTROVÁ, V. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2002. *Prosociálna výchova v materskej škole*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2002. 70 s. ISBN 80-89055-17-6.

- MONTESSORI, M. 2003. *Absorbujúci mysl*. Praha: NSPS, 2003. ISBN 80 - 86 189 - 02- 3.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- RESMAN, M. 2003. Integrácia / inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 38, č. 2, s. 161-174. ISSN 055-5574.
- ŠIMOVÁ, G. – DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2001. 77 s. ISBN 80-89055-11-7.
- Štátny vzdelávací program pre 1. a 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. 2008.
- VARHCHOLOVÁ, M. - MALIŇÁKOVÁ, M. - MIŇOVÁ, M. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2003. 67 s. ISBN 80-89055-34-6.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha : Portál, 1997. 197 s. ISBN 80-7178-0715.

Sławomir SobczakUniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Analiza użyteczności diagnostycznej¹

Analysis of diagnostic utility

Streszczenie: Artykuł powstał w odpowiedzi na zapotrzebowanie studentów dotyczące praktycznych wskazówek przy konstruowaniu narzędzia badawczego. Raport nie tylko ukazuje proces badawczy, ale także przypomina poznawczo i dydaktycznie zasady postępowania metodologicznego. W części teoretycznej opisano tylko te rodzaje skal porządkowych, na podstawie których podjęto próbę tworzenia trzech instrumentów badawczych, służących do oceny stopnia zaangażowania nauczyciela akademickiego. Oceny tej dokonywali studenci jako osoby uczestniczące, a przede wszystkim doświadczające zaangażowania wykładowcy w sposób ich kształcenia. W procesie dydaktycznym powstające relacje są odpowiednikiem interakcji interpersonalnych, wytwarzających określoną więź, powstającą na skutek zaangażowania. Więź ta stała się przedmiotem analiz w niniejszych badaniach. Celem badań jest analiza użyteczności diagnostycznej trzech narzędzi do pomiaru więzi zaangażowania. Problemem badawczym jest kwestia: Które z testowanych narzędzi jest najbardziej skuteczne do przeprowadzenia procedury badawczej dotyczącej zaangażowania? Odpowiedź na to pytanie została udzielona w konkluzji artykułu. Jedno z trzech narzędzi, a mianowicie to, które mierzyło natężenie stopnia zaangażowania na skali procentowej, okazało się najbardziej trafne, ale też najlepsze do przeprowadzania różnego rodzaju analiz statystycznych.

Słowa kluczowe: skala porządkowa, badania pedagogiczne, użyteczność diagnostyczna

Abstract: This article was created to meet growing student demand regarding the guidelines needed to build a research tool. The following article not only shows the research process but also remind the principles for the conduct of research. The theoretical part describes only those types of ordinal scales on the basis of which an attempt has been made to create a research tool. The aim of the research is to analyse the diagnostic utility (validity) of three tools for measuring involvement. Students were asked to assess the degree of lecturer involvement. It was justified because the students are persons participating in the education process and experiencing the involvement of the lecturer concerning the way of students' education. The involvement is built on interpersonal relationships. These interpersonal relationships form a specified type of involvement ties which became the subject of analyses in the research. The research problem constitutes the question: Which of the tested tools is the most effective for conducting the research procedure concerning involvement? The answer to this question was given in the conclusion of the article. One of the tools turned out to be the most pertinent but also the best for carrying out various types of statistical analyses. It was a tool that measured the intensity of the involvement degree in percentage-wise.

Keywords: ordinal scale, pedagogical research, diagnostic validity

¹ Wyniki badań zrealizowane w ramach tematu badawczego nr 491/17/S, zostały sfinansowane z dotacji na naukę, przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Wprowadzenie

Skala porządkowa to jeden z rodzajów skal pomiarowych stosowanych w statystyce. O skali porządkowej możemy mówić, gdy badane zmienne zostaną uszeregowane według określonej kolejności, wobec których nie da się w sensowny sposób zastosować działań matematycznych. Nie można obliczyć ani różnicy, ani ilorazu pomiędzy nimi. Można jedynie rozpoznać, która wartość jest mniejsza, a która większa [Sobczyk, 2005]. Przykładem uporządkowanej zmiennej jest np. poziom wykształcenia. W logiczny sposób można przyjąć, że człowiek z wykształceniem podstawowym dysponuje mniejszym zasobem wiedzy niż osoba, która ukończyła uniwersytet, lecz nie można określić, o ile mniej posiada wiedzy lub ile razy ma niższe wykształcenie. Skala porządkowa może mieć, po pierwsze, charakter z góry założonego porządku lub też, po drugie, zaistnieć, gdy będziemy chcieli sprawdzić występowanie hierarchii pomiędzy przyjętymi zmiennymi nominalnymi. Sposób ten nazywa się metodą rangowania. Rangowanie to porządkowanie przez respondenta elementów w zależności od ich znaczenia lub szeregowanie rozmiaru w powiązaniu z jego wartością rosnąco lub malejąco [Nawojczyk, 2002].

Ranga to kolejny uszeregowany lub preferowany numer obserwacji statystycznej w próbie. Rangowanie to jeden ze sposobów stosowanych w badaniach nieparametrycznych. W analizie statystycznej tą metodą posługujemy się wówczas, gdy chcemy uniknąć analizy rozkładu zmiennej w populacji lub możliwych wystąpień nietypowych wartości w obserwacji zmiennej. Zgodnie z zasadą, skale ilościowe można przekształcić metodą rangowania w skale porządkowe. Zmiana ta sprawi, że rozkład badanej cechy będzie jednostajny, tzn. będzie liczbą całkowitą z pewnego przedziału, oraz że zostanie zachowana relacja pomiędzy wartościami danej cechy [Lissowski, Haman, Jasiński, 2008].

Metoda rang w metodologii badań pedagogicznych stosowana jest zazwyczaj do wyznaczenia hierarchii badanych pozycji lub natężenia jakiegoś zjawiska. Skonkretyzowanie preferencji rangowej, a także stwierdzenie natężenia określonego faktu ma znaczenie diagnostyczne oraz pozwala na ustalenie istotnej cechy w badanej kategorii, łącznie z uzyskaniem odpowiedzi na pytania dotyczące identyfikacji przyczyn badanego zjawiska. Poprzez ustalenie preferencji można wyznaczyć hierarchię najważniejszych pozycji, a tym samym dominantę. Ustalając natężenie uzyskamy pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do zjawiska, czyli oszacowanie zakresu natężenia danego faktu w określonym przedziale pozycji rangowych.

W raporcie dotyczącym analizy użyteczności diagnostycznej mamy do czynienia z zamysłem obejmującym pomiar 7 zmiennych nominalnych opisu-

jących sposób zaangażowania (kogoś w coś). Z teorii J. Bowlby'ego [2007] wynika, że zaangażowanie można zinterpretować hierarchicznie na skali od zaangażowania heroicznego poprzez profesjonalne, wielokierunkowe, wynikające z obowiązku, gdy nie zachodzi konflikt, nastawione na korzyść, aż do zaangażowania instrumentalnego, przedmiotowego [Sobczak, 2009]. W badaniu wykorzystano 3 typy skal porządkowych.

Podczas testowania zastosowano dyferencjał semantyczny z analizą profili polaryzacji, dokładniej – skorzystano ze skali Stapela, którą posłużono się do wyznaczenia kierunku i natężenia badanego fenomenu. Zaaplikowana metoda profili polaryzacji jest zestawieniem odpowiedzi dwubiegunowych od minusa do plusa, o 7-punktowej pozycji. Można również skonstruować przedziały o większej ilości pozycji punktowych. Skala Stapela jest testem pozycyjnym odmiennym od skali Osgooda. Za pomocą miar Osgooda można zidentyfikować jedynie stopień natężenia, jest on oparty na siedmio- lub więcej punktowej ocenie od negatywnej do pozytywnej lub od mniejszej do większej. W obydwu skalach przedziały wartości porządkowych są sobie równe. Różnica pomiędzy dyferencjałami polega na tym, że za pomocą skali Stapela dodatkowo ustala się kierunek zmian, ponadto jest to miara zrównoważona (posiadająca ustalony punkt centralny, środkowy), podobnie jak skala Likerta, w przeciwieństwie do analiz niezrównoważonych, które nie posiadają ustalonego środka, jak skala Osgooda [Wasilewska, 2008].

Do skalowania odpowiedzi użyto także miar stosunkowych (ilościowych). Miara ta umożliwia pomiar w naukach społecznych, jest to skala złożona z symboli, za pomocą których można przedstawić stosunek wartości przedmiotów pod względem badanej zmiennej. W pedagogice to pomiar dydaktyczny np. czas rozwiązywania przez ucznia testu. Skala stosunkowa zachowuje wszystkie właściwości skali nominalnej, porządkowej, interwałowej i jest określana jako skala ilościowa. W naukach społecznych, do których należy pedagogika, skalę interwałową i ilorazową klasyfikuje się jako ilościową. Z uwagi na analizy zawarte w niniejszym raporcie można skalę stosunkową porównać do skali ilorazowej lub przedziałowej. Poziom przedziałowy charakteryzuje się ustalonym punktem zerowym, dzięki czemu stwierdzimy, że dany wynik różni się od drugiego o jakąś wartość, czyli oszacujemy, o ile kolejne wartości różnią się od poprzednich. Oprócz różnicy za pomocą skali interwałowej ustala się relacje równości, różności, mniejszości lub większości. Przede wszystkim skala interwałowa pozwala na określenie odległości pomiędzy elementami w zbiorze. Rangowanie skali ilościowej zmieni ją w skalę porządkową, różnica dwóch wielkości na skali interwałowej może być przedstawiona na skali ilorazowej, która jest skalą mierzącą stosunek pomiędzy dwiema warto-

ściami posiadającymi interpretację w świecie rzeczywistym, ponieważ na skali występuje naturalne zero, można ustalić, ile razy dana wartość jest mniejsza lub większa od następnej [Ferguson, Takane, 2009].

Analizę zawartą w raporcie należy uznać za skalę przedziałową z tego względu, że wskazywane zero było stanem umownym, a nie naturalnym. Zero w niniejszych badaniach to stan, w którym respondent stwierdza brak akceptacji do zaistnienia danego zjawiska. Dzięki wprowadzeniu stałego punktu zerowego i jednostki miary jest możliwe dokonywanie pomiarów ilościowych. W tym momencie wykorzystano liberalne stanowisko w statystyce, które głosi, że na liczbach można wykonywać obliczenia, włącza się w to nawet skale, które posiadają tylko skrajne wartości i traktuje się je jako ilościowe. Liczby na takiej skali można dodawać, odejmować i dzielić, ale nie powinno się wyników analiz interpretować wykraczając poza daną skalę, na której były prowadzone badania.

Trzecim sposobem analizy użyteczności diagnostycznej było hierarchiczne uporządkowanie zmiennej nominalnej. Wynik preferencji spowodował, że stała się ona skalą rangową. Wadą tej skali jest malejąca efektywność w miarę wzrostu ilości wybieranych cech, dlatego dodatkowo można wykorzystać metodę porównywania parami. Metoda ta oprócz oszacowania preferencji pozwala na analizę zebranych danych. Można ustalić, która z tych cech jest najbardziej znacząca w opinii respondentów. W badaniach mieliśmy do czynienia z 7 parami, ogólnie przy n cechach stosuje się wzór $0,5n(n-1)$ [Sobczyk, 2005]. W naszym przypadku będzie to 21 par. W obliczeniach zaznacza się najwyższe wskazania wartości dla dwóch cech, po przeliczeniu wszystkich wskazań otrzymamy wybór optymalnych preferencji w badanej grupie.

Za pomocą pomiaru na skali porządkowej chciano ustalić pozycję danej cechy w zbiorze oraz jej natężenie i kierunek poprzez przyporządkowanie do niej wartości liczbowej. Dodatkowo zbadanie nasilenia pozwoli na ulokowanie pozycji danej cechy w preferowanej przez respondenta hierarchii.

Zastosowana metodologia

W przeprowadzeniu analiz wyodrębniono następujące etapy:

- Na podstawie teorii wyznaczono liczbę cech.
- Przygotowano kwestionariusz próbny.
- Dobrano próbkę respondentów z próby ostatecznej.
- Przeprowadzono pomiar próbny.
- Na zebranych danych w pomiarze próbnym dokonano analizy statystycznej.

Przedmiotem badań jest użyteczność pomiaru diagnostycznego narzędzia do oszacowania stopnia i rodzaju zaangażowania – kogoś w coś.

Celem badań jest określenie trafności diagnostycznej narzędzi do pomiaru rodzajów i stopni zaangażowania.

Analiza trafności diagnostycznej polega na obliczeniu korelacji pomiędzy wynikami pomiarów a kształtowaniem się danej opinii w tym samym czasie, mierzonej za pomocą innego narzędzia.

Problemem badawczym, jaki postawiono, było pytanie: Które z testowanych narzędzi jest najbardziej skuteczne do przeprowadzania procedury badawczej dotyczącej zaangażowania?

Oceny stopnia zaangażowania nauczyciela akademickiego dokonywali studenci jako osoby uczestniczące, a przede wszystkim doświadczające zaangażowania wykładowcy w ich sposób kształcenia. Zwrócono uwagę nie na metody, jakie mogą być stosowane w procesie dydaktycznym, lecz na rodzaj więzi, jaki zachodzi pomiędzy wykładowcą a studentem, dokładniej rzecz ujmując, na rodzaj relacji interpersonalnych, jakich spodziewa się student od wykładowcy w procesie kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego.

Respondenci brali udział w badaniach panelowych, w celu wykluczenia działania czynników losowych. W diagnozie opiniodawczej istotne jest, aby nie zadziałał inny bodziec poza tym, który jest diagnozowany, dlatego osoby badane wypełniały wszystkie testy podczas jednego pomiaru. Badanie nie miało na celu oszacowania zgodności wyborów jakiegoś kryterium, lecz określenie, które z narzędzi jest najbardziej wiarygodne do prowadzenia analiz. Metoda ta nazywana jest prowadzeniem pomiarów równoległych. Chodziło o zbadanie wskaźników równoważności. Wyniki powtarzających się pomiarów są porównywalne, pokazują pewien stopień korelacji. Dodatkowo konstrukcja testu umożliwiła nie tylko zastosowanie metody Kudera-Richardsona polegającej na podzieleniu pomiaru na tyle części, ile jest w nim pozycji, a każdą pozycję traktuje się jako równoważną do pozostałych, ale także metody połówkowej. Zgodnie z tą metodą przepoławia się dany instrument, a otrzymane części traktuje się jako oddzielne kategorie instrumentalne. Metoda połówkowa mierzy wewnętrzną spójność instrumentu.

W badaniu wykorzystano trzy wersje tego samego narzędzia.

Pierwsze określało hierarchię badanych rodzajów więzi zaangażowania. Zastosowana skala jest jednobiegunowa, stopniowalna. Respondent miał za zadanie podać rangę danego rodzaju zaangażowania. Pozycji testowych w narzędziu jest 7. Zadanie osoby badanej polegało na uszeregowaniu po-

szczególnych zmiennych nominalnych od 1 – najbardziej preferuję do 7 – najmniej preferuję.

Drugi kwestionariusz wskazuje na procentowy stopień akceptacji poszczególnych typów zaangażowania. Na podstawie tego narzędzia określony zostanie poziom natężenia oraz stopień preferencji badanego zjawiska. Instrument został skonstruowany na skali jednobiegunowej, ciągłej. Osoby badane zaznaczały w procentach od 0 do 100 poziom akceptacji konkretnego rodzaju badań więzi interpersonalnych.

Na podstawie trzeciego instrumentu można oszacować natężenie i kierunek akceptacji badanego zjawiska. Ponadto w tym przypadku na podstawie stopnia aprobaty można również ustalić hierarchię preferencji poszczególnych rodzajów więzi zaangażowania. Wykorzystana miara jest dwubiegunowa, ciągła. Przy każdym rodzaju zaangażowania zadaniem respondenta było zaznaczenie w przedziale od -3 – najmniej akceptuję do 3 – akceptuję na najwyższym poziomie występujący rodzaj więzi.

Analiza wyników badań

Narzędzie pierwsze:

hierarchia rodzajów występujących więzi zaangażowania

Tabela 1. Hierarchia rang zaangażowania z medianą i dominantą w pierwszym narzędziu

Zaangażowanie nastawione na	heroizm	profesjonalizm	wielokierunkowość	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalne
Mediana	4,00	2,00	3,00	1,00	6,00	5,00	7,00
Dominanta	4	2	3	1	6	5	7

Źródło: opracowanie własne.

Studenci zaopiniowali, że według nich na pierwszym miejscu w hierarchii jest zaangażowanie polegające na należyтым wypełnianiu przez wykładowcę obowiązków, z medianą=1 i dominantą=1. Na drugiej pozycji wybrali zaangażowanie profesjonalne, z medianą=2 i dominantą=2, polegające na poświęceniu przez wykładowcę większej ilości czasu i uwagi studentowi niż wynika to z obowiązku. Trzeci poziom to zaangażowanie wielokierunkowe, z medianą=3 i dominantą=3, odnoszące się do włączania dla dobra studenta w proces kształcenia podmiotów zewnętrznych. Zaangażowanie heroiczne badane osoby sklasyfikowały na czwartym miejscu, z medianą=4 i dominantą=4, w tym przypadku heroizm to poświęcenie przez wykładowcę dla studen-

ta czegoś więcej, niż należałoby wymagać np. własnych pieniędzy lub dobrego imienia. Pozycję piątą zajęło zaangażowanie się wykładowcy w proces kształcenia dla własnej korzyści, z medianą=5 i dominantą=5, więc ta polega na takim rodzaju angażowania, aby uzyskać dla siebie jak najwięcej profitów. Na szóstym szczeblu wyborów respondenci usytuowali zaangażowanie typu, gdy nie zachodzi konflikt interesów, z medianą=6 i dominantą=6, angażowanie w tym przypadku trwa aż do momentu, gdy pojawią się nieporozumienia pomiędzy partnerami procesu kształcenia. Na ostatnim miejscu zostało ułożone zaangażowanie instrumentalne, z medianą=7 i dominantą=7, jest to więc, która polega na wykorzystaniu drugiego człowieka czysto instrumentalnie, traktując go przedmiotowo.

Tabela 2. Sumy średnich wyników i procent skumulowanych rezultatów badań powyżej i poniżej punktu centralnego dla pierwszego narzędzia

Zaangażowanie nastawione na	heroizm	profesjonalizm	wielokierunkowość	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalizm
suma	448	294	364	218	690	568	756
>4	33,3%	10,0%	11,7%	0,0%	91,7%	61,7%	91,7%
4	43,4%	10,0%	18,3%	8,3%	5,0%	26,6%	5,0%
<4	23,3%	80,0%	70,0%	91,7%	3,3%	11,7%	3,3%

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie raportu przedstawiającego skupienia powyżej i poniżej umownego środka, którym na skali jest liczba 4, odnotowano, że w przypadku zaangażowania wynikającego z obowiązku poniżej centrum znajdowało się 91,7% skreśleń, a 8,3% rezultatów preferencji możemy odnaleźć w środkowej części skali. W zaangażowaniu profesjonalnym respondenci poniżej środka zaznaczyli 80% wyników, w środku raportu jest 10% wypowiedzi, a powyżej centralnego punktu znajdowało się również 10% wyników. Zaangażowanie wielokierunkowe odpowiadało następującemu rozkładowi: najwięcej decyzji, czyli 70% było poniżej centralnego punktu, w środku skali odnajdujemy 18,3% różnic, a na końcu miary 11,7% zaznaczeń. Zaangażowanie heroiczne w analizie zostało podzielone na trzy prawie równoliczne części: pierwsza poniżej środka to 23,3% oznaczeń, druga środkowa w wymiarze 43,4%, trzecia grupa zawiera 33,3% wskazań. Typ zaangażowanie do momentu konfliktu oraz zaangażowanie instrumentalne posiadają dokładnie ten sam rozkład procentowy, a mianowicie: poniżej punktu 4 skali znajduje się 91,7% konkluzji, w centrum 5%, a poniżej środka jest 3,3% wyników. Ostatni rodzaj zaangażowania polega

na angażowaniu się w celu uzyskania korzyści: poniżej centrum było 11,7% wyborów, powyżej środka 61,7% wszystkich ocen, a w samym punkcie centralnym 26,6% rozstrzygnięć.

Tabela 3. Korelacja Pearsona pomiędzy sumami dla zmiennych powyżej i poniżej środka modelu w pierwszym narzędziu

		Zmienne poniżej środka
Zmienne powyżej środka	Korelacja Pearsona	-,894**
	Istotność (dwustronna)	,000
** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)		

Źródło: opracowanie własne.

Korelacja Pearsona pomiędzy skupieniami powyżej i poniżej środka modelu w pierwszym narzędziu jest ujemna, bardzo silna, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna liniowa zależność pomiędzy skupieniami powyżej i poniżej środka modelu. Zależność ta jest odwrotnie proporcjonalna, tzn. im wyżej wybierane są preferowane zmienne modelu poniżej środka, tym niższa jest ocena zmiennych powyżej centralnej cechy modelu. Siła związku liniowego pomiędzy ocenami poniżej i powyżej umownej hierarchii wynosi $r=-0,894$ dla $p \geq 0$.

Należy pamiętać, że niniejsza analiza została przeprowadzona tylko w celu porównania 3 kwestionariuszy, gdybyśmy mieli do czynienia wyłącznie z tego rodzaju narzędziem, które jest poddawane analizie to, działania statystyczne, jakie wykonano byłyby mało sensowne, ponieważ szacowanie rang przez respondentów dla poszczególnych zmiennych automatycznie wymusza kolejność zdarzeń od najmniejszej do największej. Niemniej jednak w tym przypadku można porównać model teoretyczny z preferencjami próby. W analizie porównano 3 najwyższe sytuowane w modelu teoretycznym zmienne z trzema wariantami, które powinny znaleźć się na dole w hierarchii typów zaangażowania, przy wyłączeniu pozycji, która znajduje się w centrum skali ocen. Z badań wyłączono zaangażowanie wynikające z obowiązku, które w tym przypadku na skutek skalowania wyborów respondentów okazało się najważniejszą, czyli pierwszą preferencją w hierarchii badanych osób, a w modelu teoretycznym ten rodzaj więzi odnajdujemy pośrodku skali. Powyżej tego centrum znajduje się zaangażowanie heroiczne, profesjonalne i wielokierunkowe. Poniżej ułożone są więzi typu: zaangażowanie, gdy nie zachodzi konflikt, zaangażowanie w celu uzyskania korzyści dla siebie oraz zaangażowanie instrumentalne. Na skutek porównania i otrzymanych wyników można wnio-

skować, że model teoretyczny odpowiada strukturze hierarchii zaobserwowanej w badaniach prawie w 80%, gdy $R^2=0,799$.

Tabela 4. Równoliczność wskazań na danym poziomie zaangażowania w pierwszym narzędziu

Zaangażowanie	heroizm	profesjonalizm	wielokierunkowość	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalizm
Chi-kwadrat	28,000	33,600	34,733	25,467	27,167	36,200	66,167
df	4	5	6	3	4	5	4
Istotność	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Źródło: opracowanie własne.

We wszystkich badanych zmiennych opinia studentów na danym poziomie wyborów nie jest podzielona. Analizy wykazały, że równoliczność w wyborze rang dla poszczególnych poziomów zaangażowania nie zachodzi, w przypadku heroizmu dla $df=4$; profesjonalizmu dla $df=5$; wielokierunkowości dla $df=6$; obowiązku dla $df=3$; konfliktu dla $df=4$; korzyści dla $df=5$; instrumentalizmu dla $df=4$, $p \geq 0$. We wszystkich wymienionych typach zaangażowania respondenci jednoznacznie określili swoje preferencje, których rezultatem jest hierarchia podana w tabeli 1.

Narzędzie drugie:

natężenie i preferencje rodzajów występujących więzi zaangażowania

Tabela 5. Średnie, mediana i dominanta w hierarchizacji więzi zaangażowania w drugim narzędziu

Zaangażowanie	heroiczne	profesjonalne	wielokierunkowe	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalne
Średnia	7,05	8,53	7,75	9,02	3,38	4,20	2,48
Mediana	7,00	9,00	8,00	10,00	3,00	4,00	2,00
Dominanta	7	9	8	10	3	4	0

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowani stwierdzili, że na pierwszym miejscu, czyli najważniejszym typem więzi jest ten rodzaj zaangażowania, który wynika z obowiązku, ze średnią 9,02; medianą=10 i dominantą=10. Na drugiej pozycji wybrali zaangażowanie profesjonalne, ze średnią 8,53; medianą=9 i dominantą=9. Trzecia lokata to zaangażowanie wielokierunkowe, ze średnią 7,75; medianą=8 i do-

minantą=8. Zaangażowanie heroiczne respondenci ustawili na czwartym miejscu, ze średnią 7,05; medianą=7 i dominantą=7. Rangę piątą zajęło zaangażowanie się dla własnej korzyści, ze średnią 4,20; medianą=4 i dominantą=4. Na szóstym szczeblu usytuowano zaangażowanie typu gdy nie zachodzi konflikt, ze średnią 3,38; medianą=3 i dominantą=3. Ostatnie miejsce to rodzaj więzi, gdzie drugiego człowieka traktuje się przedmiotowo, ze średnią 2,48; medianą=2 i dominantą=0.

Na podstawie badań można ustalić natężenie stopnia akceptacji poszczególnych rodzajów zaangażowania. Najwyższy stopień aprobaty dotyczy zaangażowania na poziomie wywiązywania się z obowiązków, respondenci w 90,2% poparli taki sposób postępowania. Niżej usytuowano zaangażowanie profesjonalne ze stopniem wyboru w 85,3%. Na trzecim miejscu wskazano zaangażowanie wielokierunkowe z poziomem akceptacji w 77,5%. Na pozycji czwartej, centralnej w niniejszych badaniach znalazło się zaangażowanie typu heroicznego ze wskazaniem zaaprobowania w 70,5%. Ulokowanie więzi nastawionej na korzyść znalazło się w piątym punkcie wskazań ze zgodą w wymiarze 42%. Przedostatnia lokata to więź gdy nie zachodzi konflikt z poziomem akceptacji w 33,8%. Siódma ranga w prezentowanym raporcie to zaangażowanie instrumentalne, respondenci wyrazili zgodę na jej wystąpienie w 24,8%.

Tabela 6. Sumy średnich wyników i procent skumulowanych rezultatów badań powyżej i poniżej punktu centralnego dla drugiego narzędzia

Zaangażowanie nastawione na	heroizm	profesjonalizm	wielokierunkowość	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalizm
suma	846	1024	930	1082	406	504	298
>5	83,3%	96,7%	90,0%	95,0%	18,3%	25,0%	11,7%
5	8,4%	3,3%	5,0%	5,0%	10,0%	18,3%	11,6%
<5	8,3%	0,0%	5,0%	0,0%	71,7%	56,7%	76,7%

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie raportu przedstawiającego skupienia powyżej i poniżej umownego środka, którym na skali jest cyfra 5, odnotowano, że w przypadku zaangażowania wynikającego z obowiązku powyżej centrum znajdowało się 95% skreśleń, a 5% rezultatów preferencji możemy odnaleźć w środkowej części skali. W zaangażowaniu profesjonalnym respondenci powyżej środka zaznaczyli 96,7% wyników, w środku raportu jest 3,3% wyborów. Zaangażowanie wielokierunkowe odpowiadało następującemu rozkładowi: największej

decyzji, czyli 90% było powyżej centralnego punktu, w środku i poniżej centrum skali odnajdujemy po 5% wyróżnień. W typie więzi zaangażowanie heroiczne powyżej centralnego punktu skali widnieje 83,3% oznaczeń, w środku i poniżej centrum zobaczymy prawie identyczne wymiary 8,4% oraz 8,3% zaznaczy. W analizie zaangażowania nastawionego na korzyść powyżej środka jest 25% zakreśleń, w centralnym 5 punkcie 18,3%, a poniżej tego umownego miejsca jest 56,7% wskazań. Typ zaangażowania do momentu konfliktu charakteryzuje się następującym rozkładem: 18,3% wypowiedzi jest po stronie wyższego poziomu zastosowanej miary, 10% w centrum i 71,7% dotyczy niższych rejestrów skalowania. Ostatni rodzaj zaangażowania, to angażowanie się w celu wykorzystania przedmiotowego drugiej osoby: powyżej centrum było 11,7% wyborów, w środku 11,6% wszystkich ocen, a poniżej połowy skali 76,7% rozstrzygnięć.

Tabela 7. Korelacja Pearsona pomiędzy sumami dla zmiennych powyżej i poniżej środka modelu w drugim narzędziu

		Zmienne poniżej środka
Zmienne powyżej środka	Korelacja Pearsona	-,665**
	Istotność (dwustronna)	,000
** Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)		

Źródło: opracowanie własne.

Punktem centralnym nie jest środkowa liczba na skali ocen, tylko pozostająca w centrum modelu teoretycznego zmienna zaangażowanie wynikające z obowiązku. Powyżej tego centrum znajduje się zaangażowanie heroiczne, profesjonalne i wielokierunkowe. Poniżej ulokowane są więzi typu: zaangażowanie gdy nie zachodzi konflikt, zaangażowanie w celu uzyskania korzyści dla siebie oraz zaangażowanie instrumentalne. Obserwacje poniżej i powyżej środkowego rodzaju więzi zsumowano, zgodnie z hierarchią modelu teoretycznego, w celu ich porównania. Na skutek porównania i otrzymanych wyników można wnioskować, że model teoretyczny odpowiada strukturze hierarchii zaobserwowanej w badaniach tylko w 42,2%, gdy $R^2=0,442$.

Korelacja Pearsona pomiędzy skupieniami powyżej i poniżej środka modelu w drugim narzędziu jest ujemna, siła związku jest słaba, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna liniowa zależność pomiędzy skupieniami powyżej i poniżej środka wskazywanych wyborów. Zależność ta jest odwrotnie proporcjonalna, tzn. im wyżej wskazywane są preferowane cechy powyżej środka, tym niższa jest ocena cech zmiennych poniżej

centrum modelu. Siła związku liniowego pomiędzy ocenami powyżej i poniżej środka modelu wynosi $r=-0,665$ dla $p \geq 0$.

Tabela 8. Równoliczność wskazań na danym poziomie zaangażowania w drugim narzędziu

Zaangażowanie	heroiczne	profesjonalne	wielokierunkowe	obowiązkowe	konflikt	korzyść	instrumentalne
Chi-kwadrat	24,667	56,000	47,467	138,400	13,867	54,533	52,800
df	6	5	7	5	7	10	7
Istotność	,000	,000	,000	,000	,054	,000	,000

Źródło: opracowanie własne.

W sześciu typach badanych zmiennych opinia respondentów na danym poziomie selekcji nie jest podzielona, a w jednym przypadku dotyczącym więzi charakteryzującej zaangażowanie do momentu gdy nie zachodzi konflikt odnotowano równoliczność wskazań. Badania wykazały, że równoliczność nie zachodzi w przypadku heroizmu dla $df=6$, profesjonalizmu dla $df=5$, wielokierunkowości dla $df=7$, obowiązku dla $df=5$, korzyści dla $df=10$, instrumentalizmu dla $df=7$, gdyż we wszystkich zaprezentowanych zdarzeniach $p \geq 0$. W typie zaangażowania gdy nie zachodzi konflikt $p=0,054$ dla $df=7$. W tej sytuacji należy stwierdzić, że opinia badanych jest podzielona. Oznacza to, że nie wiadomo, jaką decyzję podjęły badane osoby, wyniki równo rozkładały się na wszystkich szczeblach wyborów. Respondenci nie byli zdecydowani, czy jednoznacznie poprzeć taki sposób postępowania, czy też go zanegować.

Narzędzie trzecie: natężenie, kierunek i preferencje rodzajów występujących więzi zaangażowania

Tabela 9. Średnie, mediana i dominanta w hierarchizacji więzi zaangażowania w trzecim narzędziu

Zaangażowanie	heroiczne	profesjonalne	wielokierunkowe	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalne
Średnia	,43	1,92	1,33	2,77	-1,53	-,33	-2,25
Mediana	,00	2,00	1,00	3,00	-2,00	-1,00	-2,00
Dominanta	0	2	1	3	-2	-1	-3

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci zaopiniowali, że według nich najważniejsze jest zaangażowanie wynikające z obowiązku, ze średnią 2,77; medianą=3 i dominantą=3. Na drugiej pozycji wybrali zaangażowanie profesjonalne, ze średnią 1,92; medianą=2 i dominantą=2. Trzecia lokata to zaangażowanie wielokierunkowe, ze średnią 1,33; medianą=1 i dominantą=1. Zaangażowanie heroiczne studenci usytuowali na czwartym miejscu, ze średnią 0,43; medianą=0 i dominantą=0. Stanowisko piąte zajęło zaangażowanie się dla własnej korzyści, ze średnią -0,33; medianą=-1 i dominantą=-1. Na szóstym poziomie znalazło się zaangażowanie typu gdy nie zachodzi konflikt, ze średnią -1,53; medianą=-2 i dominantą=-2. Ostatnie miejsce to rodzaj więzi instrumentalnej, ze średnią -2,25; medianą=-2 i dominantą=-3.

Na kierunek i stopień natężenia wskazuje przyjęta skala pomiarowa rozkładająca wybory ankietowanych od -3 do 3, gdzie 0 jest neutralnym punktem podejmowanej decyzji. Po stronie dodatniej odnotowano trzy wskazania dotyczące zaangażowania wynikającego z obowiązku z najwyższą średnią 2,77. Kolejną zmienną o średniej 1,92 jest zaangażowanie profesjonalne, zaś zaangażowanie wielokierunkowe posiada wynik 1,33. W centralnym punkcie, który można zinterpretować jako ambiwalentny, znalazło się zaangażowanie typu heroicznego ze średnią 0,43 i medianą 0. Należy dodać, że choć najczęściej dominujący wybór ulokował się w punkcie 0, to średnia wskazuje na przesunięcie kierunku akceptacji w stronę wskazań o charakterze dodatnim. Binarne rozłożenie punktacji pozwala na stwierdzenie, że wyniki znajdujące się po stronie ujemnej można uznać za zdefiniowaną przez respondentów dezaprobatę wobec badanego zjawiska. Po stronie ujemnej wyników zostały ulokowane trzy typy zaangażowania. Pierwszy, najmniej odrzucony przez studentów rodzaj więzi ze średnią -0,33 i medianą -1, to zaangażowanie w celu uzyskania korzyści dla siebie. Kolejny typ to zaangażowanie gdy nie zachodzi konflikt ze średnią -1,53. Najniżej zostało umiejscowione zaangażowanie instrumentalne ze średnią -2,25.

Tabela 10. Sumy średnich wyników i procent skumulowanych rezultatów badań powyżej i poniżej punktu centralnego dla trzeciego narzędzia

Zaangażowanie nastawione na	heroizm	profesjonalizm	wielokierunkowość	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalizm
suma	52	230	160	332	-184	-40	-270
>0	46,7%	96,7%	80,0%	100,0%	10,0%	33,3%	0,0%
0	36,6%	0,0%	10,0%	0,0%	11,7%	15,0%	5,0%
<0	16,7%	3,3%	10,0%	0,0%	78,3%	51,7%	95,0%

Źródło: opracowanie własne.

W raporcie przedstawiającym skupienia dla rodzaju więzi, jakim jest zaangażowanie wynikające z obowiązku, wszystkie zaznaczenia respondentów 100% znajduje się po stronie dodatniej skali. Zaangażowanie profesjonalne 96,7% było wybierane w przedziale od 1 do 3, a 3,3% wskazań znajduje się po stronie przeciwnej. Zaangażowanie wielokierunkowe przedstawia się w następującej kombinacji: 80% rezultatów to efekty pozytywnego ustosunkowania się do zjawiska, zaś po 10% osób w każdym przypadku rozstrzygało na poziomie ambiwalentnym lub zakreślało wyniki znajdujące się na ujemnej stronie skali. W zaangażowaniu heroicznym respondenci poniżej środka zaznaczyli 16,7% wyników, w środku raportu jest 36,6% wypowiedzi, a powyżej centralnego punktu odnajdujemy 46,7% zaznaczeń. Zaangażowanie w celu uzyskania korzyści poniżej 0 stanowi 51,7% wyborów, powyżej środka 33,3% wszystkich ocen, a w samym punkcie centralnym 15% rozstrzygnięć. Zaangażowanie do momentu konfliktu prezentuje się w następującej kolejności: wypowiedź pozytywna to 10%, traktująca tę więź jako obojętną to 11,7% badanych, zaś tych, którzy się ustosunkowali negatywnie, jest 78,3%. Ostatni rodzaj więzi to zaangażowanie instrumentalne, w próbie odnotowano, że 95% raportu to wynik negatywny, wykluczający taki typ zachowania, zaś 5% opinii miało obojętny stosunek do tego zjawiska.

Tabela 11. Korelacja Pearsona pomiędzy sumami dla zmiennych powyżej i poniżej środka modelu w trzecim narzędziu

		Zmienne poniżej środka
Zmienne powyżej środka	Korelacja Pearsona	-,521**
	Istotność (dwustronna)	,000
**. Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)		

Źródło: opracowanie własne.

