

Uczyć (się) o niepełnosprawności i wspieraniu

Księga Katedry
Pedagogiki Specjalnej KUL
w czterdziestolecie
powstania Katedry

Redakcja

Ewa Domagała-Zyśk
Aleksandra Borowicz



Uczyć (się) o niepełnosprawności i wspieraniu

Księga Katedry
Pedagogiki Specjalnej KUL
w czterdziestolecie
powstania Katedry

Redakcja

**Ewa Domagała-Zyśk
Aleksandra Borowicz**

Uczyć (się) o niepełnosprawności i wspieraniu

Księga Katedry
Pedagogiki Specjalnej KUL
w czterdziestolecie
powstania Katedry

Redakcja

**Ewa Domagała-Zyśk
Aleksandra Borowicz**

Lublin 2024

Recenzenci

dr hab. Stanisława Byra, prof. UMCS

dr hab. Katarzyna Ita Bieńkowska, APS

Realizacja procesu wydawniczego **atonce.pl**

Redaktorka prowadząca **Ewa Ankiersztejn**

Redakcja językowa i korekta **Magdalena Czarnecka, Justyna Salata**

Layout **Tomasz Smółka**

Skład i łamanie **Wiaczesław Kryształ**

Projekt okładki **Marta Turska**

© Copyright by Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz oraz Autorzy poszczególnych rozdziałów, 2024

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Episteme, 2024

ISBN 978-83-67843-30-0

DOI 10.54253/E2024.06.Uczyc_sie

Wydawnictwo Naukowe Episteme

ul. Gabriela Narutowicza 57/4, 20-016 Lublin | 728 352 141 | wydawnictwoepisteme.pl

Druk „Ełpil” ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

Spis treści

Streszczenia artykułów w tekście łatwym do czytania
i rozumienia 9

Ewa Domagała-Zyśk, Aleksandra Borowicz

Wstęp 11

Logo Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL 15

Teresa Naumiuk

Książka dostępna – nowy wymiar publikacji naukowych 17

Ewa Domagała-Zyśk

Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL – w czterdziestolecie
istnienia 19

Część pierwsza: Z tekstów Mistrzów

Ewa Domagała-Zyśk, Nota edytorska 45

Teresa Kukołowicz

Chory w domu i opieka nad nim 47

Aneta Paszkiewicz, Nota edytorska 53

Zofia Ostrihanska

Kryteria nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży 55

Renata Kołodziejczyk, Aleksandra Borowicz, Nota edytorska 77

Kazimiera Krakowiak

Cel i warunki skuteczności stosowania Metody Fonogestów 79

Maria Jakubowska, Nota edytorska **97**

Dorota Kornas-Biela

The paradigm of unity in prenatal education and pedagogy **99**

Część druga: Z badań naukowych

Kazimiera Krakowiak

O humanistycznej wartości badań nad trudnościami
w komunikowaniu się osób z uszkodzeniami słuchu **115**

Dorota Kornas-Biela

Pregoreksja: aspekty psychomedyczne, społeczno-kulturowe
i zdrowotne **141**

Ewa Domagała-Zyśk

Radość z uczenia się języka obcego studentów niesłyszących
i słabosłyszących **175**

Agnieszka Amilkiewicz-Marek

Rodzice jako uczestnicy procesu oceny funkcjonalnej **193**

Część trzecia: Z warsztatu dydaktycznego

Monika Nowak

Moc twórczości w pedagogice leczniczej **221**

Urszula Antończuk-Grab

Włączanie w dydaktykę akademicką doświadczeń
rodzica dziecka z niepełnosprawnością intelektualną
i autyzmem **251**

Amelia Dziurda-Multan

Strategie radzenia sobie z nietypowymi zachowaniami
uczniów z autystycznym spektrum zaburzeń **261**

Część czwarta: Nauczyciele i uczniowie – z prac doktorskich i studenckich

Ewa Nizio, Dorota Kornas-Biela

Festiwal Młodych w Medjugorje jako przestrzeń
doświadczenia religijnego młodzieży **281**

Anna Lendzion, Marcin Lendzion
Edukacja emocjonalna dzieci przedszkolnych
i wczesnoszkolnych w perspektywie rozwijania inteligencji
emocjonalnej **299**

Aleksandra Borowicz, Natalia Stylińska
Motywacja i ocenianie osiągnięć uczniów w zróżnicowanych
grupach klasowych jako umiejętność pedagogiczna **325**

Renata Kołodziejczyk, Martyna Tobjasz, Katarzyna Piskała
Promowanie komunikacji w rozwoju i wychowaniu
dziecka – warsztaty realizowane przez studentów pedagogiki
specjalnej **351**

Krzysztof Tarnowski
Diagnoza kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów
w środkowym wieku szkolnym w kaszubskiej wiejskiej
szkole **367**

Część piąta: Z historii Katedry

**Ewa Domagała-Zyśk, Anna Lendzion, Ewa Smółka,
Romana Wysoczańska**
Profesor Teresa Kukołowicz – pedagog nieustannie
inspirująca **393**

Aneta Paszkiewicz
Jej obraz na trwałe wyrył się w mojej pamięci **401**

Część szósta: Z życia codziennego Katedry

Maria Jakubowska
Pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL postawa
twórcza **411**

Paulina Lewandowska
Unlocking Language Potential: A Multicultural Journey at
LangSkills II International Summer School in Lublin **443**

Ewa Domagała-Zyśk
Wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami i specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi w Szwecji **455**

Pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL **475**

Streszczenia artykułów w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Ewa Domagała-Zyśk, Katedra Pedagogiki Specjalnej
KUL – w czterdziestolecie istnienia **40**

Kazimiera Krakowiak, O humanistycznej wartości
badań nad trudnościami w komunikowaniu się osób
z uszkodzeniami słuchu **138**

Dorota Kornas-Biela, Pregoreksja: aspekty
psychomedyczne, społeczno-kulturowe
i zdrowotne **173**

Ewa Domagała-Zyśk, Studenci niesłyszący
i słabosłyszący lubią uczyć się języka
angielskiego **192**

Agnieszka Amilkiewicz-Marek, Rodzice jako uczestnicy
procesu oceny funkcjonalnej **216**

Monika Nowak, Moc twórczości w pedagogice
lecniczej **249**

Urszula Antończuk-Grab, Włączanie w dydaktykę
akademicką doświadczeń rodzica dziecka
z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem **260**

Amelia Dziurda-Multan, Nietypowe zachowania uczniów
ze spektrum autyzmu **276**

Ewa Nizio, Dorota Kornas-Biela, Na Festiwalu Młodych
w Medjugorje młodzież się modli **297**

Anna Lendzion, Marcin Lendzion, Uczenie kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku od trzech do dziewięciu lat **323**

Aleksandra Borowicz, Natalia Stylińska, Motywacja i ocenianie osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych jako umiejętność pedagogiczna **349**

Renata Kołodziejczyk, Martyna Tobjasz, Katarzyna Piskała, Promowanie kluczowej roli komunikacji w rozwoju i wychowaniu dziecka w ramach realizacji praktycznych zajęć dla lokalnej społeczności przez studentów pedagogiki specjalnej KUL **365**

Krzysztof Tarnowski, Diagnoza kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w środkowym wieku szkolnym w kaszubskiej wiejskiej szkole **388**

Aneta Paszkiewicz, Prof. dr hab. Zofii Ostrowskiej – Jest na zawsze obecna w moim życiu **407**

Maria Jakubowska, Pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL postawa twórcza **440**

Paulina Lewandowska, Unlocking Language Potential: A Multicultural Journey at LangSkills II International Summer School in Lublin **453**

Ewa Domagała-Zyśk, Wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji **472**

Wstęp

W niniejszej monografii zebrane zostały teksty tworzące obraz Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w roku czterdziestolecia jej istnienia. Prezentujemy w niej teksty zarówno badawcze, jak i dotyczące dydaktyki akademickiej, tworzące zapis historii i codziennych działań Katedry.

Monografię otwiera tekst Ewy Domagały-Zyśk, która obecnie kieruje pracami naszego zespołu. Artykuł nosi znamieny tytuł *Katedrze – w czterdziestolecie jej istnienia*, który już sam w sobie jest w pewnym sensie wyrazem uznania i hołdu złożonego tym, na których ramionach obecnie stoimy – osobom tworzącym w KUL zręby badań nad niepełnosprawnością i chorobą oraz budującym administracyjny, naukowy i dydaktyczny potencjał Katedry.

Całość podzielona jest na sześć części. W pierwszej zawarte zostały teksty Mistrzów – osób, których praca naukowa, ale także talenty, osobowość i zaangażowanie dały Katedrze podstawy jej funkcjonowania. Jest to zatem po pierwsze krótki, ale niezwykle znaczący tekst profesor Teresy Kukołowicz o opiece nad osobą chorą, którego każde ze zdań stanowi niejako kolejną zasadę wartościowej, osobowej relacji z człowiekiem chorym czy niepełnosprawnym, w pełni aktualną także dzisiaj. Praca profesor Zofii Ostrihańskiej dotycząca kryteriów nieprzystosowania społecznego została napisana ponad 50 lat temu i chociaż obecnie nieco inaczej nazywamy pewne zjawiska, przebija z niej wciąż autentyczne zainteresowanie wychowankiem, szacunek do jego doświadczeń i troska o skuteczne wsparcie. Trzeci z tekstów wybranych jako mistrzowskie to praca Kazimierza Krakowiaka na temat Metody Fonogestów. Opracowana przez Panią Profesor na podstawie wersji amerykańskiej i francuskiej w 1984 r. nadal odgrywa znaczącą rolę w komunikowaniu się z osobami z uszkodzeniem słuchu. Zespół transliteratorów pracujący w Katedrze jest także rozpoznawalny w międzynarodowej społeczności osób posługujących się tą

12 metodą i badaczy metody Cued Speech. Czwararty tekst mistrzowski to tekst profesor Doroty Kornas-Bieli, w którym omówiono edukację i pedagogikę prenatalną w kontekście paradygmatu jedności. Autorka podkreśla w nim szczególnie znaczenie jakości prenatalnych relacji między dzieckiem a jego rodzicami, które modelują każdą kolejną relację. Tekst pozostaje niezwykle aktualny poznawczo i społecznie, także dzisiaj.

Drugą część publikacji stanowią teksty badawcze. Kazimiera Krakowiak przygotowała specjalnie do tej Księgi tekst o humanistycznej wartości badań nad trudnościami w komunikowaniu się osób z uszkodzeniami słuchu. Dorota Kornas-Biela w artykule z zakresu pedagogiki prenatalnej i prokreacyjnej omawia zjawisko pregoreksji. Ewa Domagała-Zysk przedstawia kolejne badania z zakresu surdologottodydaktyki, a Agnieszka Amilkiewicz-Marek prezentuje wyniki badań prowadzonych wśród rodziców w kontekście ich udziału w ocenie funkcjonalnej.

Część trzecia książki zawiera teksty dotyczące dydaktyki akademickiej. Monika Nowak dzieli się doświadczeniem wykorzystania arteterapii w pracy z dzieckiem chorym, Urszula Antończuk-Grab przekonuje o zasadności wykorzystania własnych doświadczeń rodzicielskich w dydaktyce akademickiej, a Amelia Dziurda-Multan dzieli się nauczycielskim doświadczeniem w zakresie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Teksty dotyczą znaczenia, jakie wiąże się z wykorzystaniem w dydaktyce akademickiej doświadczenia wynikającego z bezpośredniego kontaktu osób prowadzących zajęcia oraz studentów z różnymi grupami dzieci, młodzieży i dorosłych. Autorki podkreślają także rolę osobistych doświadczeń i umiejętnego włączania ich do procesu dydaktycznego.

W czwartej części książki zebrano prace współautorskie, w których nauczyciele pracowali wspólnie z uczniami – doktorantami i studentami. Ewa Nizio i Dorota Kornas-Biela proponują tekst oparty na projekcie badań wśród młodzieży uczestniczącej w festiwalu młodych w Medjugorje; Anna Lendzion i Marcin Lendzion omawiają zagadnienie inteligencji emocjonalnej dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Aleksandra Borowicz wraz ze swoją magistrantką Natalią Stylińską przedstawiają tekst dotyczący procesu oceniania w grupach zróżnicowanych, a Renata Kołodziejczyk ze studentkami Martyną Tobjasz i Katarzyną Piskałą przygotowały artykuł na temat roli komunikacji w rozwoju i wychowaniu dzieci.

Tę część kończy tekst Krzysztofa Tarnowskiego przedstawiający badania własne wykonane w oparciu o narzędzie badawcze, którego współtwórcą jest promotorka jego pracy doktorskiej.

W piątej części Księgi, zatytułowanej *Z historii Katedry*, zamieszczono dwa teksty wspomnieniowe. Pierwszy z nich, o życiu i pracy naukowej prof. Teresy Kukołowicz, został przygotowany przez jej uczennice – Ewę Domagałę-Zyśk, Ewę Smołkę, Annę Lendzion i Romanę Wysoczańską. Drugi z tekstów tej części to artykuł doktorantki profesor Zofii Ostrianskiej, Anety Paszkiewicz, pod wymownym tytułem *Jej obraz na trwałe wyrył się w mej pamięci*.

Ostatnią, szóstą część Księgi zatytułowaliśmy *Z życia katedry*. Zamieszczamy w niej tekst Marii Jakubowskiej prezentujący sylwetki osób tworzących zespół katedry w czterdziestym roku jej działalności. Część tę, ale także całość publikacji zamykają dwa rozdziały dotyczące doświadczeń współpracy międzynarodowej: doktorantka Paulina Lewandowska opisuje założenia i doświadczenia projektu *Langskill – Language preferences and learning styles of deaf and hard of hearing learners*, realizowanego w Katedrze w latach 2021–2024, a Ewa Domagała-Zyśk referuje model wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami poznany w czasie stażu naukowego w Szwecji.

Serdecznie dziękujemy za wszelkie wskazówki Recenzentkom tej publikacji – dr hab. prof. UMCS Stanisławie Byrze oraz dr hab. Katarzynie Icie Bieńkowskiej. Pomogły one znacząco w wypracowaniu ostatecznego kształtu Księgi. Dziękujemy także za wykonanie prac recenzenckich w krótkim czasie, co pozwoliło na kontynuowanie prac redakcyjnych i opublikowanie monografii w przewidzianym datą Jubileuszu terminie.

Władzom KUL dziękujemy zarówno za wsparcie pomysłu wydania tej monografii, jak i za wsparcie finansowe.