Umownym środkiem w hierarchii teoretycznego modelu jest zmienna zaangażowanie wynikające z obowiązku. Powyżej w hierarchii tego rodzaju więzi znajduje się zaangażowanie heroiczne, profesjonalne i wielokierunkowe. Poniżej ułokowane są typy: zaangażowanie gdy nie zachodzi konflikt, angażowanie w celu uzyskania korzyści dla siebie oraz zaangażowanie instrumentalne. Obserwacje poniżej i powyżej środkowego rodzaju więzi zsumowano, zgodnie z hierarchią modelu teoretycznego, w celu ich porównania. Na skutek porównania i otrzymanych wyników można wnioskować, że model teoretyczny odpowiada strukturze hierarchii zaobserwowanej w badaniach tylko w 27,1%, gdy $R^2=0,271$.

Korelacja Pearsona pomiędzy skupieniami powyżej i poniżej środka ocen w trzecim narzędziu jest ujemna, siła związku jest przeciętna, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna liniowa zależność pomiędzy skupieniami powyżej i poniżej środka wskazywanych wyborów. Zależność ta jest odwrotnie proporcjonalna, tzn. im wyżej wskazywane są preferowane zmienne powyżej środka teoretycznego modelu, tym niższa jest ocena zmiennych znajdujących się poniżej zmiennej centralnej. Siła związku liniowego pomiędzy ocenami poniżej i powyżej środkowej centralnej zmiennej modelu wynosi $r=-0,521$ dla $p \geq 0$.

Tabela 12. Równoliczność wskazań na danym poziomie zaangażowania w trzecim narzędziu

Zaangażowanie	heroiczne	profesjonalne	wielokierunkowe	obowiązek	konflikt	korzyść	instrumentalne
Chi-kwadrat	36,000	41,867	51,200	144,200	83,933	11,133	55,200
df	4	3	5	2	6	6	3
Istotność	,000	,000	,000	,000	,000	,084	,000

Źródło: opracowanie własne.

W sześciu typach badanych zmiennych opinia respondentów na danym poziomie selekcji nie jest podzielona, a w jednym punkcie dotyczącym więzi charakteryzującej zaangażowanie w celu uzyskania korzyści odnotowano równoliczność wskazań. Analizy ujawniły, że równoliczność nie zachodzi w przypadku heroizmu dla $df=4$, profesjonalizmu dla $df=3$, wielokierunkowości dla $df=5$, obowiązku dla $df=5$, konfliktu dla $df=6$, instrumentalizmu dla $df=3$, gdyż we wszystkich przypadkach $p \geq 0$. W rodzaju więzi charakteryzującej się działaniem w celu uzyskania korzyści $p=0,054$ dla $df=6$. Z analiz tego parametru wynika, że opinia badanych jest podzielona. Oznacza to, że nie wiadomo, jaką decyzję podjęły badane osoby, wyniki równo rozkładały się na wszystkich szczeblach wyborów. Respondenci nie byli zdecydowani, czy jednoznacznie poprzeć taki sposób postępowania, czy też go zanegować.

Analiza porównawcza

Tabela 13. Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami zaangażowania heroicznego

		Narzędzie 1. z. heroiczne	Narzędzie 2. z. heroiczne	Narzędzie 3. z. heroiczne
Narzędzie 1. z. heroiczne	Korelacja Pearsona	1	-,002	,650**
	Istotność (dwustronna)		,956	,000
Narzędzie 2. z. heroiczne	Korelacja Pearsona	-,002	1	,759**
	Istotność (dwustronna)	,956		,000
Narzędzie 3. z. heroiczne	Korelacja Pearsona	,650**	,759**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	
** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)				

Korelacja w pierwszym i drugim narzędziu jest statystycznie nieistotna.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania heroicznego w pierwszym i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania heroicznego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,650$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,423$ dopasowanie jest niezadowolające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,577$.

Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania heroicznego w drugim i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania heroicznego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,759$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w drugim narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,576$ dopasowanie jest słabe, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,424$.

Tabela 14. Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami zaangażowania profesjonalnego

		Narzędzie 1. z. profesjonalne	Narzędzie 2. z. profesjonalne	Narzędzie 3. z. profesjonalne
Narzędzie 1. z. profesjonalne	Korelacja Pearsona	1	,526**	,474**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000
Narzędzie 2. z. profesjonalne	Korelacja Pearsona	,526**	1	,998**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000
Narzędzie 3. z. profesjonalne	Korelacja Pearsona	,474**	,998**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	
** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)				

Źródło: opracowanie własne.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania profesjonalnego w pierwszym i drugim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania profesjonalnego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,526$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w drugim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,277$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,723$.

Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania profesjonalnego w pierwszym i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest przeciętna, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna przeciętna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania profesjonalnego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,474$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,225$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,775$.

Współczynnik korelacji R-Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania profesjonalnego w drugim i trzecim narzędziu jest dodatni, siła związku jest bardzo wysoka, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna bardzo silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania profesjonalnego w obydwu narzędziach. Siła związku

liniowego wynosi $r=0,998$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w drugim narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,996$ dopasowanie jest pełne, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,004$.

Tabela 15. Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami zaangażowania wielokierunkowego

		Narzędzie 1. z. wielokierunkowe	Narzędzie 2. z. wielokierunkowe	Narzędzie 3. z. wielokierunkowe
Narzędzie 1. z. wielokierunkowe	Korelacja Pearsona	1	,587**	,587**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000
Narzędzie 2. z. wielokierunkowe	Korelacja Pearsona	,587**	1	,999**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000
Narzędzie 3. z. wielokierunkowe	Korelacja Pearsona	,587**	,999**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	
** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)				

Źródło: opracowanie własne.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania wielokierunkowego w pierwszym i drugim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania wielokierunkowego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,587$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w drugim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,345$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,655$.

Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania wielokierunkowego w pierwszym i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania wielokierunkowego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,587$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,345$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,655$.

Współczynnik korelacji R-Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania wielokierunkowego w drugim i trzecim narzędziu jest dodatni, siła związku jest bardzo wysoka, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna bardzo silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania wielokierunkowego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,999$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w drugim narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,998$ dopasowanie jest pełne, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,002$.

Tabela 16. Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami zaangażowania z obowiązku

		Narzędzie 1. z. z obowiązku	Narzędzie 2. z. z obowiązku	Narzędzie 3. z. z obowiązku
Narzędzie 1. z. z obowiązku	Korelacja Pearsona	1	,607**	,569**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000
Narzędzie 2. z. z obowiązku	Korelacja Pearsona	,607**	1	,999**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000
Narzędzie 3. z. z obowiązku	Korelacja Pearsona	,569**	,999**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	
**. Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)				

Źródło: opracowanie własne.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania będącego następstwem obowiązku w pierwszym i drugim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania będącego następstwem obowiązku w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,607$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w drugim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,369$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,631$.

Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania będącego następstwem obowiązku w pierwszym i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania będącego następstwem obowiązku w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,569$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost propor-

cyjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,324$ dopasowanie jest niezadowolające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,676$.

Współczynnik korelacji R-Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania będącego następstwem obowiązku w drugim i trzecim narzędziu jest dodatni, siła związku jest bardzo wysoka, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna bardzo silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania będącego następstwem obowiązku w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,999$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w drugim narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,998$ dopasowanie jest pełne, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,002$.

Tabela 17. Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami zaangażowania gdy nie zachodzi konflikt

		Narzędzie 1. z. gdy nie zachodzi konflikt	Narzędzie 2. z. gdy nie zachodzi konflikt	Narzędzie 3. z. gdy nie zachodzi konflikt
Narzędzie 1. z. gdy nie zachodzi konflikt	Korelacja Pearsona	1	,404**	,533**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000
Narzędzie 2. z. gdy nie zachodzi konflikt	Korelacja Pearsona	,404**	1	,989**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000
Narzędzie 3. z. gdy nie zachodzi konflikt	Korelacja Pearsona	,533**	,989**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	
** Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)				
* Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie)				

Źródło: opracowanie własne.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania gdy nie zachodzi konflikt w pierwszym i drugim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest przeciętna, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna przeciętna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania, gdy nie zachodzi konflikt w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,404$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wy-

ników w drugim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,164$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,836$.

Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania, gdy nie zachodzi konflikt w pierwszym i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania, gdy nie zachodzi konflikt w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,533$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,284$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,716$.

Współczynnik korelacji R-Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania, gdy nie zachodzi konflikt w drugim i trzecim narzędziu jest dodatni, siła związku jest bardzo wysoka, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna bardzo silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania, gdy nie zachodzi konflikt w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,989$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w drugim narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,979$ dopasowanie jest pełne, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,021$.

Tabela 18. Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami zaangażowania nastawionego na korzyść

		Narzędzie 1. z. ukierunkowane na korzyść	Narzędzie 2. z. ukierunkowane na korzyść	Narzędzie 3. z. ukierunkowane na korzyść
Narzędzie 1. z. ukierunkowane na korzyść	Korelacja Pearsona	1	,608**	,292**
	Istotność (dwustronna)		,000	,001
Narzędzie 2. z. ukierunkowane na korzyść	Korelacja Pearsona	,608**	1	,937**
	Istotność (dwustronna)	,000		0
Narzędzie 3. z. ukierunkowane na korzyść	Korelacja Pearsona	,292**	,937**	1
	Istotność (dwustronna)	,001	0	
** . Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)				

Źródło: opracowanie własne.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania nastawionego na korzyść w pierwszym i drugim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania nastawionego na korzyść w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,608$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w drugim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,369$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,631$.

Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania nastawionego na korzyść w pierwszym i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania nastawionego na korzyść w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,292$ dla $p=0,001$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,085$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,915$.

Współczynnik korelacji R-Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania, gdy nie zachodzi konflikt w drugim i trzecim narzędziu jest dodatni, siła związku jest bardzo wysoka, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna bardzo silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania nastawionego na korzyść w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,937$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w drugim narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,878$ dopasowanie jest zadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,122$.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania instrumentalnego w pierwszym i drugim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania instrumentalnego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,513$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w drugim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,263$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,737$.

Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania instrumentalnego w pierwszym i trzecim narzędziu jest dodatnia, siła związku jest duża, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna silna pro-

stoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania instrumentalnego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,554$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w pierwszym narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,307$ dopasowanie jest niezadowalające, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,693$.

Tabela 19. Korelacja Pearsona pomiędzy wynikami zaangażowania instrumentalnego

		Narzędzie 1. z. instrumentalne	Narzędzie 2. z. instrumentalne	Narzędzie 3. z. instrumentalne
Narzędzie 1. z. instrumentalne	Korelacja Pearsona	1	,513**	,554**
	Istotność (dwustronna)		0	0
Narzędzie 2. z. instrumentalne	Korelacja Pearsona	,513**	1	,999**
	Istotność (dwustronna)	0		0
Narzędzie 3. z. instrumentalne	Korelacja Pearsona	,554**	,999**	1
	Istotność (dwustronna)	0	0	

** . Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne.

Współczynnik korelacji R-Pearsona pomiędzy wynikami dla zaangażowania instrumentalnego w drugim i trzecim narzędziu jest dodatni, siła związku jest bardzo wysoka, istotna statystycznie dwustronnie na poziomie 0,01. Zachodzi ważna bardzo silna prostoliniowa zależność pomiędzy wynikami wyborów zaangażowania instrumentalnego w obydwu narzędziach. Siła związku liniowego wynosi $r=0,999$ dla $p \geq 0$. Zależność ta jest wprost proporcjonalna, wzrostowi wyników w drugim narzędziu towarzyszy wzrost wyników w trzecim narzędziu. Wskaźnik determinacji liniowej $R^2=0,998$ dopasowanie jest pełne, gdyż współczynnik zbieżności $\phi=0,002$.

Dyskusja

W literaturze bardzo rzadko spotyka się teksty pokazujące zaplecze tworzenia narzędzia badawczego. To, co czytamy, dotyczy już przeprowadzonych w zacciszu gabinetu rezultatów. Dlatego postanowiono ujawnić całą procedurę z opisem poszczególnych etapów postępowania badawczego. Artykuł

nie tylko ukazuje proces badawczy, ale także przypomina poznawczo i dydaktycznie poszczególne zasady zastosowane w raporcie. Wydaje się, że właśnie ten sposób szczegółowego opisu może stać się wskazówką dla osób rozpoczynających naukę na poziomie szkolnictwa wyższego. Studenci nie tylko mogą nauczyć się, jak tworzy się od strony teoretycznej nowe narzędzie, ale także – posiadając wiele opisanych przykładów – będą mogli sami podjąć własną praktykę metodologiczną, której i tak nie unikną w najbliższej perspektywie edukacyjnej pracując nad własną dysertacją licencjacką, magisterską lub doktorską. Należy zatem poddać pod rozagę ujawnianie procesu postępowania metodologicznego w formie publikacji na przykładzie tworzenia konkretnego narzędzia. W literaturze można odnaleźć wiele podręczników pokazujących zasady konstruowania instrumentów pomiarowych. Jednak dzieła te nie wskazują na konkrety. Zawierają wszystko, czyli każdy aspekt potrzebny do skonstruowania jakiegokolwiek narzędzia. Wybór sposobu pozostaje zawoalowany w treści tematu. Chodzi raczej o doprecyzowanie, pokazanie na przykładzie konkretnej formy schematu działania przy tworzeniu dedykowanego rodzaju narzędzia.

Wnioski

Celem badań było oszacowanie trafności diagnostycznej trzech narzędzi badających, w których zamieszczono te same rodzaje zmiennych nominalnych wskazujących na różne typy zaangażowania (kogoś w coś).

Na podstawie każdego instrumentu badawczego można było określić preferowaną hierarchię ważności w odniesieniu do zmiennych. Respondenci z próbki we wszystkich trzech rodzajach zastosowanych skal wyznaczyli dla zmiennych tę samą pozycję w hierarchii.

Model ewaluowanego zaangażowania wykładowców w proces kształcenia w opinii studentów:

- obowiązkowe,
- profesjonalne,
- wielokierunkowe,
- heroiczne,
- ukierunkowane na korzyść,
- do momentu pojawienia się konfliktu,
- instrumentalne.

Model ten różni się od rozkładu hierarchii w ujęciu teoretycznym w dwóch aspektach. Pierwszy dotyczy oceny zaangażowania heroicznego, któ-

re w koncepcji znajduje się na szczycie piramidy zaangażowania jako najwyższy sposób oddania dla sprawy, chodzi tu o taki rodzaj poświęcenia, które nie może być wymagane ani przez ustawodawcę, poprzez pracodawcę, aż do uczestnika kresu relacji zachodzącej w badanym rodzaju więzi. W aspekcie diagnostycznym można by skonkludować, że studenci nie wymagają, a nawet nie oczekują tego rodzaju poświęcenia od wykładowcy. W hierarchii preferowanej przez studentów heroizm został ustawiony na 4 miejscu ważności. Zaangażowanie heroiczne badane osoby zamieściły na pozycji zaangażowania wynikającego z obowiązku, a to w wyborach powędrowało na miejsce pierwsze, zastępując poświęcenie w jego najwyższej formie. Po prostu te dwie zmienne zamieniono rangami. Stopień wyboru typu zaangażowania profesjonalnego i wielokierunkowego całkowicie odpowiada modelowi teoretycznemu, gdyż więzi te zostały uszeregowane odpowiednio na drugiej i trzeciej pozycji wyborów studentów. Drugi aspekt zmian odstających od zakładanej koncepcji dotyczy wątku związanego z zaangażowaniem, gdy nie zachodzi konflikt oraz ukierunkowanym na korzyść. Te dwa wskaźniki hierarchii zaangażowania zostały zamienione rangami. W teorii zaangażowanie, gdy nie zachodzi konflikt, stoi wyżej niż gdy ktoś relacje wykorzystuje do uzyskania odpowiedniej korzyści dla siebie. Respondenci konflikt odrzucili, sytuując go niżej niż więź ukierunkowaną na uzyskiwanie korzyści płynących z relacji. Można domniemywać, że w żaden sposób nie chcą doświadczyć nieporozumienia z wykładowcą. Aby jednoznacznie potwierdzić wniosek, należałoby dodatkowo przeprowadzić badania dotyczące poziomu konformizowania się studentów. Wysoki poziom konformizmu może wskazać, dlaczego student woli, aby wykładowca korzystał ze swoich przywilejów w relacji z nim, niż wchodzić z nauczycielem w konflikt. Mówiąc krócej, dlaczego wolałby relację, w której jego więź z wykładowcą polega na tym, że ten nastawiony jest na własną korzyść, niż taką, w której pojawi się pomiędzy nimi nieporozumienie? Pozostał jeszcze ostatni szczebel w hierarchii, czyli zaangażowanie instrumentalne, w obydwu przypadkach: teoretycznym i badanym ten rodzaj więzi stoi na ostatnim miejscu w rangowanej więzi zaangażowania.

Przy zastosowaniu pierwszego narzędzia do przeprowadzenia analizy zaangażowania ujawniono, że opinia studentów nie była podzielona. W każdym z badanych przypadków wskazywano na jednoznaczne określenie pozycji danej zmiennej w wybranej kategorii hierarchicznej. W narzędziu drugim więź zaangażowanie do czasu, gdy nie pojawi się konflikt oraz w instrumencie trzecim w przypadku typu zaangażowania ukierunkowanego na własną korzyść odnotowano równoliczność testem chi-kwadrat. W tych przypadkach należy postulować brak jednoznaczności w opinii respondentów. Odpowiedzi rozkła-

dały się równolicznie na skali, ponieważ mniej więcej po tyle samo osób zakreślało odpowiedzi, które akceptowały dane zjawisko i go odrzucały. Należy zwrócić uwagę, że zastosowanie trzech narzędzi w tym samym czasie zaowocowało rozbieżnością w sprecyzowaniu własnej opinii. W przypadku pierwszym bardzo nisko w hierarchii wyceniono zarówno konflikt, jak i korzyść. W drugim kwestionariuszu, przy ewentualnie pojawiającym się nieporozumieniu, studenci jednoznacznie nie stwierdzili swojego stanowiska, w większości odrzucając więc nastawioną na korzyść. A udzielając odpowiedzi w trzeciej odsłonie równolicznie rozłożyli odpowiedzi w przypadku relacji nastawionej na czerpanie korzyści, a jednoznacznie odrzucili konflikt. Być może problem jest w sformułowaniach, które dla respondenta okazały się niejasne, tym bardziej że w sposób oczywisty odnoszą się do osobistych reakcji psychicznych na dane zjawisko. W hierarchii korzyść ustanowiono wyżej niż konflikt, co może prowadzić do twierdzenia, że badane osoby wolą, aby wykładowca czerpał osobiste profity z interakcji, niż generować z nim nieporozumienie. Jednak granicą dopuszczalnych korzyści jest traktowanie studenta instrumentalnie. Wyniki uzyskane przy pomocy różnych instrumentów nie były w tej kwestii oczywiste.

Przy pomocy korelacji parami Pearsona doprecyzowano, że we wszystkich narzędziach wyniki pomiędzy odpowiedziami zamieszczanymi przez studentów na skali poniżej i powyżej środka korelowały ujemnie. Respondenci cztery pierwsze zmienne rangowali istotnie statystycznie wyżej niż trzy ostatnie. Im wyżej oceniano zaangażowanie heroiczne, profesjonalne, wielokierunkowe, wynikające z obowiązku, tym niżej szacowano zaangażowanie, aż do momentu, gdy nie zachodzi konflikt, ukierunkowane na korzyść oraz instrumentalne.

W celu ujednoczenia skal przeprowadzono rekodowanie zmiennych na rangi w jednorodnej przestrzeni liczbowej służącej porównaniu poszczególnych wyników z każdego narzędzia. Dopiero na tej podstawie można było przeprowadzić korelacje parami Pearsona. Porównując zależności wskaźników determinacji liniowej pomiędzy poszczególnymi zmiennymi równoważnymi w trzech narzędziach można dojść do wniosku, że najwyższej koreluje ze sobą narzędzie drugie i trzecie. W tym przypadku zależność jest na poziomie zadowalającym lub prawie pełnym. W przeciwieństwie do korelacji prostoliniowej tych dwóch instrumentów z narzędziem pierwszym, gdzie wskaźniki były na poziomie niezadowalającym lub słabym. Po wyeliminowaniu pierwszego narzędzia do wyboru pozostają pozostałe dwa, jedno z nich okazało się lepsze do badania więzi zaangażowania.

Trzeci instrument badał natężenie i kierunek stopnia akceptacji zmiennych nominalnych przedstawionych w kwestionariuszu. W narzędziu rozłożono odpowiedzi od minusa do plusa. Ten zabieg pozwolił na oszacowanie kierunku stopnia akceptacji oraz natężenia uzyskiwanych odpowiedzi w przedziale od -3 do 3. Jest to skala porządkowa, na podstawie której można przeprowadzać wyłącznie analizy nieparametryczne.

Drugie narzędzie wskazywało na natężenie stopnia akceptacji poszczególnych zmiennych obrazujących spektrum zaangażowania w układzie procentowym od 0 do 100. Wniosek, jaki można było wyciągnąć na podstawie zastosowanego instrumentu badawczego, polega na założeniu, że im wyższy procent aprobaty, tym wyższa ranga danej więzi zaangażowania. Ponadto skala w kwestionariuszu rozpoczyna się od umownego 0, co pozwoliło na tego typu instrumencie prowadzić analizy statystyczne ilościowe, nieparametryczne jak i parametryczne, pod warunkiem, że te ostatnie będą spełniać określone wymogi, czyli parametr rozkładu normalnego, czy równoliczności w grupie. Gdy uznamy, że kierunek natężenia jest zbędny, lub stwierdzimy, że wyniki poniżej środka skali posiadają kategorię odrzucenia lub braku akceptacji, gdy respondent wybrał 0%, to swobodnie można zrezygnować z wariantu trzeciego. Analiza rotacji ładunków liniowych metodą Varimax z normalizacją Kaisera oraz analiza rzetelności nie zaprezentowane w raporcie ze względów objętościowych pokazała, że instrument drugi jest najbardziej trafny w diagnostyce statystycznej. Wyniki wskazują na dwa przeciwstawne skupienia po przeciwnych stronach skali. Typ zaangażowania heroicznego, profesjonalnego, wielokierunkowego i wynikającego z obowiązku jako jedno skupienie koreluje istotnie statystycznie ujemnie z drugim rodzajem skupienia, w skład którego weszło zaangażowanie do momentu, gdy nie pojawi się konflikt, ukierunkowane na korzyść oraz instrumentalne.

Badania prowadzone były na przykładzie wytonionej próby z próby ostatecznej, dlatego są tylko niepełnym przyczynkiem do wyciągnięcia wniosków.

Bibliografia

- Bowlby J., 2007, *Przywiązanie*. Warszawa: PWN.
- Lissowski G., Haman J., M. Jasiński M., 2008, *Podstawy statystyki dla socjologów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ferguson G.A., Takane Y., 2009, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa: PWN.

- Nawojczyk M., 2002, *Przewodnik po statystyce dla socjologów*. Kraków: SPSS Polska.
- Sobczak S., 2009, *Zaangażowanie wychowawców w proces resocjalizacji a sukcesy wychowawcze*, [w:] I. Pospiszyl (red.). *Sukcesy i porażki poprawiania niepoprawnych*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Sobczyk M., 2005, *Statystyka*. Warszawa: PWN.
- Wasilewska E., 2008, *Statystyka opisowa nie tylko dla socjologów*. Warszawa, Wydawnictwo SGGW.

- II -

Z PRAKTYKI INKLUZJI
INCLUSION IN PRACTICE

Anatolij Smantser

Belarusian State University, Minsk, Belarus

Готовность учителя к работе с детьми в гетерогенной образовательной среде: результаты опытно-экспериментального исследования¹

Readiness of the teacher to work with children in a heterogeneous educational environment: the results of a pilot study

Abstract: The article analyzes the theoretical aspects of training teachers for work in an inclusive environment, presents the results of a pilot experimental study of the effectiveness of the implementation of the main provisions of the "Concept of preparing trainees for the design of a psychologically safe heterogeneous educational environment".

Keywords: inclusive education, teacher, student with special educational needs, children with disability

Streszczenie: Artykuł analizuje teoretyczne aspekty szkolenia nauczycieli do pracy w środowisku integracyjnym, przedstawia wyniki pilotażowego, eksperymentalnego badania skuteczności realizacji głównych postanowień "Koncepcji przygotowania uczestników do projektowania psychologicznie bezpiecznego heterogenicznego środowiska edukacyjnego".

Słowa kluczowe: edukacji inkluzyjna, nauczyciel, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzieci z niepełnosprawnościami

Введение

В настоящее время общемировой подход к обучению детей с особенными образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья связывается с включением их в обычные общеобразовательные школы. В связи с этим необходимы новые методологические подходы к обучению, воспитанию и развитию будущего специалиста, что влечет за собой корректировку подготовки учителя к работе с детьми в условиях гетерогенного инклюзивного образования: овладение учителями профессиональными компетенциями

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ–БФФИ, (грант Г16Р-039).

работы с детьми в условиях гетерогенности и инклюзии в образовании. Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы Беларуси в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки и переподготовки учителей.

Исследования показывают, что многие педагоги-предметники имеют недостаточную подготовку к работе с детьми в гетерогенной инклюзивной среде. Диагностика выявила у них невысокий уровень готовности к социализации детей с особыми образовательными потребностями. В педагогической подготовке современного учителя имеются серьезные недостатки (непонимание сути гетерогенности инклюзивного образования, слабое осознание личной воспитательной роли в обучении детей с особенными потребностями, низкая диагностическая культура, устаревшие психолого-педагогические методики и др.). Это характерно и для учителей других стран.

Образовательная практика в российских и белорусских школах убеждает, что большая часть учительства не готова к эффективной работе с детьми в условиях гетерогенного инклюзивного образования. Это подтверждают результаты предварительной диагностики: свыше 80% учителей средних школ (как в традиционных классах, так и в классах с инклюзивным обучением) не обладают достаточными умениями грамотной и корректной работы в условиях гетерогенного инклюзивного образования.

В педагогической практике существуют противоречия между социальным заказом на компетентного учителя, готового к продуктивному взаимодействию с детьми, имеющими особые образовательные потребности, с их родителями, и отсутствием научно обоснованного механизма формирования необходимой психолого-педагогической компетентности в процессе вузовской подготовки и переподготовки; между потребностью образовательных учреждений в педагогах, ориентированных на гуманистическое взаимодействие со школьниками, и недооценкой учителями данного аспекта в своей профессиональной деятельности, отсутствием у педагогов необходимой инклюзивной компетентности, под которой понимается «интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования» [3, с. 7]. В настоящее время требуется новая образовательная парадигма, новый подход к профессиональной подготовке будущего учителя, основанная на компетентностном подходе. Она должна быть нацелена

на совершенствование теоретической и практико-ориентированной направленности курса педагогики и педагогической практики в университете, а также в системе повышения квалификации учителей-предметников.

В системе профессиональной подготовки будущего учителя важно создавать условия не только для усвоения студентами педагогического знания, но и содействовать развитию творческой активности, способной порождать новые идеи, реализовывать гуманистическую позицию, которая строится на сопричастности, диалогичности, понимании, принятия ребенка как данности. В контексте общей профессиональной компетентности педагога необходимо формировать его гуманистическую жизненную позицию, определяющую профессиональную ориентацию, тип поведения и деятельности. В связи с этим, с одной стороны, важно включение в содержание университетского курса педагогики сведений по вопросам инклюзивного образования, с другой стороны, на семинарских занятиях, в период педагогической практики необходимо формировать профессиональные компетенции работы с детьми, имеющими особенные образовательные потребности. Это значит, что инклюзия влечет за собой изменения и модификации в содержании педагогической подготовки, подходах, структурах и стратегиях и предполагает много вариантов решения возникающих проблем. Вопрос состоит не в том, как интегрировать отдельных учащихся в основную систему образования, а в том, как ее трансформировать, чтобы всем обучающимся было комфортно. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей. Она обеспечивает равное отношение ко всем людям, создает особые условия для детей, имеющих особенные образовательные потребности, ограниченные возможности. Каждому ребенку необходимо дать возможность реализовать свои внутренние резервы, приносить пользу обществу.

В процессе исследования нами была разработана «Концепция подготовки обучаемых к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды» (далее в тексте – «Концепция»), эффективность реализации которой проверялась в ходе повышения квалификации учителей средних общеобразовательных школ республики и на научных семинарах и педсоветах школы № 180 г. Минска.

На лекциях, практических занятиях, научных семинарах и педсоветах с учителями обсуждалась предложенная концепция обучения учащихся в гетерогенной образовательной среде.

Прежде всего, студенты и учителя оценивали основные характеристики психологически безопасной гетерогенной образовательной среды. Для этого студентам и учителям предлагалось оценить влияние Концепции на выполнение нижеприведенных суждений (таб. 1).

Таблица 1. Процентная характеристика общих императивов безопасности гетерогенной образовательной среды

№ п/п	Суждение	Студенты в %	Учителя в %
1	Защищенность жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз	12	13
2	Безопасность как состояние сохранения ценностных отношений в коллективе учащихся	41	52
3	Защищенность как системы мер по предупреждению угроз	38	58

Исследование показало, что и студенты, и учителя невысоко оценивают защищенность жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз (соответственно 12% и 13%), значительно выше оценки суждений «безопасность как состояние сохранения ценностных отношений в коллективе учащихся» (соответственно 41% и 52%) и «защищенность как системы мер по предупреждению угроз» (соответственно 38% и 58%). Это подтверждает понимание студентами и заботу учителей, и руководство школ о сохранении ценностных отношений в коллективе учащихся и учителей, о предупреждении угроз для учащихся в школе и вне ее.

Дальше были выявлены мнения студентов и учителей о психологической безопасности личности в школе. Результаты исследования представлены в табл. 2. Результаты исследования позволяют заключить, что большинство студентов и учителей считают важным заботиться об обеспечении психического комфорта личности в образовательном процессе (58% – студенты, 55% – учителя). Примечательно, что как студенты (38%), так и учителя (45%)

подчеркивают важность умений создавать психологически безопасные отношения в образовательной среде. Ценно и то, что респонденты (37% – студенты и 50% – учителя) считают необходимым использовать влияние и возможности среды и личности учителя по предупреждению и устранению угроз для детей, а также заботятся о сохранении психического здоровья детей, включенных в образовательную среду (30% – студенты и 47% – учителя).

Таблица 2. Обеспечение психологической безопасности гетерогенной образовательной среды в оценке студентов и учителей

№ п\п	Суждение	Студенты в %	Учителя в %
1	Обеспечение психического комфорта личности	58	55
2	Сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества	23	30
3	Умение защититься от угроз	11	12
4	Умение создавать психологически безопасные отношения	38	45
5	Возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз	37	50
6	Удовлетворение потребностей в личностно-доверительном общении в образовательной среде	25	33
7	Обеспечение психического здоровья детей, включенных в образовательную среду.	30	47

Высоко оценили студенты и учителя заботу об удовлетворении потребностей в личностно-доверительных отношениях в образовательной среде. Вызывает некоторую озабоченность низкая оценка студентами и учителями наличия умений защищаться от угроз и рисков в жизни и деятельности.

Доказательство важности целеполагания в подготовке учителя к работе в психологически безопасной гетерогенной образовательной среде основывалось на суждениях студентов и учителей, представленных в педагогическом эссе «Мое понимание роли целеполагания в подготовке учителя к работе в психологически безопасной гетерогенной образовательной среде». Результаты анализа эссе, подготовленных студентами (127 эссе) и учителями (153 эссе) приведены в табл. 3.

Таблица 3. Результаты оценки роли целеполагания в создании безопасной гетерогенной образовательной среды

№ п/п	Обобщенные характеристики суждений	Студенты в %	Учителя в %
1	Внутреннее ценностное отношение к работе и себе	38	43
2	Прогноз возможного и желаемого продвижения учащихся	34	40
3	Целеполагание как часть регулятивных универсальных учебных действий ученика.	15	18
4	Целеполагание как процесс установления и формулирования учениками и учителем задач обучения на определенных его этапах	18	25
5	Создание условий для включения каждого ученика в образовательный процесс	47	60
6	Целеполагание как условие проектирования образовательных действий ученика	23	26
7	Целеполагание в личностно-развивающем обучении проходит через весь процесс образования.	28	34

Анализ эссе позволил получить обобщенные процентные характеристики о роли целеполагания в обеспечении психологически безопасной гетерогенной образовательной среды. Примечательно, что процентные показатели важности реализации тех или иных императивов целеполагания оценены в пределах от 15 до 60%. Там самым, можно утверждать, что как студенты, так и учителя осознают необходимость опираться на цели и мотивы при работы в гетерогенной образовательной среде, на создание комфортных условий для учебы всех детей в гетерогенных классах.

В содержание психолого-педагогических курсов была включена дополнительная информация, связанная с подготовкой учителя к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды и успешной работы в этой среде: сущность гетерогенности образования; способы проектирования безопасной гетерогенной образовательной среды; стремление к успешной работе в гетерогенной образовательной среде; подготовка учителя к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды; стимулирование мотивации обучаемого к овладению методами работы в гетерогенной среде; разработаны

требования, структура, этапы и содержание работы учителя в психологически безопасной гетерогенной образовательной среде.

В процессе реализации «Концепции» в школе № 180 г. Минска был проведен научный семинар «Подготовка учителя к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды».

В сообщении «Современные тенденции в подготовке педагогов к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды» доказано возрастание роли инклюзивной педагогики и профессиональной подготовки учителя к проектированию гетерогенной образовательной среды и деятельности в ней; расширение сферы международного сотрудничества (Россия, Украина, Польша, Болгария, Чехия); усиление ценностных аспектов содержания подготовки будущего учителя к инклюзивной деятельности; введение в учебные планы новых курсов.

Сообщение «Реальное состояние подготовки педагогов к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды» позволило охарактеризовать имеющиеся противоречия между реальным содержанием современного педагогического образования и требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом, государством к личности и уровню профессиональной компетентности современного педагога.

Анализ содержания психолого-педагогических курсов показал, что вопросы гетерогенности, инклюзии в них отсутствуют.

В докладе «Цель и задачи подготовки учителя к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды» были обоснованы цель и задачи подготовки учителя и доказана возможность их реализации в гетерогенной образовательной среде.

Достаточно аргументированно обоснованы требования к подготовке учителя к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды (уметь проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, знать и уметь проводить профилактику различных форм насилия в школе, уметь самостоятельно решать педагогические проблемы с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ребенка).

Апробация разработанной нами модели проводилась на курсах повышения квалификации учителей средней образовательной школы в Академии последипломного образования и средней общеобразовательной школе № 190 г. Минска.

На основе опроса студентов и учителей определялись процентные показатели реализации каждого из компонентов модели готовности педагогов к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды (нормативно-правового, теоретико-методологического, мотивационно-целевого, адаптационно-диагностического, социально-психологического, содержательно-информационного, процессуально-технологического, коммуникативно-организационного, эмоционально-волевого, оценочно-результативного. Результаты опроса (в %) представлены на табл. 3.

Таблица 3. Результаты оценки реализации компонентов модели готовности педагогов к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды

№ п/п	Название компонентов	Оценка в %	
		Студенты	Учителя
1	Нормативно-правовой	41	52
2	Теоретико-методологический	38	45
3	Мотивационно-целевой	61	72
4	Адаптационно-диагностический	31	48
5	Социально-психологический	21	36
6	Содержательно-информационный	62	71
7	Процессуально-технологический	67	81
8	Коммуникативно-организационный	32	46
9	Эмоционально-волевой	61	79
10	Оценочно-результативный	71	83

Исследование показало, что и студенты (61%), и учителя (72%) придают большое значение реализации мотивационно-целевого компонента модели. Так, учитель К. подчеркнул, что «необходимо включать в содержание учебного материала новые факты, примеры из жизни, которые вызывают у детей интерес к предмету», а учитель И. считает, что «важно стремиться, чтобы цели, которые ставит учитель, были приняты детьми». В результаты практической деятельности учителя осознают, что основное назначение мотивов заключается в осознании жизненного значения объективных обстоятельств и их воздействия на субъекта, придании им личностного значения.

Высоко оценена важность реализации и других компонентов модели.

Заключение

Исследование подтвердило эффективность реализации основных положений «Концепции подготовки обучаемых к проектированию психологически безопасной гетерогенной образовательной среды». Установлено, что планирование и организация образовательного процесса с учетом интеграции в него учащихся различных групп требуют формирования у педагогов и руководителей учреждений образования готовности к данным видам деятельности и соответствующей компетентности. Результаты исследования позволили выявить потребности, интересы, профессиональную и социальную мотивацию респондентов в области работы с гетерогенными группами учащихся, что обеспечивает разработку содержания соответствующих образовательных программ (модулей) для повышения квалификации и профессионального развития педагогических работников в системе дополнительного образования взрослых.