Słowa wdzięczności kierujemy do Pani Dyrektora Wydawnictwa Episteme Ewy Smołki i całego Zespołu. Księga Katedry to kolejna książka, która powstała w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, a wydało ją Episteme. Dziękujemy zatem za całokształt współpracy trwającej 10 lat (od 2014 r.), a szczególnie za podjęcie tym razem zadania wydania książki dostępnej.

14 Oddajemy tę Księgę Katedry w ręce Czytelników i Czytelniczek jako:

- dowód naszego szacunku i wdzięczności dla osób, które budowały obecny kształt Katedry,
- wyraz naszej codziennej, trudnej, ale też pogodnej pracy nad obecnym kształtem badań nad niepełnosprawnością w KUL oraz dydaktyką akademicką w tym zakresie,
- przywołanie nadziei, że dalsze działania podejmowane w Katedrze będą zawsze realizowane w duchu służby, współpracy i rzetelnego poszukiwania Prawdy.

<-wróć do
spisu treści

Ewa Domagała-Zyśk i Aleksandra Borowicz

Logo Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL



Logo Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL jest owocem żywej dyskusji zespołu Katedry w 2020 r. Opisuje naszą pracę w ramach Katedry – badawczą, dydaktyczną i organizacyjną – na rzecz osób z niepełnoprawnościami i specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz ich rodzin i społeczności, w których przebywają.

W logo przedstawiono **otwartą książkę** – ponieważ chcemy naszą pracę budować na intensywnym uczeniu się – nie tylko z publikacji naukowych, ale także wielu książek ważnych dla naszej kultury i cywilizacji.

Roślinka symbolizuje życie, rozwój, wzrost każdej osoby, z którą pracujemy czy po prostu spotykamy się, ale także osób tworzących środowisko Katedry.

Dłonie pojawiające się w logo oznaczają nasze umiejętności i talenty, które chcemy wykorzystywać w pracy. Są przedstawione w geście chronienia roślinki (osoby) i wspierania jej wzrostu.

Listki symbolizują wzrastanie osoby w każdej z siedmiu sfer integralnego funkcjonowania: fizycznej, społecznej, emocjonalnej, poznawczej, komunikacyjnej, moralnej i duchowej.

Zapraszamy do współpracy każdego, kto chciałby zidentyfikować się z tym logo – taką misją i wizją pracy.

Książka dostępna – nowy wymiar publikacji naukowych

Książkę „Uczyć (się) o niepełnosprawności i wspieraniu. Księga Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL – w czterdziestolecie powstania Katedry” w Wydawnictwie Episteme zaprojektowaliśmy z myślą o osobach ze szczególnymi potrzebami. Publikacją tą otwieramy nowy rozdział opracowania graficznego książek naukowych: służący przezwyciężaniu barier, które utrudniają (a czasem wręcz uniemożliwiają) czytanie i odbiór tekstów ze względu na inną percepcję czytelników, np. słaby wzrok, dysleksję czy zaburzone funkcje poznawcze.

- Zastosowaliśmy bezszeryfowe kroje pisma (czcionki), czyli takie, które mają proste końcówki, bez ozdobników (tzw. szeryfów). Tekst główny złożyliśmy czcionką Scala Sans. W tytułach i abstraktach użyliśmy OpenDyslexic – ten krój w sposób szczególny uwzględnia potrzeby osób z dysleksją, ponieważ minimalizuje ryzyko typowych błędów popełnianych przez nie podczas czytania tekstu drukowanego.
- Tekst jest justowany (czyli wyrównany) jedynie do lewej strony, po prawej pozostawiliśmy go bez wyrównania. Jest to tzw. skład w chorągiewkę. Dzięki niemu uzyskaliśmy stałe odstępy między wyrazami. Powszechne w różnego rodzaju książkach justowanie z obu stron powoduje nieregularne, rozszerzone odległości między wyrazami, co osobom z dysleksją utrudnia skupienie. Z kolei równa linia tekstu przy prawym marginesie sprawia, że wszystkie wiersze tekstu wyglądają podobnie. Osobom słabowidzącym trudniej przez to przechodzić wzrokiem pomiędzy linijkami. Skład w chorągiewkę eliminuje te bariery.

- Zastosowaliśmy cyfry zwykłe (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0), nie tzw. nautyczne (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0), które – choć powszechne i estetyczne – podczas czytania mogą powodować u osób ze szczególnymi potrzebami wrażenie pływania tekstu, a w związku z tym dyskomfort i trudności ze skupieniem na treści.
- Jako jedyny sposób wyróżnienia wykorzystaliśmy tekst pogrubiony. Rozstrzelone wyrazy, nadmiar wersalików, kapitalików i kursyw (tę zachowano jedynie do tytułów w opisach bibliograficznych i słów obcych) znacznie zmniejszyłyby poziom czytelności tekstu. Brak wielu wyróżnień podnosi komfort odbioru, zwiększa płynność czytania i sprawia, że tekst nie męczy wzroku.
- Zrezygnowaliśmy z tzw. żywej paginy, czyli tekstu na górze lub dole strony. Zazwyczaj żywa pagina zawiera nazwisko autora i tytuł rozdziału. W wypadku osób ze szczególnymi potrzebami utrudnia ona skupienie się na zawartości akapitów i jest dodatkowym źródłem rozproszenia uwagi.
- Numery stron umieściliśmy na bocznych marginesach, u góry, aby były czytelne i łatwe do wyszukania.
- W każdym rozdziale umieściliśmy także abstrakty opracowane w standardzie prostego języka. Dzięki takiej komunikacji czytelnik może szybko i z dużym zrozumieniem poznać zarys treści rozdziałów.

Mamy nadzieję, że projektowanie takich publikacji stanie się powszechniejsze i w najbliższym czasie na rynku wydawniczym będzie się ich pojawiało coraz więcej. Dzięki temu osoby ze szczególnymi potrzebami zyskają szerszą ofertę czytelniczną, a to przysłuży się równemu, likwidującemu bariery dostępowi do nauki.

Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL – w czterdziestolecie istnienia

Osobom, które zaprosiły mnie do pracy na Uniwersytecie,
Przełożonym, Współpracownikom i Studentom – dziękuję!

Abstrakt

Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL została powołana przez Senat Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 29 maja 1984 r., ale na uczelni znacznie wcześniej prowadzone były prace badawcze i wdrożeniowe, zwłaszcza te dotyczące psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami i chorych przewlekle. W pierwszym okresie funkcjonowania katedry osobami szczególnie zasłużonymi byli: prof. Teresa Kukołowicz – pierwszy kierownik Katedry, prof. Zofia Ostrianska oraz prof. Dorota Kornas-Biela. Badania prowadzone nad niepełnosprawnością i chorobą w KUL miały charakter pionierski, a promowane idee – zwłaszcza dotyczące społecznych ról oraz społecznego funkcjonowania i znaczenia osób z niepełnosprawnościami – znacznie wyprzedzały swoją epokę. Od 1998 r., wraz z przejściem kierownictwa Katedry przez prof. Kazimierę Krakowiak, prace badawcze, organizacyjne i wdrożeniowe Katedry były związane głównie z surdopedagogiką, a szczególnie z promowaniem i wdrażaniem do edukacji włączającej skutecznych sposobów komunikowania się z osobami z trudnościami w zakresie mowy i języka, w tym z wykorzystaniem Metody Fonogestów.

W czterdziestym roku istnienia Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest zespołem dojrzałych badaczy i dydaktyków, podejmujących prace badawcze

- 20 i wdrożeniowe zarówno w obszarach klasycznych, takich jak surdopedagogika, logopedia, pedagogika lecznicza i pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak też w obszarach nowych – edukacji włączającej, oceny funkcjonalnej, edukacji akademickiej osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy surdoglottodydaktyki.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Teresa Kukołowicz, Zofia Ostrihanska, Dorota Kornas-Biela, Kazimiera Krakowiak.

For the Department of Special Pedagogy at KUL – on its 40th anniversary

Abstract

The Department of Special Pedagogy at the John Paul II Catholic University of Lublin (KUL) was established by the Senate of KUL on 29 May 1984. However, research and implementation work had been carried out at KUL much earlier, especially on the topics such as psychosocial functioning of people with disabilities and chronic illnesses. In the first period of the Department's functioning, persons of particular merit were: Professor Teresa Kukołowicz – the first Head of the Department, Professor Zofia Ostrihanska and Professor Dorota Kornas-Biela. The research conducted on disability and illness at KUL was pioneering, and the ideas promoted – especially concerning social roles and the social functioning and significance of people with disabilities and illnesses – were well ahead of their time. Since 1998, with Professor Kazimiera Krakowiak taking over the Department's leadership, the research, organisational and implementation work was mainly related to surdopedagogy, especially the promotion and implementation of effective ways of communicating with people with speech and language difficulties in inclusive education, including the use of the phonogest method.

In its 40th year of its existence, the Department of Special Pedagogy at the John Paul II Catholic University of Lublin is a team of mature researchers and teachers, undertaking research and implementation work both in classic areas, such as surdopedagogy, speech therapy, therapeutic pedagogy and pedagogy of people with intellectual disabilities, as well as in new areas – inclusive education functional assessment, academic aeducation of students with disabilities and special needs or surdo-glottodidactics.

Keywords: special pedagogy, John Paul II Catholic University of Lublin, Teresa Kukołowicz, Zofia Ostrihanska, Dorota Kornas-Biela, Kazimiera Krakowiak.

Wprowadzenie

Misją Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II od zawsze było wspieranie badań naukowych i edukacji w takich obszarach, które są słabo rozpoznane, niechętnie eksplorowane, często ukryte. Jednym z nich jest niewątpliwie zagadnienie choroby i niepełnosprawności. Mimo że nieodłącznie wpisują się one w życie niemal każdego człowieka, nie są zbyt często czynione przedmiotem badań, rzadko także pojawiają się w dydaktyce akademickiej głównego nurtu.

Od 1984 r. w polskim i światowym dyskursie badawczym w zakresie badań nad niepełnosprawnością oraz kształcenia pedagogów specjalnych i nauczycieli w obszarze pedagogiki specjalnej i inkluzyjnej uczestniczą osoby tworzące Katedrę Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (zob. kod QR).

Warto z tej okazji przywołać elementy z historii badań nad niepełnosprawnością w KUL oraz wspomnieć o głównych przesłankach prowadzonych prac. Celem niniejszego rozdziału jest zatem przedstawienie nie tylko zarysu dziejów Katedry Pedagogiki Specjalnej w KUL, ale przede wszystkim osób, które ją tworzyły i tworzą, sprawiając, że staje się ona wyjątkowym, niepowtarzalnym miejscem pracy oraz rozwoju zawodowego i osobistego.



22 Inspirujące początki



W kontekście powstania Katedry Pedagogiki Specjalnej jako wyjątkowa jawi się przede wszystkim postać i działalność naukowo-organizacyjna prof. Teresy Kukołowicz (1925–2014), która pracując w KUL od 1959 r., prowadziła badania m.in. nad zjawiskiem choroby, wykluczenia społecznego osób chorych czy uwarunkowań efektywnego wspierania ich w rodzinach oraz instytucjach medycznych (zob. kody QR). Realizowała w tym zakresie granty naukowe, ale także prowadziła zajęcia dydaktyczne dla studentów oraz dla personelu pielęgniarskiego w Medycznym Studium Zawodowym w Lublinie oraz Ośrodku Doskonalenia Średnich Kadr Medycznych.

Pomocne w pracy Pani Profesor okazały się zapewne doświadczenia rodzinne – jej stryj, Jan Bogdanowicz (1894–1967), był znanym pediatrą, który współpracował z Marią Grzegorzewską. W posiadaniu biblioteki Katedry Pedagogiki Specjalnej znajdują się dedykowane prof. Bogdanowiczowi, a przekazane nam przez Panią Teresę Kukołowicz egzemplarze kolejnych tomów *Listów do młodego nauczyciela*, w których wiele akapitów podkreślono ołówkiem, co świadczy o tym, że były w KUL znane i czytane.

Warto nadmienić¹, że na wspomnianej lubelskiej uczelni Katedra Pedagogiki pod kierunkiem prof. Zygmunta Kuklińskiego funkcjonowała w ramach Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej w latach 1920–1939. Studenci od 1929 r. mogli wybierać specjalizację pedagogiczną, a pierwsze dyplomy pedagogom wydano w 1933 r. W Katedrze Pedagogiki w tym okresie pracowali m.in. Stefan Kunowski i o. Jacek Woroniecki. W latach 1944–1956 w KUL funkcjonowała Sekcja Pedagogiki w ramach Wydziału Nauk Humanistycznych. Represje ze strony ówczesnych władz doprowadziły jednak do zawieszenia rekrutacji na studia pedagogiczne w 1953 r., a wraz z odejściem absolwentów w 1956 r. została zawieszona formalnie działalność Sekcji Pedagogicznej (aż do 1984 r.). Mimo tych okoliczności Katedra Pedagogiki, która miała charakter agendy międzywydziałowej, istniała jednak stale. Dokumentacja z tamtych lat działalności KUL nie jest kompletna. Jak podają Alina Rynio i Ryszard Skrzyniarz (2011), w roku akademickim 1959/1960

¹ Informacje w tym akapicie podają za: A. Rynio, R. Skrzyniarz (2011). *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*. Lublin: Wydawnictwo Jedność.

Katedrą Pedagogiki kierował docent Stefan Kunowski, z kolei adiunktami byli dr Teresa Kukołowicz, dr Zofia Sękowska i dr Adam Stanowski. W latach 1961–1981 w KUL działała także Katedra Psychologii Wychowawczej. Od 1977 r. kierował nią prof. Stefan Kunowski, a jako asystenci pracowali m.in. ks. dr Tadeusz Witkowski i mgr Dorota Kornas-Biela.

W środowisku lubelskim jako osobę szczególnie zasłużoną dla pedagogiki specjalnej wspomina się prof. Zofię Sękowską (1924–1997) (zob. kod QR). Jest ona absolwentką KUL – ukończyła psychologię na ówczesnym Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej. W latach 1948–1966 była zatrudniona w Katedrze Pedagogiki, którą prowadził Stefan Kunowski. To w trakcie pracy w naszej uczelni obroniła w 1961 r. napisany pod kierunkiem Marii Grzegorzewskiej doktorat pt. *Próba wyjaśnienia procesu adaptacji osobistej i społecznej człowieka ociemniałego*. Od 1966 r. Zofia Sękowska podjęła pracę naukową w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej i przez kolejne 30 lat prowadziła w ramach tej placówki prace badawcze z zakresu pedagogiki specjalnej. Jest autorką wielokrotnie wznawianego *Wprowadzenia do pedagogiki specjalnej*, a także licznych publikacji dotyczących edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami oraz rehabilitacji osób, które nabyły niepełnosprawność (szczególnie niepełnosprawność wzroku) w okresie dorosłości. Profesor Zofia Sękowska współpracowała z KUL, gdzie ostatni raz prowadziła zajęcia dydaktyczne w roku akademickim 1993/1994.

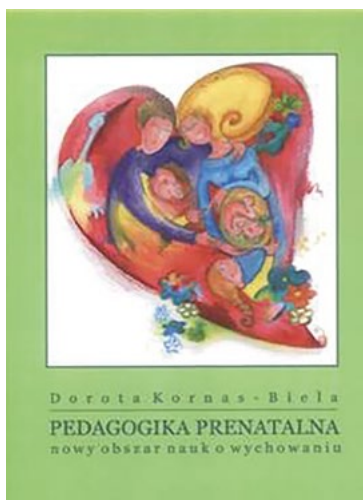
Od 1972 r. w Katedrze Psychologii Wychowawczej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL pracowała prof. Dorota Kornas-Biela, prowadząc dla studentów kierunku psychologia zajęcia dydaktyczne z zakresie psychopedagogiki niepełnosprawności (m.in. ćwiczenia z psychologii rewalidacyjnej). Pod kierunkiem prof. Zofii Sękowskiej przygotowała pracę doktorską pt. *Rozwój świadomości moralnej dzieci niewidomych i widzących w wieku szkolnym*, którą obroniła w 1982 r. W działalności naukowej w kolejnych latach prof. Dorota Kornas-Biela rozwijała badania dotyczące zarówno psychopedagogiki prenatalnej i prokreacyjnej, jak i niepełnosprawności wzrokowej, a w późniejszym okresie zwłaszcza niepełnosprawności intelektualnej.

W 1981 r. reaktywowana została w KUL Sekcja Pedagogiki, której kierownikiem została prof. Teresa Kukołowicz. Otwartość uczelni w zakresie wspierania osób chorych i z niepełnosprawnościami, wrażliwość społeczna Pani Profesor, prowadzone przez nią prace





Zdj. 1. Owoc wieloletniej pracy nad opracowaniem metodologicznym i merytorycznym pedagogiki prenatalnej (Kornas-Biela, 2009)



badawcze (Kukołowicz, 1977, 1987) oraz współpraca z osobami realizującymi podobne działania na rzecz osób chorych i z niepełnosprawnościami stoją u podstaw utworzenia w 1984 r. Katedry Pedagogiki Specjalnej. Jesteśmy szczęśliwymi posiadaczami kopii tej decyzji wydanej przez Senat KUL.

Wyciąg z protokołu nr 420 posiedzenia Senatu Akademickiego KUL z dnia 29 maja 1984 r.

Ad 2. a/ Senat utworzył następujące Katedry:

1. Na Wydziale Nauk Społecznych:

a. na Sekcji Społecznej

- Katedrę Socjologii Moralności

b. na Sekcji Psychologii:

- Katedrę Psychologii Rewalidacyjnej

- Zakład Psychologii Rewalidacyjnej

- Zakład Psychologii Przemysłowej

c. Na Sekcji Pedagogiki:

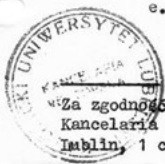
- Katedrę Pedagogiki Specjalnej

d. na Sekcji Ekonomii:

- Katedrę Geografii Gospodarczej

- Katedrę Polityki Gospodarczej

e. Senat dokonał przeniesienia Katedry Ekonomii Społecznej z Sekcji Społecznej na Sekcję Ekonomii tego Wydziału.



Za zgodność:

Kancelaria Rectorska
Imblyn, 1 czerwca 1984 r.

Wyciąg:
Kopie - N. Spół. - Sinię
Prof. Paweł. Kowalski



Zdj. 2. „Autonomia czy odłączenie” (Domagała-Zyśk, 2004) zawiera wyniki badań dotyczących trudności szkolnych uczniów w gimnazjum



Zajęcia z zakresu pedagogiki specjalnej prowadzili w KUL w latach 80. i 90. tacy specjaliści jak Zofia Sękowska, ks. Tadeusz Witkowski (1935–2000), twórca Lubelskiej Szkoły Psychologii Rehabilitacji. Zatrudniani byli także praktycy, m.in. terapeutka i pedagog leczniczy Janina Gut oraz Joanna Krupska, która wraz ze swoim mężem, śp. Januszem Krupskim, inicjowała powstanie w Polsce wspólnot „Wiary i Światła”, zrzeszających osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ich rodziców i przyjaciół. Od momentu powstania Katedry zajęcia dydaktyczne z zakresu pedagogiki specjalnej oraz rewalidacji parcjalnych deficytów rozwojowych prowadziła Dorota Kornas-Biela. W późniejszym okresie (od 1997 r.) do zespołu dołączyły Bożena Sidor i Ewa Domagała-Zyśk. Badania podejmowane w Katedrze Pedagogiki Specjalnej w latach 80. i 90. dotyczyły szczególnie prenatalnych i perinatalnych uwarunkowań niepełnosprawności i zdrowia (Kornas-Biela, 2009), psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzeństwa (Sidor, 2005) oraz pedagogiki osób z trudnościami w uczeniu się (Domagała-Zyśk, 2004).

Ważnym obszarem działań było włączenie się Katedry Pedagogiki Specjalnej w tworzenie w Polsce ruchu wspólnotowego „Wiara i Światło”, w którym osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogły spotykać się i rozwijać swoje możliwości wraz ze swoimi rodzicami oraz przyjaciółmi – wolontariuszami, którymi w Lublinie najczęściej byli studenci pedagogiki. W pierwszych spotkaniach nowych wspólnot brała udział Dorota Kornas-Biela. Ona też

26 zorganizowała w 1985 r. znaczącą konferencję naukową, poświęconą roli osoby z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie. Dzisiaj prawdopodobnie taki tytuł konferencji (*Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*) wydaje się czytelnikowi dosyć zwyczajny, jednak w realiach komunistycznej Polski lat 80. dyskusowanie nie tylko o działaniach filantropijnych na rzecz osób z niepełnosprawnościami, ale także o ich roli i znaczeniu dla społeczeństwa było tematem pionierskim i wyjątkowym.

Od 1983 r. na Wydziale Filozofii KUL, a od 1996 r. w Instytucie Pedagogiki pracował także prof. Wojciech Chudy (1947–2007). Zakres jego dociekań badawczych był szeroki, ale dla pedagogiki niepełnosprawności szczególne znaczenie mają jego teksty dotyczące antropologicznych i aksjologicznych aspektów niepełnosprawności (Chudy, 2006, 2007). Pisał w nich o niezbywalnej godności każdej osoby, jej prawie do życia i rozwoju. Wskazywał także, że osoby z niepełnosprawnością są naszymi nauczycielami w zakresie rozumienia kondycji ludzkiej – uczą nas, że człowiek to byt przygodny i potencjalny. Okoliczności życiowe, np. wypadek czy postępujące zmiany związane ze starością, łatwo mogą zmienić sposób naszego funkcjonowania – możemy stać się osobami z niepełnosprawnością lub częściowo odzyskać utraconą sprawność, ale nadal jesteśmy ontycznie tą samą osobą. Potencjalność dostrzegana jest zaś w wysiłkach i osiągnięciach osób z niepełnosprawnościami, które pomimo doświadczanych ograniczeń przekraczają siebie i rozwijają załóżki swoich możliwości, często dochodząc do niespotykanych osiągnięć, np. w sporcie, sztuce czy samodzielności życiowej.

W ramach Katedry Pedagogiki Specjalnej prowadzone też były badania oraz zajęcia dydaktyczne z zakresu resocjalizacji, które realizowała prof. Zofia Ostrihanska (1926–2017). W Katolickim Uniwersytecie Lubelskim pracowała 15 lat, od 1985 do 2000 r. W tym czasie prowadziła prace badawcze własne oraz wspólnie z doktorantami i magistrantami w obszarze uwarunkowań niedostosowania społecznego, roli i metod pracy kuratorów sądowych, zapobiegania alkoholizmowi i narkomanii (por. Ostrihanska, 1972 – w tym tomie, s. 55–76).

W 1998 r. kierownictwo katedry przekazane zostało w ręce prof. Kazimierzy Krakowiak, a wraz z tą decyzją nastąpił dynamiczny rozwój badań, dydaktyki akademickiej oraz współpracy z instytucjami edukacyjnymi w zakresie surdopedagogiki. Do stałego zespołu Katedry Pedagogiki Specjalnej dołączyły Renata Kołodziejczyk, Aleksandra Borowicz oraz Amelia Dziurda-Multan. Prace badawcze podejmowane w pierwszej dekadzie XXI w. dotyczyły przede wszystkim uwarunkowań komunikacji językowej osób z uszkodzeniami słuchu oraz zastosowania Metody Fonogestów w komunikowaniu się z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Prowadzono także badania nad stresem rodzicielskim rodziców dzieci z uszkodzeniem słuchu (Borowicz, 2020) oraz trudnościami i strategiami językowymi osób niesłyszących (Kołodziejczyk, 2021).

Pod kierunkiem prof. Kazimierzy Krakowiak prowadzono także intensywne działania wspierające kompleksowo studentów z uszkodzeniami słuchu, które przybrały postać wieloletniego eksperymentu pedagogicznego. W ramach działań opracowano procedury wspierania studentów z uszkodzeniem słuchu na każdym etapie ich edukacji na uczelni, począwszy od rekrutacji poprzez pełny udział w zajęciach, wsparcie w zakresie dostosowania egzaminów i zaliczeń oraz nabywania kompetencji osobowych niezbędnych na rynku pracy. Prace te są kontynuowane, szczególnie w działaniach powołanego w 2005 r. z inicjatywy prof. Kazimierzy Krakowiak Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących KUL.

Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących (zob. kod QR) jest agendą ogólnouniwersytecką. Nauczyciele akademicy pełnią w niej rolę tutorów, do których może zgłosić się każdy kandydat na studia i student słabosłyszący czy niesłyszący. W zależności od potrzeb osoby z dysfunkcjami uczestniczą w spotkaniach tutoringów akademickiego lub/i personalnego, mogą także konsultować bieżące kwestie związane z organizacją studiów, np. potrzebne im formy wsparcia w czasie zajęć, zakres modyfikacji czy dostosowań egzaminów i zaliczeń. Nauczyciele zaangażowani w pracę CENIS konsultują także uczelniane działania na rzecz studentów niesłyszących i słabosłyszących, np. prowadzą dla pracowników dydaktycznych i administracyjnych szkolenia dotyczące pracy ze studentami z uszkodzeniem słuchu.



Zdj. 3. Studia i szkice zbierające doświadczenia komunikowania się z osobami z uszkodzeniem słuchu, w tym przy pomocy Metody Fonogestów (Krakowiak, 2006)



Zdj. 4. Dar języka to synteza prac nad pedagogiką osób z uszkodzeniem słuchu (Krakowiak, 2012)



Liczna obecność studentów niesłyszących i słabosłyszących w KUL stała się także impulsem do powołania unikalnej organizacji – Koła Naukowego Studentów Niesłyszących i Słabosłyszących „Surdus Loquens”, którego kuratorem jest Aleksandra Borowicz. Stanowi ono miejsce istotnych spotkań studentów studiujących na co dzień na różnych kierunkach, a nawet na różnych lubelskich uczelniach (zob. kody QR). Jednym z ważniejszych osiągnięć w zakresie pracy naukowej agendy jest zainicjowanie cyklu





Zdj. 5. Publikacja na podstawie badań nad stresem rodzicielskim (Borowicz, 2020)

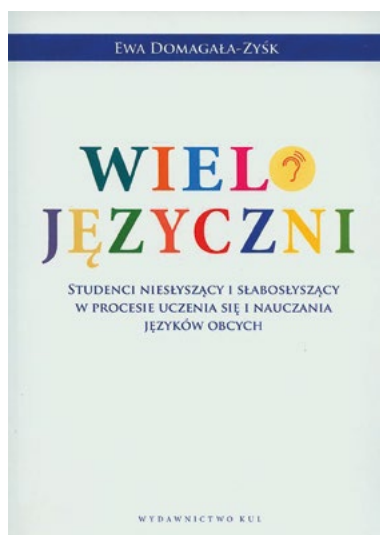


Zdj. 6. Książka to owoc prac badawczych nad poznaniem strategii komunikacyjnych dzieci niesłyszących (Kołodziejczyk, 2021)

konferencji „O tym się nie mówi”, w czasie których podejmowano liczne wątki dotyczące społecznych, zawodowych i edukacyjnych przestrzeni funkcjonowania osób z uszkodzeniem słuchu.

Unikalnym elementem wspierania studentów jest prowadzony przez Ewę Domałą-Zyśk od 2000 r. specjalistyczny lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Zajęcia te bazują na pedagogice personalistycznej, wynikach psychologicznych, medycznych i pedagogicznych badań naukowych w zakresie mechanizmów i strategii uczenia się i nauczania, nowoczesnych wzorcach metodycznych dydaktyki obcojęzycznej, a także na poszanowaniu dla partycypacyjnej roli uczestników – osób niesłyszących i słabosłyszących. Lektorat prowadzony jest w małych grupach (2-, 3-osobowych) oraz indywidualnie, a strategie dydaktyczne ustalane są zawsze w odpowiedzi na potrzeby i możliwości (w tym możliwości słuchania i mówienia) studentów. Lektorat pomyślany jest jako przestrzeń całościowego rozwoju osób z uszkodzeniem słuchu – poza regularnymi zajęciami są one wspierane również w podejmowaniu działań w zakresie samorzecznictwa, działalności w międzynarodowych organizacjach osób niesłyszących

Zdj. 7. W publikacji „Wielojęzyczni” opisano doświadczenia z prowadzonego w latach 2000–2013 lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących oraz realizowanych w tym czasie badań „action research” (Domagała-Zyśk, 2013)



i słabosłyszących oraz rozwijania indywidualnych kompetencji językowych i społecznych. Znajomość języka obcego staje się wtedy nie tyle celem, ile środkiem do osiągnięcia własnych celów edukacyjnych, zawodowych i społecznych (relacyjnych).