Литература

- Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Беляева. – Псков: ПГПИ им.С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
- Большой энциклопедический словарь. – 2-ое изд. перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2004.– 1456 с.
- Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы // 6733[1] pdf (SECURTD). Дата доступа – 20.10.2013.
- Захарук Тамара. Профессиональное образование в кругу включенного воспитания – анализ оценки учителей, исполняющих включенное воспитание в практике / Тамара Захарук, Катарзина Марсиняк-Папроска // Формиране на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование сборник научни аспекти Педагогические аспекты подготовки будущих учителей к профессиональной... 139
- Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawę стати. Габрово: изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2013. – Втора книга. Том втори. – С. 419– 429.
- Змушко, А.М. Специальное образование в новом учебном году: факты и цифры // <http://disright.org/ru/news/specialnoe-obrazovanie-v-novom-chebnom-godu-fakty-i-cifry>. Дата доступа – 18.10.2013.

Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

Моделирование и познание / Ред. д-р филос. наук В.А. Штофф. [Предисл. Л.В. Уварова]. – Минск: Наука и техника, 1974. – 212 с.

Beata Bocian-WaszkiewiczUniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Dziecko niewidzialne – dziecko „we mgle” – charakterystyka dziecka krzywdzonego i wieloaspektowa pomoc

An invisible child – a child "in the fog" – abused child characteristics and multi-faceted help

Streszczenie: Rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym każdego dziecka. Zdrowe funkcjonowanie rodziny wpływa na pełny i optymalny rozwój dziecka. Zaspokojone potrzeby, miłość, więzi, akceptacja, szacunek są podstawą kształtowania tożsamości człowieka – jego poczucia własnej wartości. W obecnych czasach coraz większa liczba dzieci wychowuje się w rodzinach dysfunkcyjnych, np.: rodzic uzależniony od alkoholu, doświadczanie przemocy i traumatycznych przeżyć czy zaniedbania ze strony najbliższych. Zjawiska patologii społecznej dotyczące rodziny, według najnowszych badań, dotyczą prawie co czwartego dziecka. Takie środowisko nie jest przyjazne rozwojowi dziecka, a tym samym przygotowania go do pełnienia odpowiedzialnych ról w dorosłym życiu. W celu zapobiegania krzywdzeniu dziecka ważne jest organizowanie wieloaspektowej pomocy.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzina, przemoc w rodzinie, alkoholizm, współuzależnienie, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, uczeń, zespół interdyscyplinarny, patologia

Abstract: The family is the primary educational environment of every child. Healthy family functioning influences the full and optimal development of the child. Satisfied needs, love, bonds, acceptance and respect are the basis for shaping of own identity – sense of self-worth. Nowadays, many of children are brought up in dysfunctional families, for example: a parent addicted to alcohol, experiencing violence and traumatic experiences or neglect of loved ones. According to recent studies, the phenomenon of family pathology concerns almost every fourth child. Such an environment is not child development friendly and does not prepare the child for responsible roles in adult life. To prevent child abuse, it is important to organize multi-faceted help.

Keywords: child, family, domestic violence, alcoholism, co-addiction, psychological and pedagogical help, student, interdisciplinary team, pathology

Wśród zmian, jakie zachodzą w polskim społeczeństwie w sferach życia osobistego, rodzinnego, zawodowego, koleżeńskiego czy innych, można odnotować wiele ich pozytywnych aspektów. Jednak to, co jest oceniane jako dobre czy pożądanе, ciągle funkcjonuje w cieniu wielu zachowań i zdarzeń, które

wymagają zmiany. Do sytuacji takich należy funkcjonowanie dziecka w rodzinie patologicznej.

Rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym dla każdego dziecka. Zdrowe funkcjonowanie rodziny wpływa na pełny i optymalny rozwój dziecka. To właśnie w takim środowisku dziecko ma zaspokojoną jedną z najważniejszych potrzeb, jaką jest poczucie bezpieczeństwa. Obdarzane jest miłością swoich bliskich. Przeżywa radość. Uczy się ekspresji uczuć i otwartej komunikacji z pozostałymi członkami rodziny, co z kolei wpływa na budowanie trwałych więzi i poczucia własnej tożsamości. Towarzyszy dziecku wsparcie, zrozumienie i pomoc w sytuacjach problemowych, jakie pojawiają się w jego codziennym funkcjonowaniu. Takie środowisko wychowawcze pozwala na budowanie stabilnego obrazu własnej osoby i poczucia wartości. Osoby o stabilnym obrazie własnej osoby w życiu dorosłym potrafią konstruktywnie radzić sobie z problemami, jakie spotykają ich w życiu, częściej odnoszą sukcesy w życiu osobistym i zawodowym.

W obecnych czasach coraz większa liczba dzieci wychowuje się w rodzinach określanych jako patologiczne czy dysfunkcyjne, np.: rodzic uzależniony od alkoholu, doświadczanie przemocy i traumatycznych przeżyć czy zaniedbania ze strony najbliższych. Dla dziecka rodzina z problemem alkoholowym czy dotknięta przemocą domową to zazwyczaj rodzina, która charakteryzuje się brakiem poczucia bezpieczeństwa, pomieszaną i niestałą hierarchią wynikającą ze zmienności i niejednoznaczności pełnionych ról. Podstawowy przekaz, jaki otrzymują dzieci, związany jest z brakiem zaufania zarówno w rodzinie, jak i środowisku zewnętrznym. Dzieci doświadczają niejasnej i niespójnej komunikacji oraz sztywnych i pozbawionych pozytywnych uczuć relacji z bliskimi. Krzywdzenie dzieci może zaburzać ich funkcjonowanie we wszystkich sferach życia. Zjawiska patologii społecznej dotyczące rodziny, według najnowszych badań, dotyczą prawie co czwartego dziecka. Szacuje się, że w ponad 60% rodzin z problemem alkoholowym dochodzi do aktów przemocy. Osobami, które jej doznają, są najczęściej kobiety i dzieci do 13. roku życia; zaś ponad 80% rodziców, którzy mają problem z alkoholem, stosuje kary fizyczne wobec swoich dzieci. W prawie połowie rodzin dotkniętych problemem przemocy jej obserwatorami są niepełnoletnie dzieci. Takie środowisko nie jest przyjazne rozwojowi dziecka, a tym samym przygotowania go do pełnienia odpowiedzialnych ról w dorosłym życiu.

Tabela 1. Przemoc domowa – liczba spraw odnotowanych przez policję¹ (bez danych z działalności innych upoważnionych do zwalczania przemocy domowej podmiotów pozapolicyjnych)

Przemoc w rodzinie	rok 2017	rok 2016	rok 2015
Ogólna liczba ofiar przemocy	92 529	91 789	97 501
Liczba ofiar – małoletnich	13 515	14 223	17 392
Liczba dzieci umieszczonych w niezagrażającym im miejscu (np. rodzina zastępcza, dalsza rodzina, placówka opiekuńcza)	413	598	275

Warto zwrócić uwagę, że są to tylko przypadki zarejestrowane przez policję. Obecnie uregulowania prawne w zakresie przeciwdziałania przemocy nakładają obowiązek reagowania przez inne podmioty, które posiadają informacje, iż w danej rodzinie dochodzi do przemocy, a nawet tylko takie podejrzenie. Należy również pamiętać, że w wielu rodzinach doświadczających przemocy nie podejmuje się żadnych działań, które przyczyniłyby się do zmiany sytuacji.

Dziecko w rodzinie dysfunkcyjnej

W rodzinie z problemem alkoholowym na funkcjonowanie dziecka duży wpływ wywiera mechanizm współzależnienia. Uzależnienie od alkoholu jednego członka rodziny pozostawia widoczne w funkcjonowaniu cechy zachowań pozostałych osób. Prowadzone w tym zakresie badania wykazały, że dzieci z rodzin obciążonych alkoholizmem jednego z rodziców przyjmują określone role, które wyznaczają ich codzienne funkcjonowanie. Są to:

- bohater, inaczej określany wspomagaczem,
- kozioł ofiarny, nazywany również wyrzutkiem,
- maskotka, inaczej błazen,
- dziecko „niewidzialne”, określane jako zagubione dziecko, dziecko we mgle czy aniołek.

Każda z wymienionych ról, w której funkcjonują dzieci, pociąga za sobą określone konsekwencje.

Bohater jest to zwykle najstarsze dziecko w rodzinie. Przejmuje role typowe dla dorosłego. Bierze na siebie podstawowe obowiązki wynikające z funkcjonowania rodziny, np.: robi zakupy, pomaga młodszemu rodzeństwu

¹ <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/>

w odrabianiu lekcji, sprząta, gotuje. Żyje w ciągłym poczuciu odpowiedzialności za funkcjonowanie rodziny. Skłonny jest do poświęceń i wyrzeczeń. Rezygnuje z własnego życia – często nie ma znajomych w swoim wieku.

Tabela 2. Wybrane aspekty funkcjonowania dziecka w roli bohatera

Towarzyszące uczucia	strach, złość, poczucie krzywdy, poczucie nieszczęśliwości, smutek
Sądy o rzeczywistości (uwewnętrzny przekaz)	Jestem do niczego. Szybko muszę dorosnąć. Możecie na mnie polegać. Nie mogę przysparzać problemów, kłopotów.
Funkcjonowanie wobec świata zewnętrznego	<ul style="list-style-type: none"> • pokazuje się jako potrafiący się ze wszystkim uporać – robienie, tzw. dobrej miny • odpowiedzialny w podejmowanych działaniach • własne potrzeby stawia na końcu, ważniejsi są inni • rzadko okazuje emocje

* (opracowanie własne na podstawie doświadczeń pracy socjoterapeutycznej z dziećmi z rodzin z problemem alkoholowym)

Kozioł ofiarny z pozoru jest przeciwieństwem bohatera. Postrzegany jest jako nieodpowiedzialny, przysparzający wiele problemów i zmartwień. Często bywa określany mianem „trudnego dziecka” z powodu niewłaściwego zachowania i nieodpowiedzialności. Takie zachowanie często przynosi mu liczne kłopoty. W szkole często osiąga słabe wyniki w nauce. Wcześniej przechodzi inicjację alkoholową. Należy do negatywnych grup rówieśniczych, tzw. „złe towarzystwo”. Przez jego zachowania rodzina często odwraca uwagę od rzeczywistych problemów, z którymi zmagają się na co dzień. Dziecko w tej roli narażone jest na odczuwanie negatywnych odczuć i reakcji osoby uzależnionej od alkoholu, jak i pozostałych członków rodziny. Obwiniane jest za wszystkie trudności i problemy w rodzinie.

Tabela 3. Wybrane aspekty funkcjonowania dziecka w roli kozła ofiarnego

Towarzyszące uczucia	gniew, samotność, poczucie krzywdy, zazdrość, poczucie osamotnienia, nienawiść, rozdrażnienie
Sądy o rzeczywistości (uwewnętrzny przekaz)	Nie chcę mieć nic wspólnego z moją rodziną. Jeszcze wam pokażę. Nie dam się skrzywdzić. Moja rodzina nie jest dla mnie ważna. Poradzę sobie sam.
Funkcjonowanie wobec świata zewnętrznego	<ul style="list-style-type: none"> • podejmowanie zachowań ryzykownych • chce być w centrum uwagi • sprawia wrażenie, że na niczym mu nie zależy

* (opracowanie własne na podstawie doświadczeń pracy socjoterapeutycznej z dziećmi z rodzin z problemem alkoholowym)

Maskotka określana często jest jako antidotum na negatywne zachowania rodzica uzależnionego od alkoholu. Swoimi zachowaniami ma zapewnić rozładowanie napięć w rodzinie. Poności wysoki „koszt” psychiczny w związku z zadaniami, jakimi jest obarczana, np.: „uspokój pijanego ojca/pijaną matkę”, „zrób coś, aby rozweselić ojca/matkę”. Rodzina lubi popisywać się maskotką przed innymi. Bez względu na wiek dziecka występującego w tej roli, bliscy nie traktują go poważnie. Maskotka uchodzi za osobę niedojrzałą.

Tabela 4. Wybrane aspekty funkcjonowania dziecka w roli maskotki

Towarzyszące uczucia	strach, napięcie emocjonalne, lęk, dezorientacja, niepewność, samotność, poczucie krzywdy
Sądy o rzeczywistości (uwewnętrzny przekaz)	Muszę się śmiać, aby inni mnie lubili. Nikt mnie nie traktuje poważnie. Nie umiem myśleć, samodzielnie funkcjonować.
Funkcjonowanie wobec świata zewnętrznego	<ul style="list-style-type: none"> • zrobi wiele, aby zwrócić na siebie uwagę • często choruje na choroby, które są konsekwencją życia w stresie • często zachowuje się niestosownie do sytuacji, w której się znajduje

* (opracowanie własne na podstawie doświadczeń pracy socjoterapeutycznej z dziećmi z rodzin z problemem alkoholowym)

Dziecko „niewidzialne” zachowuje się w rodzinie tak, jakby go nie było. Żyje w swoim świecie. Często ma wymaganych znajomych czy przyjaciół. Izoluje się od rodziny i świata zewnętrznego. Postrzegane jest jako dziecko nieśmiałe, wycofane. Zachowuje się tak, aby nie zwracać na siebie uwagi. Dziecko takie cechuje się bardzo niskimi kompetencjami psychospołecznymi, zwłaszcza interpersonalnymi.

Tabela 5. Wybrane aspekty funkcjonowania dziecka w roli dziecka „niewidzialnego”

Towarzyszące uczucia	samotność, poczucie krzywdy, lęk, poczucie bycia „do niczego”, smutek
Sądy o rzeczywistości (uwewnętrzny przekaz)	Jestem do niczego. Dla nikogo nie jestem ważna/ważny. Nie liczę się. Muszę radzić sobie sama/sam.
Funkcjonowanie wobec świata zewnętrznego	<ul style="list-style-type: none"> • izolowanie się od innych • nie potrafi nawiązywać kontaktu • często nie podejmuje współpracy z innymi • tworzy świat fantazji

* (opracowanie własne na podstawie doświadczeń pracy socjoterapeutycznej z dziećmi z rodzin z problemem alkoholowym)

Należy też zaznaczyć, że często dzieci nie funkcjonują tylko w jednej z wymienionych ról. W wielu rodzinach role, jakie przyjmują dzieci, przenikają

się. Opisane aspekty funkcjonowania dziecka wyraźnie wskazują na zniekształcenia realizacji zadań rozwojowych. W ich życiu pojawiają się:

- niepewność wynikająca z zaburzeń postrzegania własnej osoby,
- poczucie krzywdy i wstyd, z którym nie potrafią uporać się latami, co przekłada się na pełnione przez nich role życiowe,
- obwinianie się za sytuację, w jakiej się znalazły.

Innym obszarem krzywdzenia dziecka jest przemoc w domu rodzinnym. Każdy rodzaj przemocy, jakiego doświadcza człowiek, powoduje określone konsekwencje dla jego dalszego funkcjonowania.

Tabela 6. Wybrane konsekwencje przemocy wobec dziecka w rodzinie

Przemoc psychiczna (emocjonalna)	<ul style="list-style-type: none"> • niska samoocena • długotrwałe skutki stresu • nadmierny niepokój, rozdrażnienie • niepowodzenia w pełnionych rolach społecznych • podejmowanie zachowań ryzykownych • obwinianie innych za swoje problemy • wycofanie się z kontaktów społecznych • niezdolność do przeżywania radości, spontaniczności
Przemoc fizyczna	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie zachowań agresywnych i umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych czy konfliktowych przy użyciu siły • izolacja w kontaktach z innymi • niska samoocena • wczesne opuszczanie środowiska rodzinnego • stany chorobowe, długotrwałe skutki stresu • funkcjonowanie w roli ofiary, uległość wobec innych • częste okazywanie złości
Wykorzystanie seksualne	<ul style="list-style-type: none"> • napięcie emocjonalne, stres (PTSD – zespół zaburzeń stresu pourazowego) • wycofanie się z kontaktów społecznych • nieumiejętność zbudowania w przyszłości satysfakcjonujących relacji intymnych • niska samoocena • prostytutka • depresja • tendencje autodestrukcyjne • lęk przed uczuciami
Zaniedbanie	<ul style="list-style-type: none"> • niska samoocena • pseudodojrzałość • podejmowanie zachowań ryzykownych • bezradność i bierność życiowa • utrwalony syndrom ofiary

* (opracowanie własne)

Powyższe konsekwencje wyraźnie wskazują, iż dziecko doświadczające przemocy w rodzinie narażone jest na poważne zmiany w zakresie funkcjonowania emocjonalnego i społecznego, a zwłaszcza niekorzystne zmiany w postrzeganiu samego siebie.

Cele i zadania w pracy z dziećmi krzywdzonymi

Jednym z podstawowych miejsc, w których dziecko krzywdzone powinno uzyskać pomoc, jest szkoła. Uregulowania prawne dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej wyraźnie wskazują, iż potrzeba objęcia pomocą wynika m.in.: z zaburzeń zachowania lub emocji, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi.

W celu zapobiegania krzywdzeniu dziecka ważne jest organizowanie wieloaspektowej pomocy, która:

- uświadomi dziecku, że nie jest samo ze swoim problemem;
- dostarczy dziecku wiedzy (odpowiedniej do wieku) na temat choroby alkoholowej, mechanizmu uzależnienia i współuzależnienia czy przemocy jako czynu zabronionego prawem;
- pozwoli na odreagowanie emocji i uczuć, jakich dziecko doświadczyło w rodzinie z problemem alkoholowym czy przemocy domowej;
- stworzy dziecku możliwość zdobycia doświadczeń społecznych korygujących treści urazowe, jakich doznał, i tym samym zmieni jego sądy o rzeczywistości;
- pozwoli na kształtowanie podstawowych umiejętności psychospołecznych, wzmocnienie poczucia własnej wartości oraz rozwijania umiejętności interpersonalnych.

W pracy z dzieckiem krzywdzonym należy uświadomić sobie trudności (brak zaufania, doświadczanie negatywnych uczuć, poczucie zagrożenia i inne), jakie może napotkać osoba udzielająca takiej pomocy. Ważne jest zatem przygotowanie osób świadczących taką pomoc – zwłaszcza wychowawców, nauczycieli, pedagogów czy psychologów.

Bibliografia

- Bocian-Waszkiewicz B., 2016, *Socjoterapia jako metoda pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, Zeszyt 16(9), Wydawnictwo UPH, Siedlce, s. 145-165.

- Bocian-Waszkiewicz B., 2014, *Działanie zespołów interdyscyplinarnych jako pomoc osobom dotkniętym przemocą w rodzinie – uregulowania prawne i organizacyjne*, [w:] *Humanistyczne inspiracje edukacji inkluzyjnej. Monografie nr 155*, (red.) S. Sobczak, B. Bocian-Waszkiewicz, A. Niewęłowska, Wydawnictwo UPH, Siedlce, s. 35-51.
- Matyjas B., 2008, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pospiszyl I. (red.), 2008, *Patologie społeczne*. Warszawa, PWN.
- Pospiszyl I, 1998, *Przemoc w rodzinie*. Warszawa, WSiP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2017 poz. 1591).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 roku w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”* (Dz.U. z 2011 r. nr 209, poz. 1245)
- Ustawy z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie* (Dz.U. z 2005 r. nr 180, poz. 1493 ze zm.).
- <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie>

Mariusz DobijańskiUniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Socjalizacja dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie metodami opartymi na wpływie osobistym wychowawcy

Social rehabilitation of socially awkward young people by using methods based on the personal educator's impact

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie metod pracy resocjalizacyjnej opartych na wpływie osobistym nauczyciela/wychowawcy. W artykule przedstawione są tradycyjne metody socjalizacyjne oraz metody adaptowane do procesu edukacyjnego z szeroko rozumianego biznesu, w którym rolę nauczyciela pełni coach, mentor lub tutor. Wszystkie z przedstawionych metod wymagają spełnienia podstawowego warunku, jakim jest oparcie procesu na kluczowej roli „mistrza”, „przewodnika”, „przywódcy”, jakim jest nauczyciel/wychowawca, obdarzonego podstawową cechą wymaganą w indywidualnej relacji edukacyjnej z uczniem, tj. autorytetem.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, wpływ osobisty, autorytet, indywidualizacja, rozwój potencjału

Abstract: The purpose of the article is to present methods in resocialization work based on the personal teacher's or educator's impact. The article submits traditional socialization methods as well as methods adapted to educational process for widely understand business, where the teacher fulfills the role of couch, mentor or tutor. All the presented methods require the accomplishment of essential term: basing the process on a key role of teacher/educator as 'the master', 'the guide', 'the leader', whose characteristic attribute is being 'authority figure' in the individual educational relationship with the student.

Keywords: resocialization, personal impact, authority figure, potential development

Człowiek nie jest istotą doskonałą. Rodząc się, otwiera swoją czystą kartę życia, której – zdaniem Arystotelesa – zapis następuje na przestrzeni czasu i w miarę zdobywania doświadczeń [za: Woolhouse, 2005]. Dążenie do doskonałości winno być efektem procesu wychowania, tj. świadomego i systematycznego wpływu na osobowość człowieka, jaki następuje w jego środowisku wychowawczym.

Nowo narodzona jednostka ma szansę stać się człowiekiem, choć nie jest to warunek wystarczający. „Droga do człowieczeństwa wiedzie przez uspołecznienie, zwane inaczej socjalizacją i kulturyzacją – nabywanie kultury

(mowa, zabawa, praca, nabywanie świadomości) (...). Procesy te zwykle się określać mianem hominizacji” [za: Wołoszyn, 2003, s. 77]. Trwanie społeczności ludzkiej i jej kultury zapewnia zjawisko wychowania.

Celem wychowania jest rozwój człowieka oraz wywołanie trwałych zmian w jego osobowości [za: Muszyński, 1977], pozwalających mu na tworzyć współdziałalność w życiu społecznym [za: Miller, 1966]. A więc z punktu widzenia socjologii wychowania wychowanie jest wytworem i elementem składowym życia społecznego, procesów i relacji w nim zachodzących. W teorii wychowania wychowanie jest z kolei działalnością społeczną podporządkowaną przyjętym w strategii wychowania celom wychowawczym [za: Tyrała, 2001].

Wychowanie może być świadome i nieświadome, może też być jednym i drugim jednocześnie [za: Sujak, 1982]. To zamierzone wpływanie na sferę emocjonalno-wolitionalną człowieka [za: Muszyński, 1977], które koncentruje się na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jej sferze motywacji i działania [za: Łobocki, 2008]. To kształtowanie charakteru osoby, „w którym – stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, w tym cele moralne” [Okoń, 2007, s. 56]. Nieświadomie wychowanie polega na przejmowaniu doświadczeń i form zachowań w drodze spontanicznego i samorzutnego naśladownictwa oraz bezpośredniego uczestnictwa w życiu określonej grupy społecznej.

Cechami konstytutywnymi wychowania są akomodacja, aproksymacja i indoktrynacja. Akomodacja (zgodnie z teorią Piageta) to modyfikacja wytworzonych struktur poznawczych pod wpływem nowych doświadczeń, która pozwala jednostce na utrzymanie równowagi pomiędzy nią a jej środowiskiem społecznym [za: Wadsworth, 1998]. Właściwością akomodacji „jest przyjęcie przez podmiot wychowywany odpowiedzialności za wszystko to, co wnosi w jej życie rodzina, najbliższe środowisko społeczne itp., będące dla niej samej podstawowym źródłem informacji o wartościach uniwersalnych, naczelnych, a także codziennych, na podstawie których stawia ona sobie podstawowe zadania oraz zmierza do poszukiwania sensu własnego życia” [de Tchorzewski, 2008, s. 320].

Aproksymacja wymaga przybliżenia jednostkom ich możliwości, form zachowań i wynikających z treści przyjętych wartości i celów życiowych, a więc powinności będących efektem przynależności do określonej społeczności.

Indoktrynacja stanowi cechę wychowania, która oznacza systematyczny i zorganizowany wpływ na przekonania i poglądy, a więc świadomość jednostek (grup), poprzez idee zawarte w określonych doktrynach instytucji społecznych – rodziny, organizacji, stowarzyszeń, Kościoła, partii, wspólnot itp.

Akomodacyjno-aproksymacyjny charakter wychowania stanowi o socjalizacji człowieka, której istotą jest przygotowanie go do życia w społeczeństwie. To proces „transakcji” opartej na przystosowaniu i przybliżaniu się do innych osób, interioryzacji wzorów zachowań i wartości pozwalających na funkcjonowanie w zbiorowości w sposób społecznie pożądany, tj. „przystosowania się jednostki do adekwatnego funkcjonowania w rolach przypisanych jej przez system społeczny” [Pytka, 2008, s. 9-10], rodzaj pozytywnej edukacji społecznej odbywającej się „dzięki działaniu wszechobecnych w zbiorowościach ludzkich pozaintencjonalnych mechanizmów: naśladownictwa, identyfikacji i internalizacji” [Konopczyński, 2014, s. 9].

O powodzeniu procesu resocjalizacji w dużej mierze decyduje osoba wychowawcy, poziom jego kultury i specjalistyczna wiedza, dzięki którym jest on w stanie w sposób właściwy organizować proces wychowania, kształtować i realizować jego cele, stosować właściwe metody i środki wychowawcze. Rolą wychowawcy jest tworzenie sprzyjających warunków, pozwalających wychowankowi na osiąganie coraz wyższego poziomu rozwoju w oparciu o potencjał i potrzeby psychologiczno-społeczne. Wszechstronność wychowawcy i jego nietuzinkowa osobowość może stanowić doskonałe narzędzie w metodach opartych na wpływie osobistym.

Metody warunkowane osobistymi walorami osoby wychowującej oparte są na stosunku wychowawczym pomiędzy wychowankiem a osobami będącymi z nim w sytuacji wychowawczej. „Sytuacja wychowawcza oznacza każdą taką styczność wychowanka z innymi osobami, która jest zorganizowana, inspirowana lub tylko aprobowana i kontrolowana przez wychowawcę, która wyzwała konstruktywną aktywność podopiecznego” [Muszyński, 1965, s. 173]. Stosunek wychowawczy wymaga wzajemnych interakcji, które mogą mieć charakter zewnętrzny (np. chęć uniknięcia kary lub zdobycia nagrody) lub wewnętrzny (wychowankowi zależy na aprobacie, możliwości spędzenia czasu z wychowawcą, pozytywnej relacjach z wychowawcą). Ograniczenie tej metody wynika z jej istoty, tj. faktu, iż „może się nią posłużyć tylko ten wychowawca, którego łączy z wychowankiem stosunek wewnętrzny” [Górski, 1985, s. 140] „mający walor wychowawczy” [Kamiński, 1972, s. 32]. Wychowawca, którego ambicją jest zmiana zachowania wychowanka, musi być dla niego osobą znaczącą i obdarzoną autorytetem.

Autorytet wymaga posiadania określonego zestawu cech pozwalających wychowawcy na pełnienie roli osoby zdolnej do przewodzenia i kształtowania osobowości wychowanka zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami społecznymi [za: Dubisza, 2003]. Uczestnictwo w relacji interpersonalnej wychowanka z wychowawcą występującym w roli autorytetu może mieć dla

wychowanka wartość nagradzającą lub karzącą. „Wychowankowie będą wykazywali większą skłonność do nawiązywania i podtrzymywania interakcji z wychowawcą, im bardziej jego zachowania w tych interakcjach posiadają dla nich właściwości nagradzające oraz, po wtóre, wychowankowie będą skłonni sami przejawiać takie zachowania, które mogą wywoływać lub przedłużać nagradzające zachowania wychowawcy. Jakość tych zachowań zależy to od tego, jakie wymagania i oczekiwania przekaże on wychowankowi i jakie zachowania będzie nagradzał, a jakie karał swym zachowaniem” [Muszyński, 1965, s. 236]. Istotą wykorzystywania autorytetu jest dbałość o to, by w kształtowaniu zachowań i osobowości wychowanka wychowawca nie przekroczył cienkiej granicy, jaką dzieli wykorzystywanie wpływu osobistego od przymusu (wynikającego z lęku przed karą, represją ze strony wychowawcy), przekupstwa (nęcenia wychowanka nagrodami), czy też wykorzystywania prestiżu wynikającego z posiadanej pozycji (dla przykładu: wywoływanie negatywnej opinii grupy o wychowanku). W wymienionych sytuacjach wychowanek podporządkowuje się woli wychowawcy, nie sprzeciwia się jego poleceniom i stosuje do wymagań, jednak źródła motywacji wychowanka do takich zachowań mają charakter zewnętrzny, niewynikający z pozytywnych emocji wobec wychowawcy, a jedynie potrzeby uniknięcia kary, zyskania nagrody lub aprobaty grupy. Paradoksalnie dochodzi więc do zniekształcenia relacji wychowawczej, a osoba wychowawcy staje się dla wychowanka narzędziem służącym do realizacji jego własnych celów.

Heteroteliczna (będąca wynikiem imponowania) i autoteliczna (będąca efektem utożsamiania się) zależność pomiędzy wychowankiem i wychowawcą w procesie intensywnej identyfikacji wywołuje naśladowcze reakcje tego pierwszego – nie tylko w obszarze zachowań, ale także motywacji, postaw i osobowości [za: Reykowski, 1967]. Wskaźnikiem zachodzących autentycznych zmian jest stopień zgodności motywacji przyświecającej wychowankowi w podejmowanych decyzjach z motywacją, jaka przyświeca wychowawcy. Wychowawca posiadający autorytet jest dla wychowanka osobą znaczącą wewnątrznie, cieszącą się zaufaniem i szacunkiem. Pomimo tego, że autorytet generalnie przypisujemy osobom, trzeba pamiętać, że z reguły związany jest on przede wszystkim z cechami bądź właściwościami wychowawcy i z tym, na ile z cechami (walorami) wychowawcy utożsamiają się sami wychowankowie [za: Kalinowski, 2008].

Przykład własny

Wychowawca obdarzony autorytetem może wykorzystywać w procesie resocjalizacji przykład własny. Efektem tej metody winna być, wskutek

wpływu wychowawczego (wzmocnionego poprzez zastosowanie określonych bodźców zachęcających), modyfikacja własnych zachowań wychowanka na rzecz zachowań naśladowczych wychowawcy. Zachowania naśladowcze muszą podlegać stymulowaniu i wzmacnianiu, a efektywność tej metody będzie tym większa, im większy będzie stopień doświadczenia przez wychowanka określonych nagród będących skutkiem odwzorowywania zachowań wychowawcy.

Oddziaływanie własnym przykładem wymaga zaufania wychowanka do wychowawcy. „Zaufanie to może powstać tylko wówczas, gdy zaistnieje tożsamość celów postępowania podopiecznego i wychowawcy” [Górski, 1985, s. 144]. Zaufanie ma charakter procesualny, tworzy się na podstawie szeregu doświadczeń interpersonalnych osób będących z sobą w relacjach i najczęściej jest rezultatem zrozumienia, wyrozumiałości, sprawiedliwej oceny, usprawiedliwienia i przebaczenia, uzyskania wsparcia i akceptacji ze strony wychowawcy [za: Pilch, 1990].

Modelowanie zachowań jest wynikiem warunkowania społecznego i sytuacyjnego, dlatego też wychowawca modelujący proces wychowawczy własnym przykładem winien:

- określić akceptowane oraz oczekiwane przez siebie kluczowe role i postawy wychowanków, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich potrzeb;
- umożliwić im dokonanie wizualizacji funkcjonowania w codziennych sytuacjach życiowych i trenowania w wyobraźni postaw i aktywności pozwalających wychowankom na bycie „bohaterem”;
- stwarzać sytuacje pozwalające na wykazywanie się codziennym „bohaterstwem” [za: Zimbardo, Johnson, McCann, 2010].

Posługiwanie się przykładem własnym wymaga działania z pozycji potrzeb, wartości i problemów wychowanków, a stosowanie przykładu własnego należy rozpocząć od wartości i problemów bliskich wychowankowi, a dopiero po jakimś czasie (stopniowo) możliwe jest przechodzenie do wartości, na których zależy wychowawcy [za: Muszyński, 1965].

Przekazywanie decyzji

Ukierunkowywanie aktywności wychowanka możliwe jest w efekcie przekazywania decyzji, czyli „wydawania określonej osobie zleceń zadaniowych” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 312]. Zlecenie zadaniowe może dotyczyć celów (stawiania zadań), jak również decyzji dotyczącej środków działania (udzielanie instrukcji). Zlecenia mogą mieć charakter łączony (dotyczyć celów i środków) szczególnie wtedy, gdy zadanie wymaga realizacji bardzo szczegó-

łowych celów i użycia konkretnych środków niezbędnych do ich osiągnięcia [za: Zieleniewski, 1967]. Istotą przekazywania decyzji jest możliwość ich realizacji przez wychowanka, który musi mieć szansę na końcowe odniesienie sukcesu, zwiększając tym samym wiarę we własne siły i motywację wychowanka do podejmowania kolejnego wysiłku.

Zlecenia zadaniowe przekazywane wychowankom może różnić „stopień stanowczości i rodzaj nacisku, do którego się odwołują” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 313]. Najbardziej stanowczym zleceniem zadaniowym jest rozkaz (obarczony rygorem kary – wskazanej wprost lub domniemanej) lub mniej stanowczy zakaz (nakaz), informujący wychowanka o tym, jak nie powinien lub jak powinien się on zachowywać w określonych sytuacjach. Nakazem czy zakazem nie jest zalecenie, które może być przez wychowanka niewykonane i którego odrzucenie nie powinno powodować żadnej kary oprócz tej, którą może być ewentualne niepowodzenie doznane przez zleceniobiorcę [za: Zieleniewski, 1967].

Trudno z relacji interpersonalnych wykluczyć rozkazywanie czy nakazywanie (zakazywanie), „niemniej jednak skrajna dominacja rozkazywania i mała liczba zaleceń z pewnością nie sprzyja rozwijaniu się skłonności do samokontroli i samowychowania” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 314]. Wychowankowie nie mogą mieć wątpliwości, czy przekazywana im informacja ma charakter rozkazu, nakazu czy też zalecenia. Dotyczy to nie tylko formy słownej przekazywanego komunikatu, ale także ewentualnych konsekwencji, które w przypadku sankcji zewnętrznych zmieniają zalecenie w rozkaz czy też nakaz.

Wychowawca w procesie resocjalizacji nie jest w stanie uniknąć wydawania zleceń w postaci rozkazów, zakazów (nakazów) czy zaleceń. Jest to niezbędne dla utrzymania właściwego kierunku procesu wychowania. Autorytet formalny wychowawcy co prawda daje mu prawo formułowania zleceń wywołujących zarówno sankcje zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Trudno jednak zakładać, że jeśli wychowawcy nie będzie towarzyszyć autorytet osobisty, będzie on w stanie zapewnić nie tylko posłuszeństwo, ale także realizować stawiane przed wychowankiem cele resocjalizacyjne, wdrażać go do samokontroli i samowychowania czy w końcu doprowadzić do internalizacji przez wychowanka społecznie aprobowanych norm i wartości.

Doradzanie wychowawcze

Wychowawca posiadający autorytet może wykorzystać ten fakt, stosując metodę doradzania wychowawczego, a więc, ukierunkowując i pobudzając aktywność wychowanka, wpływać na przebieg jego procesu resocjalizacji.

„Doradzanie wychowawcze stosuje się po to, aby ukazać wychowankowi nieostrzegane przez niego aspekty sytuacji, uświadamiając wychowankowi, który siłą zapewnia sobie »autorytet« wśród kolegów, konsekwencji takiego postępowania, polegających przykładowo na odrzuceniu go przez grupę, lub pozornym podporządkowywaniu się przy jednoczesnym negatywnym stosunku emocjonalnym, braku sympatii, zaufania i przyjaźni” [Kalinowski, 2008, s. 242].

Doradzanie jest metodą udzielania rad osobom ich potrzebującym, które poszukując sposobów rozwiązania problemów, zwracają się z taką prośbą do wychowawcy. Wychowawca będący dla wychowanka obojętnym, pozostający z nim w stosunku zewnętrznym nie jest w stanie wpłynąć na jego zachowanie i postawy. „Człowiek przyjmuje i stosuje się do rad i wskazówek pochodzących od tych osób, które ceni, ma do nich zaufanie i liczy się z ich zdaniem, a więc z którymi łączą go stosunki typu wewnętrznego” [Górski, 1985, s. 146].

Doradzanie wychowawcze może być skuteczne jedynie wtedy, kiedy wychowanek znajduje się w sytuacji sprzyjającej wyzwalaniu postulowanych czynności, nie będąc jeszcze przygotowanym do tej sytuacji [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 315]. Rolą wychowawcy jest ukazanie wychowankowi nieostrzeżonych przez niego tych elementów sytuacji, które mają istotny wpływ na skutki podejmowanych decyzji. Wychowanek jest w stanie przyjąć radę, jeżeli znajduje się w sytuacji wymagającej doradzenia (sytuacja występująca stosunkowo rzadko) lub gdy wychowawca zorganizuje sytuację wychowawczą, w której okaże się, że wychowanek, stosując znane mu sposoby (negatywne) postępowania, nie będzie w stanie osiągnąć spodziewanych korzyści. Doradzanie wychowawcze winno pomóc wychowankowi podjąć decyzję o zmianie dotychczasowego sposobu postępowania, spodziewając się określonej nagrody będącej skutkiem tej zmiany, utwierdzić go w przekonaniu, że nowe sposoby rozwiązywania są lepsze (bardziej efektywne).

Doradzanie wychowawcze nie wyklucza krytyki, która niekiedy jest wręcz niezbędna. „Krytyka umożliwia szybkie rozpoznawanie i uświadamianie sobie błędów w postępowaniu. To zaś jest nieodzownym warunkiem skutecznej zmiany zachowania się jednostki” [Górski, 1985, s. 148], stwarza warunki dla szybkiej konstatacji popełnianych błędów oraz ich rozpoznania i uświadamiania sobie konsekwencji.

Nikt nie lubi poddawany być krytyce, która zawsze w pewien sposób obniża samopoczucie i wartość samego siebie osoby krytykowanej. Krytyka najczęściej odbierana jest jako działanie karzące, wywołujące reakcje obronne, gniew, agresję lub inne przejawy wrogości. Wychowanek wówczas, zamiast

poddać się krytyce i wyciągnąć z niej określone ważne informacje, zmieniać swoje zachowanie, dokonuje subiektywizacji własnego działania, tłumaczy je, szuka winnych (poza własną osobą) lub też zniechęca się i zaprzestaje wysiłków pracy nad sobą. Krytyka w takiej sytuacji staje się nieskuteczna lub wręcz destrukcyjna z perspektywy celów resocjalizacyjnych.

Krytyka nie może wywoływać irracjonalnych mechanizmów obronnych. Wychowawca powinien szukać okazji do pochwały pozytywnych zachowań wychowanka. Ignorowanie naturalnej potrzeby doceniania i zauważania wysiłków a skupianie się tylko na krytyce nie przyniesie pozytywnych rezultatów wychowawczych. Warto więc „osładzać” krytykę informacjami pozytywnymi dla ocenianej osoby, dając jej do zrozumienia, „że ocenia się ją wszechstronnie i sprawiedliwie. Zmniejsza to poczucie zagrożenia i chęć bronięcia się przed zarzutami za wszelką cenę” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 318].

Przedmiotem krytyki jest zachowanie wychowanka. Krytykujący wychowawca nie może nadużywać własnego autorytetu, podkreślając znaczenie własnej osoby oraz własną dojrzałość i umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie. Komunikaty konstruowane w formie „ja uważam, że ...”, „ja się na to nie godzę” nie tłumaczą wychowankowi tego, jak ma postępować w przyszłości, a jedynie powodują wrażenie nieomyślności wychowawcy, wywyższania się przez niego.

Przekonywanie

Przekonywanie to metoda dostarczania informacji kształtujących i przekształcających przekonania podopiecznego, mających wpływ na jego postawy i zachowania. Struktura komunikatu zawierającego informacje mające przekonać wychowanka do określonych zmian zawiera żądanie, tezę i argumenty [Kalinowski, 2008, s. 243]. Obejmuje określone oczekiwania związane z zachowaniem osoby (często w formie rozkazu), w ślad za którymi komunikowane są argumenty uzasadniające stawiane oczekiwanie (rozkaz). Różnice pomiędzy przekonywaniem a rozkazywaniem „wskazują, że po to, aby zlecić wychowankowi jakieś zadanie w formie rozkazu, wystarczy zewnętrzny stosunek między wychowawcą a podopiecznym, ponieważ niewykonanie zadania w takim wypadku grozi określona karą zewnętrzną. Natomiast, żeby przekonać o czymś wychowanka, wychowawca musi być dla niego autorytetem (wychowanek liczy się z jego zdaniem, jak z opinią eksperta)” [Górski, 1985, s. 150].

Metoda przekonywania wymaga kierowania się następującymi wskazówkami:

- „przekonując, trzeba nawiązywać do istotnych dla jednostki potrzeb i zainteresowań oraz do absorbujących ją aktualnie problemów, wskazując jednocześnie sposoby ich rozwiązania,
- skuteczność przekonywania wymaga wywołania u podopiecznego konfliktu wewnętrznego pomiędzy jego dotychczasowymi przekonaniem a przekonaniem przekazywanym przez wychowawcę (jednostka przy naszej pomocy winna rozwiązać konflikt wewnętrzny zgodnie z oczekiwaniami – przyp. autora),
- przekonanie jest tym bardziej skuteczne, im bardziej wychowawca jest dla wychowanka osobą znaczącą, wychowanek na ogół pragnie wtedy upodobnić się do wychowawcy, dlatego też łatwiej przyjmuje jego poglądy” [Kalinowski, 2008, s. 244].

Rezultaty przekonywania zależą od cech wychowanka (jego siły przekonań własnych i posiadanego systemu wartości, otwartości na argumenty wychowawcy i jego samego, potencjalnej płaszczyzny porozumienia z wychowawcą), cech wychowawcy (jego wiarygodności, bezstronności i obiektywności, rzetelności, posiadanego autorytetu i umiejętności formułowania argumentów) oraz rodzaju argumentacji (ich racjonalności, odwołania do logiki, siły użytych argumentów).

Przy przekonywaniu „nie można pomijać indywidualnego stanu intelektualnego i emocjonalnego wychowanka, dlatego też w każdym wypadku powinno się po pierwsze: wykazać jednostce, że się ją słucha i rozumie, po drugie: pozostawić wychowankowi inicjatywę w formułowaniu i wyrażaniu jej dotychczasowych przekonań i wykazać, że poglądy, które mu przekazujemy w niczym mu nie zagrażają, po trzecie: ustalić wartości pozytywne zawarte w poglądach obu osób i w procesie przekonywania odnosić się jedynie do tych wartości” [Kalinowski, 2008, s. 244]. Nie można nauczyć niczego drugiego człowieka, przekonać go do własnych opinii i sądów, jeśli czuje się on zaatakowany [za: Allport, 1964].

Przekonywanie może mieć charakter przymuszania, perswadowania i uzasadniania. Przekonywanie przez przymuszanie następuje wskutek uświadomienia wychowankowi konsekwencji (kary bądź nagrody), perswadowanie podkreśla znaczenie i doniosłość informacji dla osoby przekonywanej, a uzasadnienie odwołuje się do określonego systemu wartości (prawdy, słuszności, obiektywności). Istotności używania odpowiednich argumentów, ich właściwego rodzaju, zgodności z przekonaniem osoby przekonywanej, sposobu ich przedstawienia i logiczności argumentowania, trafności użytych argumentów nie da się przecenić, co w połączeniu z sugestywnym (stanowczym, silnym,

mocno zabarwionym emocjonalnie) sposobem ich przedstawienia znacząco wpływa na skuteczność tej metody.

Coaching, tutoring i mentoring

Te obcojęzyczne słowa dotyczą dosyć intensywnie rozwijających się nowych trendów w systemie edukacji, znajdując w nim coraz większe zastosowanie. Są efektem poszukiwania nowych metod kształcenia i wychowania w oświacie, ale także szerokiej krytyki szkoły, której przypisuje się nadmierną kontrolę, budowanie braku zaufania i zagrożenia, będących efektem ciągłego sprawdzania i mierzenia efektów edukacyjnych, dążenia do unifikacji i standaryzacji, manipulacji karami i nagrodami, sterowania zewnętrznego prowadzącego do zmniejszenia zaangażowania i aktywności ucznia [za: Łukaszewicz, 2002].

Od mentora i tutora wymaga się wiedzy nie tylko na temat samego przedmiotu pracy (aktywności) ucznia, ale także wiedzy o samym uczniu. Coach nie ma konieczności gromadzenia dużej wiedzy na temat samego wychowanka, tego, czym się zajmuje i nad czym pracuje, uznając, że to uczeń winien być ekspertem, a rolą coacha jest pomoc i wsparcie ucznia w osiągnięciu celów, które sam sobie wyznaczył. Mentor z racji swojej pozycji i wiedzy jest osobą przekazującą tę wiedzę, a zadaniem ucznia jest z jednej strony przyswojenie tej wiedzy, ale także inspirowanie się nią w celu wyzwolenia własnej aktywności (ciekawości wiedzy). Coach i tutor w swojej pracy posługują się przede wszystkim pytaniami (w tym także technikami aktywnego słuchania), których celem jest uaktywnianie ucznia, wzmacnianie go, uświadamianie dotyczące posiadanej wiedzy (również o sobie samym) i podnoszenie odpowiedzialności za swoje działanie.

Każda z tych metod ma swoje wady i zalety, w różnym też stopniu może być wykorzystywana w pracy szkoły. Wydaje się, że największe zastosowanie w warunkach edukacji ma tutoring, który pozostawia nauczycielowi rolę eksperta (wie, czego chce nauczyć ucznia i co uczeń wiedzieć i umieć powinien – tutoring przedmiotowy i wychowawczy), uznając jednocześnie indywidualność ucznia i dając mu możliwość stawiania indywidualnych celów, stymulując i towarzysząc uczniowi/wychowankowi w rozwoju, współkierując w sposób ani nie permissywny, ani autorytatywny, nie wyrażając, a wspierając ucznia jako osobę indywidualną. Mentor jawi się bardziej jako tradycyjny nauczyciel, który będąc mistrzem i autorytetem, stara się pociągnąć ucznia własnym przykładem, nie do końca wykorzystując indywidualne cechy i potrzeby ucznia. Najmniej przydatny w szkole (co nie oznacza, że wyklucza się jego zastosowa-

nie) wydaje się coaching, w którym nauczyciel bardziej koncentruje się na procesie niż treści, pozostawia uczniowi duży stopień samodzielności i akceptuje jego decyzje.

Coaching

Coaching „otwiera potencjał osoby w celu zmaksymalizowania jej własnych wyników. Pomaga jej raczej uczyć się niż być nauczaną” [Whitmor, 2011, s. 8]. Jest to metoda pracy, której istotą jest umożliwienie uczniom odkrycia własnych możliwości, zdolności, sprawności, dzięki którym będą mogli oni, w pełni je wykorzystując, odnosić sukcesy. Ten rodzaj pomocy stanowi proces, którego celem jest wsparcie osób w dotarciu do „ich szczytowych możliwości. Coaching polega na rozwijaniu silnych stron, pomocy w pokonywaniu wewnętrznego oporu i przekroczeniu własnych ograniczeń w celu osiągnięcia osobistej doskonałości” [Dilts, 2003, s. 20].

W edukacji (dydaktyce i wychowaniu) coaching wymaga przekroczenia określonych barier, które w niej istnieją. Związane są one przede wszystkim z rolami tradycyjnie pełnionymi przez nauczycieli i ich uczniów. Domeną dzisiejszej szkoły – niestety, nadal – jest uświadamianie uczniowi, że nie ma on kompetencji i wiedzy, a dzięki nauczycielowi te istniejące braki będzie miał on szansę nadrobić. Coaching zakłada odejście od tradycyjnego nauczania na rzecz uczenia się uczniów, uznając, że mają oni kompetencje do rozwiązywania problemów napotykanych na drodze edukacji, a rolą nauczyciela nie jest dostarczanie gotowych rozwiązań, a raczej towarzyszenie i wspieranie w procesie podejmowania decyzji pozwalających na rozwiązanie problemów. Dochodzi do przesunięcia odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych decyzji w stronę ucznia, a tym samym zwiększania w nim poziomu świadomości i poczucia odpowiedzialności za własny rozwój.

Efektem coachingu jest to, że uczeń uczy się podejmować decyzje samodzielnie, biorąc odpowiedzialność za poszczególne działania prowadzące do osiągnięcia zakładanych celów, zmuszony jest do samodzielnego organizowania sobie warunków i wsparcia dla swoich działań, co tym samym pozwala na osobiste odczuwanie satysfakcji towarzyszącej wychowankowi w osiąganiu zwycięstwa, jak i emocjom wynikającym z porażki.

Couch jest towarzyszem ucznia, którego zadaniem jest jego wsparcie przy projektowaniu i realizacji ścieżki działania warunkującej możliwość osiągnięcia sukcesu. Nauczyciel staje się partnerem ucznia w procesie jego rozwoju. Znając swój potencjał i potrzeby, przy odpowiednim wsparciu, uczeń będzie potrafił określić własne cele rozwojowe i metody ich osiągania. Nauczyciel wspiera więc ucznia w pokonywaniu przez niego przeszkód wewnętrznych

(w postaci nawyków, przekonań, postaw) utrudniających mu radzenie sobie z wszelkimi przeszkodami zewnętrznymi. Istotą coachingu jest koncentracja na rozwiązaniach, nie na problemach, koncentrowanie się na aktywności ku przyszłości (wyobrażonym efektem).

Coaching polega przede wszystkim na aktywizowaniu wychowanka, co jest efektem uświadomienia sobie przez niego posiadanych mocnych stron i odnalezienia drogi prowadzącej do efektywnego i skutecznego wykorzystania ich w praktyce. Wymaga indywidualnej, opartej na zaufaniu relacji nauczyciela i ucznia, przełamania barier i hamulców w interakcji między nimi, dawania uczniowi szansy na osiągnięcie sukcesu w obszarach aktywności, w których do tej pory tych sukcesów nie odnosił.

Mentoring

Mentoring zakłada relację pomiędzy mistrzem a uczniem, a jego istotą jest odkrywanie i rozwijanie na drodze indywidualnych spotkań potencjału ucznia, jego świadomości i odpowiedzialności za własny rozwój. Tradycyjnie mistrz (mentor) czerpał z zasobów swojej wiedzy, uczeń zaś był biernym odbiorcą. „W dzisiejszych czasach, kiedy wiedza przestaje być aksjomatem, sprawne posługiwanie się informacją – jej nabywanie, użytkowanie, wartościowanie, selekcja i przetwarzanie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii – staje się podstawową kompetencją ucznia. Rolą nauczyciela jest wyposażenie ucznia w kulturowe narzędzia myślenia i uczenia się” [Nowak, 2007, s. 56]. Nauczyciel nie tyle dostarcza wiedzy, co udziela wskazówek i porad pozwalających na znalezienie właściwego rozwiązania.

Celami szczegółowymi mentoringu są: identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron podopiecznego, wsparcie go w podejmowanych wyzwaniach, odkrywanie oraz rozwijanie potencjału ucznia i jego wewnętrznej motywacji, ciągłe i nieustające przekazywanie informacji zwrotnych budujących samoświadomość, odkrywanie w podopiecznym sprawstwa i wpływu na innych, indukcja możliwych ścieżek kariery oraz analiza zagrożeń i szans oraz rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych wychowanka [za: Karwala 2007, s. 29].

Mentoring nie jest coachingiem, od którego odróżnia go dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, a także fakt, iż mentor nie uchyla się od udzielania wskazówek i porad. Uczeń dzięki pracy z mentorem poznaje swoje mocne strony, rozwija samoświadomość oraz dąży do realizacji własnego potencjału. Celem mentoringu jest odpowiednie modelowanie ścieżki kariery osoby mentorowanej oraz budowanie jej samoświadomości. Mentoring wymaga,

by w relacjach pomiędzy uczniem a jego mistrzem pojawiły się takie cechy jak: wzajemne zaufanie, zrozumienie, poufność i obustronny szacunek.

Zadaniem mentora jest wspieranie rozwoju osobistego podopiecznego poprzez umożliwienie mu poszukania nowych pomysłów i rozwiązań, zwiększanie jego wiary i pewności siebie. Zadaniem nauczyciela jest wskazywanie ewentualnych możliwości, ale to podopieczny musi znaleźć odpowiednie rozwiązanie i zdecydować o jego zastosowaniu, podejmowanie działań rozwijających zdolności i umiejętności poznawcze ucznia, rozwianie strategii myślenia i działania, ale także praca na rzecz zwiększenia motywacji wychowanka.

Mentor to osoba obdarzona wieloma cechami, wśród których szczególnie niezbędne wydają się życzliwość (dostępność i otwartość dla swoich uczniów), umiejętność słuchania i wyrażania własnych myśli, wspierania, dzielenia się i udzielania informacji, podejmowania decyzji, wytrwałość w dążeniu do celu (silne nastawienie motywacyjne), szczerą chęć dokonywania zmian, doskonalenia i pokonywania słabości, no i oczywiście wywoływania autentycznego zaangażowania i współpracy podopiecznych.

Tutoring

Indywidualny rozwój potencjału ucznia i motywowanie go do aktywności w procesie uczenia się jest zadaniem tutora, nauczyciela, który podczas regularnych spotkań z uczniem w sposób celowy i ukierunkowany aktywizuje ucznia do pracy nad własnym rozwojem.

Tutor to „mentor korzystający z narzędzi coacha” [Traczyński, 2009, s. 36], „wychowawca kilkusobowej grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią” [Okoń, 1981, 324]. Metodą tutoringu określane jest indywidualne, odbywające się w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi spotkanie między tutorem (nauczycielem, opiekunem) a uczniem [za: Czekierda, Budzyński i inni, 2009].

Istotą tutoringu jest „poszukiwanie sposobów skutecznego wspomagania ucznia w jego rozwoju, niezależnie od uwarunkowań podyktowanych jego predyspozycjami psychofizycznymi” [Nerwińska, 2010, s. 51]. Wymaga budowania pomiędzy uczniami a nauczycielem relacji opartych na pedagogice dialogu personalnego, wywołania gotowości do uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczyciela. „Głównym celem i punktem odniesienia tego procesu jest poszanowanie godności człowieka poprzez akceptację drugiej osoby, co pomaga w skutecznej pracy indywidualnej z uczniem. Tutoring zatem to praca na mocnych stronach podopiecznego, której celem jest również odkrywanie jego talentu” [Sarnat-Ciastko, 2010, s. 404].

Dalekosiężnym celem tutoringu winno być zintegrowanie środowisk odpowiedzialnych za proces edukacyjny, w tym szczególnie uczniów, rodziców i nauczycieli. Dlatego też od samego początku istotne jest to, by dbać o właściwy klimat społeczny oparty na szacunku oraz wzajemnej uwadze i akceptacji, a więc „atmosfery sprzyjającej rozwojowi ucznia w jego indywidualności potrzeb i zainteresowań” [Kordziński, 2018, s. 119].

Tutor w swojej pracy posługuje się przykładem własnym, czerpiąc z doświadczenia, systematycznie omawia z uczniem realizację zleconych wcześniej zadań, inspiruje i zachęca do poszukiwania różnych rozwiązań pojawiających się problemów. Praca nauczyciela tutora „powinna przyjąć formę negocjacji podjętych z młodzieżą, których celem byłoby ustalenie kształtu wspólnej rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania u podopiecznych nawyków świadomego podejmowania decyzji, które dotyczą się ich własnego »Ja«” [Melosik, 2002, s. 78].

Proces tutoringu zakłada przebieg w oparciu o następujące etapy:

- 1) „poznanie podopiecznego (jego talentów, mocnych i słabych stron, preferowanych stylów uczenia się, wartości, planów życiowych);
- 2) wspólne wyznaczanie celów edukacyjnych i zaplanowanie działań niezbędnych do ich osiągnięcia;
- 3) realizację przyjętego planu współpracy;
- 4) podsumowanie efektów współpracy tutorskiej” [Kordziński, 2018, s. 120].

Efektem wprowadzenia tutoringu do szkoły winno być zwiększenie bezpieczeństwa uczniów, rozwój zawodowy nauczycieli, wzrost samodzielności i odpowiedzialności uczniów, podejmowania przez nich decyzji, systematyczności, samodyscypliny, planowania, dokonywania wyborów, realizacji przyjętych planów i pokonywania trudności, samodzielnego uczenia się, samoakceptacji i poczucia własnej wartości, twórczego myślenia, odwagi w głoszeniu własnych poglądów, wrażliwości na innych, a także wzrost zaufania pomiędzy wychowankami a nauczycielem [za: Nerwińska, 2010].

Indywidualizacja procesu uczenia się i wychowania wymaga daleko idącej współpracy pomiędzy uczniem/wychowankiem a nauczycielem/wychowawcą. Metody oparte na wpływie osobistym są metodami podkreślającymi indywidualność zarówno jednej, jak i drugiej strony procesu edukacyjnego, pozostawiającymi im poczucie podmiotowości i odpowiedzialności za realizację wspólnych celów. Metody zindywidualizowanych oddziaływań stają się (winny stawać się) coraz bardziej powszechnymi i stosowanymi metodami pracy w szkołach i placówkach. Wymagają posługiwania się technikami i na-

rzędziami diagnozy i wspierania uczniów. Wydaje się, że nie mają specjalnych ograniczeń i można je stosować z powodzeniem w pracy wychowawczej także z uczniami i wychowankami z problemami wychowawczymi, wykazującymi objawy nieprzystosowania społecznego. Stanowią wyzwanie przyszłości, bowiem tylko przeniesienie odpowiedzialności za własne uczenie się – przy jednoczesnym wsparciu i ukierunkowaniu wychowanka – może pozwolić mu na rozwój potencjału i świadomości konieczności uczenia się przez całe życie, co w społeczności opartej na wiedzy jest jedną z podstawowych (kluczowych) kompetencji.

Bibliografia

- Allport G.W., 1964, *Właściwości motywacji człowieka*, [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, PWN, Warszawa.
- Czapów Cz., Jedlewski S., 1971, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa.
- Czekierda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zambruska A., 2009, *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- Dilts R., 2003, *From Coach to Awakener*, Meta Publications, California.
- Dubisza S., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Górski S., 1985, *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Łobocki M., 2008, *Teoria wychowania w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Łukaszewicz R.M., 2002, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław.
- Kalinowski M., 2008, *Przykłady praktycznych modeli resocjalizacyjnych w różnych krajach*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, PWN, Warszawa.
- Kamiński A., 1972, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
- Karwala S., 2007, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB-NLU, Nowy Sącz.
- Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kordziński J., 2018, *Szkoła uczenia się*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.

- Melosik Z., 2002, *Młdzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Miller R., 1966, *Proces wychowania i jego wyniki*, PZWS, Warszawa.
- Muszyński H., 1965, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa.
- Muszyński H., 1977, *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa.
- Nerwińska E., 2010, *Tutoring w szkole jako ważna zmiana praktyki edukacyjnej*, „Meritum”, nr 3(18)10, MSCDiDN, Warszawa.
- Nowak J., 2007, *Nauczyciel – mentor czy facylitator*, [w:] E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedagogologii i edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, PIB, Radom.
- Okoń W., 1981, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch I., 1990, *Psychologiczna analiza zaufania interpersonalnego (Podejścia teoretyczne i metody badania empirycznego)*, [w:] Z. Ratajczak, W. Wosińska (red.), *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Pytka L., 2008, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, APS, Warszawa.
- Reykowski J., 1967, *Osobowość*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, PWN, Warszawa.
- Sarnat-Ciastko A., 2010, *Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, t. 3/10, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
- Sujak E., 1982, *Życie jako zadanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Tchorzewski de A.M., 2008, *Wychowanie – jego właściwości*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Traczyński J., 2009, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Wiedzy Otwartej, Wrocław.
- Tyrała P., 2001, *Metodyka wychowania: bliżej nauczycielskiej prakseologii*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Wadsworth, B.J., 1998, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.

- Whitmor J., 2011, *Coaching. Trening efektywności*, Burda Publishing Polska, Warszawa.
- Wołoszyn S., 2003, *Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Woolhouse R., 2005, *Tabula rasa*, [w:] T. Honderich (red.), *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford University Press, Oxford.
- Zieleniewski J., 1967, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa
- Zimbardo P.G., Johnson R.I., McCann V., 2010, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, PWN, Warszawa.

Veska Shivacheva

University „Prof. As. Zlatarov”, Burgas, Bulgaria

The interactive technologies as a component of a supporting educational environment on university

Technologie interaktywne jako wsparcie procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym

Abstract: In the article the interactive technologies are revealed in the terms of the university education. The aspects of this phenomenon as a component of a supporting educational environment. Analysis of the results of the research and approbation of the model makes it possible to draw conclusions about pedagogical conditions the presence of which contributes to the provision of a supporting environment.

Keywords: university, interactive technologies, supporting environment

Streszczenie: W artykule przedstawiono zastosowanie technologii interaktywnych w kształceniu uniwersyteckim jako wsparcie procesu edukacyjnego, wnioski z analizy uwarunkowań kształcenia, które przyczyniają się do tworzenia środowiska wspierającego.

Słowa kluczowe: uniwersytet, technologie interaktywne, środowisko wspierające

Social and personal orientation of higher education and its quality require the appropriate and adequate pedagogical content tools. In fact, the modern didactic concept emphasizes the creation of educational technologies which intensify the process of interaction and students are placed in active position.

The objective of this article is to reveal the dimensions of the interactive technologies as a component of a supporting educational environment on university and to analyze the qualitative parameters towards professional - personal development of students.

The resources and integrating mechanisms in determine the educational environment. In various types of auditor and extracurricular activities the competencies of students are formed.

The analysis of practice shows that the numerous unsolved problems concerning university education are the main reason to explore interactive technologies. These unsolved questions concern de facto the human realization of the components of the pedagogical process. Not enough

attention is paid to the ways of interaction between teachers and students, to the dialogue in the process of collaboration and to the exchange of ideas. Some of the teachers did not show due consideration to the development of students' personality making them a subject of the educational process. As a result, the lowering student motivation and the systematic absence of academic classes raise our concern.

The analysis of literature shows that different aspects of pedagogical technology have been already explored but mainly in the context of school education. In the following report, interactive technologies in the terms of the university education are revealed. The theoretical and methodological aspects of the phenomenon of preparation of future student-teachers are also considered. In the context of education, the training technology could be defined as the purposeful interaction between teacher and students. In addition to that, through this interaction the scientific and academically proved rules, procedures and operations obtain guaranteed results. The key concept of interactive technology is defined as a kind of an educational technology in which the interactive methods dominate. These methods bring intensity to their teacher interaction and interpersonal communication, dialogue, energy to the common work, expression of the subject - subjective relations, partnership and cooperation. E. Rangelova emphasizes the possibilities of pedagogical interaction, developing in the direction of its humanization [Rangelova, E., 2016].

As far as research at the university is interpreted as a targeted, individually driven and pedagogically organized process of creative development of personality of students, the implementation of educational experimentation in the context of personality - centred training has a paradigmatic basis. In this sense a leading landmark, main content and main criterion for the quality of scientific projects, which students participate in, are not only their knowledge and skills for research and solving problems, but also the development of personal qualities, which let them be adaptable, competitive, able to set and achieve goals, working towards perfecting themselves and their surroundings.

The functions of the instructor regarding the participation of students in scientific research are related to motivating, stimulating, energizing for thoughtful and productive implementation, planning, organizing, communicating, coordinating, controlling, regulating, correcting, counselling, diagnosing, prognosing, etc. These functions are interrelated and are effected only if the university instructor is a personality, who can create and develop personalities. Orientation to the development of students' personalities requires the instructor to possess professional and pedagogical competence, to be a hu-

mane personality with his or her own individual style, tact and culture. Research activity, centred on personality, is associated with the implementation of intensive interaction, emotional value-based communication and the creation of psychological climate, which guide students to rational choice of research strategy.

Every instructor and student has their own experience in scientific research. Therefore the paradigm of competence - oriented study is related to those competencies, which they need to master in order to implement the experiment qualitatively: specific to solving the problems of a specific scientific field, constructive, communicative, informative, socio - cultural, health and environmental, organizational and technical. This reflects the integral nature of research competence.

The joint research work of faculty and students is teamwork, during which interaction is used; intensive interaction, dialogue, exchange of scientific ideas, assumptions, surmises are performed. In view of this the paradigm of partnership, coordination of both parties, their cooperation and agreement makes the instructor assume the role of a consultant, mediator, assistant. The voluntary inclusion of students in activities, based on experiment, is a prerequisite the specific learning content, culture and methodology of scientific research to be mastered in unity and students to be placed in the position of the discoverers of scientific truths, as well as to turn to creative self-improvement.

Interactive technologies in the context of university preparation of future teachers are specified through the following types:

- Interactive heuristic technologies related to solving problems, conducting discussions, brainstorming, SWOT-analysis and others;
- Interactivity research technologies related to experiment and projecting;
- Simulative technologies related to situational methods and games;
- Informative technologies.

The summarizing characteristic of the results of the study findings is based on the developed theoretical model. The theory of the inter-subjection of the interactive technologies is associated with analyzing the conception of teachers and students regarding the design and the implementation of the interactive technologies. The assessment of the results of the interaction between the participants allows establishing the nature of communication between them, techniques for activating the students. It is noted whether the applied technologies assist the students in their preparation for their work as

teachers. The reasons for counteract to the efficient implementation of the interactive technologies are revealed.

The study findings show that in practice the highest percentage is of teachers who realize interactive technologies, but their implementation is episodic in nature. Pedagogical interaction is generally not characterized with interpersonal intensive dialogue, partnership, cooperation. A lot of teachers and students are oriented to the interactive technologies, but fail to implement them as a system of adequate tools. That is why the expected results are not always achieved.

The results of the transformed examination confirm the research thesis and the regularity of the practical realization of basic directions of the experimental activity: establishing a system for assimilating of the interactive technology, getting experiences for the students in the implementation of interactive technologies, designing and realizing interactive technologies by trainee teachers in real classroom conditions.

The pedagogical testing shows better results in the experimental groups that systematically implement interactive technologies with the following appropriate methods: use of discussions, projects, analysis of situations, cases, incidents, a virtual and a laboratory experiment, multimedia and others.

Analysis of the results of the research and approbation of the model makes it possible to draw conclusions about pedagogical conditions the presence of which contributes to the provision of a supporting environment as follows:

- An appropriate selection of the type of interactive technologies, expression of scientific merit, methodology, systematic feedback, intense interpersonal communication;
- Explicit, detailed specification and arranging of purposes such as tools and subjects are oriented towards achieving them, adaptive-target mechanisms, balancing algorithm and creative variation;
- Procedure and operation, which is imported through interactivity, to be elected by teachers and active participation of students;
- Personal centeredness of interactive technologies, students as the center of learning. Implementation of priority procedures and operation, which include social experience, knowledge and skills of students, diagnostic technologies to support students for successful learning;
- Establishment situation for success, maintenance at optimistic, supportive atmosphere of trust, mutual respect, collegiality, tolerance;

- Rational combination of traditional and non-traditional teaching methods, projects and teamwork;
- Provision of resources for the scientific research, participation in conferences and other kinds of scientific events and publication of results;
- Using modern audiovisual equipment, multimedia, internet and other means to facilitate learning, cooperation and implementation of a feedback system; combining online and offline training, improvement of access to databases and electronic libraries, integration of the research space of the university with international university networks;
- Professional and pedagogical competence of the instructor to project and implement interactive technologies, to motivate, advise, encourage, stimulate undergraduate, graduate and postgraduate students' ideas, their scientific potential and activity and support them in the implementation of a scientific career, confirmation of the practice of tutors, mentors, advisors.

In conclusion it is useful to be highlighted that the motivated and active involvement of students in interactive technologies is a prerequisite for mastering of professional, communicative and social competences, development of the culture of learning and research, autonomy and responsibility. Finding adequate solutions for implementation of interactive technologies as a component of a supporting educational environment contributes to the improvement of the quality of overall academic preparation of students and their professional and personal development.

Bibliography

- Rangelova, E. *The formation of the citizen and the professional – main objective of the university education*. Contemporary university education, 1, 2016, p. 5-8, ISSN 23-67-8232.
- Shivacheva, V. *Interactive technologies in the training of future teachers*. EKS-PRES, G. 2009.

Leszek Ploch

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Dyskryminacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze w opinii rodziców i studentów pedagogiki

Discrimination of people with intellectual disability in culture in the opinion of parents and students of pedagogy

Streszczenie: Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są często ofiarami zachowań dyskryminujących. Często jest to dyskryminacja ze względu na poziom ujawnianych zdolności oraz specyfiki nawiązywania kontaktów międzysobniczych. Zjawisko dyskryminacji staje się szczególnie szkodliwe i niebezpieczne, jeśli tolerowane jest przez pracowników kultury i sztuki, organizatorów wydarzeń kulturalnych oraz terapeutów. Jakikolwiek zachowania dyskryminujące w stosunku do podejmowanych form aktywności w kulturze przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną odczuwane są przez nich szczególnie dotkliwie. Przeprowadzone badania własne metodą sondażu diagnostycznego wśród 60 rodziców oraz 115 studentów potwierdziły występowanie zjawiska dyskryminacji w stosunku do osób z niepełnosprawnością intelektualną w miejscach upowszechniania kultury i sztuki. Właściwości opisujące to zjawisko okazały się istotne przede wszystkim na etapie krytycznego zaniżania udziału tych uczestników w kulturze oraz ich efektywnej adaptacji włączającej do środowiska, w tym twórczego.

Słowa kluczowe: dyskryminacja, niepełnosprawność intelektualna, udział w kulturze, rodzice, studenci

Abstract: Individuals with intellectual disability are frequently victims discriminating behaviour. It is often discrimination due to the level of revealed abilities and the peculiarity of establishing individual contacts. The phenomenon of discrimination is especially harmful and dangerous if it is preferred by culture and art workers, organizers of cultural events and therapists. Experiencing any discriminating attitudes towards the forms of activity in culture taken by individuals with intellectual disability is especially painful for them. The author's research carried out with the diagnostic survey method among 60 parents and 115 students confirmed the occurrence of the phenomenon of discrimination towards individuals with intellectual disability in places where culture and art are spread. The properties describing the phenomenon of discrimination appeared essential primarily at the stage of critical understating the careers of those participants in culture and their effective adaptation including them in their environment, also the creative one.

Keywords: discrimination, intellectual disability, participation in culture, parents, students

Dyskryminacja a kontekst aktywności

Dyskryminację w ujęciu ogólnym określa się w literaturze przedmiotu jako: „(...) zróżnicowane traktowanie osób z powodu ich przynależności do konkretnej grupy” [Duckitt, 1992, s. 9]. Przyjmuje się więc, że jest to działanie zmierzające do nieuzasadnionego zróżnicowania, wykluczenia bądź ograniczenia praw jednostek, którego celem albo skutkiem okazuje się być przekreślenie lub naruszenie zasady jednakowego ich traktowania, pomimo że znajdują się w tej samej sytuacji prawnej lub faktycznej [Maja, Cieślikowska, 2010]. W literaturze zwraca się też uwagę na fakt, iż zróżnicowane traktowanie osób jest powszechną praktyką życia społecznego, a szeroki katalog czynników leżących u podstaw dyskryminacji jest niezwykle rozległy. Jak podkreśla D. Cieślikowska, dyskryminacja jako taka stanowi zwieńczenie pewnego procesu: poznawczego i porządkującego, który zawiera elementy zarówno psychologiczne, emocjonalne, jak i społeczne. Tego rodzaju traktowanie definiuje się, zdaniem badaczki, najczęściej jako: „(...) niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe w stosunku do jednostek z powodu ich przynależności grupowej” [Cieślikowska, 2010, s. 108] i może przejawiać się w bezpośrednim krzywdzeniu, odmawianiu pomocy, nieakceptowanych zachowaniach werbalnych i niewerbalnych, jawnym ocenianiu, nieprzychylnym traktowaniu, a także w przemocy fizycznej i symbolicznej [Cieślikowska, 2010]. Dla celów niniejszego artykułu uwaga zwrócona zostanie w szczególności na osoby z niepełną sprawnością intelektualną podejmujące aktywne działania w kulturze i sztuce.

W całości rozwoju człowieka aktywność spełnia wiele funkcji, tj. wychowawczą, twórczą, społeczną, włączającą i aktywizującą. Wzbogaca życie indywidualnej jednostki, nadaje cechy twórcze, estetyki i piękna działaniom przez nią podejmowanym. Dzięki niej jednostki mają szansę dokonywania nieustannych zmian i innowacji o charakterze twórczym w obrębie własnych dokonań w przestrzeni; krystalizowania indywidualnego modelu manipulacji przedmiotami bezpośrednio wspomagającymi proces kreatywności własnej; mają podstawy do stanowienia o istocie osobistej aktywności twórczej [Krauze-Sikora, 2006; Wojnar, Kubin, 1998]. Jak podkreśla I. Wojnar, aktywność to zjawisko wielowartościowe, które należy rozumieć jako ogół uznawanych wartości, utrwalonych zachowań twórczych i ich rezultatów dotyczących przedmiotów ludzkich zdolności, umiejętności, talentów i uzdolnień. Aktywność w kulturze, jako osobisty wyraz dążenia do podejmowania ciągłych poszukiwań, rozwiązań, innowacji, wzbudzania i wzbogacania wartości kulturowych, twórczych, składa się na autentyczną pełnię całości kultury i sztuki. Ta staje się również źródłem bogatych doznań emocjonalnych oraz sprzyja odkrywaniu wieloa-

spektowości zjawiska wzrostu nowych komponentów twórczych, innowacyjnych, ekspresyjnych, społecznie wartościowych przedmiotów [Wojnar, 1997].