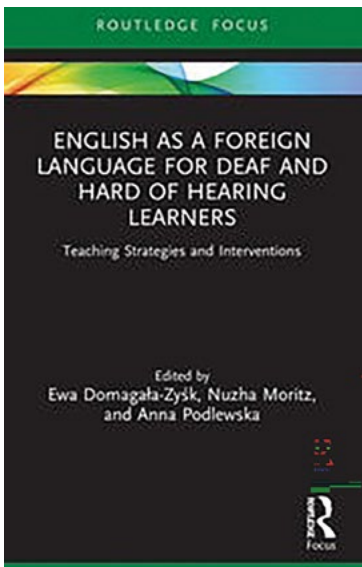
Równocześnie z pracą dydaktyczną i tutorską w ramach lektoratu prowadzone są także badania naukowe w zakresie surdoglottodydaktyki. Ewa Domagała-Zyśk jest nie tylko liderką w tym obszarze, ale także koordynatorem International Research Group English as a Foreign language for Deaf and Hard of Hearing (zob. kod QR). W grupie tej współpracują badacze i nauczyciele akademicy z Włoch, Czech, Francji, Izraela, Niemiec, Grecji, Węgier i Polski, dzieląc się doświadczeniem z prac badawczych, szczególnie w zakresie rozpoznawania potrzeb oraz skutecznych strategii uczenia się i nauczania języka angielskiego jako obcego. Zespół spotyka się na międzynarodowych konferencjach i kongresach, prowadzi też projekty badawczo-wdrożeniowe (zob. kod QR).

Od 2000 r. nastąpił także dynamiczny rozwój projektów prowadzonych przez doktorantów. W latach 2000–2023 po kierunkiem prof. Kazimierzy Krakowiak przygotowanych zostało czternaście doktoratów, głównie w zakresie surdopedagogiki. Pełna lista prac doktorskich obronionych pod kierunkiem prof. Kazimierzy Krakowiak znajduje się w poświęconej jej publikacji jubileuszowej (zob. kod QR).





Zdj. 8. Surdoglottodydaktyka narodziła się w Katedrze (Domagała-Zyśk, 2014)



Zdj. 9. Zespół ma liczne sukcesy publikacyjne (Domagała-Zyśk, Moritz, Podlewska, 2021)

Projekty doktorskie od 2013 r. przygotowane są pod kierunkiem prof. Doroty Kornas-Biela. Do tej pory obronionych zostało dzieł prowadzonych przez nią prac doktorskich, których tematyka dotyczyła zarówno zagadnień niepełnosprawności, jak i uzależnień, znaczenia ruchów, instytucji katolickich oraz różnych wymiarów funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin (zob. kod QR).

W ostatnich latach w Katedrze Pedagogiki Specjalnej realizowane są także prace doktorskie pod kierunkiem dr hab. prof. KUL





Ewy Domagały-Zyśk. Ich tematyka dotyczy wybranych zjawisk w obszarze niepełnosprawności intelektualnej, motorycznej i sensorycznej, kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci i młodzieży oraz surdologlodydaktyki (zob. kod QR).



W ostatnich latach w Katedrze świętowane były niezwykle jubileusze – 45-lecia pracy naukowej prof. Kazimiera Krakowiak i 45-lecia pracy naukowej w KUL prof. Doroty Kornas-Bieli. Przygotowane z tej okazji bogate publikacje zawierające szczegółowe informacje o dorobku Szacownych Jubilatki można znaleźć w repozytoriach (Domagała-Zyśk, Borowicz, Kołodziejczyk, 2016; Domagała-Zyśk, Borowicz, Kołodziejczyk, Martynowska, 2021, 2016).



Od 2019 r. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II realizowane są regularne 5-letnie jednolite studia magisterskie w zakresie pedagogiki specjalnej. W konstruowaniu ich programu wykorzystane zostały zarówno wcześniejsze doświadczenia w zakresie prowadzenia specjalności w zakresie pedagogiki specjalnej na kierunku pedagogika, jak i doświadczenia wynikające z szerokiej współpracy katedry z instytucjami prowadzącymi edukację i rehabilitację osób z niepełnosprawnościami. Do naszego zespołu dołączyły także kolejne osoby realizujące prace badawcze, ale przede wszystkim wykonujące pracę dydaktyczną w obszarze trzech oferowanych specjalności: edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, wczesnego wspomagania rozwoju oraz logopedii. Są to dr Klaudia Martynowska, dr Anna Lenzion, dr Monika Nowak, dr Ewa Nizio, dr Bożena Miernik, o. dr Adam Juchnowicz, mgr Agnieszka Amilkiewicz-Marek, mgr Urszula Kmita, mgr Urszula Antończuk-Grab, mgr Małgorzata Kacprzak-Kamińska, mgr Maria Jakubowska oraz mgr Dawid Turkiewicz.



Przy Katedrze od 2016 r. działa także Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Specjalnej KUL. Jego członkowie pracują w sekcjach, m.in. sekcji pedagogiki leczniczej, sekcji pracy z osobami z niepełnością mowy, sekcji „Dobre warsztaty” i sekcji badawczej (zob. kod QR).



Sekcja pedagogiki leczniczej pracuje pod kierunkiem dr Moniki Nowak. Studenci regularnie odwiedzają małych pacjentów na oddziale onkologii dziecięcej, prowadząc zajęcia z zakresu arteterapii. W latach 2022–2023 prowadzili cotygodniowe zajęcia rozwojowe i artystyczne dla podopiecznych Hospicjum Małego Księcia w Lublinie. Dzieci te przyjechały z Ukrainy (zob. kod QR).

Sekcja pracy z osobami z niepełnością mowy pod kierunkiem mgr Urszuli Antończuk-Grab współpracuje z organizacjami zrzeszającymi osoby jękające się. Sekcja pracująca pod kierunkiem mgr Urszuli Kmity i mgr Agnieszki Amilkiewicz-Marek kontynuuje organizowanie w KUL „Dobrych Warsztatów”, czyli spotkań szkoleniowych z pedagogami i pedagogami specjalnymi – praktykami. Dotychczas odbyło się dwanaście edycji. Dużymi osiągnięciami mogą pochwalić się także studenci (głównie doktoranci) pracujący w ramach sekcji badawczej. W latach 2020–2021, pracując pod kierunkiem Ewy Domagały-Zyśk, prowadzili badania i przygotowali teksty dotyczące doświadczeń edukacyjnych w pandemii, następnie opublikowano je w dwóch monografiach wieloautorskich.

Zdj. 10 i 11. Prace badawcze studentów i doktorantów opublikowano w monografiach wieloautorskich



„Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne, Z doświadczeń pandemii Covid-19” (Domagała-Zyśk, red., 2020)



„Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni” (Domagała-Zyśk, red., 2021)



34 Pracownicy katedry zaangażowani są także w liczne międzynarodowe projekty badawczo-wdrożeniowe. W ostatnich latach były to:



- projekt PROMENTORS, który miał na celu wypracowanie modelu mentoringu nauczycielskiego dla początkujących nauczycieli (projekt izraelsko-fińsko-brytyjsko-rumuńsko-polski),
- projekt e-inclusion, w którego efekcie wypracowano model dostępnej uniwersyteckiej edukacji zdalnej (projekt holendersko-hiszpańsko-polski),
- projekt Cued Speech Europa, dzięki któremu powstały interaktywne materiały dydaktyczne do prowadzenia szkoleń i zajęć z zakresu Metody Fonogestów (projekt belgijsko-włosko-polski),
- projekt MOEC: More Opportunities for Every Child, w którym opracowano i przetestowano narzędzie do rozpoznawania wczesnych symptomów trudności rozwojowych u dzieci w wieku przedszkolnym (projekt włosko-hiszpańsko-polski),
- projekt LANGSKILLS (Learning styles and preferences of deaf and hard of hearing students), który dotyczy rozpoznania stylów uczenia się języków obcych przez osoby niesłyszące i słabosłyszące (projekt czesko-włosko-polski).



Obecnie realizowane są także projekty:

- SPLENDID – SuPporting foreign Language lEarNing for stuDents wIth learning Difficulties, dotyczący nauczania języka angielskiego jako obcego dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (projekt grecko-niemiecko-słoweńsko-polski),
- VOLCANIC – promujący wykorzystywanie technologii w edukacji społeczności wykluczonych (projekt izraelsko-marokańsko-hiszpańsko-portugalsko-polski).

W latach 2022–2023 wiodącym tematem prac badawczych i wdrożeniowych w katedrze była dostępna dydaktyka akademicka.

W projekcie brali udział pracownicy, studenci i doktoranci, w tym osoby z niepełnosprawnościami. Dzięki tym pracom opracowano kilka tekstów badawczych oraz rekomendacji zebranych w publikacji *Uczelnia dostępna dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi* oraz model edukacji dostępnej przedstawiony w książce *Dostępna edukacja akademicka*.

Historia osób tworzących Katedrę Pedagogiki Specjalnej, ich zaangażowania, pasji, a często także swoistej misji badania danego fragmentu rzeczywistości znajduje odbicie w terażniejszości. Także dzisiaj podstawowym założeniem prac badawczych i dydaktycznych prowadzonych w Katedrze jest przekonanie o niezbywalnej i pełnej godności każdego człowieka, poczynając od jego poczęcia do naturalnej śmierci. W pracy kierujemy się zasadą personalistyczną – żaden człowiek nie może w żadnych okolicznościach być środkiem do celu, ale zawsze i wyłącznie celem działań. Prace badawcze realizujemy z szacunkiem dla podmiotowości osób w nich uczestniczących, zgodnie z zasadą pełnej partycypacji respondentów na każdym etapie badań. W badaniach naukowych prowadzonych w katedrze uczestniczą różne grupy osób z niepełnosprawnościami. Są to w szczególności: osoby z niepełnosprawnością intelektualną, niesłyszące i słabosłyszące, osoby z autystycznym spektrum zaburzeń, ze specyficznymi i niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz osoby z chorobami przewlekłymi. Cechą wyróżniającą prowadzonych badań jest rozpoznawanie potrzeb i możliwości osób w różnym wieku, poczynając od badań rodziców oczekujących narodzin dziecka z niepełnosprawnością po zagadnienia doświadczania starości w kontekście choroby i niepełnosprawności. Badaniami obejmowane są nie tylko osoby z niepełnosprawnościami, ale także ich rodzice, rodzeństwo i inni członkowie rodzin. Liczne prace badawcze dotyczą również nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz pedagogów specjalnych.

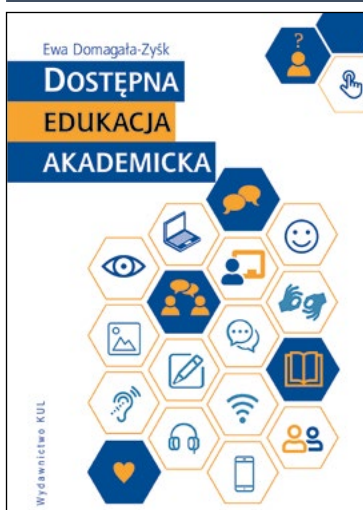
Prace badawcze koncentrują się też silnie na psychopedagogicznej i środowiskowej diagnozie potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szczególnie w modelu oceny funkcjonalnej. Ponadto w katedrze prowadzone są prace nad tworzeniem i adaptacją narzędzi badawczych oraz wypracowywane standardy działań diagnostycznych (K. Krakowiak, 2017; W. Otrębski, K. Mariańczyk,



Zdj. 12. W publikacji „Uczelnia dostępna” zawarte są teksty dotyczące funkcjonowania akademickiego studentów z różnymi niepełnosprawnościami oraz rekomendacje dla ich nauczycieli (Domagała-Zyśk, red., 2023)



Zdj. 13. „Dostępna edukacja akademicka” opisuje model edukacji uniwersyteckiej dostosowany do potrzeb i możliwości studentów z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami (Domagała-Zyśk, 2023)



A. Amilkiewicz-Marek, K.I. Bieńkowska, E. Domagała-Zyśk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, B. Papuda-Dolińska, E. Pisula, 2022).

Badacze zatrudnieni w katedrze często mają praktyczne doświadczenia prowadzenia edukacji, terapii, działań opiekuńczych, wspierających i rehabilitacyjnych wobec osób z niepełnosprawnościami. Także te działania poddawane są refleksji naukowej w modelu badań w działaniu (*action research*). W badaniach naukowych uczestniczą również studenci w ramach przygotowywania prac dyplomowych i doktorskich. Liczne prace

mają charakter jakościowy, a szczególnie rozwijaną metodą badań jest studium przypadku. 37

Specyficzne pola badawcze:

- badania w zakresie psychopedagogiki prenatalnej i perinatalnej – dr hab. prof. KUL Dorota Kornas-Biela, dr Bożena Miernik, mgr Maria Jakubowska,
- badania nad językiem teorii i praktyki pedagogiki specjalnej – prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak,
- badania nad komunikacją językową z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi, w tym z wykorzystaniem Metody Fonogestów – prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak, dr Renata Kołodziejczyk, dr Aleksandra Borowicz, mgr Małgorzata Kacprzak-Kamińska,
- badania w zakresie surdoglottodydaktyki – dr hab. prof. KUL Ewa Domagała-Zyśk,
- badania nad jakością inkluzyjnej edukacji wyższej w kontekście zatrudnialności – dr hab. prof. KUL Ewa Domagała-Zyśk, dr Klaudia Martynowska,
- badania w obszarze pedagogiki leczniczej – dr Monika Nowak, mgr Agnieszka Amilkiewicz-Marek,
- badania w zakresie oceny funkcjonalnej, w tym szczególnie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci i młodzieży – dr hab. prof. KUL Ewa Domagała-Zyśk, mgr Agnieszka Amilkiewicz-Marek,
- badania w zakresie doświadczania niepełnosprawności intelektualnej w różnych okresach życia – dr hab. prof. KUL Ewa Domagała-Zyśk, dr Anna Lenzion, mgr Urszula Kmita, mgr Urszula Antończuk-Grab.

Zakończenie

Współcześnie pedagogika specjalna podlega licznym zmianom. Zmieniają się realia życia i zwiększa wiedza dotycząca zarówno psychospołecznego, jak i edukacyjnego oraz zawodowego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami. Edukacja segregacyjna przechodzi w edukację dostosowaną do potrzeb każdego ucznia, a klasyczna diagnoza kryterialna uzupełniana jest o ocenę funkcjonalną. Biopsychospołeczny model postrzegania niepełnosprawności wyznacza nowe trendy w kształceniu pedagogów specjalnych.

38 Jako pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL jesteśmy aktywni w tych procesach: nie zabrakło nas w konsultacjach nad podstawą programową kształcenia ogólnego, w zespołach pracujących nad ministerialnym modelem *Edukacji dla każdego*, w zespołach tworzących koncepcję Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą czy zespołach tworzących standardy i narzędzia Szkolnej Oceny Funkcjonalnej oraz koncepcję Modelu Wsparcia Międzysektorowego.

Mamy nadzieję, że kolejne lata funkcjonowania Katedry przyniosą następne wyzwania, a jej zespół – obecny i przyszły – znajdzie w sobie otwartość oraz niezbędne kompetencje, by autentycznie swoją pracą służyć każdej potrzebującej osobie w myśl dewizy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego: *Deo et Patriae*.

Bibliografia

- Borowicz, A. (2020). *Stres rodzicielski a wsparcie społeczne. Podstawy programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniem słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chudy, W. (2006). Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), „*Nie głos, ale słowo...*”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chudy, W. (2007). Istota pedagogiki personalistycznej. W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością* (s. 271–295). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2021). *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E. (2023a). *Dostępna edukacja akademicka*. Lublin: Wydawnictwo KUL. Pobrane z: <https://hdl.handle.net/20.500.12153/6097> (26.04.2024).
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2023b). *Uczelnia dostępna dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi*.

- Doświadczenia i rekomendacje*. Lublin: Wydawnictwo KUL. Pobrane z: <https://hdl.handle.net/20.500.12153/5929> (26.04.2024).
- Domagała-Zyśk, E., Borowicz, A., Kołodziejczyk, R. (red.) (2016). *Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Borowicz, A., Kołodziejczyk, R., Martynowska, K. (red.) (2021). *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kołodziejczyk, R. (2021). *Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi?*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D. (red.) (1988). *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie: materiały z sympozjum Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie*, KUL, 18–20 lutego 1985.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Krakowiak, K. (red.) (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży: standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*. Warszawa: ORE.
- Kukołowicz, T. (1977). *Chory w domu i opieka nad nim. Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 12, 57–60.
- Kukołowicz, T. (1987). *Wybrane zagadnienia z socjologii*. W: Z. Putkiewicz, B. Dobrowolska, T. Kukołowicz. *Podstawy psychologii, pedagogiki i socjologii. Podręcznik dla średnich szkół medycznych* (s. 334–379). Warszawa: PZWL.
- Nowak, M. (2022). *O jeden uśmiech. Mały Książę. Bezpłatny informator Lubelskiego Hospicjum dla dzieci im. Małego Księcia*, 12–13. Pobrane z: <https://hospicjum.lublin.pl/wp-content/>

uploads/2023/06/Maly-Ksiazka_nr148_2022_na-www.pdf
(26.04.2024).

- Otrębski, W., Mariańczyk, K., Amilkiewicz-Marek, A., Bieńkowska, K.I., Domagała-Zyśk, E., Kostrubiec-Wojtachnio, B., Papuda-Dolińska, B., Pisula, E. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sękowska, Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Sękowski, A., Otrębski, W. (2000). Profesor Tadeusz Witkowski (1935–2000) – twórca Lubelskiej Szkoły Psychologii Rehabilitacji, *Roczniki Psychologiczne*, 3, 5–24.
- Sidor, B. (2005). *Psychospołeczne aspekty funkcjonowania młodzieży mającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Ewa Domagała-Zyśk

Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL – w czterdziestolecie istnienia

Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL powstała 29 maja 1984 roku.

Jednak w KUL naukowcy już wcześniej prowadzili badania wśród osób chorych i osób z niepełnosprawnościami.

Badano, jak funkcjonują w rodzinie i w społeczeństwie osoby, które są chore lub niepełnosprawne.

To były pionierskie, nowe, ważne badania.

Osoby szczególnie ważne dla Katedry to profesor Teresa Kukołowicz – pierwszy kierownik Katedry, profesor Zofia Ostrianska oraz profesor Dorota Kornas-Biela.

Od 1998 roku profesor Kazimiera Krakowiak kierowała Katedrą.

Badano wtedy osoby niesłyszące i słabosłyszące. Szukano sposobów, jak komunikować się z nimi.

Proponowano, żeby w komunikowaniu się używać metody fonogestów. 41

W 2024 roku Katedra Pedagogiki Specjalnej ma 40 lat. Pracują w niej doświadczeni badacze i nauczyciele akademicy.

Badają oni, jak komunikować się z osobami z uszkodzeniem słuchu, jak pomagać osobom chorym i osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

Badają także, jak pomagać studentom z chorobami i niepełnosprawnościami na uniwersytecie.

Badają, jak oceniać i rozumieć potrzeby i możliwości uczniów.

Szukają pomysłów, jak uczyć języków obcych uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

Pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej dużo pracują i piszą dużo książek i artykułów naukowych.

<-wróć do
spisu treści

CZĘŚĆ PIERWSZA

Z tekstów Mistrzów

Nota edytorska do tekstu Teresy Kukołowicz, Chory w domu i opieka nad nim

Szczególne podziękowania dla dr Aleksandry Borowicz, dr Bożeny Miernik i o. dr. Adama Juchnowicza – za opracowanie redakcyjne tekstu

Profesor Teresa Kukołowicz była pedagogiem wszechstronnym – a jednocześnie w każdym ze swoich projektów badawczych czy teksów – skoncentrowanym na człowieku w kontekście społecznym, w tym szczególnie w kontekście rodzinnym. Niezmiennie wskazywała, że w procesie wychowawczym ważne są działania samowychowawcze – takie, których celem nie jest jedynie próżne doskonalenia samego siebie, ale doskonalenie kompetencji i umiejętności w celu służenia bliźniemu.

Wybrany do zamieszczenia w tej Księdze tekst jest przykładem ogólnej postawy pedagogicznej Pani Profesor. Przebija z niego rozumienie chorego, dla którego choroba staje się nie tylko zagrożeniem zdrowia, ale, jak pisze Pani Profesor, zagrożeniem jego egzystencji, jego bycia. Nowatorstwo ujęcia choroby (w tekście pisanym wszak ponad 40 lat temu) wyraża się w traktowaniu choroby jako zjawiska nie tylko medycznego, ale społecznego. Konsekwentnie, wsparciem dla chorego jest nie tylko zapewnienie wysokiej jakości leczenia o charakterze medycznym, ale także zrozumienia dla zmiany w zakresie pełnienia przez chorego ról społecznych. Społeczny wymiar choroby akcentowany jest także w tekście poprzez wskazanie na zmiany w rodzinie osoby chorej – w zakresie pełnionych w rodzinie ról, podejmowanych zadań – lub zrezygnowaniu z pewnych zadań w związku z chorobą bliskiej osoby. Pani Profesor tym tekstem pokazuje się nam jako prekursora bio-psycho-społecznego postrzegania choroby (na wiele lat przed jego wejściem w oficjalny dyskurs naukowy). Docenienie roli rodziny – ale także znaczenia wsparcia, które powinno być udzielane nie tylko osobie chorej, lecz, zgodnie ze sformułowanym przez Irenę Obuchowską kilkanaście lat później paradygmatem „pomagania pomagającemu” – dodawania sił tym, którzy bezpośrednio pomagają choremu. Pani Profesor postrzega człowieka chorego całościowo – także w kontekście śmierci, która może pojawić się jako konsekwencja choroby. Pisze o tym z odwagą, wyznaczając jednocześnie zadanie każdemu Czytelnikowi: „Przedmiotem zaś

46 opieki powinno być kształtowanie pozytywnego stosunku do choroby, cierpienia i śmierci”.

Tekst warto przeczytać także dzisiaj. Jest krótki, znakomicie odpowiadający potrzebom współczesnego Czytelnika. Jest ponadczasowy, o czym świadczy chociażby poniższe zdanie: „Człowiek chory potrzebuje pomocy – światła, wsparcia, otuchy, nadziei. Trzeba być przy nim, trwać, współistnieć, a nie uciekać”.

Ewa Domagała-Zyśk

Chory w domu i opieka nad nim

PRZEDRUK ZA ZGODĄ REDAKCJI ZA:

Kukołowicz, T. (1979). Chory w domu i opieka nad nim. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne XII*, 57–60.

Problem chorego w domu występuje coraz częściej. Wynika to między innymi z faktu, że choroby zakaźne, które stanowiły zasadniczo do niedawna rodzaj chorób, ustępują miejsca chorobom przewlekłym, nazywanym chronicznymi.

Choroby przewlekłe są to choroby trwające często całe życie, którym towarzyszą różnorakie dolegliwości ograniczające sprawność i samodzielność człowieka. Z uwagi na wymienione cechy chorób przewlekłych można mówić o ich konsekwencjach dla osoby chorej i dla rodziny, w tym o postawach rodziny wobec chorego. Wyjaśnienie tych zagadnień pozwoli wskazać na problemy opieki.

1. Chory w różnym wieku

Choroba przewlekła, unieruchamiająca człowieka, może pojawić się stopniowo lub nagle. W pierwszym przypadku istnieje możliwość przystosowania się do niej. Daje to szansę potraktowania jej jako nowej sytuacji. Zdarza się nam obserwować takie sytuacje oraz takie osoby – chore na serce, cierpiące na gościec, nadciśnienie, które bywają samodzielne, a nawet pogodne. Oczywiście bywa i odwrotnie – występuje trudność w pogodzeniu się z powstałą sytuacją.

Znacznie więcej skomplikowanych problemów przynosi nagłe pojawienie się choroby. Zachodzi bowiem nieprzewidziana konieczność porzucenia dotychczasowego trybu życia i to takiego, który odpowiadał zwykle naszym zainteresowaniom, potrzebom,

48 dawał satysfakcję, poczucie stabilizacji. W socjologii medycyny wskazuje się na rolę społeczną chorego, która polega na porzuceniu wszystkich dotychczasowych ról społecznych, co oznacza porzucenie oczekiwań i wymagań, a także praw związanych z nimi, aby być do dyspozycji personelu medycznego, który ma decydować o naszych losach. Nie jest to sprawa prosta, tym bardziej, że człowiek przez chorobę czuje się zagrożony w swojej egzystencji.

Występująca zmiana w życiu na skutek choroby przewlekłej wywołuje także pewne reakcje psychiczne. Choroba stanowi najczęściej przeszkodę w normalnym życiu człowieka. W spotkaniu z nią człowiek przeżywa frustrację. Różnie też ludzie radzą sobie z udaremieniem realizacji swoich celów, potrzeb. Jedni próbują je usunąć lub obejść, inni starają się zastąpić dotychczas realizowane cele innymi, jeszcze inni reagują agresją lub zwracają się z nią na zewnątrz, w końcu może nastąpić wycofanie lub rezygnacja.

„Jeśli osoba, dotknięta chorobą, zareaguje na nią pozytywnie, to wyraża się to zwykle w zdwojeniu wysiłku dla przezwyciężenia przeszkody, rozwojem nowych umiejętności, by osiągnąć cel innym sposobem, analizą sytuacji pod kątem znalezienia innych dróg wiodących do celu, współpracą z innymi” (Hollender, 1975, s. 43). Zaobserwowanie tego rodzaju postawy powinno uczulić najbliższych na wspomaganie wysiłków chorego, na podsuwanie możliwości rozwiązań.

Nie zawsze jednak występuje tego rodzaju reakcja na chorobę. Złe samopoczucie, jakie niesie choroba, powoduje niepokój, lęk, smutek, rezygnację, wzrost egotyzmu, który żąda stałego zajmowania się sobą, podporządkowania spraw innych swojemu nieszczęściu. W tych przypadkach szczególnie potrzebna jest choremu pomoc. Powinna ona iść w kierunku umocnienia chorego w przekonaniu, że przez chorobę lub kalectwo „nie przestał być mniej ważny, mniej wartościowy, że nie stał się ciężarem zbyt trudnym do udźwignięcia dla bliskich, że jego życie w chorobie ma pełny sens” (Dąbrowska, 1977, s. 4).

Długotrwała choroba, zbliżająca człowieka do śmierci, charakteryzuje się często bardzo przykrymi dolegliwościami, bólami. Są to trudne chwile w życiu człowieka. Słabnie wtedy duch człowieka, stępsia się wrażliwość na sens i wartość cierpienia. Człowiek potrzebuje pomocy – światła, wsparcia, otuchy, nadziei. Trzeba być przy nim, trwać, współistnieć, a nie uciekać. Modlić się wspólnie, odwoływać do słów samego Chrystusa, czytając je choremu.

Ostatnim etapem w chorobie jest przysposobienie na śmierć. Nie należy tego etapu skracać. Wręcz przeciwnie – trzeba, aby ten okres był odpowiednio długi. Nie należy więc uświadomienia możliwości śmierci odkładać na czas, kiedy człowiek już bardzo źle się czuje. Myślę, że okresy polepszenia w zdrowiu są specjalnie darowane człowiekowi, by mógł dokonać ostatecznego rozrachunku ze swojego życia. Każdy człowiek ma potrzebę uregulowania szeregu niezłatwionych spraw. Wymagają one przemyślenia, podjęcia decyzji, uregulowania. Trzeba zresztą wybrać odpowiedni moment do przekazania i przyjęcia tej prawdy. Należy ją podawać jako nadzieję, a nie tragiczny koniec, towarzyszyć człowiekowi w pogodzeniu się z tą prawdą, odsuwać od niego troskę o sprawy, które pozostaną niezakończone. W tym celu należy udostępniać choremu teksty Ewangelii, Psalmów, może pisma niektórych świętych, chociażby Dziennik Małej św. Teresy, jak również wspólnie się modlić.

2. Rodzina osoby chorej

Troski, pomocy i opieki potrzebuje także rodzina, w której żyje chora osoba. Rodzaj tych potrzeb zależy od tego, kim jest osoba chora jako członek rodziny, jaką zajmuje pozycję i jaką spełnia rolę w rodzinie.

Jeśli chore jest dziecko, to pojawia się problem zorganizowania opieki nad nim, w szczególności w sytuacji, gdy oboje rodzice pracują. Innym problemem są konsekwencje perspektywy, jakie niesie z sobą choroba dla dziecka, i postawy rodziców wobec nich. W przypadku zapewnienia dziecku opieki należy pamiętać o tym, że obecność najbliższych jest bardzo ważna, daje mu poczucie bezpieczeństwa, przynależenia. Dlatego też w miarę możliwości nie należy pozbywać się dziecka na rzecz zamkniętej opieki zdrowotnej. Jest to szczególnie niebezpieczne dla małego dziecka. Z. Zbyszewska (1956) w badaniach nad dzieckiem przewlekle chorym stwierdziła, że długi pobyt np. w sanatorium powoduje opóźnienia w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym i społecznym. Konieczna jest więc pomoc rodzinie w rozwiązaniu tej sprawy. W strukturze organizacji opieki nad dzieckiem przewiduje się, w przypadkach przewlekłej choroby, zapewnienie mu nauki szkolnej. Kuratoria zapewniają nauczyciela przychodzącego do domu.