Podkreślić należy, iż dbałość o ożywienie oraz jakość aktywności jednostki powinna zawsze skłaniać do tworzenia warunków niezbędnych do realizowania indywidualnych aspiracji człowieka. Winno się stale uwzględniać możliwość osiągnięcia wartości oczekiwanych społecznie oraz tych, które warunkują pełny udział jednostki w życiu społeczności kultury i sztuki. Tym samym można uznać, że aktywność jako zjawisko charakteryzuje węższy zakres w stosunku do procesu twórczego, ponieważ pojęcie pierwsze nie ogarnia wszystkich przypadków działania twórczego, niekoniecznie nastawionego na rozwiązania optymalne, wymagające publicznej prezentacji dokonań, podlegające natychmiastowej ocenie. Przyjąć można, iż wyniki aktywności w kulturze nie muszą stanowić o istocie twórczości w kategoriach „lepiej-doskonalszy-idealny”, lecz w kategoriach „inny”, co także może oznaczać nowy, ciekawy, oryginalny, użyteczny, piękny. Aktywność człowieka traktowana jest więc tu jako element składowy procesu twórczego, jest efektem przemian zachodzących w samej jednostce, między jej świadomością a dotychczas prezentowanymi własnymi rezultatami twórczymi.

Dyskryminacja, jako zjawisko patologiczne, występuje niemalże od zawsze w kontekście społecznym funkcjonowania jednostki i grupy. Zdaniem D. Cieślukowskiej występuje na trzech poziomach: indywidualnej, instytucjonalnej i strukturalnej [Cieślukowska, 2010]. Jej cechą jest piętno stygmatyzujące ofiary wobec jednostek i/lub grup. Jak zwraca uwagę E. Zakrzewska-Manterys, właśnie upośledzenie intelektualne „(...) może bowiem być potraktowane jako archetyp piętna, jako coś, co zawsze, wszędzie i przez wszystkich jest stygmatyzowane, oraz jako taki rodzaj piętna, który nie jest uświadamiany przez osoby napiętnowane. W przypadku osób upośledzonych ten brak świadomości wynika, co prawda, ze specyfiki funkcjonowania ich umysłów, niemniej jednak pozwala to na uzmysłowienie sobie bezbronności każdego człowieka wobec etykietujących poczynań jego otoczenia społecznego. (...) piętno upośledzenia, dotyczy nie tylko naszych upośledzonych bliźnich, ale również nas samych” [Zakrzewska-Manterys, 2010, s. 123].

Dla potrzeb niniejszego artykułu warto wspomnieć o definicji P. Winczorka, który podkreśla, iż: „dyskryminację można określić jako traktowanie osoby przez inne podmioty w sposób ją upośledzający i nieznanający podstawy w obowiązujących normach prawnych, wyrażający się poprzez odbieranie lub ograniczanie wolności, uniemożliwianie lub utrudnianie korzystania z praw bądź przez wymaganie realizacji nieznanych prawu obowiązków” [Winczorek, 2000, s. 50].

W toku aktywności kulturalnej tego rodzaju negatywnego zjawiska stosunkowo często doświadczają także uzdolnione artystycznie osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Obserwacje terapeutów i nauczycieli potwierdzają fakt występowania zachowań dyskryminujących, a doświadczające ich osoby ponoszą, niestety, tego smutne konsekwencje. Między innymi zostają wykluczane z aktywności; często mają poważne problemy zdrowotne; zwykle rezygnują z dalszego udziału w życiu kultury i sztuki. W zaawansowanej fazie zjawiska dyskryminacji ofiary często tracą zupełnie motywację; są na granicy załamania psychicznego; łatwo poddają się stanom lekowym; mają utrudnioną możliwość komunikowania się; odczuwają niekorzystną zmianę jakości sytuacji życiowej i uczestnictwa w życiu twórczym oraz odtwórczym [Ploch, 2011, s. 219-240].

Zjawisku dyskryminacji towarzyszy często preferowana, nieuzasadniona, negatywna postawa uprzedzenia, która zwykle dotyczy zdefiniowanej społecznie grupy i każdej osoby postrzeganej jako jej członek [Ashmore, 1970, s. 253]. Z kolei E.E. Jones uprzedzeniem nazywa „błędne uogólnienie (stereotypowych) cech przypisywanych grupie i odniesienia ich do indywidualnego członka tej grupy bez uwzględnienia: 1) trafności stereotypu grupowego; 2) czy charakterystyka grupy da się zastosować do konkretnej jednostki” [Jones, 1986, s. 288].

Dyskryminacja a stygmat

Choć dyskryminacja jest zjawiskiem negatywnym i zabronionym zarówno przez prawo polskie, jak też i prawo Unii Europejskiej, wraz z poszerzaniem się obszaru samodzielnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w ich otoczeniu ujawnia się wiele dodatkowych oraz nieoczekiwanych aspektów natury psychologicznej i społecznej [Branka, Cieślakowska, 2010, s. 66-186]. W praktyce biegu życia jednostek z niepełnosprawnością intelektualną coraz częściej ujawniają się w ich społecznym otoczeniu własnym przykłady reprezentowania skrajnie różnych postaw, a wraz z tym zjawisk stygmatyzowania oraz dyskryminacji. Okazuje się, że osoby te, członkowie ich rodzin, a także osoby niosące im pomoc napotykać dwojakiego rodzaju reakcje ze strony otoczenia. Oprócz zrozumiałego współczucia i gotowości niesienia pomocy niezwykle często ujawniają się również postawy i reakcje negatywne. Takie zróżnicowanie prezentowania społecznych postaw i reakcji otoczenia wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną domaga się w trybie pilnym naukowego wyjaśnienia. Zasadność podejmowania badań związanych z wyjaśnieniem mechanizmu zjawiska stygmatyzacji oraz dyskry-

minacji wydaje się być uwarunkowana nie tylko aspektem natury psychologicznej i socjologicznej, ale przede wszystkim natury społecznej, bowiem każda forma zróżnicowanego traktowania tej grupy osób z powodu ich przynależności do konkretnej grupy wpływa niezwykle negatywnie i prowadzi do nieuchronnego wykluczenia społecznego. W konsekwencji takiego negatywnego zjawiska dochodzi do rozprzestrzeniania się reakcji o charakterze stygmatyzowania. Zdaniem J. Crocker i B. Major ich ofiary są to: „(...) członkowie grup społecznych, co do których inni przyjmują negatywne postawy, stereotypy i przekonania oraz których osiągnięcia interpersonalne oraz/i ekonomiczne są, średnio biorąc, nieproporcjonalnie uboższe niż reszty społeczeństwa z powodu dyskryminacji tej kategorii społecznej” [Crocker, Major, 1989, s. 609]. Uwzględniając powyższe, można pokusić się o stwierdzenie, iż w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną reakcje otoczenia o charakterze stygmatu nie muszą dotyczyć bezpośrednio obrazu klinicznego upośledzenia umysłowego, lecz mogą być obrazem preferowanych postaw społecznych, a w ich efekcie ujawniać się działania o charakterze dyskryminacji, dyskredytowania i poniżania.

Problematyka badań własnych

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną na co dzień doświadczają występowania barier w działaniach własnych w kulturze. Dotychczasowa polityka państwa wobec tej grupy osób ogranicza się głównie do udzielania wsparcia i pomocy w ich środowisku naturalnym, przede wszystkim domu rodzinnym. Jak wiadomo, rodzina w realiach polskich nie jest w stanie zapewnić systematyczności udziału w kulturze swojego dziecka, pomimo niekiedy usilnych ich starań. Powodem dodatkowym takiego stanu jest nie tylko bardzo często notowany stan rozpadu rodziny, ale także nagminna migracja jednego z rodziców, niechęć do zwierania związku małżeńskiego, zupełny brak utrwalonych tradycji oraz zgodności w modelu harmonijnego wychowywania niepełnosprawnego dziecka w rodzinie. Rosnąca niewydolność ekonomiczno-wychowawcza rodziny, zapotrzebowanie na świadczenia zdrowotne, opiekuńczo-pielęgnacyjne i socjalne w jeszcze większym stopniu umiejscawiają na dalszym planie rosnące zainteresowanie dziecka udziałem w kulturze. Paradoksalnie, postęp oddziaływań terapeutycznych pedagogów i studentów, ich znaczące osiągnięcia w obszarze włączania do kultury i sztuki podopiecznych w niektórych regionach kraju niedostatecznie przekonują środowisko o randze ważności problemu, a zjawisko dyskryminacji wydaje się nieustannie nasilać.

Jako cel badań własnych obrano dokonanie fragmentarycznej oceny występowania zjawiska dyskryminacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w opinii rodziców oraz studentów pedagogiki. Tym samym usiłowano określić subiektywną ocenę występowania zjawiska na co dzień przez rodziców i studentów pedagogiki, ich sposób postrzegania niepełnosprawności intelektualnej, a także ustalić, jaki jest, w opinii rodziców, początkowy okres okazywania w rodzinie zainteresowań w obszarze aktywności w kulturze. Jako ważny zakres problematyki badań własnych uznano także ustalenie poziomu deklaracji świadectwa dyskryminacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze w opinii rodziców oraz studentów pedagogiki.

Metoda GRUPA

Tabela 1. Statystyka opisowa zmiennych

Zmienne	N (%)	
Czas ujawnienia zainteresowania udziałem w kulturze		
- w okresie późnoszkolnym	13 (21,66)	
- po odbyciu nauki w szkole	10 (16,66)	
- w trakcie nauki zawodu	5 (8,33)	
- w trakcie wykonywania zawodu	6 (10,0)	
- w trakcie życia dorosłego	26 (43,33)	
Rodzaj niepełnosprawności w rodzinie		
- niepełnosprawność intelektualna (NI)	38 (63,33)	
- niepełnosprawność intelektualna i sensoryczna (NIS)	5 (8,33)	
- niepełnosprawność intelektualna i ruchowa (NIR)	7 (11,66)	
- niepełnosprawność intelektualna i choroba przewlekła (NICH)	10 (16,66)	
Zmienne	M (SD), zakres wyników	
wiek rodziców		
- matka	48,36 (7,44), 35-58	
- ojciec	32,46 (6,23), 35-60	
wiek dziecka niepełnosprawnego	wynik globalny	
negatywne doświadczenia rodziców	matki	ojcowie
- poczucie żalu (1a)	2,19 (0,98)	1,74 (1,27)
- poczucie odrzucenia (1b)	1,67 (1,12)	1,46 (1,23)
- poczucie bezużyteczności (1c)	2,19 (0,98)	1,49 (1,00)
- poczucie odrzucenia (1d)	1,40 (1,41)	1,18 (1,59)
- poczucie piętnowania (1e)	2,25 (0,86)	1,92 (1,11)
- poczucie krytycznego obniżenia własnej wartości (1f)	1,27 (1,48)	1,36 (1,33)

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach wykorzystano sondaż diagnostyczny oraz narzędzie własnej konstrukcji – kwestionariusz ankiety, który posłużył do zebrania informacji w celu dokonania charakterystyki badanej grupy. Kwestionariusz składał się z dwóch części. Pierwsza część skierowana była do rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną, obejmowała 25 pytań, które miały charakter otwarty i dotyczyły: określenia pojęciowego niepełnosprawności intelektualnej dziecka oraz charakterystyki okresu, w którym zaobserwowano zjawisko dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność dziecka; zagadnień dotyczących doświadczeń dyskryminacji ze względu na płeć; początku okresu okazywania przez dziecko zainteresowania aktywnością w kulturze. Druga część kwestionariusza skierowana była do studentów pedagogiki i obejmowała 8 pytań, które również miały charakter otwarty i dotyczyły: określenia pojęciowego niepełnosprawności intelektualnej; pytania o obecność zjawiska dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność oraz płeć, sposób postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze, deklaracji świadectwa dyskryminacji tej grupy osób w kulturze.

Materiał badawczy uzyskano od 60 osób (rodziców), przedstawicieli rodzin, w których przebywało dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, jednocześnie wychowujących co najmniej jedno dziecko. Ponad połowa badanych zamieszkuje w Warszawie (55,18%), pozostali wywodzą się z jej okolic (województwo mazowieckie). Ponad połowa matek (63,33%) oraz około jedna trzecia ojców (36,66%) posiada wykształcenie wyższe i niepełne wyższe. Wśród respondentów znajdowali się rodzice, którzy posiadają wykształcenie średnie (zawodowe, ogólne) lub policealne. Cztery matki oraz dwóch ojców posiadają wykształcenie podstawowe. Większość rodziców (87,5%) jest zatrudnionych na pełnych etatach i wykonują pracę zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami zawodowymi. Respondenci wychowują od 1 do 4 dzieci (średnia $M=2,18$). Osiem matek nie posiada partnera (z reguły po rozwodzie). Staż małżeński respondentów wynosi od 3 do 32 lat ($M=15,28$). Charakterystyka innych zmiennych uwzględnionych w analizach została przedstawiona w tabeli 1. Doboru respondentów dokonano ze względu na kontynuowanie udziału dziecka w aktywności kulturalnej w placówce upowszechniania kultury i sztuki na terenie Warszawy oraz w miejscowościach podwarszawskich.

Badania wśród studentów kierunku pedagogika przeprowadzono w ramach zajęć realizowanych w Instytucie Edukacji na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, w Wyższej Szkole Pedagogicznej oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Badania przeprowadzono od grudnia 2016 do czerwca 2017 roku. Za kryterium włączenia do badań przyjęto status studenta oraz indywidualną zgodę na udział w prowadzonych bada-

niach. Nie zastosowano kryterium wyłączenia. Weryfikacji różnic między zmiennymi dokonano przy użyciu testu niezależności χ^2 , przyjmując poziom istotności $p < 0,05$. Obliczenia przeprowadzono przy wykorzystaniu programu SPSS Statistics.

Większość respondentów (115 studentów) stanowiła grupa kobiet (86,1%). Najliczniejszą grupę wiekową stanowiły osoby między 20. a 22. rokiem życia (45,2%). W wieku 23-24 lat było 27,0% respondentów, a 25-26 lat posiadało 25,7% osób. Ponad połowę respondentów stanowili studenci studiów stacjonarnych (67,8%). Grupę studentów studiów niestacjonarnych reprezentowało 35,2% osób.

Świadkiem dyskryminacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście udziału w kulturze było 30,5% studentów. Respondenci przyznawali, iż najczęściej osobami wspierającymi zachowania dyskryminacyjne byli inicjatorzy określonych projektów kulturalnych (50%) lub pracownicy administracji w instytucjach kultury (19,5%). Wymieniono także instruktora odpowiedzialnego za przebieg realizacji programu (13,9%). Zdecydowanie rzadziej wskazywano na współuczestników projektu (15,4%) lub terapeutę zajęciowego (1,2%). Najczęściej miejscem dyskryminacji była instytucja kultury lub miejsca upowszechniania wydarzeń kulturalnych (55,9%), rzadziej miejsce rozwoju zainteresowań i przygotowań do udziału w kulturze (27,7%), warsztatów artystycznych (12,3%) lub inne (4,1%). Wśród studentów 69,5% respondentów nie było świadkiem aktów dyskryminacji w kontekście udziału w kulturze.

Prawidłowością wydaje się być fakt, iż studenci, którzy byli świadkami zachowań dyskryminujących osoby z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze, częściej (88,57%) niż studenci, którzy nie byli ich świadkami (29,8%), potwierdzali, że zjawisko to stanowi problem społeczny. Różnice okazały się istotne statystycznie – tabela 2.

Tabela 2. Ocena skali problemu w opinii studentów

Wyrażenie opinii o skali dyskryminacji osób z niepełnosprawnością intelektualną jako problemu społecznego	Deklaracja świadectwa dyskryminacji w kulturze			
	tak		nie	
	N	%	N	%
tak	31	88,57	23	28,75
nie	4	11,43	57	71,25
p	< 0,0001*			

* różnica statystycznie istotna

Wśród respondentów nie stwierdzono, aby reprezentowana płeć studentów istotnie różnicowała ich opinię dotyczącą możliwości udziału w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną ($p=0,42$). Pozytywnie udział w kulturze postrzegało 32% kobiet i 12% mężczyzn. Obojętnie na temat udziału w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną wypowiadało się 43,7% kobiet i 49,6% mężczyzn, a negatywnie ten udział postrzegało 31,4% mężczyzn i 17,9% kobiet. Wiek studentów również nie różnicował istotnie ich opinii na temat udziału w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną ($p=62$). Nieznaczne różnice w opiniach respondentów pozwoliły uznać, iż udział w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną negatywnie postrzegali studenci w wieku 20-21 lat (24,9%), natomiast osoby w wieku 25-26 lat o udziale w kulturze wypowiadały się częściej obojętnie (62,3%). Większość respondentów potwierdzała konieczność wsparcia osób z niepełnosprawnością w obszarze ich aktywizacji w kulturze (93,9%). Przeciwnie zdanie wyraziło zaledwie 6,1% respondentów.

Nieco ponad 24,34% (28) studentów uznało, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną reprezentują dostateczne przygotowanie życiowe do udziału w kulturze. Przeciwnego zdania było 75,65% (87) respondentów. Spośród studentów studiów stacjonarnych zainteresowanie podjęciem zawodu animatora sztuki z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w przyszłości wyraziło 26,95% (31) badanych, argumentując swój wybór koniecznością włączenia się do promocji udziału w kulturze tej grupy osób oraz czynnego ich wsparcia w obszarze włączania społecznego w ramach terapii sztuką i różnych innych dostępnych form pracy metodyczno-wychowawczej. Brak zainteresowania podjęciem w przyszłości pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w obszarze włączania ich do kultury zadeklarowało 73,04 (84) studentów studiów stacjonarnych, wskazując głównie na brak dostatecznego przygotowania zawodowego w tym zakresie.

Wśród rodziców ze zjawiskiem zachowań dyskryminujących ze względu na niepełnosprawność intelektualną uczestników w placówkach upowszechniania kultury oraz w innych placówkach kształcenia i wychowania spotkało się 58,33% (35) respondentów. Zdaniem rodziców biorących udział w badaniu najczęściej zachowania dyskryminujące przejawiali organizatorzy wydarzeń kulturalnych (42,8%) lub pracownicy administracji w instytucjach kultury (23,7%), instruktorzy zajęć i terapeuci zajęciowi (17,2%) oraz osoby postronne biorące udział w wydarzeniach (16,3%) – diagram 1.

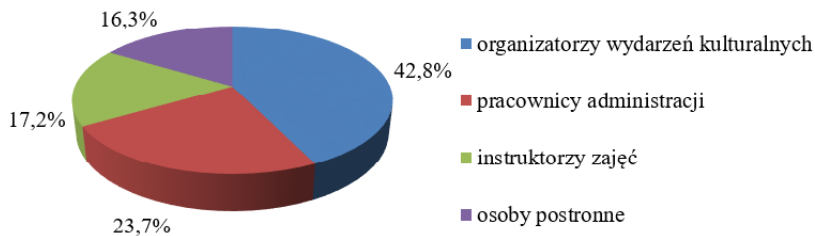


Diagram 1. Dyskryminacja ze strony osób w otoczeniu w opinii rodziców
Źródło: opracowanie własne

Miejszem dyskryminacji najczęściej były: miejski ośrodek kultury (39,9%) lub okolicznościowo organizowane (dzielnicowe, miejskie, gminne, powiatowe) warsztaty artystyczne (22,5%), projekty krótkookresowe (12,8%), miejsca upowszechniania kultury (teatr, ognisko artystyczne – 11,9%), rzadziej szkoła – podczas zajęć artystycznych (8,7%) oraz zajęcia w ramach inicjatyw kościelnych – przy kościele (4,2%) – diagram 2.

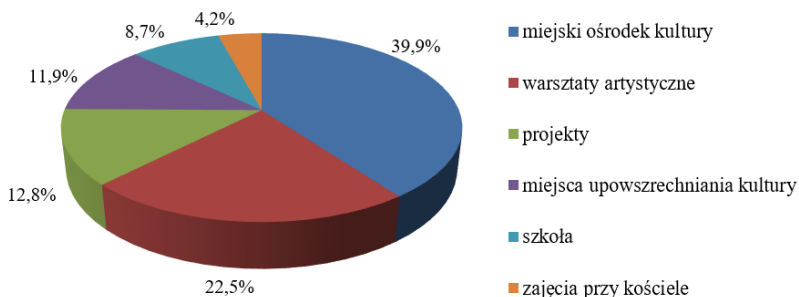


Diagram 2. Dyskryminacja ze względu na miejsce w opinii rodziców
Źródło: opracowanie własne

Zdaniem rodziców biorących udział w badaniu zachowania dyskryminacyjne miały przede wszystkim charakter słowny, choć nie tylko. Wśród wielu zachowań zaobserwowano między innymi takie formy jak: poniżanie ze względu na niepełnosprawność intelektualną (19,9%), lekceważenie (18,5%), stwarzanie nieprzyjaznych warunków dla podejmowania aktywności twórczej (17,9%), zachęcanie i zmuszanie innych do zachowań dyskryminujących

(15,8%), okazywanie nienawiści (12,2%), udzielenie częstych nagan w stosunku do uczestników z niepełnosprawnością intelektualną (7,6%), prześladowanie ukryte (4,2%), tendencyjne pomijanie uczestników podczas przydzielania w grupie zadań twórczych (3,9%) – diagram 3.

Uzyskane wśród badanych rodziców wyniki nie wykazały istotnych statystycznie różnic między płcią a postrzeganiem zachowań dyskryminacji dzieci ze względu na ich niepełnosprawność intelektualną ($p=0,48$). Nieznaczne różnice sugerowały, że zadecydowanie wrażliwsze na zachowania dyskryminujące były kobiety (68,7%), a stosunek obojętny częściej wyrażali mężczyźni (31,8%).

Wśród rodziców zachowań dyskryminujących doświadczyło 47,05% mężczyzn i 46,51% kobiet. Różnice nie były istotne statystycznie. Pośrednio z zachowaniami dyskryminującymi ze względu na niepełnosprawność intelektualną dziecka w placówkach upowszechniania kultury zetknęło się 41,17% mężczyzn i 44,18% kobiet. Różnice nie były istotne statystycznie – tabela 3.

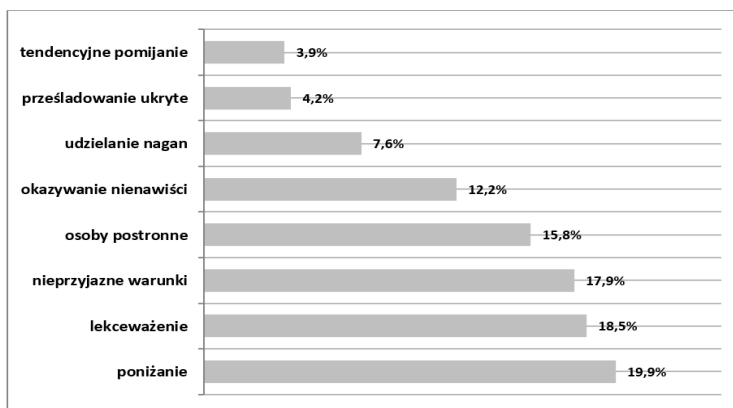


Diagram 3. Formy zachowań dyskryminujących w opinii rodziców

Źródło: opracowanie własne

W zakresie zmiennej wiek badanych rodziców nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic wpływających na doświadczanie zachowań dyskryminujących zarówno w formie pośredniej, jak też bezpośredniej ($p>0,05$). Rodzice, którzy doświadczyli zachowań dyskryminujących w placówce upowszechniania kultury ze względu na niepełnosprawność umysłową dziecka, istotnie częściej (46,66%) niż osoby, które takiej dyskryminacji nie doświadczyły (53,33%), uważali, że zjawisko to stanowi problem społeczny ($p=0,001$).

Stwierdzono, że rodzice, którzy byli świadkami dyskryminacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w placówkach kultury i sztuki, częściej (92,3%) niż rodzice, którzy nie byli tego świadkami (30,9%), uważali, że istnieje w obszarze edukacji i wychowania twórczego tej grupy dzieci i młodzieży problem społeczny. Różnice okazały się istotne statystycznie ($p < 0,0001$). Wykazano, że uczestnicy, którzy byli dyskryminowani ze względu na niepełnosprawność intelektualną, częściej (57,9%) niż uczestnicy niedyskryminowani (10,8%) byli świadkami takiej dyskryminacji innych uczestników. Różnice były istotne statystycznie ($p < 0,0001$).

Tabela 3. Deklaracja doświadczenia zachowań dyskryminacji w opinii rodziców

		Płeć				p
		Mężczyzna		Kobieta		
		N	%	N	%	
Doświadczenie dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność intelektualną dziecka	Tak	8	47,05	20	46,51	0,64
	Nie	9	52,94	23	53,48	
Bycie świadkiem zachowań dyskryminujących	Tak	7	41,17	19	44,18	0,78
	Nie	10	58,82	24	55,81	

Źródło: opracowanie własne

Negatywnie udział w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną postrzegają częściej rodzice (58,33%) niż studenci kierunku pedagogika (16,52%). Obojętnie na temat niepełnosprawności intelektualnej w kontekście aktywizacji twórczej wypowiadali się częściej studenci (71,30%) niż rodzice (36,7%). Pozytywny obraz udziału w kulturze nieznacznie częściej wyrażali studenci pedagogiki (12,17%) niż rodzice (5,0%). Różnice między postrzeganiem udziału w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną przez studentów i rodziców były istotne statystycznie – tabela 4.

Tabela 4. Postrzeganie udziału w kulturze przez rodziców i studentów

Postrzeganie udziału w kulturze	Grupa			
	studenci		rodzice	
	N	%	N	%
Negatywnie	19	16,52	35	58,33
Obojętne	82	71,30	22	36,66
Pozytywne	14	12,17	3	5,0
p	<0,0001*			

źródło: opracowanie własne

* różnica statystycznie istotna

W opinii studentów pedagogiki wiek uczestnika z niepełnosprawnością intelektualną nie powinien mieć związku z okresem rozpoczęcia aktywności twórczej. Krytyczniej na ten temat wypowiadają się rodzice, argumentując, że zbyt wczesny (szkolny) okres rozpoczęcia działań poza miejscem nauki jest niekorzystny dla harmonijnego rozwoju dziecka (zbyt ograniczony czas na naukę szkolną) i procesu jego usamodzielnienia. W opinii rodziców ich dzieci stosunkowo późno (jeśli w ogóle) dojrzewają do decyzji rozwijania zainteresowań własnych, a tym samym samodzielnego włączania się do aktywności twórczej (89,5%). W argumentacji uzasadniającej ich opinie nie udało się odnotować konkretnych powodów opóźniania działań wspierających wcześniejszy (o ile to możliwe) udział dziecka w kulturze.

Zakończenie

Głównym celem badań własnych było uzyskanie opinii rodziców oraz studentów pedagogiki potwierdzających występowanie zachowań dyskryminujących wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną podejmujących aktywność własną w kulturze jako problemu społecznego. W badaniu tym przyjęto perspektywę społeczną „zewnątrzną” w stosunku do uczestników aktywizacji w kulturze. Świadomie pominięto tu „perspektywę uczestników dyskryminowanych”, a więc ogół problemów natury psychologicznej, z którymi borykają się w codziennym życiu zarówno oni sami, jak też ich najbliżsi. Podejmując się wyzwania dokonania oceny sytuacji, zasugerowano się motywem skłaniającym, a ten okazał się następujący: zdumiewająca powszechność ujawniania się zachowań dyskryminujących osoby z niepełnosprawnością intelektualną w kulturze, a także skala oraz dotkliwość negatywnych postaw współuczestników wydarzeń twórczych i kulturalnych biorących w nim udział. Za nieprzekonujące uznano w tym miejscu wyjaśnienie w literaturze przedmiotu, preferujące model ograniczania tej grupy osób z powodu odchylenia od normy intelektualnej. Doszukując się w literaturze potwierdzenia, dlaczego postawy i reakcje społeczne wobec tej grupy osób, w kontekście ich udziału w kulturze, są nie tylko negatywne, ale też i pozytywne, można dojść do wniosku, że problem tego rodzaju w życiu społecznym w ogóle nie istnieje.

Na podstawie powyższego można wysnuć nader smutny wniosek, iż walka ze zjawiskiem dyskryminacji, do której nieśmiało nawołują aktualnie rodzice i studenci pedagogiki, traci sens. Mimo wszystko jednak, uzasadniając konieczność podejmowania trudu przeciwdziałania zachowaniom dyskryminującym, uznać należy, iż społeczny system obronny nie jest niezawodny, z resztą tak jak każdy inny rzeczywisty system. Poza tym nadal w społeczeństwie pozostaje

stają zakorzenione negatywne stereotypy. Te z kolei są trwale powiązane z reakcjami emocjonalnymi, które zachodzą podczas aktywności w kulturze, z jednostką lub grupą objętą stereotypowym myśleniem. W sytuacji, gdy dochodzi do tego typu reakcji, najbliższe otoczenie osób z niepełnosprawnością intelektualną przestaje zachowywać obiektywizm i ujawnia tendencję kojarzenia konkretnych zachowań współuczestników z niechęcią. Opiekunowie stają się krytyczni wobec otoczenia, bardziej niż w sytuacji podobnej, w której nie dostrzegają występowania myślenia stereotypowego. Przypisywanie niejako automatycznie negatywnych cech osobom z otoczenia powoduje stronnicze myślenie o osobach z niepełnosprawnością, nie pozwala postrzegać tej grupy uczestników obiektywnie przez natarczywe doszukiwanie się cech i zachowań potwierdzających negatywne myślenie ze strony otoczenia. Jak podkreśla Z. Chlewiński, nieobiektywne staje się również zachowanie wobec tych osób lub grup z otoczenia [Chlewiński, Kurcz, 1992, s. 11].

Mogą nadal zdarzyć się w tym obszarze błędy, np. brak dostatecznej wiedzy w środowisku, zbyt słaby wysiłek położony na edukację środowiska, nieprawidłowe (negatywne) wzorce uruchamiania reakcji obronnych współuczestników aktywności w kulturze, co w konsekwencji powoduje nieusprawiedliwione reakcje jednostek lub grup. Wobec tego rodzaju zachowań należy aktywnie podejmować inicjatywy sprzyjające działaniom regulującym poprawność nawiązywania kontaktów i rozwijania współpracy z osobami o statusie „inny”.

W toku prowadzonych badań empirycznych, służących głównie uzyskaniu opinii rodziców oraz studentów pedagogiki, uzyskano jednocześnie kilka dodatkowych, interesujących rezultatów. Wśród nich do najważniejszych można zaliczyć następujące:

- w relacjach uczestników udziału w kulturze ujawniają się częściej reakcje afektywne wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną niż reakcje negatywne;
- afektywne reakcje studentów w stosunku do podejmujących aktywność w kulturze uczestników z niepełnosprawnością zależą od takich atrybutów respondentów ankiety jak: kierunek oraz rodzaj studiów (stacjonarne – niestacjonarne), płeć, postawa wobec religii oraz wykształcenie rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną;
- każde ujawniane zachowania dyskryminujące wywołują indywidualnie reakcje afektywne o odmiennej intensywności;
- o intensywności afektywnej reakcji na osobę z niepełnosprawnością intelektualną decyduje głównie intensywność reakcji afektywnej ze względu na jej skrajnie odmienny wygląd estetyczny, odmienność zachowań oraz

- rozczarowanie z tytułu oczekiwanego poziomu w komunikacji międzysobowej;
- intencjonalne reakcje dyskryminacyjne wobec niepełnosprawnych intelektualnie uczestników działań w kulturze zależą od takich atrybutów respondentów ankiety jak kierunek oraz rodzaj studiów;
 - głównym źródłem wiedzy na temat niepełnosprawności intelektualnej były (w kolejności częstotliwości wskazań): media, materiały popularne, literatura przedmiotu; rzadziej wskazywane były takie źródła jak: nauczyciel, rodzic, Kościół, sąsiedzi i inne źródła;
 - poziom wiedzy rodziców na temat niepełnosprawności intelektualnej dziecka oraz skutków w kontekście możliwości włączania społecznego stabilizuje się na poziomie indywidualnie zróżnicowanym, i w każdym przypadku jest ukierunkowany wyłącznie na specyfikę niepełnosprawności własnego dziecka; rodzice pozbawieni są obszernej informacji o rodzajach niepełnosprawności intelektualnej, konieczność dokształcania się w tym zakresie, znajomości sposobów postępowania wychowawczego usamodzielniającego dziecko;
 - poziom wiedzy studentów na temat niepełnosprawności intelektualnej oraz jej charakterystyki obrazu, ze względu na możliwości edukacyjne i włączające społecznie, zależy tylko od zasobu wykorzystywanej literatury przedmiotu oraz materiałów popularnych. Zasób wiedzy w tym zakresie utrzymuje się na poziomie umiarkowanym. Stwierdzono, że studenci posługują się informacjami funkcjonującymi w środowisku, tj. przedkładają stereotypy i mity o osobach z niepełnosprawnością intelektualną nad wiedzę książkową;
 - płeć studentów nie ma wpływu na różnicowanie opinii na temat udziału w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną;
 - początek okresu okazywania zainteresowania aktywnością w kulturze, w opinii rodziców, w większości przypadków w ogóle nie nastąpił; jeśli jednak ujawnił się, to można było ten fakt odnotować dopiero w późniejszych latach nauki szkolnej dziecka, a jego nasilenie następowało stopniowo w okresie wykonywania aktywności zawodowej;
 - dyskryminacja w kulturze osób z niepełnosprawnością umysłową jest zjawiskiem nierozpoznanym w kraju.

Podsumowując, podkreślić należy, że celem podjętych badań własnych nie było postawienie pełnej diagnozy zjawiska dyskryminacji osób z niepełnosprawnością intelektualną włączających się czynnie do działań w kulturze. W zamyśle chodziło wyłącznie o to, aby na tym etapie uzyskać wyniki potwierdzające występowanie zachowań dyskryminujących w stosunku do

omawianej grupy uczestników. Na podstawie uzyskanych informacji można uznać, iż akceptacja omawianej grupy nie jest zadawalająca i wymaga takich działań, które pozwolą na to, aby ludzie ci cieszyli się większą satysfakcją z podejmowanej współpracy i uczestnictwa w kulturze. Uzyskane w badaniu wyniki pozwoliły przekonać o konieczności pilnej przebudowy świadomości oraz postaw ludzi w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także zintensyfikować działania w kierunku poprawy jakości ich czynnego współistnienia i współdziałania w szeroko rozumianej kulturze. Wszelkie inicjatywy w tym zakresie mają dotychczas charakter działań wyłącznie rozproszonych i nie spełniają standardów jakości w zaspokajaniu szerokiego zakresu potrzeb udziału w kulturze omawianej grupy ludzi. Wymaga to przede wszystkim działań nakierowanych na kreowanie bardziej korzystnego środowiska, zarówno na poziomie mikrosystemu, jak i makrosystemu. Do podnoszenia jakości udziału w kulturze osób z niepełnosprawnością intelektualną może znacznie przyczynić się inicjatywa działań edukacyjnych opartych na ukazywaniu specyfiki pracy z tymi osobami oraz szeroko zakrojona promocja społeczna osiągniętych przez nich wyników twórczego uczestnictwa w kulturze.

Bibliografia

- Ashmore R.D. (1970), *Prejudice: Causes and cures*, [in:] B.E. Collins (ed.), *Social psychology: Social influence, attitude, group processes, and prejudice*, Reading MA, Addison-Wesley.
- Branka M., Cieślukowska D. (red.) (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna, Podręcznik trenerski*, Wyd. Villa Decius, Kraków.
- Cieślukowska D. (2010), *Edukacja antydyskryminacyjna. Wiedza*, [w:] M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Villa Decius, Kraków, s. 66-100.
- Chlewiński Z., Kurcz I. (1992), *Stereotypy i uprzedzenia*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- Duckitt J.H. (1992), *The social psychology of prejudice*, Praeger, New York.
- Crocker J., Major B. (2009), *Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma*, „Psychological Review”, 96, s. 608-630.
- Jones E.E. (1986), *Racism: A cultural analysis of the problem*, [in:] J.F. Dovidio, S.L. Gaertner (eds), *Prejudice, discrimination and racism*, Orlando, FL, Academic Press.
- Krauze-Sikora H. (2006), *Edukacja przez sztukę, O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

- Wojnar I., Kubin J. (red.) (1998), *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*, Elipsa, Warszawa.
- Wojnar I. (1997), *Teoria wychowania estetycznego*, Żak, Warszawa.
- Ploch L. (2011), *Animacja aktywizująca osoby z niepełnosprawnością w kulturze artystycznej*, [w:] T. Żółkowska, I. Konopska, D. Szarkowicz (red.), *Uszkodzenie, niepełnosprawność, upośledzenie – aspekty teoretyczne i praktyczne w pedagogice XXI wieku*, t. VII, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Ploch L. (2014), *Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością*, Difin, Warszawa.
- Winczorek P. (2000), *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997*, Warszawa.

Katarzyna Marciniak-Paprocka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Metody pracy z osobami z niepełnosprawnościami – raport z badań pilotażowych

Methods of working with people with disabilities – report on pilot studies

Streszczenie: Niniejszy artykuł zawiera raport z badań pilotażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów i terapeutów na temat ich opinii o pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi z niepełnosprawnościami różnego typu. W badaniach wstępnych wzięło udział 25 osób z terenu miasta Siedlce, pracujących zarówno w placówkach typu ogólnego, specjalnego, jak i integracyjnego. Respondenci wykazują się dużą różnorodnością metod wykorzystywanych w codziennej pracy zawodowej. Wskazują na konieczność współpracy z rodzicami/rodzinami swoich podopiecznych, doceniając jednocześnie praktyczny wymiar edukacji inkluzyjnej.