50 Wydaje się, że konieczne jest również pomyślenie o katechizacji tych dzieci. Należałoby więc zorientować się, czy są takie dzieci na terenie parafii, jaka jest ich liczba, w jakim są wieku i zaplanować dla nich naukę religii i przygotowanie do sakramentów.

Osobnym problemem są postawy rodziców wobec samej choroby dziecka, wobec skutków, jakie może ona wywołać. Choroba oraz powstałe ograniczenia w samodzielności, kalectwo niejednokrotnie wywołują pytania: dlaczego to wszystko spotyka nasze dziecko?, dlaczego zostało ono skrzywdzone?, jak mu to wszystko wytłumaczyć, jak wytworzyć w nim postawę przyjęcia, akceptacji choroby i jej konsekwencji, jak tę postawę kształtować? Ostatnie pytania zadaje niewielu rodziców. Częściej obserwuje się, poza buntem, postawę rezygnacji, która nie stwarza warunków dla pozytywnego rozwiązania cierpienia. W tym więc punkcie konieczna jest pomoc Kościoła.

W przypadku gdy osobą chorą jest dziecko w wieku dorastania lub młodości, wskazane wyżej problemy stawiane są przez samą młodzież. Mają one często charakter bardzo ostry, gdyż młodzi jaskrawo dostrzegają różnice między sobą a swoimi rówieśnikami. Wskutek tego i sytuacja rodziców jest trudniejsza. Świadomi problemów swoich dzieci, są równocześnie przez nie atakowani.

Choroba kogoś z rodziców stwarza inne zagrożenia. We współczesnej rodzinie oznacza to zwykle utratę osoby wspólnie utrzymującej rodzinę, a co za tym idzie – powstanie trudności materialnych, obniżenie poziomu życia, konieczność wprowadzenia ograniczeń w zaspakajaniu potrzeb. Czasem występuje problem zorganizowania gospodarstwa domowego, gdy zachorowała matka. Sprawa staje się tym bardziej skomplikowana, jeśli jest to rodzina posiadająca małe dzieci. Przewlekła choroba w domu stwarza nowe obowiązki, które spadają na członków rodziny, pewne ograniczenia w normalnym trybie życia, a czasami konieczność dopasowania rytmu życia do powstałej sytuacji. Wszystko to może być okazją do scementowania rodziny, czasami bywa jednak sytuacją dezintegrującą.

W dawnych rodzinach śmierć jej członka gromadziła wszystkich wokół niego. Chciano bowiem pożegnać się z odchodzącą osobą, wysłuchać jej ostatniej woli, a także wspólnie się modlić. Dzisiaj zniknęły tego rodzaju zwyczaje. Obserwuje się tendencję pozbywania się chorego, a nawet niechęć do zabierania go do domu

ze szpitala. W rezultacie w tym ważnym momencie najbliższy człowiek zostaje porzucony, a śmierć przebiega bez należącego jej szacunku i powagi.

3. Pomoc choremu i rodzinie

Przedstawiona charakterystyka problemów związanych z osobą chorą w domu wskazuje, że opieka powinna koncentrować się wokół osoby chorej, a także jej rodziny. Przedmiotem zaś tej opieki powinno być kształtowanie pozytywnego stosunku do choroby, cierpienia i śmierci. Nie można więc ograniczyć jej tylko do udzielania sakramentów. Wydaje się koniecznym udostępnianie tekstów Pisma Świętego, wspólna modlitwa.

Rodzinie potrzebna jest wieloraka pomoc. Może ona dotyczyć spraw materialnych, jak również bezpośredniego udziału w opiece nad osobą chorą, w udzielaniu porady, jak przygotować się do śmierci, jak zachowywać się, gdy ona nadejdzie. Będzie to także pomoc w kształtowaniu właściwych postaw rodziny wobec choroby, cierpienia i śmierci.

W kontekście poruszanych problemów nasuwa się refleksja o charakterze szerszym. Wydaje się, że w religijnym wychowaniu człowieka zbyt mało ciągle zwraca się uwagi na wyrobienie nastawienia człowieka na życie wieczne, a często traktuje się chorobę jedynie jako nieszczęście, od którego należy uciekać. Podobnie traktuje się i śmierć. W ogóle przygotowanie ludzi do śmierci jako przejścia do życia wiecznego jest słabe. Składając sobie życzenia, zawsze mówimy o zdrowiu jako najwyższej wartości, a nie życzymy nikomu życia wiecznego. Nic też dziwnego, że pojawienie się choroby jest traktowane jako totalne zagrożenie jednostki i jej rodziny. Z tego też względu wydaje się, że należy mówić jakby o dwóch kierunkach pomocy choremu w domu. Pierwszym, w sensie chronologicznym, byłoby położenie nacisku na przygotowanie do cierpienia i śmierci w ramach katechizacji i innych form wychowania religijnego. Drugim byłoby bezpośrednie towarzyszenie człowiekowi w jego chorobie oraz pomoc rodzinie, aby nie tylko dobrze wypełniała swoje obowiązki wobec chorej osoby, ale również właściwie przeżywała doświadczenie, jakie choroba daje.

52 Bibliografia

Dąbrowska, W. (1977). W obliczu choroby. *Przewodnik Katolicki*, 48, s. 47.

Hollender, M.H. (1975). *Psychologia w praktyce lekarskiej*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Zbyszewska, Z. (1956). *O dziecku przewlekle chorym (zagadnienia wychowawcze)*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

<-wróć do
spisu treści

Nota edytorska do tekstu Zofii Ostrihanskiej, Kryteria nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży

Szczególne podziękowania dla dr Aleksandry Borowicz, dr Bożeny Miernik i o. dr. Adama Juchnowicza za opracowanie redakcyjne tekstu

Tekst prof. Zofii Ostrihanskiej *Kryteria nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży* powstał ponad 30 lat temu, lecz nadal jest aktualny i godny polecenia, szczególnie Czytelnikowi, w którego obszarze zainteresowania znajduje się pedagogika resocjalizacyjna, osoby naruszające normy moralne i prawne. Na uwagę zasługuje skrupulatne zaprezentowanie zagadnienia, pogłębiona analiza pojęć niedostosowania i nieprzystosowania – kluczowych wszak na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej (i nie tylko). Autorka w sprawie przeprowadzonym wywodzie wyjaśniła pojęcie nieprzystosowania/niedostosowania społecznego, wskazując, że jego definicje są tworzone nie tylko przez teoretyków, ale i przez praktyków (i mają wówczas przeznaczenie wyraźnie praktyczne). Cenne w artykule jest wskazanie na kontrowersje, jakie budzi pojęcie „nieprzystosowanie” – bo przecież nie do końca wiadomo, jaki jest charakter norm, których naruszenie pozwoliłoby zdiagnozować nieprzystosowanie. Dodatkowo rozszerzają się granice tolerancji dla zachowań uważanych niegdyś za niewłaściwe. Ponadto jeżeli przystosowanie oznacza przystosowanie do czegoś – do określonego środowiska, określonych norm, określonych wartości, czy jednak ma to być przystosowanie do każdego środowiska, każdej grupy społecznej – do wszystkich norm i wartości przez nią wyznawanych? – zapytuje prof. Zofia Ostrihanska. Wyjaśnia jednocześnie, że wątpliwości tego rodzaju w mniejszym stopniu pojawiają się w sytuacji, kiedy pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” używane jest wobec dzieci i młodzieży, ich bowiem obowiązują bardziej jednolite i stałe normy oraz wymagania społeczne (choćby z uwagi na to, że objęte są obowiązkową nauką szkolną i systemem wychowania ukierunkowanym na przygotowanie ich do życia w społeczeństwie). Autorka w swoich rozważaniach wskazuje także na zachowania, które są przejawem nieprzystosowania społecznego, tj. systematyczne wagary, pozostawanie przez dłuższy czas poza nauką

54 i pracą, przebywanie w towarzystwie osób zdemoralizowanych i wałęsanie się po ulicach, ucieczki z domu, nadużywanie alkoholu, promiskuityzm seksualny dziewcząt, popełnianie przestępstw. Wszystkie ze wskazanych w tekście zagrożeń obserwowane są także dzisiaj, ale w dobie intensywnego rozwoju naukowo-technicznego, szerokiego dostępu do internetu, czerpania z dobrodziejstw, ale również i zagrożeń globalnego świata. Lista ta jest niekompletna.

Aneta Paszkiewicz

Kryteria nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży

PRZEDRUK ZA ZGODĄ REDAKCJI:

Ostrihanska, Z. (1972). Kryteria nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. *Archiwum Kryminologii*, 5, 15–31.

Celem podjętych przez Zakład Kryminologii INP PAN badań nad młodzieżą „nieuczącą się i niepracującą”, mającą różnego rodzaju niepowodzenia w nauce szkolnej, było przede wszystkim ustalenie, czy jest to młodzież nieprzystosowana społecznie i czy nasilenie jej nieprzystosowania jest znaczne.

Przed przystąpieniem do omawiania uzyskanych wyników nieodzowne jest przynajmniej pobieżne omówienie pojęcia „nieprzystosowanie społeczne”: jakimi kryteriami posługujemy się, mówiąc o nieprzystosowaniu społecznym, kogo będziemy określać jako społecznie nieprzystosowanego, przy czym rozważania nasze ograniczymy wyłącznie do problemu nieprzystosowania społecznego młodzieży. Istnieje cały szereg terminów używanych dla określenia tej kategorii dzieci i młodzieży, a zakres tych terminów może być zbliżony czy nawet częściowo się pokrywający. Mówi się o dzieciach trudnych wychowawczo, ujawniających zaburzenia w zachowaniu, zaniedbanych moralnie, zdemoralizowanych, wykończonych, nieprzystosowanych społecznie. Pojęcia te różnią się między sobą nie tylko zakresem, jaki obejmują, ale uwzględnione są w nich różne czynniki etiologiczne. Mówiąc o trudnościach wychowawczych, abstrahuje się od przyczyn, jakie je wywołały, wskazuje się natomiast na trudności, na jakie napotykają osoby wychowujące dziecko. Mówiąc o zaniedbaniu moralnym, podkreśla się przede wszystkim winę środowiska, które zaniedbało dziecko, mówiąc o nieprzystosowaniu czy niedostosowaniu, wysuwa się często na plan pierwszy cechy psychiczne i zaburzenia osobowości dziecka.

56 Terminy: nieprzystosowanie i niedostosowanie są szeroko stosowane w psychologii, a genezy ich można doszukiwać się w naukach biologicznych. Terminy te spotyka się często w naukowej literaturze psychologicznej, psychiatrycznej i pedagogicznej. Określają one pewne istniejące zjawiska, domagające się podejmowania różnych działań w celu zapobiegania im i ich zwalczania. Związek terminów: nieprzystosowanie czy niedostosowanie z praktyką społeczną jest duży. Znajduje on m.in. wyraz w tym, że definicje tego pojęcia opracowywane są nie tylko przez teoretyków, ale i przez praktyków z przeznaczeniem wyraźnie praktycznym, jak np. definicja sformułowana przez brytyjskie ministerstwo oświaty. Związek pojęcia „nieprzystosowanie” z praktyką społeczną znajduje również wyraz w opracowywaniu specjalnych ustaw dotyczących tej kategorii młodzieży, w organizowaniu dla niej specjalnych zakładów, w opracowywaniu specjalnych metod wychowawczych. Związek ten zaznacza się również w tych definicjach, które ograniczają się jedynie do enumeracji objętych tym terminem bardzo różnorodnych kategorii dzieci, których wspólną cechą jest potrzeba jakiejś pomocy czy specjalnego traktowania.

Definicje takie mają nieraz bardzo szeroki zakres, obejmując dużą grupę dzieci, które nie mogą uczestniczyć w normalnym życiu społecznym m.in. na skutek pewnych chorób, kalectwa czy upośledzenia umysłowego. Tak szerokie rozumienie nieprzystosowania występuje m.in. w piśmiennictwie francuskim, w którym jako nieprzystosowane (*inadaptés*) ujmowane są dzieci, które „ze względu na swoje defekty fizyczne, psychiczne lub społeczne żyją w przewlekłym konflikcie z rzeczywistością czy ze swym otoczeniem i wymagają terapeutycznych i wychowawczych oddziaływań prewencyjnych, leczniczych i rehabilitacyjnych” (Batawia, Klimczak, Kołakowska, 1963 za *Guide pratique de la jeunesse inadaptée*, 1958). Szeroki zakres ma również inna definicja francuska, według której za nieprzystosowane uważane są dzieci

znajdujące się w przewlekłym konflikcie z rzeczywistością lub wymaganiami społecznymi, który to konflikt spowodowany jest bądź ich anomaliami, niedostatecznymi zdolnościami czy brakami charakterologicznymi, bądź wychowywaniem się w środowisku niezaspokajającym ich potrzeb zdrowotnych, intelektualnych,

uczuciowych czy moralnych, bądź też łącznym występowaniem obu tych rodzajów przyczyn (Lang, 1962).

Szeroki zakres przypisuje również pojęciu „nieprzystosowanie” brytyjskie ministerstwo oświaty, które sformułowało definicję nieprzystosowania jako

stosunek jednostki do ludzi i warunków, tworzących w danym okresie jej środowisko [...] jako nieprzystosowane może być uważane dziecko rozwijające się w taki sposób, że pociąga to złe skutki dla niego samego i jego otoczenia, czemu bez specjalnej pomocy nie potrafią zaradzić rodzice, nauczyciele czy inni dorośli w zwykłych z nim kontaktach (Report of the Committee on Maladjusted Children, 1958).

Jak widać, celem tak sformułowanej definicji, podobnie jak przytoczonej na początku definicji francuskiej, jest wyodrębnienie dzieci wymagających pomocy specjalistycznej. Za objawy nieprzystosowania uznano w opracowaniu brytyjskiego ministerstwa oświaty różnego rodzaju zaburzenia w zachowaniu, nerwowość, objawy nerwicowe, objawy psychotyczne, trudności w nauce i pracy.

Dość ogólnikowy charakter ma definicja nieprzystosowania przyjęta przez W.D. Walla, który pojęciem tym obejmuje również bardzo szeroką kategorię dzieci „całkowicie niezdolnych do swobodnego uczestnictwa w życiu swej grupy i do reagowania na jej wymagania w sposób możliwy do przyjęcia” (Wall, 1960).