Słowa kluczowe: metody pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, metody pracy z osobami niepełnosprawnymi, edukacja inkluzyjna, współpraca ze środowiskiem rodzinnym

Abstract: This article contains a report on pilot studies directed to teachers, pedagogues, special educators, psychologists and therapists about their opinions about working with children, youth and adults with various types of disabilities. In a preliminary study with 25 participants from the area of Siedlce, working in both branches of the general type, special and inclusive. Respondents show a great diversity of methods used in their daily work. They point to the importance of cooperation with parents / families, their wards at the same time appreciating the practical dimension of inclusive education

Keywords: methods of work with a disabled child, methods of work with people disabilities, inclusive education, cooperation with the family environment

Trzon współczesnych metod

Dynamiczny rozwój w zakresie podejścia do edukacyjnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami miał swoje historyczne uwarunkowania. Intencją niniejszego artykułu jest wskazanie na opinie nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów i terapeutów pracujących współcześnie z osobami z niepełnosprawnościami. Aktualnie poszukuje się nowości, skutecznych, uniwersalnych metod.

W Polsce na potrzebę kształcenia osób z niepełnosprawnościami po raz pierwszy zwróciła uwagę Maria Grzegorzewska. U podstaw założeń pedagogiki specjalnej, zarówno teoretycznych, filozoficznych, merytorycznych, jak i organizacyjnych, leżała teza, iż najwyższą wartością jest człowiek. Dewizą życiową Marii Grzegorzewskiej było: „nie ma kaleki, jest człowiek”. Fundamentem pracy, a zarazem pewną swoistością w pedagogice specjalnej stało się przekonanie, iż wychowankowie są w pewien sposób odmienni od uznawanej normy, a tym samym wymagają odmiennych metod pracy. Głównym zadaniem pedagoga specjalnego jest zatem odpowiednia modyfikacja metod pracy znanych z pedagogiki ogólnej w celu dostosowania ich do indywidualnych potrzeb jednostki wynikających z uwarunkowań edukacyjnych, fizjologicznych, antropologicznych, psychologicznych, socjologicznych, psychopatologicznych i innych. Jako rdzeń prowadzonej pracy widziano stworzenie odpowiedniej atmosfery współpracy, która miałaby polegać na „stosunku do wychowanka jako jednostki normalnej, na znajdowaniu mocnych, nie uszkodzonych stron jej osobowości i budowaniu na nich restytucji czy kompensacji oraz najdokładniejszym wykorzystaniu pozostałych, zdrowych elementów psychicznych i fizycznych” [Doroszevska, 1981, s. 16-20].

Zdaniem W. Dykika pedagogika specjalna „jest nauką szczegółową pedagogiki, a jej przedmiotem jest opieka, terapia, kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy, najczęściej jednostek mniej sprawnych lub niepełnosprawnych bez względu na rodzaj, stopień i złożoność objawów oraz przyczyn i skutków zaistniałych anomalii, trudności lub ograniczeń” [Dykik, 2009, s. 13]. Jednak należy pamiętać, że stosowanie różnych metod pracy jest uzasadnione zróżnicowaniem w obszarze teoretycznym i empirycznym dydaktyki specjalnej. Swoistość pracy z osobą z niepełnosprawnością znajduje swoje odzwierciedlenie w konkretnym dziale pedagogiki specjalnej, a poszczególne działania pomocowe warunkowane są specyficznymi cechami jednostki. Tym samym w poszczególnych obszarach, tj.: tyflopedagogice, surdopedagogice, logopedii, oligofrenopedagogice, pedagogice terapeutycznej czy resocjalizacyjnej, wypracowane zostały specjalne metody edukacyjne, terapeutyczne i rehabilitacyjne [Wałachowska, 2010, s. 42].

Wysokie znaczenie odpowiedniego doboru metod i technik pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajduje potwierdzenie również w obowiązujących aktach prawnych. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z 9 sierpnia 2017 roku w *sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (oraz wcześniejszymi aktami prawnymi) realizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uwzględniać ma **dostosowanie metod i form ich**

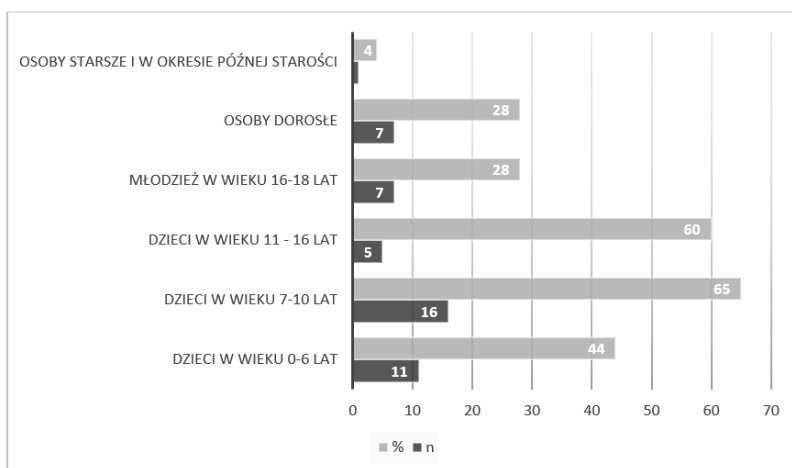
realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów [Dz.U. 2017, poz. 1591].

Metodologia badań

Celem badań uczyniono poznanie opinii nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych, terapeutów, psychologów pracujących z osobami z różnymi niepełnosprawnościami na temat wykorzystywanych metod pracy oraz znaczenia rodziny w terapii osób z niepełnosprawnościami.

W badaniach pilotażowych wzięło udział 25 respondentów z terenu miasta Siedlce (w tym 23 kobiety i 2 mężczyzn). W ankiecie wzięły udział osoby pracujące w placówkach typu ogólnego – 18 osób (72%), typu specjalnego – 3 osoby (12%), typu integracyjnego – 4 osoby (16%) oraz 2 osoby z placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Jedna trzecia badanych jest nauczycielami – 9 osób, kolejne 8 osób wskazało jako wykonywany zawód – pedagoga specjalnego. Wśród pozostałych ankietowanych znaleźli się pedagodzy (4 osoby), psychologzy (2 osoby) oraz terapeuta. Rodzaj wykonywanej przez respondentów pracy zawodowej jest zróżnicowany, mimo iż wszyscy ankietowani deklarują, że pracują z osobami z niepełnosprawnościami.



Wykres 1. Wiek osób z niepełnosprawnościami

Źródło: badania własne; n - liczba badanych osób, % - procent próby

Największa grupa badanych pracuje z dziećmi w wieku 7-10 lat – 65% badanych oraz 0-6 lat – 44%. Zróżnicowana liczba wskazań wynika z tego, iż, co należy podkreślić, niektórzy z respondentów pracują jednocześnie z osobami w różnym wieku. 28% badanych pracuje z osobami w wieku 16-18 lat, taka sama liczba osób pracuje z dorosłymi.

Celem badań było poznanie, jakie metody wykorzystują specjaliści w pracy z osobami z niepełnosprawnościami, dlatego zasadne jest również wskazanie rodzajów niepełnosprawności, z jakimi mieli styczność respondenci w swojej pracy zawodowej.

Tabela 1. Rozkład częstości – rodzaje niepełnosprawności

Wskaźniki	Opinie nauczycieli									
	bardzo często		przeciętnie		trudno powiedzieć		rzadko		nigdy	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ruchu	8	32	10	40	0	0	5	20	2	8
Intelektualna w stopniu lekkim	13	52	4	16	0	0	5	20	3	12
Intelektualna w stopniu umiarkowanym	5	20	2	8	2	8	5	20	11	44
Intelektualna w stopniu znacznym	1	4	4	16	1	4	5	20	14	56
Intelektualna w stopniu głębokim	1	4	3	12	1	4	4	16	16	64
Wzroku	3	12	9	36	0	0	5	20	8	32
Słuchu	6	24	9	36	1	4	3	12	1	4
Spektrum autyzmu	16	64	4	16	1	4	3	12	1	4
Sprzężone	9	36	8	32	1	4	3	12	4	16

Źródło: badania własne; n - liczba badanych osób, % - procent próby

Najczęściej respondenci mieli styczność z dziećmi ze spektrum autyzmu. Na taką sytuację wskazuje 64% badanych. W następnej kolejności wymieniana była niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim – 13 osób (52%), niepełnosprawności sprzężone – dotyczy to 36% ankietowanych oraz niepełnosprawność ruchu – 32% osób. Te grupy uczniów są najczęściej spotykanymi w placówkach kształcenia ogólnego oraz integracyjnego. Najmniejszą styczność nauczyciele, pedagodzy specjaliści, pedagodzy, psychologowie i terapeuci mieli z osobami z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu

umiarkowanym, znacznym i głębokim. Praca z osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności wymaga umiejętności rozpoznania i określania specjalnych potrzeb edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych i stosowania odpowiednich do nich metod i form pracy. Badacze zauważają, że jednym z najważniejszych podejmowanych wobec osób niepełnosprawnych działań mających na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu jest ich edukacja [Zacharuk, 2008, s. 20].

Z analizy materiału badawczego wynika, iż badani charakteryzują się doświadczeniem zawodowym i pracują zarówno z dziećmi, młodzieżą, jak i dorosłymi z niepełnosprawnościami różnego typu.

Metody stosowane w pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi z niepełnosprawnościami

Uwzględniając fakt, że specyficzne potrzeby wynikające z rodzaju niepełnosprawności należy zaspokajać wykorzystując różne, często specyficzne metody pracy, zostały one podzielone na trzy główne grupy: metody usprawniające funkcjonowanie percepcyjno-motoryczne, metody usprawniające funkcjonowanie poznawczo-komunikacyjne oraz metody usprawniające funkcjonowanie społeczne osób z niepełnosprawnościami.

Do grupy metod mających na celu pracę w obrębie funkcji percepcyjno-motorycznych zaliczono:

- metodę ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne – u jej podstaw leży założenie, iż jednostkę należy rozwijać poprzez ruch. Związana jest z tym świadomość własnego ciała, świadomość przestrzeni i działania w niej, dzielenia przestrzeni z innymi osobami oraz nawiązywanie z osobami, w tym również niepełnosprawnymi, kontaktu emocjonalnego, by rozwinąć u nich poczucie bezpieczeństwa i zaufania w atmosferze radosnej zabawy [Puszczalska-Lizis E., Pilecka M., 2012, s. 20];
- metodę kinezylogii edukacyjnej Paula Dennisona – zwaną również gimnastyką mózgu. U jej podłoża leży teza, iż ludzie są z natury uzdolnieni, tylko należy im stworzyć odpowiednie warunki do pełnego rozwoju. W związku z tym, aby usprawnić funkcje mózgu, należy wykonywać 26 ćwiczeń wpływających na sprawność procesów uwagi, pamięci, pisanie, czytania, zdolności matematycznych, samokontroli, motywacji, relacji z innymi osobami [Szczygieł, Cipora, 2014, s. 56-57];
- malowanie dziesięcioma palcami – jedną z odmian arteterapii, w której w zajęciach terapeutycznych wykorzystuje się manipulację farbami przy użyciu dłoni i palców. Stosuje się ją szczególnie u osób, które mają trud-

ności z motoryką małą, w tym z utrzymaniem narzędzia piśmienniczego w dłoni. Metoda ta ma wiele zalet, a do najważniejszych z nich można zaliczyć: uwalnianie od zahamowań, co prowadzi do pokonywania własnych lęków a jednocześnie umożliwia wzrost wiary we własne siły [Bielska, 2001, s. 31-35];

- terapię ręki – celem tej metody „jest usprawnianie motoryki małej, stymulowanie rozwoju precyzyjnych ruchów dłoni i palców, a także dostarczanie zróżnicowanych wrażeń dotykowych, które przyczyniają się do rozwoju stereognozji. Terapia ręki przeznaczona jest dla osób, które mają trudności w uczeniu się nowych czynności manualnych i manipulacyjnych, a także w planowaniu i wykonaniu ruchów rękoma” [Brodacka, 2014, s. 92];
- metodę integracji sensorycznej – rodzaj terapii stosowany zarówno wobec dzieci, jak i dorosłych. U podstaw tej metody leży założenie, iż w pracy terapeutycznej należy dostarczać jednostce bodźców do stymulacji najwcześniej dojrzewających i zasadniczych dla rozwoju człowieka zmysłów, gdyż tylko takie działanie pozwoli na pełną integralność systemu nerwowego [Maas, 1998];
- metodę N.C. Kepharta – zdaniem badacza do pełnego rozwoju dziecka niezbędna jest duża ilość doświadczeń zmysłowych. Istotne jest zatem doskonalenie mechanizmu percepcyjno-motorycznego, kojarzenie danych sensorycznych z ruchowymi, co w efekcie pozwoli na sprostanie różnorodnym wymogom. W metodzie Kepharta wyróżnia się trzy typy ćwiczeń: ćwiczenia usprawniające rozwój percepcyjno-motoryczny, ćwiczenia kontroli wzrokowej, ćwiczenia percepcji kształtów [Kolasa-Skiba, 2014, s. 42];
- terapię taktylną S. Masgutowej – „celowe działanie z wykorzystaniem zmysłu dotyku, aby zwiększyć efekty kompensujące niedobory w rozwoju człowieka. (...) Jest ona realizowana przez układ dotykowy w celu zwiększenia wrażliwości mięśni na rozciąganie i wykorzystania stymulacji czuciowej do aktywacji odpowiedzi motorycznej” [Zwierzchowska, 2015, s. 109];
- metodę Knillów – łączącą pracę nad zmysłem dotyku przy zastosowaniu zabaw ruchowych z pracą nad zmysłem słuchu. Ze względu na specjalnie skonstruowane ćwiczenia dziecko może jednocześnie ćwiczyć koncentrację uwagi, pamięć, a także usprawnia się koordynacja między układem nerwowym i mięśniowym [Kolasa-Skiba, 2014, s. 39].

Tabela 2. Rozkład częstości – stosowanie metod percepcyjno-motorycznych

Wskaźniki	Opinie									
	Bardzo często		Przeciętnie		Trudno powiedzieć		Rzadko		Nigdy	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Metoda Weroniki Sherborne	8	32	9	36	0	0	3	12	5	20
Kinezylogia edukacyjnej	5	20	5	20	2	8	2	8	11	44
Malowanie dziesięcioma palcami	9	36	3	12	1	4	4	16	8	32
Terapia ręki	11	44	4	16	1	4	1	4	8	32
Terapia integracji sensorycznej	8	32	7	28	0	0	2	8	8	32
Metoda N.C. Kephart	0	0	3	12	4	16	4	16	14	56
Terapia taktylna Masgutowej	3	12	1	4	3	12	4	16	14	56
Metoda Knillów	4	16	6	24	1	4	5	20	9	36

Źródło: badania własne; n - liczba badanych osób, % - procent próby

Do najczęściej stosowanych przez respondentów metod percepcyjno-motorycznych zaliczyć można terapię ręki – tę metodę wskazywano najczęściej – 11 odpowiedzi (44%), metodę malowania dziesięcioma palcami – 36% badanych, metodę ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne – 32% respondentów przyznaje, że stosuje ją bardzo często (a kolejne 36% – przeciętnie), a także metodę integracji sensorycznej – również 32% wskazań badanych. Za najrzadziej wykorzystywane metody uznano metodę Kepharta oraz metodę taktylną Masgutowej (po 14 wskazań). W dalszych rozważaniach nad omawianą problematyką warto byłoby pogłębić wiedzę na temat tego, dlaczego są tak duże rozbieżności pomiędzy zastosowaniem metod z jednej grupy. Wszystkie wymienione wymagają dodatkowego przeszkolenia i posiadają pewną swoistość; pojawia się wobec tego pytanie o efektywność ich stosowania – czy wskazywane częściej mają większą skuteczność niż pozostałe.

Do metod usprawniających funkcjonowanie poznawczo-komunikacyjne zaliczone zostały:

- metoda Affolter – przeznaczona szczególnie do pracy z osobami z ograniczonymi możliwościami postrzegania. Terapia opiera się wyłącznie na instruowaniu dotykowym, a komunikacja werbalna ograniczona jest do minimum. Zaleca się częste odpoczywanie i zapobieganie przestymu-

lowaniu – zmęczeniu, a podczas pracy dąży się do włączenia w ćwiczenia innego zmysłu oprócz dotyku – wzroku;

- metoda Marii Montessori – celem jest kształcenie zmysłów. Obywać się to powinno od najmłodszych lat dziecka, warunkiem niezbędnym do osiągnięcia sukcesu terapeutycznego jest zwracanie uwagi na indywidualność jednostki, jej niepowtarzalność i specyfikę. Bardzo duży nacisk w pracy z dzieckiem położyła Montessori na współpracę ze środowiskiem rodzinnym dziecka i właśnie w symbiozie szkoła – dom widziała ona przepis na sukces edukacyjny [Surma, 2012, s. 67];
- metoda Barbary Zakrzewskiej – jest metodą stosowaną do przezwyciężania trudności w czytaniu i pisaniu. Cechą charakterystyczną metody jest praca pod presją czasu, co mobilizuje jednostkę, pobudza emocje i zwiększa zainteresowanie wykonywaną czynnością [Zakrzewska, 1996].

Tabela 3. Rozkład częstości – stosowanie metod poznawczo-komunikacyjnych

Wskaźniki	Bardzo często		Przeciętnie		Trudno powiedzieć		Rzadko		Nigdy	
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Metoda F. Affolter	2	8	5	20	4	16	4	16	10	40
Metoda Marii Montessorii	5	20	10	40	0	0	3	12	7	28
Metoda B. Zakrzewskiej	2	8	8	8	2	8	3	12	10	40

Źródło: badania własne; n - liczba badanych osób, % - procent próby

Respondenci spośród metod poznawczo-komunikacyjnych najczęściej wskazywali na metodę Marii Montessori – 20% badanych stosuje ją bardzo często, a kolejne 40% – przeciętnie. Pozostałe dwie metody nie były tak często wskazywane. Przyczynę tego stanu należałoby poznać podczas prowadzenia badań docelowych.

Ostania grupa metod to metody usprawniające funkcjonowanie społeczne. Wśród nich znalazły się:

- muzykoterapia – jedna z form terapii przez sztukę. Jej cechą charakterystyczną jest udział muzyki w procesie terapeutycznym. Forma ta pozwala na przeżywanie emocji w sposób bezpieczny dla jednostki przy jednoczesnym rozwijaniu wrażliwości na otoczenie zewnętrzne. Z powodzeniem stosowana jest w pracy z dziećmi autystycznymi czy niepełnosprawnymi intelektualnie [Burić Sarapa, Katuś, 2012];

- biblioterapia – cechą charakterystyczną tej metody jest to, iż czytelnictwo chorych jest sterowane i systematycznie prowadzone przez właściwie przygotowanych fachowców, wykorzystujących w swojej działalności odpowiednio wyselekcjonowane teksty literackie [Ippoldt, 2003, s. 294]. Odpowiednio, dla młodszych odbiorców stosowana jest bajkoterapia;
- arteterapia – polega na wykorzystaniu środków plastycznego wyrazu do wyrażania emocji. Istotą tworzonej pracy jest to, że nie podlega ona określeniu w kanonach piękna czy estetyki, a jest jedynie formą okazywania przeżyć wewnętrznych [Gładyszewska-Cylulko, 2011];
- trening relaksacyjny – zbiór ćwiczeń, których celem głównym jest odciążenie emocjonalne, uspokojenie funkcji życiowych, a tym samym zapewnienie poczucie bezpieczeństwa i możliwość przeżywania emocji w warunkach kontrolowanych [Stachyra, 2007];
- choreoterapia – to jedna z najstarszych metod terapeutycznych. Do pracy wykorzystywany jest ruch i taniec. Celem choreoterapii jest emocjonalna i fizyczna integracja jednostki.

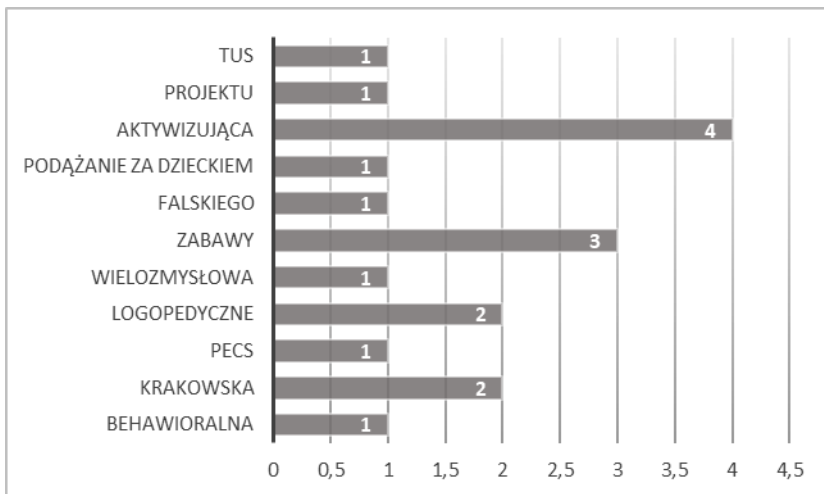
Tabela 4. Rozkład częstości – stosowanie metod uprawniających funkcjonowanie społeczne

Wskaźniki	Bardzo często		Przeciętnie		Trudno powiedzieć		Rzadko		Nigdy	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Muzykoterapia	13	52	7	28	1	4	1	4	3	12
Biblioterapia	12	48	7	28	1	4	3	12	2	8
Arteterapia	16	64	3	12	2	8	1	4	3	12
Trening relaksacyjny	10	40	8	32	2	8	2	8	3	12
Choreoterapia	4	16	5	20	2	8	5	20	9	36

Źródło: badania własne; n - liczba badanych osób, % - procent próby

Niemal wszystkie wskazane metody cieszą się zainteresowaniem i są wykorzystywane przez nauczycieli, pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów i terapeutów. Najrzadziej wykorzystywana jest choreoterapia – na co wskazały zaledwie 4 osoby spośród badanych, najczęściej zaś stosowana jest arteterapia, co znajduje również odzwierciedlenie w wykorzystywaniu technik plastycznych w metodach percepcyjno-motorycznych (malowanie dziesięcioma palcami). 64% respondentów uznało, iż wykorzystuje tę metodę bardzo często, a kolejne 12% przeciętnie. Badani wskazali jeszcze inne meto-

dy, z których korzystają podczas pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Ilustruje to wykres 2.



Wykres 2. Inne metody stosowane w pracy z osobami z niepełnosprawnościami

Źródło: badania własne

Analiza przedstawionych wyników badań pokazuje, iż w pracy z osobami niepełnosprawnymi istnieje konieczność stosowania różnorodnych metod. Wiele z nich ma wspólne mianowniki, ale odrębną specyfikę, i tym samym poszczególne odmiany można z powodzeniem dopasowywać do potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych.

Podsumowanie

W niniejszym artykule i w przeprowadzonych badaniach pilotażowych nie zostało wspomniane całe dostępne spektrum metod pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Wskazano i omówiono zaledwie te, które obecnie są najczęściej wykorzystywane. Niezmiernie cieszą każde próby modyfikacji znanych metod w celu ich ulepszenia i dopasowania do potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych.

Należy jednak pamiętać, że nawet najlepiej zorganizowane środowisko szkolne, terapeutyczne nie jest w stanie zastąpić rodziny. Wobec tego na zakończenie warto podkreślić, iż w opinii niemal całej badanej grupy najstot-

niejszym środowiskiem, z którym należy współpracować, aby prowadzone działania były skuteczne i trwałe, jest środowisko rodzinne. Znalazło to odzwierciedlenie w odpowiedziach udzielonych przez respondentów. Twierdzi tak 24 spośród 25 respondentów. Z całą pewnością można więc podkreślić priorytetowe znaczenie rodziny w terapii osób niepełnosprawnych. Dlatego też w procesie terapii – rehabilitacji, szczególnie dziecka, ważne miejsce powinny zajmować działania angażujące rodziców. Ich rolą jest bycie partnerem w stosunku do terapeuty, nauczyciela, ale aby to osiągnąć, należy od początku przygotowywać do założonych zadań. Ponieważ rodzice bardzo często sami potrzebują wsparcia, zasadne jest motywowanie i wskazywanie na ich kluczową rolę w sukcesach rozwojowych i terapeutycznych dziecka [Sowa, 2017, s. 185]. To właśnie rodzina, jako podstawowe środowisko społeczne osoby z niepełnosprawnością, ma szansę najpełniej na nią oddziaływać, szczególnie w zakresie udzielania szeroko rozumianego wsparcia społecznego, niezbędne go osobom niepełnosprawnym w sytuacjach kryzysowych.

Bibliografia

- Kolasa-Skiba A. (2014). Metody aktywizujące w pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym. *Dyskurs Pedagogiczny*.
- Bielska B. (2001). Malowanie rękami jako niekonwencjonalna forma ekspresji. *Szkoła specjalna*.
- Brodacka, M. (2014). Zabawy plastyczne jako forma autorehabilitacji dziecka – na przykładzie terapii ręki. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*.
- Burić-Sarapa K., Katuś A. (2012). Zastosowanie muzykoterapii u dzieci z autyzmem. *Terapia przez sztukę*.
- Doroszewska J. (1981). *Pedagogika specjalna, tom I*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dykcik W. (2009). Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki. [W:] W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dz.U. 2017, poz. 1501. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*.
- Gładyszewska-Cylulko J. (2011). *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne ujęcie terapii przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Gołąbek-Jonak P. (2017). Edukacyjne zajęcia z udziałem psa jako metoda wspomagająca proces uczenia się dziecka z autyzmem w wieku szkolnym. Studium przypadku. [W:] K. Bartóg, *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ippoldt L. (2003). Biblioterapia w związkach z innymi naukami. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*.
- Maas V. (1998). *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do integracji sensorycznej*. Warszawa: WSiP.
- Puszczałowska-Lizis E., Pilecka M. (2012). Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne a rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i ruchowy wychowanków domu dziecka. *Fizjoterapia*.
- Sowa J. (1992). Udział organizacji społecznych w zaspokajaniu potrzeb społecznych ludzi niepełnosprawnych. [W:] A. Hulek, *Kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej a służby socjalne-zadania pedagoga*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Sowa J. (2017). *Proces rehabilitacji. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Stachyra K. (2007). Efektywność muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów. *Psychotherapia*.
- Surma B. (2012). Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce*.
- Szczygieł M., Cipora K. (2014). Fałszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji. *Edukacja*.
- Wałachowska M. (2010). Dydaktyka specjalna – dział pedagogiki specjalnej i dydaktyki ogólnej. [W:] J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zacharuk T. (2008). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Zakrzewska B. (1996). *Trudności w czytaniu i pisaniu – modele ćwiczeń*. Warszawa: WSiP.
- Zwierzchowska A. (2015). Stymulacja taktylna w usprawnianiu ruchowym dzieci, młodzieży i dorosłych. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*.

Daniela Racheva

Sofia University „St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria
Faculty of Pedagogy

Folklore as Means of Inclusion of Ethnic Minority Children. Theory of education

Folklor jako narzędzie włączania dzieci z mniejszości etnicznych. Teoria edukacji

Abstract: The inclusion of children from Roma communities is a challenge that a number of countries are facing. The present article describes successful Bulgarian models for social and pedagogical inclusion of children from the Roma ethnic group through folklore, developed by informal organizations in the country with the cooperation of the Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria.

Keywords: social inclusion, inclusive education, folklore, Roma children education

Streszczenie: Włączenie dzieci ze społeczności romskich jest wyzwaniem, przed którym stoi wiele krajów. W tym artykule opisano udane bułgarskie modele społecznego i pedagogicznego włączenia dzieci z etnicznej grupy Romów poprzez folklor, opracowane przez nieformalne organizacje i szkoły w kraju we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki Republiki Bułgarii.

Słowa kluczowe: integracja społeczna, edukacja, folklor, edukacja Romów

Bulgaria is a small European country with rich history and cultural traditions. Often, its location is described as "crossroads between East and West". The population of the country includes both ethnic Bulgarians and many ethnic communities. Some of them are Turkish, Roma, Armenian, Jewish, Wallachian, Gagauz and other ethnic communities. Part of them have successfully integrated in the society and in the life of the country, while in others - the processes of integration are still ongoing.

"Among the poorest and-most prominent risk groups" in the Republic of Bulgaria "are the members of ethnic minorities - mostly Roma", which are most often identified as the poorest and most vulnerable, socially excluded and socially – isolated categories and groups. They are predominantly well below the officially adopted "poverty threshold"; most of them, if they work at all, have low-status and low-paid work. This is the ethnic group with the highest share of the long-term unemployed, and the economically inactive,

living mostly in large-scale and multi-family households in poor living conditions" [Tilkidjiev, Milenkova, Petkova, Mileva, 2009, p. 12]

What is more, there is another problem that concerns the future state of this ethnicity and the state. According to the 1989 national statistics information "... every year between 10 000 and 33 000 children, mainly Roma, drop out of school, without taking in consideration those who are supposed to go to school, but are not even enrolled in the first grade... According to official data of the Ministry of Education (MES) for 2004, almost 15 000 children left school and nearly all of them being Roma" [Tilkidjiev, Milenkova, Petkova, Mileva. 2009, pp. 9-10].

This problem is not typical of Bulgaria only: "quite similar are the problems of the young Roma, dropping out of school in Romania, Serbia and Macedonia, the Czech Republic and Slovakia, Hungary, Slovenia, Ukraine and everywhere, where the Roma have a significant contingent" [Tilkidjiev, Milenkova, Petkova, Mileva. 2009, pp. 11-11].

Those results logically led to the question: "What kind of citizens are formed by this dramatically..., increasing, impressive large-scale contingent of young people, that are soon to reach economically active age?" [ibid.].

The steps towards solving Roma minority problems undertaken by the Bulgarian state were included in the National Action Plan under the Decade of Roma Inclusion 2005-2015 and supported by a number of non-governmental organizations. Among the main tasks of the initiative are guaranteeing the right to equal access to quality education for children and students from the Roma ethnic minority; preserving and developing the cultural identity of children and students from the Roma ethnic minority, creating prerequisites for successful socialization of Roma children, students and young people; making cultural diversity a source and a factor for mutual acquaintance and spiritual development of adolescents and creating an atmosphere of mutual respect, tolerance and understanding; creating a suitable socio-psychological climate to foster the educational integration of children and students from the Roma minority [National Action Plan for the Decade of Roma Inclusion 2005-2015].

State efforts in this direction are continuing to date through legislative changes (one of which is the Inclusive Education Ordinance of the Ministry of Education and Science) as well as through partnerships of state institutions in a number of initiatives and projects, implemented in the non-governmental sector.

The Ordinance on Inclusive Education of the Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria was updated several times. According to recent changes, enacted since 27.10.2017, inclusive education is defined as "a

process of awareness, acceptance and support of the individuality of each child or pupil and the variety of needs of all children and students through activation and inclusion of resources, aimed at removing obstacles to learning and learning and creating opportunities for the development and participation of children and pupils in all aspects of community life" [Ordinance on the Inclusive Education of the Ministry of Education and Science, Art. 3]. The Ordinance provides for the support of the personal development of children in kindergartens, schools and centers of personal development through their inclusion in a wide range of activities, whereby each child can develop his / her abilities. Part of the activities that take place in the school institution are aimed at assisting the students in Bulgarian language learning, as well as in enhancing their achievement in other educational disciplines. Other activities are aimed at meeting the interests of children in areas such as sports and arts.

For this purpose, the Ministry of Education and Science develops and implements the project "Your Hour", whereby all students have the opportunity to participate in a variety of activities that take place in extracurricular activities in Bulgarian schools. These include activities related to the study of Bulgarian folklore and traditions. They can include children from all ethnic communities.

In 2002-2003, the Center for Interethnic Dialogue and Tolerance "Amalipe" launched the program "Roma Folklore in the Bulgarian School", financed by the Ministry of Education and Science and the Open Society Foundation. With its help were created "30 groups of Folklore of Ethnicity in Bulgaria – Roma Folklore in 13 schools from Veliko Tarnovo district and 1 school from Sofia" [Center for Interethnic Dialogue and Tolerance Amalipe, Folklore of Ethnicity in Bulgaria]. According to the authors of the program, "one of the main objectives" of this elective discipline in schools is "to create an efficient model for educating ethnic tolerance, pride and friendship, as well as attracting and retaining children in school through the study of Roma folklore" (ibid.) to "help the Bulgarian and Turkish children to overcome their prejudices against their Roma classmates or to protect them from such" [Nakov, Nunev, Krumova 2004, p. 8].

The project includes activities aimed at overcoming the "reasons for the high percentage of children not admitted and dropped out of the school system" and a change in the views of the Roma, according to which "the school still remains an official and a foreign institution". The desire of the Center is for the children to "experience something familiar in it" and to introduce the Roma folklore into the curriculum to change the image of the Roma (children, but also their parents) to show that school is really a place for everyone.

Seeing part of their traditions in the classroom and textbooks, the Roma child will start to feel the school as a bit less "alien" [ibid].

On the other hand, the study of "Ethnic Folklore in Bulgaria – Roma Folklore" enables other children who are not from the Roma community to "get to know the rich folkloric world of the Roma, to see the similarities between the Roma folklore and the folklore of the other ethnicities". As well as – to make sure that the tales, the traditions and the songs of the Roma talk about the same things – righteousness, love and happiness. The hopes of the authors of the project are the Roma folklore to "help all children to realize the significance of the common elements in the traditions and culture of different ethnic groups in Bulgaria" and to "strengthen their sense of belonging to the Bulgarian nation".

In 2010, Center "Amalipe" started the project "Every Child Can Be Excellent", which includes more than 200 schools in the country. Since 2014, the center has launched a "Ready-for-School" project, which aims to "encourage the full inclusion of children from disadvantaged families in the early education process" [ibid.].

It can be seen that efforts to integrate children from the Roma ethnic group into the school, albeit slowly, see progress as clearly demonstrated by the results of such projects: for 2015/2016, the drop-out rate ... is 0.78% (282 students), which is well below the average for the country. In 109 schools there is not a single dropout. Both "increased school success" and "increased secondary school attendance to over 80% of middle school graduates" are reported [Amalipe Center for Interethnic Dialogue and Tolerance, Roma Education in Bulgaria – resource site].

Looking for opportunities for inclusion of children, however, the attention of educators and scientists focuses mainly on the conditions of inclusion of children in the school environment, ignoring the possibilities of the social environment. Due to its essence and multifactorial nature it has its place and importance in overcoming obstacles to learning and in "creating opportunities for development and participation of children and pupils in all aspects of community life" [Ordinance MES's inclusive education].

A special place in the community and in the life of pupils/children have out-of-school student communities that are "organized outside of the school institution... and are not binding". The "participants have the right to free choice of types and forms of activity according to the individual and age-related interests, abilities and needs" [Rangelova, Em. - 2016, p. 463]. Out-of-school student communities are diverse - depending on the "predominant content of the type of activity" can be "scientific-technical, artistic-aesthetic, labor,

sports, tourism, etc... designed not only for the most capable and talented students" [ibid., p. 463].

Among extra-curricular pedagogical forms for children in the Republic of Bulgaria, popular and successful are, those who teach Bulgarian dance, song, instrumental folklore and Bulgarian crafts.

They have proved their abilities to achieve a variety of pedagogical and social goals such as: they form qualities and abilities to accept, transmit, preserve, enrich and defend the traditions and culture of the Bulgarians; form a positive attitude towards their culture; promote a narrative, aesthetic and physical upbringing; build a competitive spirit and qualities to overcome competition, build skills for community life, etc.

Unfortunately, the out-of-school folklore creative activities of the other ethnic communities, including Roma, are very few. According to D. Melamed, Director of the Jewish Cultural Center in Sofia "by means of the children's activities in the center, we succeed in reviving Jewish traditions, which our parents did not hand down to us because of the prohibitions on the practice of religion at the time of socialism. Through the celebrating of holidays in the community, with our traditional songs and dances, and with theatrical recreation of moments of Jewish history presented by children, we are attracting the older generation and strive for reviving the community and building a stable ethnic consciousness of children, and their parents and grandparents" [D. Melamed, Interview, 30.11.2017].

Similar activities exist in the regions where large ethnic communities live. These are, for example, the Turkish folklore ensembles in Ardino; group for Turkish folk songs – village of Rouyno, municipality of Dulovo; The group for Turkish folklore at the community center in the village of Rhodhovtsi, Sevlievo; Folklore group for local Turkish songs from the village of Stremtsi, Kardzhali and others. In the big cities, folklore activities are performed by the Armenian dance group "Guayane Marashilian" – Varna; Armenian dance ensemble Nairi – Sofia and others.