Aby uniknąć nadmiernie szerokiego zakresu przytoczonych wyżej definicji, będziemy się posługiwać w naszej pracy pojęciem „nieprzystosowanie społeczne”, ograniczając się do tych aspektów nieprzystosowania, które dotyczą naruszania stosunków społecznych czy podstawowych norm współżycia społecznego uznanych za obowiązujące dzieci i młodzież. Termin „niedostosowanie społeczne” został w Polsce wprowadzony przez M. Grzegorzewską i był używany w nomenklaturze stosowanej przez nasze ministerstwo oświaty. Terminem tym posłużono się w poprzednich badaniach Zakładu Kryminologii PAN, którymi objęto dzieci szkolne, a w których określano mianem nieprzystosowanych społecznie takie dzieci, których zachowanie nacechowane jest zespołem objawów, świadczących o systematycznym nieprzestrzeganiu

58 przez nie pewnych podstawowych zasad postępowania. Za objawy takie uznano przede wszystkim: wagary, wążsanie się po ulicach, przebywanie w towarzystwie zdemoralizowanych kolegów, ucieczki z domu, kradzieże, picie alkoholu, wielokrotne niszczenie przedmiotów i urządzeń, przejawy demoralizacji seksualnej (Batawia, Klimczak, Kołakowska, 1963). Pojęcie „niedostosowanie społeczne” spotkać można również m.in. w pracy M. Susułowskiej i M. Przetacznikowej, które posługują się nim w stosunku do dzieci o bardzo nasilonych zaburzeniach w zachowaniu, utrudniających im lub uniemożliwiających normalne współżycie z innymi ludźmi (Przetacznikowa, Susułowska, 1969).

Należy jednak na marginesie zaznaczyć, że pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” budzi kontrowersje. Przy przyjęciu definicji nieprzystosowania społecznego jako postępowania niezgodnego z normami społecznymi wysuwane są różne wątpliwości co do charakteru norm, których przekraczanie uzasadniałoby postawienie diagnozy nieprzystosowania. Są to wątpliwości tym większe, że we współczesnym społeczeństwie, zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich, obserwuje się niejednorodność i zmienność obowiązujących norm, bardziej tolerancyjny stosunek do nieprzestrzegania pewnych norm, których przekraczanie dawniej spotkałoby się ze zdecydowanym potępieniem opinii publicznej.

Zaznacza się nieraz, że pojęcie przystosowania zakłada: przystosowanie do czegoś – do określonego środowiska, określonych norm, określonych wartości. Czy jednak ma to być przystosowanie do każdego środowiska, każdej grupy społecznej – do wszystkich norm i wartości przez nią wyznawanych?

Wysuwane są wątpliwości, czy za nieprzystosowanych społecznie należy uznać tych, których postępowanie jest niezgodne z pewnymi normami zalecanymi jednostkom do obowiązkowego przestrzegania w formie wyraźnie sformułowanych nakazów i zakazów (zawartych np. w kodeksie karnym), czy tych, których postępowanie jest wprawdzie zgodne z tymi normami, ale narusza normy panujące w pewnych grupach społecznych (np. normę solidarności z innymi członkami grupy i nieujawniania popełnianych przez nich przestępstw), czy też za nieprzystosowanych społecznie uznać się powinno tych, których postępowanie jest wprawdzie sprzeczne z normami prawnymi, spotyka się natomiast ze zdecydowaną aprobatą środowiska, w którym przebywają (np. aprobatą kradzieży w środowiskach przestępczych, aprobatą w pewnych środowiskach

zachowań agresywnych, zwłaszcza o charakterze odwetowym, aprobatą, z jaką spotykają się w niektórych społeczeństwach ludzie zamożni, jeśli nawet osiągnęli tę zamożność nieuczciwymi środkami).

Jeśli za nieprzystosowanych społecznie uzna się tych tylko, którzy przekraczają podstawowe zasady współżycia społecznego, to powstaje pytanie, które zasady zostaną uznane za bardziej, a które za mniej podstawowe?

Czy poza tym pojęcie nieprzystosowania nie zakłada nadmiernego konformizmu w stosunku do norm społecznych? Nie wszystkie przecież normy, które są nawet szeroko praktykowane czy też zalecane oficjalnie do przestrzegania, są moralnie słuszne i powinny być stosowane: M. Lopez-Rey stawia pojęciu „nieprzystosowanie społeczne” zarzut konformizmu, nieuwzględniającego treści etycznej norm, których przestrzegania wymaga się od człowieka „przystosowanego społecznie” (Lopez-Rey, 1960).

Te i tym podobne pytania skłaniają niektórych autorów do porzucenia w ogóle pojęcia „nieprzystosowanie” jako budzącego zbyt wiele wątpliwości. Wątpliwości te mają jednak, jak się zdaje, znacznie mniejsze uzasadnienie w stosunku do podstawowych norm zalecanych jako obowiązujące dzieci i młodzież niż w odniesieniu do dorosłych. Dzieci bowiem, objęte obowiązkową nauką szkolną i systemem wychowania przygotowującym do życia w społeczeństwie, obowiązują bardziej jednolite i stałe normy oraz wymagania społeczne. Wysuwane wątpliwości nie mają poza tym większego znaczenia wówczas, gdy pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” stosuje się do przypadków stanowiących poważne naruszenie podstawowych norm społecznych wówczas, gdy chodzi o uchwycenie kategorii młodzieży, której dalszy rozwój jest najbardziej zagrożony.

Definicję pojęcia „nieprzystosowanie społeczne”, podobnie jak przedstawione poprzednio krótko definicje pojęcia „nieprzystosowanie”, nie są bynajmniej jednolite. Jedne z nich, jak np. przytoczona wyżej definicja, którą posługiwano się w poprzednich badaniach Zakładu Kryminologii, mają charakter bardziej socjologiczny, wysuwając na plan pierwszy rozbieżność między postępowaniem jednostki określanej jako nieprzystosowana a normami życia społecznego. Inne definicje mają bardziej psychologiczny charakter, uwypuklając w pojęciu nieprzystosowania społecznego zaburzenia życia uczuciowego i pewne mechanizmy psychiczne,

60 kierujące określonym zachowaniem jednostki, naruszającym normy społeczne czy powodującym jej konflikty z otoczeniem. Tak np. H. Spionek uważa, że określeniem „dziecko społecznie nieprzystosowane” należy się posługiwać w stosunku do dzieci, u których „zaburzona jest sfera emocjonalno-wolowa oraz rozwój charakteru i osobowości, co powoduje często zakłócenia stosunków społecznych między dzieckiem a jego otoczeniem” (Spionek, 1965). Aspekt ten podkreśla także w swej definicji O. Lipkowski, który twierdzi, że

niedostosowana społecznie jest [to] taka jednostka, która ze względu na zaburzenia charakterologiczne spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju wykazuje wzmożone trudności w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych i w realizacji swych zadań życiowych (Lipkowski, 1966).

Momenty psychologiczne nieprzystosowania społecznego wysuwa również D.H. Stott, który definiuje nieprzystosowanie jako brak równowagi między wymogami codziennego życia a sposobem reagowania jednostki. Autor ten wyróżnia różne typy nieprzystosowania, stanowiące przede wszystkim pewne dominujące u danej jednostki postawy społeczne, takie jak postawa nadmiernego poszukiwania aprobaty, postawa wrogości, postawa wycofywania się, postawa odrzucenia i obojętności w stosunku do drugich, przybierająca w krańcowych formach postawę aspołecznej, itp. (Stott, 1958).

J. Konopnicki uważa, że główne kryteria rozpoznawania nieprzystosowania społecznego dziecka powinny być psychologiczne, natomiast społeczne są konsekwencje tego nieprzystosowania, polegające m.in. na tym, że dziecko jest nie lubiane, że nie mogąc zaspokoić swoich potrzeb w sposób naturalny, zaspokaja je czasem w sposób wyraźnie antyspołeczny itp. Według Konopnickiego zasadniczym elementem definicji niedostosowania społecznego dziecka jest fakt, że cierpi ono na skutek swojej sytuacji. Podobny pogląd spotkać można również np. w pracy psychologów amerykańskich E.E. Baughmana i G.S. Welsha, którzy uważają za podstawowe kryterium przystosowania subiektywny stan jednostki, sposób, w jaki odczuwa ona swoją sytuację. Autorzy ci uważają, że można być dobrze przystosowanym, nie posiadając wcale

„pozytywnej” osobowości (Baughman, Welsh, 1965) Podobnie Konopnicki wyłącza z zakresu swojej definicji dzieci nazywane przez niego „skrajnie aspołecznymi”, nieodczuwające przykrości z powodu swego postępowania (wśród których zapewne oprócz dzieci z poważnymi zaburzeniami osobowości o podłożu organicznym mogą być także pewne dzieci, u których zaburzenia w zachowaniu są spowodowane sytuacją środowiskową, wychowujące się np. w rodzinach przestępczych i mające w związku z tym zinternalizowane normy antyspołeczne) (Konopnicki, 1969).

Ograniczanie pojęcia „nieprzystosowanie” do takich tylko dzieci, które „czują się nieszczęśliwe”, a wyłączenie z niego dzieci, które nie mają złego samopoczucia, mogłoby oznaczać również wyłączenie tej kategorii dzieci z zakresu działalności pedagogiczno-terapeutycznej (do czego praktycznie dochodzi J. Konopnicki, a co trudno uznać za słuszne). Sprawa ta jest tym ważniejsza, że diagnoza niedostosowania społecznego, o którą w tym przypadku chodzi, dotyczy dzieci, których postawy społeczne ulegają zmianom i w stosunku do których krańcowo pesymistyczne diagnozy mogą być słusznie kwestionowane, a posługiwanie się pojęciem „skrajnej aspołeczności” może budzić poważne zastrzeżenia.

W związku z dyskusją nad definicją nieprzystosowania społecznego należy zaznaczyć, iż wysuwanie na plan pierwszy momentów psychologicznych wydaje się celowe, gdyż pozwala dotrzeć do istoty zagadnienia, łączy bowiem to pojęcie od razu z określoną diagnozą i dostarcza wytycznych dla terapii i oddziaływania. W przypadku naszych badań jednak nad młodzieżą nieuczącą się i niepracującą, których celem było tylko uzyskanie ogólnej orientacji o rozmiarach nieprzystosowania społecznego tej młodzieży, posługiwanie się kryteriami psychologicznymi wydawało się procedurą zbyt długą, wymagającą bardziej pogłębionych badań specjalistycznych i dużej w związku z tym ekipy badawczej.

Uznając celowość akcentowania pewnych czynników psychologicznych w pojęciu nieprzystosowania społecznego nie należy zapominać – zwłaszcza w przypadku dzieci bardziej niż w przypadku dorosłych naruszających podstawowe normy społeczne – o konieczności zwracania uwagi na aktualną sytuację, w jakiej się te dzieci znajdują, a która może warunkować ich zachowanie, będące reakcją na konkretną sytuację, bez cech prawdziwego nieprzystosowania społecznego.

62 Jak widać z dotychczasowych rozważań, nie tylko pojęcie „nieprzystosowanie”, ale i pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” jest bardzo szerokie, obejmuje wiele różnych objawów, jest poza tym terminem wieloznacznym, w który różni autorzy wkładają różne treści. Nawet granica między pojęciem „nieprzystosowanie” a pojęciem „nieprzystosowanie społeczne” nie jest wyraźną granicą. Zachowanie człowieka ma bowiem w ogóle charakter społeczny i pociąga za sobą społeczne konsekwencje, kryteria zaś wyodrębniania spośród różnych odbiegających od normy zachowań takich, które można by uznać za objawy nieprzystosowania społecznego, są sprawą dyskusyjną. Tak np. A. Lewicki, L. Paryżek i B. Waligóra rozróżniają nieprzystosowanie psychiczne (polegające na nieumiejętności zaspokajania własnych potrzeb w warunkach danego środowiska) i nieprzystosowanie społeczne (polegające na niezgodności między postępowaniem jednostki a normami życia społecznego), mimo że oba te pojęcia w dużej mierze się pokrywają (Lewicki, Paryżek, Waligóra, 1969). M. Susułowska i M. Przetacznikowa reprezentują pogląd, że między dzieckiem nieprzystosowanym a dzieckiem społecznie niedostosowanym zachodzi różnica w stopniu i charakterze zaburzeń ich stosunku ze środowiskiem, które w przypadku dzieci społecznie niedostosowanych są silne i głębokie, w przypadku zaś dzieci nieprzystosowanych są lżejsze i łatwiej odwracalne; oba rodzaje nieprzystosowania mają charakter społeczny (Przetacznikowa, Susułowska, 1969).

Przedstawione dotychczas kontrowersje i wątpliwości są w każdym razie dodatkowym argumentem przemawiającym za potrzebą wyraźnego sprecyzowania kryteriów nieprzystosowania społecznego.

W badaniach naszych, zgodnie z przyjętymi już poprzednio kryteriami, używamy terminu „nieprzystosowanie społeczne” dla określenia poważnych zaburzeń występujących u dzieci i młodzieży w ich postawie wobec zasadniczych wymagań społecznych, zaburzeń wyrażających się w naruszaniu podstawowych norm społecznych obowiązujących dzieci i młodzież i w nierealizowaniu podstawowych społecznych zadań.

Te zaburzenia wiążą się przede wszystkim, jak słusznie podkreślają H. Spionek, O. Lipkowski, J. Konopnicki, z pewnymi właściwościami psychicznymi, postawami, zaburzeniami charakterologicznymi. U dzieci nieprzystosowanych społecznie mogło dojść do różnego rodzaju zaburzeń mechanizmu adaptacyjnego,

regulującego stosunek zachodzący między jednostką a środowiskiem: do zaburzeń reakcji na bodźce, do niewłaściwej interpretacji tych bodźców na skutek np. jakichś poprzednich doświadczeń itp.

Nieprzystosowanie społeczne może się ujawnić w zachowaniach zgodnych ze wzorami panującymi w grupie, do której jednostka należy (w rodzinie, w środowisku koleżeńskim), niezgodnych natomiast z normami uznanymi za obowiązujące w społeczeństwie. Ten typ nieprzystosowania, uwarunkowany wyraźnie przez środowisko, jest wynikiem nauczania się przez jednostkę i zinternalizowania norm sprzecznych z podstawowymi zasadami współżycia społecznego.

Nieprzystosowanie społeczne może się wyrazić w zachowaniach dewiacyjnych, stanowiących utrwalone reakcje na różne sytuacje stresowe. Zachowania te mogą zmierzać do zmniejszenia frustracji poprzez rozładowywanie wewnętrznych napięć; zachowania te mogą być wyrazem dążenia do kompensacji niepowodzeń życiowych poprzez poszukiwanie uznania i sukcesu w dziedzinach nieakceptowanych społecznie; zachowania te mogą również stanowić wyraz rezygnacji z wysiłków i działań, które kończyły się w przeszłości niepowodzeniem; mogą też być formą ucieczki, unikania sytuacji przykrych itp. Nieprzystosowanie społeczne może się łączyć z nieumiejętnością wywiązywania się z zadań życiowych, z obiektywnymi trudnościami w realizowaniu postulatów środowiska, wynikającymi z braków intelektualnych czy innych cech osobowości.