The activity of most of them mainly covers children and young people from the relevant community only. They rarely participate in intercultural educational projects and are not popular as Bulgarian out-of-school folklore pedagogical forms, which often involve children from other ethnic communities. This kind of conservatism has both positive aspects (preserving ethnic traditions and culture, maintaining ethnic self-awareness), as well as shortcomings (impossibility of mutual acquaintance and overcoming prejudices in public consciousness). It is well known that the best way of peaceful coexi-

stence is to know the "other", "the different", and the most direct way – knowledge about their culture and traditions.

For that reason the popularization of the folk creative activities of ethnic minorities and their transformation into an attractive alternative for the free time would help to achieve a number of pedagogical and social goals, including social inclusion and convergence of young people and non-aggressive intercultural communication.

Bibliography

- Nakov, Yu, Y. Nunev, *O Krumovo Methodological Guide for Teachers Teaching the SOP*, "Folklore of Ethnicity in Bulgaria - Roma Folklore, ASTARTA, V. Tarnovo 2004".
- Rangelova, Em. *School and Out-of-School Student Communities as a Educational Factor*, B. Dimitrov, L. and Team Theory of Education, ed., "AVANGARD PRIMA", 2016.
- Tilkidjiev, N., V. Milenkova, K. Petkova and N. Mileva. *The dropping Roma*. Sofia: Open Society Institute, Sofia 2009.
- National Action Plan on the "Decade of Roma Inclusion 2005-2015" initiative, <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/>.
- Ministry of Education and Science, Ordinance on the Inclusive Education of the Ministry of Education and Science, in force from 27.11.2017, <https://www.mon.bg/>.
- Center for Interethnic Dialogue and Tolerance "Amalipe", Folklore of Ethnicity in Bulgaria, <http://www.amalipe.com/>
- Center for Interethnic Dialogue and Tolerance "Amalipe", Roma Education in Bulgaria - resource site, <http://www.romaeducation.com/>.

Aneta Lew-Koralewicz

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Pedagogiczny, Zakład Pedagogiki Specjalnej

Integracja dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opiniach ich nauczycieli

Integration of children with autism spectrum disorder in the opinions of their teachers

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie problemu integracji dzieci z autyzmem na podstawie opinii ich nauczycieli. Badaniem objęto 60 nauczycieli przedszkoli i szkoły podstawowej pracujących z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w grupach integracyjnych oraz w edukacji włączającej. Wykorzystano dwa narzędzia badawcze – kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym oraz Skalę Zadovolnienia z Kształcenia Integracyjnego (ZKI-N) autorstwa G. Wiącka. Rezultaty badań ukazały, że nauczyciele są pozytywnie nastawieni do edukacji integracyjnej uczniów z autyzmem, ale uzależniają jej możliwość od poziomu funkcjonowania dziecka. Nauczyciele zauważają również trudności w procesie integracji społecznej dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu objętych edukacją integracyjną i włączającą.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, nauczyciele, integracja, inkluzja

Abstract: The purpose of this study is to present the problem of integration of children with Autism Spectrum Disorder from the viewpoint of their teachers. The input data bases on of the feedback collected from the group of 60 teachers of nursery and elementary schools, who are working with ASD children both in integration groups, as well as, in the inclusive education groups. As for the research methods, they involve a self compiled questionnaire and the Integrated Education Satisfaction Assessment Scale by G. Wiącek (the ZKI-N scale). The output data of the study proves that even though teachers display positive attitude towards working with ASD children, the cooperation with them relies to a considerable extent on their level of functioning. It has been also observed by the enquired teachers that despite the children being involved in the integration and inclusive education groups, they may face problems in the process of integration with the society.

Keywords: autism spectrum disorder, teachers, integration, inclusion

Wstęp

Integracja społeczna, rozumiana jako „pełne włączenie osoby niepełnosprawnej w społeczność osób pełnosprawnych” [Maciarz, 1999, s. 14], wymaga rozpoczęcia procesu włączania osób niepełnosprawnych w główny nurt życia społecznego od wczesnych lat ich życia. Podstawą integracji społecznej

osób z niepełnosprawnością jest edukacja integracyjna, która według Hulka, prekursora tej idei w Polsce, polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z dysfunkcjami do ogólnodostępnych szkół i placówek oświatowych, umożliwiając im w miarę możliwości wzrastanie w środowisku zdrowych rówieśników [za: Bartóg, 2001].

Obecnie w poglądach autorów dominują dwa nurty – część badaczy przyjmuje, że wspólną edukacją powinny być objęte wszystkie osoby niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Inni autorzy twierdzą, że ze względu na specjalne potrzeby części osób niepełnosprawnych wspólne kształcenie nie jest możliwe [Twardowski, 2007]. Koncepcja pełnej integracji, zakładająca włączenie wszystkich dzieci niezależnie od rodzaju niepełnosprawności, wymagałaby głębokich reform systemu edukacji, gdyż obecny system szkolnictwa nie jest w stanie odpowiedzieć na złożone potrzeby osób niepełnosprawnych. Zwolennicy niepełnej integracji uzależniają włączenie osób niepełnosprawnych od stopnia przygotowania do procesu integracji, a także stopnia niepełnosprawności i zabezpieczenia pomocy ze strony odpowiednio przygotowanych specjalistów [Janiszewska-Nieścioruk, 1999].

Należy zauważyć, że podatność integracyjna uczniów z danym rodzajem niepełnosprawności bywa bardzo zróżnicowana, gdyż dzieci te różnią się uwarunkowaniami osobowościowymi, poziomem umiejętności, a także otrzymywanym w środowisku rodzinnym wsparciem [Maciarz, 2007]. Odmienne potrzeby dzieci generują konieczność dostosowania sposobów realizacji idei integracji do uwarunkowań danego dziecka. Wielu autorów wskazuje na fakt, że edukacja integracyjna czy inkluzyjna nie zawsze jest optymalnym rozwiązaniem dla dzieci z niepełnosprawnością [Chrzanowska, 2015, Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk, 2015], a źle zorganizowany system integracji może pogłębiać praktyki dyskryminacyjne i prowadzić do sytuacji przeciążenia ucznia [Gajdzica, 2011].

Biorąc pod uwagę organizację kształcenia dla osób niepełnosprawnych, uczniowie ci mogą kształcić się w trzech typach szkół: ogólnodostępnych, integracyjnych oraz specjalnych. Kształcenie specjalne, realizowane w placówkach specjalnych lub w klasach specjalnych organizowanych w szkołach ogólnodostępnych, nie pozwala na pełną integrację uczniów, ale często jest odpowiedzią na ich złożone potrzeby. Kształcenie niesegregacyjne realizowane jest w formie edukacji w oddziałach integracyjnych lub w ramach edukacji inkluzyjnej. Mimo podobnych założeń dotyczących procesu integracji społecznej, obie formy różnią się pod względem organizacyjnym.

Edukacji w klasach integracyjnych odbywa się w specjalnie przygotowanych oddziałach i zakłada zmniejszenie liczby uczniów o typowym rozwoju

i wprowadzenie nauczyciela wspomagającego do pracy z uczniami niepełnosprawnymi, których liczba powinna zamykać się w przedziale 3-5 osób.

Edukacja inkluzyjna realizowana jest w szkole najbliższej miejscu zamieszkania dziecka. Uczeń z niepełnosprawnością uczęszcza do ogólnodostępnej klasy bez konieczności wsparcia dodatkowego nauczyciela (wyjątek stanowią dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i sprzężeniami).

Samo umieszczenie dziecka z niepełnosprawnością w klasie, w ramach edukacji integracyjnej czy inkluzyjnej, nie gwarantuje jego integracji społecznej, gdyż „włączenia danej osoby dokonują sami członkowie grupy, a nie osoba z zewnątrz podejmująca działania w celu jej osiągnięcia” [Maciarz, 1999, s. 14]. O powodzeniu integracji decyduje szereg czynników, a barierami dla edukacji włączającej, poza samymi osobami z niepełnosprawnością, mogą być również społeczne postawy wobec osób niepełnosprawnych, a także uwarunkowania systemowe [Gołubiew, Krause, 2007, Chrzanowska, 2015]. Nieuwzględnienie tych aspektów przy doborze formy kształcenia często jest przyczyną porażek uczniów w niedostosowanych do ich potrzeb warunkach szkolnych.

Dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jako uczestnik procesu integracji

Proces integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku społecznym, ze względu na charakterystykę kliniczną tej jednostki diagnostycznej, jest bardzo skomplikowany. Osiowym objawem są zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym dzieci nim dotkniętych, co znacznie utrudnia ich włączenie w środowisko rówieśnicze i otoczenie społeczne. Podstawowe deficyty w społecznym funkcjonowaniu, do których możemy zaliczyć ograniczone możliwości tworzenia więzi społecznych, problemy w zrozumieniu tego, co myślą i czują inni, trudności inicjowania zabaw z dziećmi, preferowanie samotności, niezdolność do rozumienia treści humorystycznych [Thompson, 2013], znacznie ograniczają możliwość dzieci z autyzmem do budowania satysfakcjonujących relacji z otoczeniem społecznym. Poziom tych deficytów jest odmienny u poszczególnych osób, gdyż dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu stanowią bardzo zróżnicowaną grupę zarówno pod względem poziomu rozwoju funkcji poznawczych i nasilenia objawów autystycznych, jak również pod względem rozwoju umiejętności społecznych. Opisywane zaburzenie stanowi pewne kontinuum, gdyż osoby autystyczne, poza osioowymi objawami, charakteryzują się odmiennym natężeniem zaburzeń w poszczególnych sferach [Pisula, 2005]. To zróżnicowanie znalazło potwierdzenie w klasyfikacji

DSM V, według której ze względu na niejednorodny patomechanizm, jak i obraz kliniczny, diagnozą obejmujemy całe spektrum zaburzeń autystycznych. Przyjmując kryterium stopnia nasilenia objawów, wyróżniono trzy poziomy, do których zaliczono osoby:

- wymagające bardzo znacznego wsparcia – to osoby o niskim poziomie funkcjonowania, które mają znacznie ograniczoną zdolność do werbalnego i niewerbalnego komunikowania się lub jej brak, a także ograniczone możliwości nawiązywania interakcji z otoczeniem społecznym, a objawy zaburzenia rzutują na wszystkie sfery funkcjonowania,
- wymagające znacznego wsparcia – to osoby o ograniczonych zdolnościach komunikacyjnych; charakteryzuje je zmniejszony poziom możliwości komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, a tym samym trudności w odpowiednim reagowaniu na próby kontaktu ze strony innych osób,
- wymagające wsparcia – podstawowe trudności tych osób dotyczą nawiązywania relacji społecznych i mogą wiązać się z mniejszym zainteresowaniem innymi ludźmi; są to osoby o rozwiniętej kompetencji językowej, u których występują zaburzenia w zakresie zdolności komunikacji, a także pewna sztywność zachowań [DSM V, 2013].

Tak duże zróżnicowanie grupy dzieci z autyzmem generuje konieczność przeprowadzenia precyzyjnej diagnozy funkcjonalnej, pozwalającej określić mocne i słabe strony dziecka, co ułatwi wybór odpowiedniej placówki oświatowej. Wśród czynników, które warunkują efektywność procesu integracji dzieci z autyzmem, de Boer [2009] wskazuje na:

- zdolności poznawcze,
- możliwości uczenia się,
- zdolność do nawiązywania interakcji społecznych,
- umiejętności zabawy adekwatnej do wieku,
- kompetencje komunikacyjne,
- umiejętności z zakresu samodzielności i samoobsługi,
- występowanie problemów w zachowaniu,
- poziom zachowań autostymulacyjnych,
- nadwrażliwość lub niedowrażliwość na bodźce.

Ocena specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pozwala na dobór najbardziej optymalnej dla dziecka formy kształcenia. Umieszczenie dziecka w warunkach nieodpowiadającym jego możliwościom adaptacyjnym często skutkuje zwiększeniem problemów ucznia i utrudnia funkcjonowanie podczas lekcji jego rówieśnikom [Lew-Koralewicz, 2017]. Czynnikiem nasilającym trudności dziecka w szkołach ogólnodostęp-

nych i integracyjnych może być, podkreślane przez badaczy [Jachimczak, Chrzanowska, 2015, Maciarz, 2007], słabe przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami z autyzmem. Dotychczas klasy integracyjne, ze względu na obecność nauczyciela wspomagającego, stwarzały korzystniejsze warunki edukacji, ale od momentu wprowadzenia asystenta nauczyciela do oddziałów ogólnodostępnych, gdzie uczą się dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera [Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 r., Dz.U. 2015, poz. 1113 z późniejszymi zmianami – Dz.U. 2017, poz. 1578], znacznie polepszył się komfort pracy w tych klasach.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem podjętych badań było poznanie opinii nauczycieli na temat procesu integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Problem główny zawierał się więc w pytaniu: jakie są opinie nauczycieli dzieci z diagnozą autyzmu na temat ich integracji. W celu odpowiedzi na problem główny sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie są przekonania nauczycieli placówek integracyjnych i ogólnodostępnych na temat edukacji integracyjnej i inkluzyjnej uczniów z autyzmem?
2. Jak nauczyciele oceniają proces integracji uczniów z autyzmem w środowisku rówieśniczym?
3. Jakie czynniki, w opiniach nauczycieli, warunkują efektywność procesu integracji społecznej uczniów z autyzmem?
4. Czy typ placówki, w której pracują nauczyciele, różnicuje ich poziom zadowolenia z edukacji integracyjnej i inkluzyjnej uczniów z autyzmem?

Badanie przeprowadzone zostało za pomocą metody sondażu diagnostycznego w grupie 60 nauczycielek przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i z oddziałami integracyjnymi w województwie podkarpackim. Narzędzie stanowił kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym oraz Skala Zadowolenia z Kształcenia Integracyjnego autorstwa G. Wiącka [2008] we własnej modyfikacji. Przydział osób do grupy badawczej był dobozem celowym – wybrano nauczycieli pracujących z osobami z autyzmem w placówkach z oddziałami integracyjnymi (26 osób) i ogólnodostępnych (34 osoby). W przedszkolach pracowało 26 badanych, w szkole podstawowej 34 osoby. Wiek badanych był zróżnicowany: 42% osób stanowiły nauczycielki w wieku do 30 lat, 40% – w przedziale 31-40 lat i 18% osób powyżej 40. roku życia.

Kształcenie integracyjne i inkluzyjne w opiniach nauczycieli

Przekonania nauczycieli na temat integracji i inkluzji mają ogromne znaczenie dla kształtowania ich postaw wobec tego procesu. Aby określić, czy nauczyciele edukacji przedszkolnej i szkoły podstawowej są zwolennikami integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w środowisku szkolnym, poproszono ich o ustosunkowanie się do tego zagadnienia, a wyniki przedstawione zostały w tabeli 1¹.

Tabela 1. Przekonanie o zasadności kształcenia integracyjnego uczniów z autyzmem

Czy jest Pani zwolennikiem edukacji integracyjnej dzieci z autyzmem?	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Nie	2	33,3	0	0,0	2	10,0	1	7,1	5	8,3
Tak, w każdym przypadku	1	16,7	1	5,0	2	10,0	0	0,0	4	6,7
Tak, zależnie od poziomu funkcjonowania	3	50,0	19	95,0	16	80,0	13	92,9	51	85,0
Suma	6	100	20	100	20	100	14	100	60	100

Źródło: opracowanie własne.

Jak ukazuje analiza zawartych w tabeli danych, nauczyciele w przeważającej większości są zwolennikami systemu kształcenia integracyjnego dzieci z autyzmem. Zarówno nauczyciele przedszkoli, jak i nauczyciele szkół podstawowych są przekonani o zasadności wspólnego kształcenia uczniów z autyzmem z ich typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Jednakże zarówno jak niewielu jest przeciwników wspólnego kształcenia dzieci (8,3%), tak samo niewiele osób (6,7%) jest zwolennikami integracji wszystkich uczniów z autyzmem. Nauczyciele w zdecydowanej większości (85% ogółu) popierają włączenie dzieci z autyzmem w środowisko szkolne, ale uzależniają je od poziomu funkcjonowania, a także od przejawianych przez dziecko zachowań trudnych, co obrazują poniższe wypowiedzi:

NSO: „Integrować można te dzieci, które nie są agresywne i mają wyższy poziom funkcjonowania”. NSI: „Zdecydowanie tak, dotyczy to dzieci z autyzmem wysoko funkcjonujących i tych, u których nie występują zachowania agresyw-

¹ W artykule zastosowano skróty: I – placówka integracyjna, O – ogólnodostępna, NP – nauczyciel przedszkola, NS – nauczyciel pracujący w szkole.

ne”. NPO: „Dzieci, które nie robią krzywdy innym, nie mają zachowań trudnych”.

Typ placówki nie różnicuje poglądów nauczycieli na proces kształcenia niesegregacyjnego. Więcej przeciwników integracji pracuje zarówno w przedszkolach, jak i szkołach ogólnodostępnych, ale ze względu na niewielką liczebność tych grup, wniosków tych nie należy traktować jako wiążących. Zbliżone poglądy prezentują zarówno nauczyciele szkół, jak i przedszkoli ogólnodostępnych i integracyjnych. Nauczyciele są w zdecydowanej większości zwolennikami procesu integracji edukacyjnej uczniów z autyzmem, ale nie za wszelką cenę – podkreślają, że nie każde dziecko jest przygotowane do procesu integracji na poziomie szkoły ogólnodostępnej czy integracyjnej.

Integracja społeczna dzieci z autyzmem w opiniach nauczycieli

Ważnym celem edukacji integracyjnej, jak również włączającej jest integracja społeczna osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Proces ten nie może odbywać się bez funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej, zajmowania w niej satysfakcjonującego miejsca i nawiązywania nieformalnych relacji opartych na kryteriach sympatii. Aby ocenić, czy dzieci z autyzmem są włączane w aktywność grupy rówieśniczej, zapytano nauczycieli o ich uczestnictwo we wspólnych zabawach z rówieśnikami podczas przerw czy zabaw swobodnych. Rozkład odpowiedzi nauczycieli przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Angażowanie dzieci z autyzmem do wspólnej zabawy podczas przerw i zabaw swobodnych

Dzieci z autyzmem są zapraszane do wspólnej zabawy podczas przerw czy zabaw swobodnych	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tak	1	16,7	3	15,0	7	35,0	6	42,9	17	28,4
raczej tak	1	16,7	8	40,0	3	15,0	2	14,2	14	23,3
raczej nie	3	50,0	8	40,0	10	50,0	6	42,9	27	45,0
nie	1	16,7	1	5,0	0	0,0	0	0,0	2	3,3
Suma	6	100,1	20	100,0	20	100,0	14	100,0	60	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wspólna zabawa jest lepiej oceniana przez nauczycieli szkoły podstawowej niż przedszkola. Jak pokazuje analiza wyników, ponad połowa (28,4% odpowiedź „tak”, 23,3% odpowiedź „raczej tak”) nauczycieli twierdzi, że dzieci z autyzmem są zapraszane przez rówieśników do zabaw w czasie przerw. Niepełna połowa badanych (45,0% odpowiedź: „raczej nie”, 3,3% odpowiedź „nie”) uznała, że dzieci nie są angażowane w zabawy koleżanek i kolegów w wolnym czasie, co wskazuje na niski poziom ich integracji. Podobnie badania Lipińskiej [2000], obejmujące dzieci z różną niepełnosprawnością, pokazują, że wielu uczniów nie czuje się akceptowanymi, a ich przynależność do grupy można ocenić jako formalną. Również badania Cytowskiej [2008] wskazują, że większość uczniów niepełnosprawnych nie jest izolowana w grupie rówieśniczej, ale nie zachodzą między nimi bliskie relacje.

Warunkiem efektywnej integracji społecznej jest również możliwość pełnienia ważnych ról w środowisku, w którym jednostka funkcjonuje. Tabela 3 obrazuje, jak problem ten postrzegają nauczyciele.

Tabela 3. Pełnienie ważnych ról w zespole klasowym przez dzieci z autyzmem

Dzieci z autyzmem są wybierane do pełnienia ważnych ról społecznych w zespole klasowym	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tak	0	0,0	8	40,0	1	5,0	4	28,6	13	21,7
raczej tak	1	16,7	5	25,0	4	20,0	4	28,6	14	23,3
raczej nie	4	66,7	6	30,0	9	45,0	4	28,6	23	38,3
nie	1	16,7	1	5,0	6	30,0	2	14,2	10	16,7
Suma	6	100,1	20	100,0	20	100,0	14	100,0	60	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele zapytani o to, czy dzieci z autyzmem są wybierane do pełnienia ważnych ról w zespole klasowym, w większości (38% dla odpowiedzi „raczej nie” i 16,7% dla odpowiedzi „nie”) zaprzeczali. Zdecydowane potwierdzenie przydzielania dzieciom z autyzmem ważnych ról było częstsze w integracyjnych przedszkolach (40% „tak” i 25% „raczej tak”) i szkołach (28,6% „tak” i 28,6% „raczej tak”) niż w ogólnodostępnych przedszkolach (0% „tak” i 16% „raczej tak”) i szkołach (5% „tak” i 20% „raczej tak”), co świadczy o lepszym przygotowaniu placówek integracyjnych w tym zakresie.

Istotą kształtowania się nieformalnych relacji jest nawiązywanie ich poza środowiskiem szkolnym. Przejawem pełnego włączenia, a także nawiązywania przyjaźni jest swobodne i częste spotykanie się po lekcjach z kolegami i koleżankami. Nauczyciele wskazują na problemy w tym zakresie występujące u uczniów z autyzmem, co obrazuje tabela 4. Zaledwie jedna trzecia badanych osób jest zdania, że dzieci z autyzmem spotykają się po lekcjach ze swoimi kolegami i koleżankami, z tym że zdecydowanej odpowiedzi twierdzącej udzieliło zaledwie 16,7% nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych i 10% integracyjnych oraz 20% nauczycieli szkół podstawowych ogólnodostępnych i 14,3% integracyjnych. Zdecydowana większość badanych (53,3% „raczej nie” 10% „nie”) twierdzi, że dzieci z autyzmem nie odwiedzają swoich rówieśników po szkole.

Tabela 4. Uczestnictwo w aktywnościach rówieśników poza środowiskiem placówki

Dzieci z autyzmem spotykają się po zajęciach z kolegami i koleżankami?	NP				NS				Razem	
	O		I		O		I		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tak	1	16,7	2	10,0	4	20,0	2	14,3	9	15,0
raczej tak	1	16,7	4	20,0	2	10,0	6	42,9	13	21,7
raczej nie	3	50,0	12	60,0	12	60,0	5	35,7	32	53,3
nie	1	16,7	2	10,0	2	10,0	1	7,1	6	10,0
Suma	6	100,1	20	100,0	20	100,0	14	100,0	60	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Na etapie przedszkolnym, ze względu na specyfikę funkcjonowania społecznego dzieci i zakres opieki rodziców, wyniki te nie są niepokojące. Natomiast na poziomie szkoły podstawowej możemy przyjąć, że uzyskane analizy potwierdzają marginalizację dużej grupy dzieci z autyzmem w środowisku rówieśniczym. Podobne wyniki uzyskała Baran [2008] w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, gdzie do braku kontaktów z kolegami z klasy przynależało się 35% badanych.

Nauczycieli poproszono w pytaniu otwartym o ocenę procesu integracji społecznej w ich miejscach pracy. Zebrany materiał badawczy poddano analizie jakościowej.

Ocenie poddano odpowiedzi nauczycieli z przedszkoli ogólnodostępnych (NPO) i integracyjnych (NPI), a także szkół ogólnodostępnych (NSO) i integracyjnych (NSI). Nauczyciele pracujący w przedszkolach ogólnodostęp-

nych bardzo słabo oceniają proces integracji uczniów z autyzmem, co potwierdzają następujące wypowiedzi: NPO2: „bardzo słaba, a nawet jej brak – dzieci są na uboczu grupy”, NPO4: „jest ona tylko pozorna”, NPO5: „bardzo słabo”. Zaledwie dwie osoby oceniają pozytywnie proces integracji w ogólnodostępnym przedszkolu: NPO1: „na poziomie przedszkola jest całkiem dobrze”, NPO3: „oceniłam integrację pozytywnie”. Nauczyciele upatrują przyczyn trudności w braku czasu na odpowiednie organizowanie procesu integracji (NPO6: „integracja jest podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ale w grupie o to trudno, brak czasu”), a także w problemach w funkcjonowaniu dzieci z autyzmem (NPO4: „dzieci z autyzmem nie podejmują prób nawiązywania kontaktu z innymi dziećmi, jest to wyuczone i sztuczne”).

Bardziej pozytywne opinie mają nauczyciele z przedszkoli z oddziałami integracyjnymi. Przeważają odpowiedzi świadczące o zadowoleniu nauczycieli z poziomu integracji w ich miejscach pracy: NPI7: „Uważam, że integracja jest na dobrym poziomie. (...) Prowadzone są zajęcia integracyjne, w czasie których motywuje się dzieci do wspólnej zabawy. Żadne z dzieci nie jest pozostawione samo sobie. Każde z nich na miarę swoich możliwości bierze udział w zajęciach i zabawach”. NPI12: „Integracja realizowana jest w dobry sposób”, NPI16 : „Bardzo dobrze, metody, jakie wprowadza nasze przedszkole, przynoszą efekty”, NPI22: „Dobrze z racji tego, że są to dzieci wysoko funkcjonujące”. Nauczyciele wskazują na pewne niedogodności organizacyjne, które nie zmieniają jednak ich pozytywnej oceny procesu integracji: NPI23: „Czasem brakuje pracowników do pracy nad niektórymi zachowaniami”, NPI24: „Minusem są zachowania trudne i ilość dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Nauczyciele wskazują na problem zachowań trudnych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i potrzebę dużej liczby osób wspomagających funkcjonowanie uczniów w grupie przedszkolnej. Analiza odpowiedzi nauczycieli przedszkoli pozwala stwierdzić, że pracownicy placówek z oddziałami integracyjnymi lepiej oceniają proces integracji dzieci z autyzmem niż ma to miejsce w placówkach ogólnodostępnych.

Różnice te nie są aż tak poważne w szkołach podstawowych. Zarówno nauczyciele placówek integracyjnych, jak również ogólnodostępnych w zróżnicowany sposób oceniają integrację uczniów z diagnozą autyzmu. Znaczna grupa nauczycieli postrzega ten proces pozytywnie: NSO8: „Integracja w mojej szkole odbywa się w zadowalający sposób. Uważam, że integracja przynosi dobre efekty przede wszystkim dla dziecka z autyzmem, ale również innych dzieci, które poprzez obcowanie z „innym” uczą się prawidłowych relacji z innymi.” NSO11: „Proces integracji oceniam jako bardzo dobry. Równieśnicy rozmawiają, bawią się, pomagają dziewczynie z autyzmem bezinteresownie”.

NSO15: „Dzięki pracy nauczycieli i asystentów dzieci z autyzmem zajmują ważne miejsce w zespole klasowym, są zachęcane do wspólnych zabaw z rówieśnikami, są szanowane i wspomagane w pokonywaniu trudności”. NSO16: „Dzieci z autyzmem są włączane we wszelkie przejawy aktywności rówieśniczej (wycieczki, przedstawienia, uroczystości szkolne i klasowe). (...) Jednakże wykorzystanie wielu środków wspomagających integrację w niektórych przypadkach nie pomaga, jeśli dziecko nie jest gotowe do uczestniczenia w grupie”. NSI21: „Oceniam pozytywnie, szkoła kładzie nacisk, aby dziecko wchodziło w relacje rówieśnicze, było zapraszane do wspólnych zabaw, gier (...)”.

Należy zauważyć, że pozytywne oceny dotyczą integracji formalnej, funkcjonowania dziecka w zespole klasowym. Nauczyciele podkreślają rolę osób wspomagających, jak i rówieśników we wspomaganiu uczniów z autyzmem w środowisku. Nie wspominają jednak o rzeczywistej integracji tej grupy uczniów, co może wskazywać, że na tym etapie edukacyjnym proces ten dopiero się rozpoczyna.

Wśród badanych nauczycieli nie brakuje również negatywnych ocen procesu integracji: NSO9: „Uważam, że to jest tylko taka pozorna integracja, a tak naprawdę to tej integracji prawie nie ma”. NSO17: „Brak procesu integracji dzieci z autyzmem”. NSI21: „Uważam, że w mojej szkole występuje „dzika integracja”, co znacznie utrudnia proces uczenia się dzieciom zdrowym. (...) Proces integracji w klasach młodszych przebiega raczej sprawnie. Problemy zaczynają się w klasach starszych, szczególnie kiedy dzieci zaczynają dorastać. Nie potrafią w większości podporządkować się regułom panującym w szkole i grupie rówieśniczej, jednocześnie uważają, że wszystko, co zrobią, zostanie zaakceptowane i rozumiane przez otoczenie. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice nie akceptują porażek, złych ocen, roszczą sobie prawo, by to ich dzieci były szczególnie traktowane, przy jednoczesnym nieakceptowalnym zachowaniu”. NSI34: „Różnie, w zależności od poziomu funkcjonowania – są dzieci zintegrowane i niezintegrowane”.

Wypowiedzi te podkreślają, że ocena procesu integracji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie jest jednoznaczna, a poszczególni nauczyciele w odmienny sposób postrzegają to zagadnienie. Jak wynika z opinii nauczycieli, nie każda placówka jest właściwie przygotowana do wdrażania idei integracji uczniów z autyzmem na swoim terenie.

Czynniki warunkujące proces integracji społecznej uczniów z autyzmem

Przyjmując, że efektywność procesu integracji uczniów z autyzmem uwarunkowana jest wieloczynnikowo, poproszono nauczycieli, aby określili te

zmienne, które w ich ocenie są najbardziej istotne. Nauczyciele w odpowiedzi na pytanie półotwarte zaznaczali czynniki, które ich zdaniem mają największe znaczenie w procesie integracji uczniów z diagnozą autyzmu, ale mogli także podać własne propozycje.

Pierwszą grupą analizowanych czynników była ta związana z najbliższym otoczeniem społecznym dziecka z autyzmem. Oceny różniły się w zależności od placówki, w jakiej zatrudniony był nauczyciel. Za najważniejszy czynnik nauczyciele szkół podstawowych uznali postawy rodziców dzieci zdrowych wobec osób z autyzmem (91% wskazało go jako istotny), a także nastawienie rówieśników do kontaktu z dzieckiem z autyzmem (85%) oraz angażowanie się rodziców dzieci z autyzmem w relacje z dziećmi pełnosprawnymi i ich rodzicami (85%). Nauczyciele przedszkola uznali te czynniki za mniej istotne i było to, według podanej wyżej kolejności: 42% wskazań dla pierwszego czynnika, 34% dla drugiego, 50% dla trzeciego. Ponadto nauczyciele wskazywali na inne istotne aspekty związane z rodzicami, do których zaliczyli: poziom współpracy rodziców z nauczycielami, konsekwencję rodziców, postawy rodziców wobec nauczycieli i procesu edukacji, informowanie o diagnozie dziecka (nauczyciele podkreślali, że znacznym problemem w integracji jest ukrywanie diagnozy dziecka).

Kolejnymi czynnikami poddanymi ocenie były te związane ze środowiskiem szkolnym. Analiza wyników wskazuje na dużą zgodność w ocenie pomiędzy nauczycielami szkół i przedszkoli. Za najbardziej istotne nauczyciele uznali nastawienie kadry pedagogicznej do procesu integracji (96% NP i 94% NS), następnym czynnikiem był udział w aktywnościach pozalekcyjnych, wycieczkach, imprezach klasowych, chociaż mniej nauczycieli przedszkoli niż nauczycieli szkół podstawowych wskazywało na ten aspekt (61% NP i 91% NS). W dalszej kolejności nauczyciele wskazywali na liczebność kadry w stosunku do liczby dzieci z autyzmem (76% NP i 79% NS), organizowanie zajęć integrujących zespół (57% NP i 64% NS) oraz wyposażenie i pomoce edukacyjne (61% NP i 61% NS). Nauczyciele podkreślali ponadto zależność procesu integracji od uwarunkowań związanych z systemem oświaty, do których zaliczyli: stosunek organów prowadzących do procesu integracji, liczbę i przygotowanie specjalistyczne kadry, jakość diagnoz poradni psychologiczno-pedagogicznych (2 odpowiedzi wskazujące na nierzetelne diagnozy), nieodpowiedni dobór dzieci do placówek integracyjnych, promocja w środowisku lokalnym. Badani wskazali również na aspekty związane z nauczycielami, a w szczególności: poziom wiedzy nauczycieli, poziom cierpliwości i empatii, nastawienie nauczycieli do dzieci z autyzmem.

Do istotnych uwarunkowań procesu integracji należy zaliczyć zmienne związane z cechami charakterystycznymi dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Nauczyciele zwracali uwagę na aspekt zachowań trudnych występujących u dzieci i w większości wypowiedzi (84% NP i 94% NS) czynnik ten uznawali za istotny warunek powodzenia w procesie integracji uczniów. Nauczyciele w pytaniu otwartym wskazywali na następujące zachowania trudne występujące u dzieci z autyzmem (w nawiasach podano ilość wskazań): agresja (6 NP i 7 NS), autoagresja (3 NP i 3 NS), płacz, krzyk (2 NP i 4 NS), autostymulacja (1 NP i 3 NS), unikanie zadań, poleceń (3 NS), brak koncentracji (1 NS), zachowania schematyczne (1 NS), niewłaściwe zachowania seksualne – onanizowanie się (1 NS), wokalizacje (1 NS). Występowanie tych zachowań w dużym nasileniu niekorzystnie wpływa na możliwość integrowania dzieci, gdyż są to czynniki wywołujące negatywne postawy w otoczeniu [por. Janiszewka-Nieścioruk, 2005].

Ponadto do ważnych czynników nauczyciele zaliczyli poziom i sposób komunikacji dziecka (73% NP i 82% NS), motywację dziecka z autyzmem do nawiązywania kontaktu (69% NP i 73% NS), umiejętność organizowania czasu wolnego w sposób typowy dla rówieśników (50% NP i 64% NS), poziom rozwoju (61% NP i 61% NS). Najmniej istotne, w opiniach nauczycieli, były wyniki w nauce (42% NP i 58% NS) i sprawność fizyczna (19% NP i 23% NS). Ponadto nauczyciele zwrócili uwagę na: głębokość zaburzeń, dostosowywanie się do norm grupowych, rodzaj zainteresowań, ich adekwatność do wieku i zainteresowań rówieśników oraz poziom umiejętności społecznych dziecka.

Zadowolenie nauczycieli z kształcenia integracyjnego

Postanowiono również określić, jaki jest poziom zadowolenia nauczycieli z kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego dzieci z autyzmem w przedszkolach i szkołach. Zadowolenie nauczycieli określono za pomocą skali ZKI-N, a wyniki analiz przedstawia tabela 5. Jak wynika z prezentowanych w tabeli danych, nauczyciele placówek ogólnodostępnych i integracyjnych różnią się poziomem zadowolenia z kształcenia uczniów z autyzmem w systemie wspólnego nurtu. Większe zadowolenie (169,4) mają nauczyciele placówek integracyjnych w porównaniu z ogólnodostępnymi (152,1). Wyniki testu t-studenta wskazują na istotność statystyczną różnic ($t = -3,05$, $p = 0,003$). Wyniki te można tłumaczyć lepszym przygotowaniem placówek integracyjnych do pracy z dziećmi z autyzmem niż ma to miejsce w szkołach ogólnodostępnych.

Tabela 5. Zadowolenie nauczycieli a rodzaj placówki, w której pracują

Rodzaj placówki	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Wartość min.	Wartość max.	Wynik testu t-studenta		
						t	df	p
Ogólnodostępna	26	152,1	22,9	95	197	-3,05	58	0,003
Integracyjna	34	169,4	20,8	118	202			

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 6 przedstawiono średnie wyniki zadowolenia nauczycieli w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Tabela 6. Poziom edukacyjny a zadowolenie nauczycieli

Rodzaj placówki	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Wartość min.	Wartość max.	Wynik testu t-studenta		
						t	df	p
Przedszkole	26	168,0	21,8	112	202	-1,81	58	0,68
Szkoła podstawowa	34	157,2	23,6	95	200			

Źródło: opracowanie własne.

Wyższy poziom zadowolenia mają nauczyciele przedszkoli, u których średnia wyniosła 168. Poziom ten spada u nauczycieli szkół podstawowych, którzy uzyskali średnią 157,2. Różnice pomiędzy badanymi grupami nie są jednak istotne statystycznie, co potwierdziła analiza testem t-student ($t = -1,81$, $p = 0,68$).

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- Nauczyciele pracujący z dziećmi z ASD są w przeważającej większości zwolennikami edukacji integracyjnej i inkluzyjnej, ale organizowanej w oparciu o ocenę możliwości dziecka, jego predyspozycji i gotowości do dostosowania się do norm i reguł grupy.
- Nauczyciele niejednoznacznie oceniają proces integracji społecznej dzieci z autyzmem. Pozytywne nastawienie do edukacji integracyjnej i inkluzyjnej nie przekłada się na wysoką ocenę poziomu integracji społecznej dzieci z autyzmem. Blisko połowa nauczycieli zauważa, że dzieci nie są angażowane do wspólnych zabaw, a ponad połowa wskazuje, że dzieci

te nie pełnią ważnych ról w grupie. Najbardziej przedstawia się aspekt uczestnictwa dzieci z autyzmem w aktywnościach ich rówieśników poza placówką – zdecydowana większość nauczycieli (63,3%) uważa, że dzieci z autyzmem nie mają kontaktów nieformalnych i nie spotykają się z rówieśnikami z grupy. Jednakże podkreślić należy, że znaczny odsetek nauczycieli wskazuje na pozytywne przejawy uczestnictwa dzieci z autyzmem w życiu grupy rówieśniczej, pozwalające na przyjęcie założenia o rzeczywistej integracji społecznej tej grupy, co jest przesłanką do intensyfikowania działań sprzyjających ich dalszej integracji społecznej.

- Określając czynniki najbardziej istotne dla procesu integracji społecznej, nauczyciele wskazali: postawy rodziców dzieci zdrowych, zachowania typowo rozwijających się rówieśników w stosunku do dzieci z autyzmem, nastawienie kadry pedagogicznej, zachowania dziecka z autyzmem oraz postawy rodziców dzieci z autyzmem.
- W ocenie zadowolenia nauczycieli z kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego uzyskali oni wysokie wyniki, jednakże wyższy poziom zadowolenia był obserwowany u nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych niż w klasach ogólnodostępnych.

Wyniki analiz pozwalają przypuszczać, że integracja społeczna dzieci z autyzmem jest bardzo trudnym procesem, ale w wielu przypadkach staje się efektywna i pozwala na pełne włączenie w środowisko rówieśnicze. Warto więc intensyfikować działania mające na celu stworzenie optymalnych warunków dla tego procesu. Należy przy tym założyć, że wysiłki podejmowane na rzecz integracji społecznej osób z autyzmem powinny służyć tym osobom, a nie zmuszać ich do przebywania w niedostosowanym środowisku w myśl realizacji idei. Wybór placówki oświatowej powinien być poprzedzony dokładną analizą czynników, które warunkują powodzenie dziecka w danej formie kształcenia.

Bibliografia

- American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), Washington, DC.
- Barłóg K., 2001, *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Chrzanowska I., 2015, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Baran J., 2008, *Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną i poczuciem sieroctwa duchowego w systemie szkolnym*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 125-132.
- Cytowska B., 2008, *Realizacja założeń integracji przedszkolnej a zaspokajanie potrzeb i dostrzeganie możliwości dzieci w wieku od 3 do 10 lat*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 133-142.
- de Boer S.R., 2009, *Successful Inclusion for Student with Autism*, John Wiley and Sons, San Francisco.
- Gajdzica Z., 2011, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gołubiew M., Krause A., 2007, *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 77-90.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., 1999, *Koncepcje społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 16-18.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., 2005, *Wyznaczniki akceptacji dzieci niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtka (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce, s. 103-111.
- Lew-Koralewicz A., 2017, *Kompetencje społeczne a funkcjonowanie ucznia z autyzmem w szkole ogólnodostępnej*, [w:] K. Bartóg (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wyd. UR, Rzeszów, s. 34-47.
- Lipińska L., 2000, *Zaspokajanie potrzeb psychicznych dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych*, [w:] A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 128-133.
- Maciarz A., 2007, *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 33-41.

- Pisula E., 2005, *Małe dziecko z autyzmem*, GWP, Gdańsk.
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z., 2015, *O dobrodziejstwie starej, dobrej szkoły specjalnej w perspektywie realizacji obowiązku szkolnego przez uczniów niepełnosprawnych – napięcia pomiędzy ideą integracji a rzeczywistością*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 21, s. 137-152.
- Thompson J., 2013, *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Twardowski A., 2007, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 13-31.
- Wiącek G., 2008, *Efektywna integracja szkolna*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2015, poz. 1113, Dz.U. 2017, poz. 1578.

Magdalena Szubielska

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Wydział Nauk Społecznych

Katedra Psychologii Eksperymentalnej

Teaching statistics to the blind psychology student

Nauczanie statystyki niewidomego studenta kierunku psychologia

Abstract: The objective of this article is to share the experience of teaching statistics to a blind student at Institute of Psychology, The John Paul II Catholic University of Lublin. It discusses three conditions that have to be met in order to be successful. These conditions are: an individual approach toward the student, adaptation of didactic materials and availability of special software which enables the blind student to access the statistical package called SPSS. Solutions developed by us can be used both in teaching students of psychology and students of other faculties who are blind. The limitation in the generalization of applications is related to the fact that that it was a case study and that in the population of blind people there may be individual differences in mathematical abilities and logical thinking.

Keywords: psychology, statistics, individual classes, tactile graphics, computer software

Streszczenie: Celem artykułu jest podzielenie się doświadczeniami z nauczania statystyk niewidomej studentki Instytutu Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Omówiono trzy warunki, które należy spełnić, aby odnieść sukces dydaktyczny. Warunki te to: indywidualne nauczanie ucznia, adaptacja materiałów dydaktycznych i dostępność specjalnego oprogramowania, które umożliwi studentowi, który nie widzi, dostęp do pakietu statystycznego o nazwie SPSS. Wypracowane przez nas rozwiązania mogą być wykorzystane zarówno w nauczaniu studentów psychologii, jak i studentów innych kierunków, którzy mają niepełnosprawność wzroku. Ograniczenie w uogólnianiu wniosków wiąże się z faktem, że było to studium przypadku i że w populacji osób niewidomych mogą występować indywidualne różnice w zdolnościach matematycznych i logicznego myślenia.

Słowa kluczowe: psychologia, statystyka, zajęcia indywidualne, grafika dotykowa, oprogramowanie komputerowe

For a great majority of students mastering statistics is quite a challenging task or even a very serious problem. In order to study statistics effectively students have to not only master a huge variety of methodological assumptions but they also need to understand many mathematical formulas, graphs of the function, and abstract notions. Is it possible, under these circumstanc-

es, to teach statistics to blind students who can not see tables, charts or mathematical formulas?

Considering the experience gained by professors and students in the Psychology Department at The John Paul II Catholic University of Lublin, one may come to the conclusion that despite many technical difficulties, it is possible to be successful at teaching statistics to students who are blind. This goal has been also achieved by students and professors at other universities in the world [Baker, Haak, 2004; Gibson, Darron, 1999, pp. 130-131; Meehan, Hoffert, Hoffert, 1993, pp. 242-244]. Yet, according to our experience, in order to teach statistics to a student with visual impairment three conditions have to be met: an individual approach toward a student, adaptation of didactic materials, and availability of special software thanks to which a blind student is able to use the statistical package called SPSS. The first condition was met because the blind student had an individual class on statistics. The second and third conditions were met due to cooperation with The Center for Adaptations of Educational Materials for the Blind at John Paul II Catholic University of Lublin.

Individual classes

Initially, the blind student (the second author of this article) took part in regular classes as a member of a group. Unfortunately, studying in a group with sighted people appeared to be ineffective for the student. During classes the theoretical background of statistical tests was covered as well as elements of methodology, which were discussed in detail during lectures. Students were also taught how to use the statistical package SPSS 14.0 PL for Windows that allows one to analyze data and how the results of this analysis should be interpreted.

The person running the course (the first author of this article) put much effort into explaining new and complicated concepts but for technical reasons, the blind student had great difficulty grasping them in the time allotted. As a result, the student was not able to keep up with the rest of the group. Therefore it was decided that the blind student should have an individual course.

The individual course took much longer than the regular one but was much more effective. The most significant advantage of this arrangement was that the person running the course had an opportunity to readjust all necessary equipment, the pace of the course, and strategies for teaching to the needs of the student. Due to the fact that it was the first time the teacher was running the course on statistics for a blind student, they both had to work out

innovative methods which allowed the blind student to complete the course successfully. For instance, all complex mathematical formulas were verbalized. Another example of an innovative solution was the use of Wikki Stix, a rubber mat and German film – which enabled the student and teacher to draw or construct crosstabs, graphs and charts.

Adaptation of didactic materials

All chapters of the textbooks on statistics and methodology were adapted by The Center for Adaptations of Educational Materials for the Blind at John Paul II Catholic University of Lublin. The student received them in an electronic version and was able to read those chapters with the help of a Braille notetaker called the Braille Lite M20 (the equipment borrowed for the student by The Center for Adaptations of Educational Materials for the Blind).

The Center also adapted all charts, diagrams, tables and mathematical formulas that occur frequently in textbooks on statistics. These graphics are often essential to understand notions included in the textbook. Naturally, it is not enough to convert them into tactile form. Every element of a graph has to be modified so it becomes clear for the blind person.

Mathematical Formulas and Tables

All complex mathematical formulas were presented in braille and were converted into sequential verbal descriptions. Thanks to such detailed explanation, the student was less likely to misinterpret mathematical formulas. At the same time she gained greater understanding of statistical concepts.

Since tables printed in Braille are extremely difficult to read, data presented in them was converted into text. In addition, it was presented in a more descriptive way than in the case of a regular table. For example, z tables were converted into the sequence of the z values. Each of the z values was followed by the value corresponding to the area under the normal curve. In the case of a positive value, it pointed to the area above the z value, and in the case of a negative value, the area beneath the z value. The student could easily find z value that she needed by means of a search option in her notetaker.

Graphics

The most important graphics included in textbooks such as frequency distributions or graphs of the function were accessible for the student in tactile form. Naturally, they had to be modified so they were easier to interpret [Edman, 1992, pp. 13-90; Hinton, 1996, pp. 1-145]. According to the rules of

adapting tactile graphics, all diagrams were simplified. Moreover, unnecessary details were removed from the diagrams so that only the most important elements remained. The most complex diagrams were divided into sections and presented separately. For instance, a chart presenting the concept of skewness [Ferguson, Takane, 2004, p. 51] was divided into three separate charts: negatively skewed, positively skewed and symmetrical distribution (see Figure 1). In addition to that modification, tactile charts and diagrams were presented to the student step by step and explained in great detail. Thanks to such modifications and verbal explanations, the student enhanced her understanding of the discussed concepts.

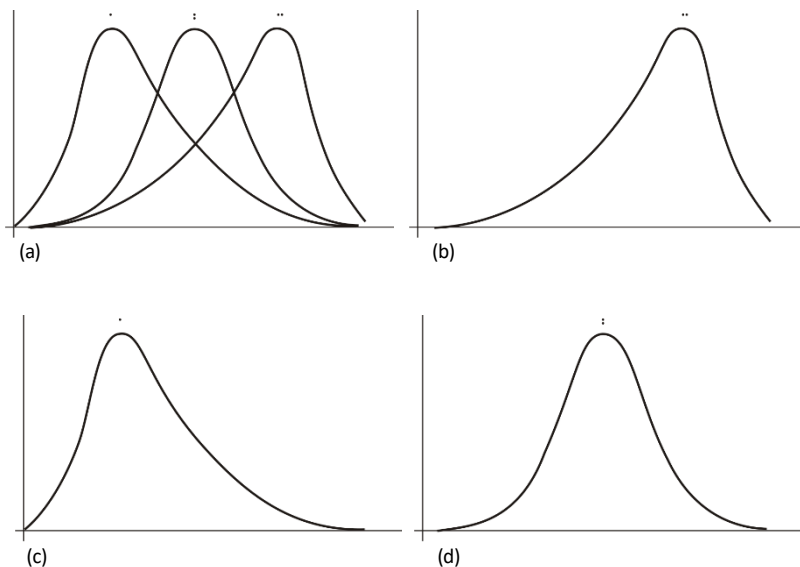


Figure 1. Concept of skewness. Original chart, presenting three different distributions (a) and modified charts divided into three separate diagrams: negatively skewed (b), positively skewed (c) and symmetrical distribution (d)

Moreover, the student was asked to construct a chart presenting the discussed concept in order to prove that she understood it. She performed this task with the help of Wikki Stix. Wikki Stix were also used to mark various points on diagrams (for example z value).

Adaptation of specialized software

The objective of the class was not only to teach the student theoretical assumptions but also to help her to gain practical skills. After completing this course every student, with the help of the statistical package, should be able to analyse data and interpret research results.

As the statistical package SPSS 14.0 PL for Windows is incompatible with the program called Window-Eyes (screen reader that allows blind people to use a PC), the student had to memorize the keyboard shortcuts in order to operate it. With the help of the screen reader, she could also read and navigate the menu, but this took much longer.

Moreover, a specialized software was created to enable the blind student to calculate, analyze and interpret data completely. The software named Bob Master was invented in cooperation with the third author of this article.

Bob Master allowed the blind student to access results of the calculations and analyses that were generated by SPSS 14.0 PL for Windows as very large and complicated tables. Thanks to Bob Master, and using keyboard shortcuts, the student could easily select any part of the table that she needed. Furthermore, Bob Master allows one to select specific columns of the table. Only two columns can be displayed at a time, which makes even the most complicated table legible and easy to interpret for a blind person.

The only inconvenience that have not been solved yet is entering the data into the statistical package. Initially data has to be entered into Microsoft Excel software and then it has to be exported into SPSS.

Conclusions

Based on the experience that we have presented in this article, one may come to the conclusion that despite lack of vision, one can gain theoretical knowledge on statistics and methodology as well as practical skills allowing the analysis and interpretation of data. To achieve that goal a blind student has to be strongly motivated and the teacher has to be prepared to work individually with the student and to readjust teaching methods to the student's needs. Very important also is cooperation with the center responsible for adapting didactic materials for the blind student.

The person described in this article who successfully completed the course on statistics is a completely blind student in the Psychology Department. The person is adventitiously blind (she lost her vision at the age of fifteen). Since visual representations of abstract notions are extremely im-

portant for understanding statistics, it is hard to predict what difficulties a congenitally blind person may have with studying that subject. One may only guess that teaching statistics to a person who has no visual experience is even more difficult than to someone who could see in the past.

Acknowledgements

We thank Beverly Klayman for her many helpful comments concerning our article and Prof. Bogusław Marek for his support.

References

- Baker S., Haak T., 2004, *The blind leading the blind. A pioneering case study of teaching & learning statistics*, Paper presented at the National Conference Round Table on Information Access for People with Print Disabilities Inc., Sydney, 15-18 May.
- Edman P., 1992, *Tactile graphics*. American Foundation for the Blind, New York.
- Ferguson G.A., Takane Y., 2004, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice (Statistical analysis in psychology and education)*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gibson W.E., Darron, Ch., 1999, *Teaching statistics to a student who is blind*. *Teaching of Psychology*, 26(2), pp. 130-131.
- Hinton R., 1996, *Tactile graphics in education*. Moray House Publications, Edinburgh.
- Meehan A.M., Hoffert D., Hoffert L.C., 1993, *Strategies and resources for teaching statistics to visually impaired students*. *Teaching of Psychology*, 20(4).

- III -

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

REVIEWS AND REPORTS

Ewa Jówko

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Sprawozdanie z działań inkluzyjnych wobec studentów UPH w Siedlcach

Centre for Education and Rehabilitation of Disabled Students
at Siedlce University – report on inclusive activities

Streszczenie: W artykule zaprezentowano sprawozdanie z działalności Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Przedstawiono działania CKIRON wspierające proces inkluzyjności społecznej studentów z niepełnosprawnościami studiujących w UPH w Siedlcach.

Słowa kluczowe: student z niepełnosprawnością, osoba z niepełnosprawnością, Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych

Abstract: The article presents a report on the activities of the Center for Education and Rehabilitation of the Disabled. CKIRON's activities supporting the process of social inclusion of students with disabilities studying at UPH in Siedlce are presented.

Keywords: student with disability, person with disability, Center for Education and Rehabilitation of the Disabled

Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (**CKIRON**) funkcjonuje w strukturze organizacyjnej Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach jako jednostka ogólnouczelniana. Chcąc zapewnić naszym studentom z niepełnosprawnościami oraz studentom pełnosprawnym, nauczycielom akademickim jak najefektywniejszy proces włączania nie tylko w sferze dydaktycznej, ale również społecznej, interpersonalnej, emocjonalnej, w CKIRON zatrudniono (na podstawie umowy o pracę i umów cywilnoprawnych) czterech tłumaczy języka migowego, trzech konsultantów ds. studentów niepełnosprawnych, czterech asystentów osób niepełnosprawnych oraz jednego fizjoterapeutę. Studenci z niepełnosprawnościami mają również zagwarantowany transport na zajęcia przystosowanym busem.

Obecnie w Uniwersytecie studiuje ogółem 172 osoby z niepełnosprawnościami, z czego na studiach pierwszego stopnia 94 osoby, na studiach drugiego stopnia 67, a trzeciego – 11 osób.

Model działań inkluzyjnych realizowanych w UPH w Siedlcach



Dostępność usług edukacyjnych

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny jest jedną z pierwszych uczelni wyższych, która podjęła wyzwanie kształcenia osób z niepełnosprawnościami. Profile kształcenia są dostępne dla osób z różnymi typami niepełnosprawności. W ramach Dni Adaptacyjnych, w CKiRON odbywają się coroczne spotkania z kandydatami na studia. Takie spotkania pozwalają ukierunkować zainteresowanych studiowaniem w UPH w Siedlcach.

CKiRON podejmuje działania na rzecz studentów z niepełnosprawnościami, zapewniając dostosowanie zajęć dydaktycznych objętych planem stu-

diów, stwarzając jednocześnie warunki do pełnego udziału w procesie kształcenia, m.in.:

- język angielski dla osób z niepełnosprawnością słuchu oraz osób z innymi trudnościami w komunikowaniu się;
- zajęcia z wychowania fizycznego przystosowane dla potrzeb osób z niepełnosprawnością;
- dla studentów z niepełnosprawnością wzroku zamiast zajęć z technologii informacyjnych wprowadzono tyfloinformatykę, a na drugim stopniu studiów zaawansowane techniki informatyczne;
- dla studentów z niepełnosprawnością słuchu prowadzona jest terapia logopedyczna oraz lektorat języka polskiego.

Jednym z celów strategicznych CKiRON jest kształtowanie aktywnych postaw życiowych, w związku z tym ponad zakres zajęć wynikających z planu studiów osoby z niepełnosprawnościami mogą uczestniczyć w dodatkowych zajęciach sportowych, takich jak np. siatkówka, kurs tańca.

Dostosowanie materiałów dydaktycznych

Wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu studentów z niepełnosprawnościami, w CKiRON podejmowane są także działania dostosowujące materiały dydaktyczne do potrzeb określonych grup z niepełnosprawnościami, np.:

- druk powiększony, druk w alfabecie Braille’a (osoby z niepełnosprawnością wzroku),
- digitalizacja materiałów dydaktycznych, udostępnianych w formatach możliwych do odczytania za pomocą specjalistycznego oprogramowania (mp3, rtf, Word, pdf, pliki HTML, DAISY) – zasoby Akademickiej Biblioteki Cyfrowej,
- możliwość nagrywania treści wykładów,
- udostępnianie notatek w wersji elektronicznej (dostosowywanie tekstu do dysfunkcji),
- możliwość korzystania z prezentacji udostępnionych przez wykładowców materiałów,
- możliwość bezpłatnego powielania notatek w biurze Centrum.

Studenci mają możliwość skorzystania z wydłużonego czasu pracy, wydłużonego czasu zdawania egzaminów, korzystania na zajęciach z laptopa, nagrywania wykładów na dyktafon, rozłożenia materiału zaliczeniowego na mniejsze partie, zmianę formy egzaminu z pisemnego na ustny lub odwrotnie albo zdawania egzaminu w formie elektronicznej.

Proces dydaktyczny wspomagany jest przez specjalistyczny sprzęt, do którego należą: specjalne klawiatury z dużymi klawiszami, z powiększonymi i kontrastowymi opisami, optyczna mysz, mysz sterowana głową, monitor dotykowy i brajlowski, drukarka brajlowska, wygrzewarka, powiększalniki stacjonarne i przenośne, przenośne notatniki brajlowskie, urządzenia odtwarzające materiały zapisane w formie cyfrowej, laptopa ze specjalistycznym oprogramowaniem dla osób niewidomych i słabowidzących, kilkanaście stanowisk komputerowych dla osób z dysfunkcją wzroku, oraz oprogramowanie: program powiększający, program powiększająco-udźwiękawiający, program udźwiękawiający pracę komputera, syntezytor mowy, program OCR, program OBR (optyczne rozpoznawanie brajla), program do odczytu książek cyfrowych zapisanych w formacie DAISY, oprogramowanie umożliwiające konwersję tekstu na pliki dźwiękowe, program do sporządzania rysunków brajlowskich, oprogramowanie translujące tekst matematyczny na brajla i inne.

Z myślą o osobach z niepełnosprawnością wzroku lub z niepełnosprawnością uniemożliwiającą czytanie w wersji czarnodrukowej powstał w Instytucie Informatyki UPH, we współpracy z Biblioteką Główną, program (E-czytelnia@) umożliwiający gromadzenie publikacji i ich udostępnianie za pośrednictwem sieci Internet. W roku 2010 zasoby weszły w skład **Akademickiej Biblioteki Cyfrowej** (www.abc.uw.edu.pl), platformy cyfrowej z materiałami dydaktycznymi dla studentów z niepełnosprawnościami. Zbiory Akademickiej Biblioteki Cyfrowej stanowią specjalnie zaadaptowane książki oraz czasopiśma. Zasoby powstają w oparciu o zapotrzebowanie zgłaszane przez czytelników i dostosowywane są do potrzeb osób z niepełnosprawnościami.

Architektura i komunikacja

Infrastrukturę Uniwersytetu stanowią dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami obiekty naukowo-dydaktyczne, sportowe i mieszkalne zlokalizowane na terenie miasta Siedlce. Zastosowano m.in. specjalne podjazdy, automatyczne drzwi, windy dla osób z niepełnosprawnościami, specjalne oznakowanie sal dydaktycznych i pomieszczeń administracyjnych, a także parkingi z oznakowanymi miejscami. Rozwiązania wyposażenia wewnątrz budynków zaprojektowane są z myślą o jak najlepszym ich przystosowaniu do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, np.: informacja wizualna, makiety budynków, właściwe rozmieszczenie wyposażenia w pomieszczeniach i salach wykładowych, specjalne stanowiska pracy. Dla osób niesłyszących przystosowano specjalne pracownie (zamontowane pętle indukcyjne), ponadto studenci mogą wypożyczyć urządzenia FM wspomagające słyszenie. Środki dydak-

tyczne wspomagające studentów z niepełnosprawnością słuchu, jak również nauczycieli akademickich w procesie kształcenia znajdują się w budynku Wydziału Humanistycznego oraz w Bibliotece Głównej i dwóch salach w DS nr 4.

Program Erasmus+ dla studentów z niepełnosprawnością

Współpraca Działu Nauki i Współpracy z Zagranicą i Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych zapewnia studentom pełną informację o możliwości skorzystania z wyjazdów w ramach programu Erasmus+ (wyjazdy na studia i na praktykę). Centrum organizuje cykliczne spotkania ze studentami (co najmniej 1 raz w ciągu roku akademickiego), w czasie których informuje o możliwościach pokrycia kosztów wynikających z udziału w programie. Wszystkie niezbędne informacje na ten temat są również dostępne na tablicach ogłoszeniowych.

Baza noclegowa

W strukturze Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego znajduje się Osiedle Studenckie, które dysponuje jednym obiektem przystosowanym do potrzeb osób z niepełnosprawnościami (Dom Studenta nr 4 – 56 miejsc noclegowych). Obiekt posiada następujące udogodnienia dla niepełnosprawnych mieszkańców:

- oznaczone miejsca parkingowe,
- automatyczne drzwi wejściowe do budynku,
- winda do wyłącznej dyspozycji osób niepełnosprawnych,
- szerokie korytarze,
- segmenty mieszkalne specjalnie przystosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, posiadające odpowiednie sanitariaty z rozsuwanymi drzwiami, poręczami i uchwytyami,
- drzwi wejściowe w segmentach wyposażone są w dzwonki z optosygnalizacją.

Ponadto istnieje możliwość zamieszkania z asystentami osób niepełnosprawnych.

Wsparcie finansowe dla studentów z niepełnosprawnością

Studenci z orzeczoną stopniem niepełnosprawności mogą ubiegać się o wsparcie finansowe z następujących źródeł:

- zewnętrznego – programu „Aktywny samorząd” (środki PFRON), w ramach modułu II – pomoc w uzyskaniu wykształcenia na poziomie wyższym. Wnioski rozpatrują jednostki samorządowe (MOPR, PCPR) w miejscu zamieszkania studenta. W ramach programu student może ubiegać się o pokrycie kosztów czesnego, o opłatę przeprowadzenia przewodu doktorskiego (poza studiami doktoranckimi) oraz o pokrycie kosztów kształcenia (poza opłatą za naukę). Działania uczelni w tym przypadku ukierunkowane są na szeroką akcję informacyjną w postaci: ogłoszeń o stypendiach, zamieszczanych na stronie internetowej i Facebooku, ogłoszeń w wersji papierowej na tablicach;
- wewnętrznego – zgodnie z regulaminem ustalania wysokości, przyznawania i wypłacania świadczeń pomocy materialnej dla studentów. Informacja na ten temat umieszczana jest na stronie internetowej Centrum, Facebooku oraz przekazywana podczas Dni Adaptacyjnych na początku roku akademickiego. Student z niepełnosprawnością może otrzymać następujące świadczenia, po spełnieniu warunków i formalności opisanych w regulaminie:
 - stypendium rektora – uzależnione od uzyskanej średniej ocen lub dla osób posiadających osiągnięcia naukowe, artystyczne albo wysokie wyniki sportowe we współzawodnictwie międzynarodowym lub krajowym (studia stacjonarne i niestacjonarne I, II i III stopnia),
 - stypendium socjalne – podstawą uzyskania świadczenia jest kryterium dochodu (studia stacjonarne i niestacjonarne I, II i III stopnia),
 - stypendium socjalne w zwiększonej wysokości z tytułu zamieszkania w domu studenckim lub obiekcie innym niż dom studencki, jeżeli codzienny dojazd z miejsca stałego zamieszkania do uczelni uniemożliwiałby lub w znacznym stopniu utrudniał studiowanie (studia stacjonarne I, II i III stopnia),
 - stypendium specjalne – o to świadczenie może ubiegać się osoba posiadająca ważne orzeczenie o niepełnosprawności. Wysokość świadczenia uzależniona jest od stopnia niepełnosprawności,
 - zapomogi – przyznawanej studentom, którzy z przyczyn losowych znaleźli się przejściowo w trudnej sytuacji materialnej (studia stacjonarne i niestacjonarne I, II i III stopnia),
 - stypendium ministra – dla osób posiadających osiągnięcia naukowe, artystyczne lub wysokie wyniki sportowe we współzawodnictwie międzynarodowym lub krajowym (studia stacjonarne i niestacjonarne I, II i III stopnia).

Z finansowania wyłączeni są studenci studiów podyplomowych.

W ramach działań na rzecz i z osobami z niepełnosprawnością CKiRON organizuje przedsięwzięcia, wśród których warto wymienić:

- szkolenia dla nauczycieli akademickich z zakresu dostosowania procesu edukacyjnego do potrzeb studentów z niepełnosprawnością,
- szkolenie dla studentów pedagogiki I roku I stopnia z zakresu integracji w grupach studenckich pt. „Poznajmy się”.
- kurs dla pracowników administracji uczelni (dziekanaty, biblioteka) „Pięć dni z językiem migowym”, gdzie uczestnicy poznają podstawowe znaki pozwalające na komunikację z osobami niesłyszącymi,
- publikowanie na bieżąco materiałów edukacyjnych na stronie internetowej Centrum ze wskazówkami dla wykładowców dotyczącymi pracy ze studentami z niepełnosprawnościami,
- dyżury psychologa i pomoc psychologiczną dla studentów z niepełnosprawnościami,
- współpracę z poradnią zdrowia psychicznego (lekarz psychiatra),
- opracowanie „Praktycznego poradnika savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych”,
- organizowanie Dni Adaptacyjnych dla studentów I roku,
- organizowanie Dni Integracji, które są corocznym wielkim świętem, kiedy łączymy się i wymieniamy cennymi doświadczeniami dotyczącymi kształcenia osób z niepełnosprawnościami,
- organizowanie sekcji sportowych umożliwiających wyjazdy na zawody,
- ofertę uczestnictwa w kursach informatycznych ECDL oraz warsztatach psychologicznych „Poczucie własnej wartości kluczem do sukcesu”,
- organizowanie warsztatów i konferencji dotyczących problematyki niepełnosprawności.
- zjazd Absolwentów Niesłyszących.

CKiRON wspiera studentów reprezentujących naszą uczelnię w Polsce oraz za granicami. Studenci z niepełnosprawnościami odnieśli w minionym roku akademickim duże sukcesy w Ogólnopolskich Zawodach Pływackich w Poznaniu oraz w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Studentów Niepełnosprawnych o Puchar JM Rektora Politechniki Częstochowskiej. Podczas spotkania sportowo-integracyjnego we Włoszech, realizowanego w ramach projektu „European Day of Integrated Sport”, nasi studenci byli reprezentantami Polski.

Na szczególne uznanie zasługują:

- Kamil Rząsa – medal paraolimpijski w szermierce,

- Adrian Marcinkiewicz – złoty medal w Halowych Mistrzostwach Polski w Lekkoatletyce w biegu na 1500 m, oraz srebrny medal w biegu na 800 m,
- Mateusz Borowski – brązowy medal w Halowych Mistrzostwach Polski w Lekkoatletyce w biegu na 400 m,
- Karolina Gałgan, Konrad Kiciński, Rafał Janusz i Patryk Marchewka – srebrne medale w łyżwaniu,
- Agnieszka Ozga (bilard),
- Karolina Gałgan (dart).

Osiągnięcia i nagrody

Za działania na rzecz osób z niepełnosprawnościami Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach i jego pracownicy otrzymali:

- **statuetkę „Motyla”** – wyróżnienie za całokształt działalności na rzecz osób niepełnosprawnych. Nagrodę Fundacji „Porozumienie bez Barier” wręczono podczas finału konkursu „Teraz Polska”,
- **wyróżnienie** za działalność naukową w konkursie **„Piękniejsza Polska”** dwóch pracowników uczelni z niepełnosprawnością wzroku. Nagroda przyznawana osobom niepełnosprawnym, które mają duże osiągnięcia w dziedzinie nauki i techniki, jak również tym, których wkład w edukację jest znaczący. Uroczystość emitowana w programie TVP2,
- **wyróżnienie** w etapie regionalnym konkursu LODOŁAMACZE 2008,
- **III miejsce** w kategorii PRACODAWCA NIEPRZEDSIĘBIORCA w etapie regionalnym konkursu LODOŁAMACZE 2012,
- **II miejsce** w kategorii INSTYTUCJA w etapie mazowieckiego konkursu LODOŁAMACZE 2014,
- **nagrodę „Aleksandria”** dla Rektora Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach w 2014 roku. Prestiżowa i honorowa nagroda Prezydenta Miasta Siedlce ufundowana po raz pierwszy w 1996 roku. Wyróżniane są osoby i instytucje, które swoją pracą, talentem, umiejętnościami i swoją pasją przyczyniły się do rozwoju Siedlec w różnych sferach życia,
- **Nagrodę Prezydenta Miasta Siedlce „Wawrzyn Siedlecki”** dla dyrektora CKIRON.

Współpraca

Aby poszerzyć swoją wiedzę i podzielić się sukcesami i doświadczeniem z innymi, UPH podejmuje współpracę z różnymi ośrodkami naukowymi, artystycznymi i kulturalnymi w kraju i zagranicą. Ważnym elementem działania Centrum jest nawiązanie współpracy z organizacjami pozarządowymi:

- a) Stowarzyszeniem Popierania Edukacji Niepełnosprawnych „Hefajstos”,
- b) Fundacją Aktywnej Rehabilitacji,
- c) Fundacją Vis Maior.

CKiRON koordynuje wszelkie działania związane z kształceniem osób z niepełnosprawnościami podejmowane w Uczelni, a współpraca i współdziałanie całego środowiska akademickiego, komunikacja i stały kontakt ze studentami przyczyniają się podnoszenia jakości życia i edukacji studentów.

Informacje dla autorów Information for authors

Materiał do publikacji należy składać w formie elektronicznej (jeden plik formatu MS WORD 2007 lub 2010 i jeden plik w formacie PDF) na adres mailowy: enasilowska@uph.edu.pl

Objętość opracowania:

- artykuł – objętość nie większa niż 20 znormalizowanych stron (40 000 znaków razem ze spacjami, przypisami i bibliografią),
- recenzja – do 15 000 znaków,
- opinie, glosy, polemiki – do 20 000 znaków,
- sprawozdanie – do 10 000 znaków,
- scenariusz, streszczenie – 500-1000 znaków.

Tekst: format **A5**; czcionka Palatino Linotype 10 pkt; interlinia 1,5; marginesy 22 mm (prawy, lewy, górny i dolny); odnośniki w indeksie górnym, wyrównanie wyjustowane; ciągła numeracja stron, w prawym dolnym rogu, bez automatycznych wyróżnień i wyliczeń, bez wymuszonych przeniesień, akapity wyróżnione wcięciem 1 cm od lewej. Wyróżnienia w tekście należy zaznaczać za pomocą czcionki półgrubej (**bold**).

Przypisy: Należy sporządzać według systemu harwardzkiego (Harvard Referencing System): cytując trzeba zawsze podać w nawiasie: autora/autorów, rok wydania i numer strony, np. [Kowalski, 1992, s. 244].

Cytaty w tekście głównym: Gdy objętość cytatu przekracza 40 słów, należy umieścić go w osobnym akapicie z wcięciem, bez cudzysłowu. W innym przypadku fragment umieszcza się w linii właściwego tekstu, w cudzysłowie. Nie należy stosować kursywy.

Bibliografia: Wszystkie publikacje, na które autor artykułu się powołuje, powinny być umieszczone w bibliografii na końcu pracy, ułożone w kolejności alfabetycznej wg wzoru:

- Bień W., Sokół H., 1998, *Ocena sytuacji finansowej banku komercyjnego*, Difin, Warszawa.
- Bludnik I., 2009, *Redukcjonizm w modelach neokeynesowskich*, Ekonomista, nr 6.
- GUS, 2009, *Rocznik demograficzny 2008*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.

- Konarska J., 2008, *Inny – nie znaczy gorszy*, w: Frąckiewicz L., (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Somer J. (red.), 1995, *Ustawa o ochronie i kształtowaniu środowiska. Komentarz*, Wydawnictwo Prawo Ochrony Środowiska, Wrocław.
- Wikipedia, 2011, *Łańcuch Markowa*,
http://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%81a%C5%84cuch_Markowa
[dostęp: 17.05.2011].

Do tekstu należy dołączyć:

Abstrakt – umieszczony na pierwszej stronie artykułu, poniżej tytułu, w języku polskim i angielskim (ok. 1000 znaków, czcionka 8 pkt, wyjustowanie). Abstrakt nie powinien powtarzać ani parafrazować tytułu tekstu; powinien być napisany w trzeciej osobie (np. Autor omówił...) lub w formie bezosobowej (np. W artykule przedstawiono...). W abstrakcie należy wyróżnić co najmniej cztery spośród następujących kategorii informacji:

- cel / teza (obowiązkowo),
- koncepcja / metody badań (obowiązkowo),
- wyniki i wnioski (obowiązkowo),
- ograniczenia badań (opcjonalnie),
- zastosowanie praktyczne (opcjonalnie),
- oryginalność/wartość poznawcza (obowiązkowo).

Słowa kluczowe – czcionka 8 pkt, w języku polskim oraz w języku angielskim. Słowa powinny być zapisane w mianowniku liczby pojedynczej, rozdzielone przecinkami. Pierwszym powinna być szczegółowa nazwa subdyscypliny, do której należy praca. Słowami kluczowymi mogą być nazwy własne, powinny być tak dobrane, by czytelnik mógł znaleźć tekst, wyszukując go według słów kluczowych w elektronicznej bazie czasopism. Zachęcamy do używania możliwie standardowej, powszechnie stosowanej terminologii zarówno polskiej, jak i angielskiej, unikania neologizmów, metafor etc.

Dane o autorze – imię i nazwisko, stopień naukowy, nazwa i adres miejsca pracy (stanowisko i pełnione funkcje), telefon kontaktowy oraz e-mail.

Tabele – zawartość tabeli – 9 pkt; tytuł tabeli umieszczamy nad tabelą – 9 pkt, do lewej za słowem „Tabela” i numerem porządkowym.

Wykresy – czarno-białe lub stopniowana szarość; w pliku tekstowym lub jako grafika (jpg) – edytowalne; zatytułowane np. Rys. 1 pod wykresem (9 pkt, do lewej).

Ilustracje, grafiki, zdjęcia, inne obrazy znajdujące się w tekście prosimy przysłać jako osobne pliki (w formatach: jpg, png) oznaczone i przyporządkowane numerami do określonych miejsc w tekście. Tytuł należy umieścić pod rysunkiem.

Pod każdym elementem graficznym powinien znaleźć się zapis źródła, z którego pochodzi. Jeśli cytowane elementy graficzne są chronione prawem autorskim (dotyczy to również plików pochodzących z Internetu), wymagana jest pisemna zgoda autora oryginału lub właściciela praw autorskich na bezpłatne wykorzystanie tych materiałów w pracy.