O tym, czy dziecko jest nieprzystosowane społecznie, będziemy wnosić z określonych jego zachowań uznanych za objawy nieprzystosowania społecznego. Wprowadzamy więc, podobnie jak w naszych poprzednich badaniach, kryterium objawowe, świadomie rezygnując z włączania do niego wszelkich ocen psychologicznych czy wyjaśnień etiologicznych. To kryterium objawowe jest na pewno niewystarczające dla praktycznej pracy psychologa, wychowawcy czy terapeuty, nie wyjaśnia ono bowiem postępowania dziecka i nie daje podstaw do postawienia trafnej diagnozy, a zatem i do skutecznego oddziaływania. Kryterium to daje natomiast możliwość szybkiego i względnie obiektywnego wyodrębnienia dzieci, które przede wszystkim takiej pomocy potrzebują, co było właśnie jednym z celów naszych badań.

Przyjmując objawowe kryterium nieprzystosowania, godzimy się z góry z faktem, że za tym samym objawem, za określonym

64 rodzajem zachowania mogą się ukrywać różne mechanizmy psychiczne; że np. wagary czy ucieczki z domu mogą być zarówno wyrazem wrogości do rodziców czy szkoły, jak też formą ucieczki przed trudnościami życiowymi czy próbą uzyskania aprobaty ze strony kolegów.

Zachowania te mogą być uwarunkowane różnymi sytuacjami środowiskowymi stwarzającymi niepomysłne warunki rozwoju dziecka. Kształtowaniu się tych zachowań mogą sprzyjać różne właściwości psychiczne dzieci, zmniejszające np. ich odporność na stres, zwiększające trudności w nauce, trudności w kontaktach koleżeńskich, w dostosowywaniu się do wymagań otoczenia. W różnych badaniach nad dziećmi, ujawniającymi objawy określone tu jako objawy nieprzystosowania społecznego, stwierdzano, że dzieci te charakteryzowały się określonymi cechami osobowości w odróżnieniu od tych, które objawów takich nie wykazywały. Spośród cech tych można przykładowo wymienić nadpobudliwość, niestałość emocjonalną, znaczne trudności w koncentracji, brak dojrzałości, złe samopoczucie, nietowarzystwość, a także stwierdzany w niektórych z tych badań niższy poziom inteligencji i trudności w nauce czytania (Lorr, Jenkins, 1963; Tyerman, 1968; Stott, 1966; Stott, 1963; Yule, Rutter, 1968; Chazan, 1968; Jonsson, Kälvesten, 1964; Konopnicki, 1969). Niektóre z przytoczonych tu cech zresztą mogą być również cechami nie tyle mającymi znaczenie dla powstawania procesu nieprzystosowania, ile wykształconymi już w toku tego procesu (jak np. złe samopoczucie czy nietowarzystwość).

W badaniach naszych zdecydowano się na posługiwanie się objawowym tylko kryterium nieprzystosowania przede wszystkim dlatego, że objawy zachowania stanowią cechy łatwe do ustalenia przez różne osoby o różnym doświadczeniu i przygotowaniu zawodowym, uwzględnianie zaś aspektów etiologicznych jako kryteriów nieprzystosowania zakłada szczegółowe badania psychologiczne i lekarskie oraz dłuższą obserwację, których – o czym już była mowa powyżej – w warunkach niniejszych badań nie można było przeprowadzić. Posługiwanie się objawowym tylko kryterium nieprzystosowania dla klasyfikacji materiału badawczego było tym bardziej uzasadnione, że zasadniczym celem naszych badań nie było dokładne wyjaśnianie genezy i mechanizmów nieprzystosowania, ale ustalenie jego rozmiarów u badanej młodzieży.

W dwu kolejnych opracowaniach poświęconych chłopcom i dziewczętom nieuczącym się i niepracującym problem ich nieprzystosowania nie został potraktowany jednakowo. Łączyło się to przede wszystkim z faktem, że problem nieprzystosowania społecznego przedstawia się inaczej u chłopców niż u dziewcząt. U chłopców objawy nieprzystosowania społecznego są znacznie częstsze, co stwierdzano zarówno w licznych badaniach zagranicznych, jak i w badaniach polskich. W badaniach np. angielskich, które objęły 11 000 dzieci, stwierdzono, że wśród siedmiolatek dwa razy więcej chłopców jest nieprzystosowanych społecznie niż dziewcząt (ocena przeprowadzana była na podstawie obserwacji nauczycieli przy pomocy arkusza diagnostycznego Stotta) (Davie, 1968). Również w badaniach nad starszymi dziećmi w wieku 9–11 lat stwierdzano znacznie częściej występowanie zachowań antyspołecznych u chłopców niż u dziewcząt (proporcja 34 : 9) (Yuile, Rutter, 1968). Także i w poprzednich badaniach Zakładu Kryminologii nad uczniami klas III, IV i V szkół warszawskich stwierdzono, że chłopcy społecznie nieprzystosowani stanowili 11,1%, dziewczynki zaś zaledwie 1,9%.

Nie tylko jednak rozmiary nieprzystosowania społecznego są u chłopców inne niż u dziewcząt, różnice występują również w samych objawach nieprzystosowania. Już we wspomnianych wyżej badaniach dzieci siedmioletnich stwierdzano u chłopców więcej zachowań agresywnych, nadmierną ruchliwość i drażliwość, u dziewczynek w tym wieku zaś stwierdzano tylko pewne zaburzenia w zachowaniu, takie jak nadmierna płaczliwość, trudności związane z jedzeniem, ogryzanie paznokci i ssanie palca. U starszych nieprzystosowanych społecznie chłopców częstsze były kradzieże i zachowania agresywne, u dziewcząt zaś – oszukiwanie rówieśników i osób starszych, kłamstwa obronne i wykołejanie seksualne (Specht, 1967).

Ze względu na te różnice właśnie, a także ze względu na trudności w ujawnianiu rzeczywistych rozmiarów nieprzystosowania społecznego u dziewcząt problem nieprzystosowania został w obu poniżej drukowanych pracach nieco inaczej potraktowany.

W pracach tych wyodrębniono jako kryteria nieprzystosowania społecznego takie objawy zachowania, które są stwierdzane częściej u dzieci poważnie zdemoralizowanych, u nieletnich popełniających niejednokrotnie kradzieże niż u przeciętnej młodzieży szkolnej. Objawy te stanowią tym samym sygnał istniejącego

66 zagrożenia, pilnej potrzeby zajęcia się dziećmi i młodzieżą, zachowującymi się w ten sposób.

W badaniach naszych uznano za kryteria nieprzystosowania następujące objawy, stanowiące naruszenie podstawowych norm społecznych obowiązujących dzieci i młodzież lub świadczące o niewywiązywaniu się przez nie z podstawowych społecznych zadań¹: systematyczne wagary, pozostawanie przez dłuższy czas poza nauką i pracą, przebywanie w towarzystwie osób zdemoralizowanych i wałęsanie się po ulicach, ucieczki z domu, nadużywanie alkoholu, promiskuityzm seksualny dziewcząt, popełnianie przestępstw.

Ponadto uwzględniono jeszcze objawy wskazujące na poważne zakłócenia przebiegu nauki szkolnej, stwierdzane zwykle łącznie z objawami nieprzystosowania społecznego: znaczne opóźnienie w nauce w szkole podstawowej oraz wielokrotne zaczynanie i porzucanie nauki w różnych szkołach.

Objawy wskazujące na poważne zakłócenia przebiegu nauki szkolnej wyprzedzają często różne objawy nieprzystosowania społecznego, czasem im towarzyszą, niekiedy zaś stanowią objaw samoistny, nieprowadzący do poważniejszego nieprzystosowania społecznego. Spośród objawów wskazujących na poważne zakłócenia przebiegu nauki szkolnej najbardziej związane z procesem poważniejszego nieprzystosowania społecznego są systematyczne wagary. Terminem tym objęto w naszych badaniach opuszczanie bez usprawiedliwienia kilku lub kilkunastu dni w miesiącu. Wagary stwierdzano w różnych badaniach znacznie częściej u nieletnich przestępców niż w kontrolnych grupach nieletnich niepopołniających przestępstw. H. Spionek np. ujawniła, iż w kontrolnej grupie 858 uczniów tylko 8% spośród nich wagarowało, podczas gdy wśród nieletnich przestępców stwierdziła wagary w 47% przypadków (Spionek 1965). Duże odsetki wagarujących stwierdzano również w różnych badaniach Zakładu Kryminologii INP PAN nad nieletnimi przestępcami: od 50 do 88%. Systematyczne wagary okazywały się również czynnikiem ujemnym prognostycznie dla

¹ Kryteria te były już poprzednio omawiane w następujących artykułach: H. Kołakowska-Przełomiec (1969). Wyniki badań 180 chłopców. *Nowa Szkoła*, 6; H. Kołakowska-Przełomiec (1970). Rozmiary nieprzystosowania społecznego u nieletnich „nie uczących się i nie pracujących”. *Studia Prawnicze*, 25.

dalszej recydywy, stwierdzano istotną zależność między wagarami a brakiem poprawy u nieletnich recydywistów w okresie katamnez (por. Kołakowska 1966, maszynopis). Systematyczne wagary stanowią objaw istniejącego już nieprzystosowania dziecka, są często ucieczką przed trudnymi sytuacjami szkolnymi; mogą być wyrazem wrogości w stosunku do autorytetów, mogą stanowić próbę szukania aprobaty u kolegów zdemoralizowanych i wagarujących. Na związek wagarów z innymi objawami nieprzystosowania wskazują m.in. badania D.H. Stotta, który wykazał, że dzieci wagarują systematycznie nie tylko i nie wyłącznie z powodu nadarzających się okazji czy możliwości atrakcyjniejszego niż w szkole spędzenia czasu. Badani, którzy podawali takie właśnie motywy wagarów, wykazywali także inne jeszcze poza wagarami objawy nieprzystosowania.

Systematyczne wagary są często jednym z początkowych objawów procesu wykolejania się nieletnich, ważnym czynnikiem dalszego pogłębiania się istniejącego już nieprzystosowania (narastają braki w wiadomościach i trudności w nauce; dzieci wagarujące spędzają czas w sposób całkowicie niekontrolowany i nawiązują niepożądane kontakty koleżeńskie; na tle wagarów i związanych z nimi zarzutów szkoły powstają i narastają poważne konflikty w domu i w szkole).

Innym objawem wskazującym na zakłócenia w przebiegu nauki szkolnej jest kilkakrotne rozpoczynanie i porzucanie nauki w różnych szkołach przed rozpoczęciem nauki w szkołach rocznych lub dwuletnich. Objaw ten ma mniejszy ciężar gatunkowy, jeśli część tych zmian miała miejsce w szkołach zawodowych, a badani zmieniający te szkoły (będący w wieku poniżej 18 lat) kończyli szkoły podstawowe z nieznacznym tylko opóźnieniem. Wydawało się jednak, że dla interesującej nas problematyki młodzieży nieuczącej się i niepracującej mają znaczenie nawet te wielokrotne zmiany szkół, do których dochodziło już w szkołach zawodowych. Uczniowie bowiem zaczynający i kilkakrotnie przerywający naukę w szkołach zawodowych wykazują trudności adaptacyjne, które w konsekwencji czynią ich start zawodowy coraz trudniejszym.

Jednym z podstawowych zadań stawianych młodzieży jest realizowanie przez nią obowiązku szkolnego i ukończenie we właściwym czasie nauki w szkole podstawowej. Znaczne opóźnienie w nauce świadczy o nierealizowaniu tych właśnie zadań. Znaczne opóźnienie stwierdzano często w różnych badaniach nieletnich

68 przestępców (58–79%) (Batawia, Klimczak, Kołakowska, 1964; Kołakowska, 1960; Batawia, Strzembosz, 1964), znacznie rzadziej zaś w przeciętnej populacji szkolnej. Duże opóźnienie w nauce daje poczucie braku akceptacji ze strony otoczenia, braku sukcesu, potrzebę szukania aprobaty poza terenem szkoły, prowadzi poza tym do zerwania kontaktu z rówieśnikami ze szkoły i stwarza potrzebę szukania innych kontaktów koleżeńskich. Znaczne opóźnienie w nauce może wynikać z obiektywnych trudności w nauce związanych z jakimiś brakami intelektualnymi lub zaniedbaniem ze strony rodziców, może też być wyrazem zrezygnowania z różnych przyczyn przez dziecko ze starań o dobre wyniki w nauce.

Z ważnym objawem nieprzystosowania społecznego, jakim jest pozostawanie przez dłuższy okres czasu poza nauką i pracą, spotykamy się, jak wiadomo, często u nieletnich i młodocianych przestępców, przy czym różne badania ustaliły, iż jest to czynnik ujemny prognostycznie w odniesieniu do recydywy. Wydanie w 1967 roku nowych przepisów wprowadzających obowiązek nauki lub pracy dla młodzieży w wieku 15–17 lat było właśnie następstwem zrozumiałego zaniepokojenia faktem, że młodzież nieucząca się i niepracująca nie uzyskuje kwalifikacji zawodowych i pozostaje poza oddziaływaniem szkół i zakładów pracy, w związku z czym może się znaleźć wśród ludzi z marginesu społecznego, niezadowolonych ze swojej niskiej pozycji społecznej, którą trudno jest zmienić ze względu na brak elementarnej wykształcenia i przygotowania zawodowego.

Typowym objawem nieprzystosowania społecznego jest przebywanie w towarzystwie zdemoralizowanych rówieśników i osób starszych. Wiadomo, że w grupie koleżeńskiej oddziaływanie panujących tam poglądów i wzorów postępowania ma duży wpływ na jednostki, wiadomo też, że przebywanie w towarzystwie zdemoralizowanych osobników spotyka się z dezaprobatą zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Według statystyki sądowej tylko ok. 1/3 nieletnich jest skazanych za przestępstwa popełnione bez współuczestników, wśród pozostałych zaś znaczną większość stanowią sprawcy przestępstw popełnionych w grupach co najmniej trzyosobowych. A. Pawełczyńska wskazała na różne mechanizmy kierujące łączeniem się młodzieży w grupy prowadzące wykołejony tryb życia czy popełniające przestępstwa. Ważną rolę odgrywają tu oczywiście naturalne tendencje dzieci i młodzieży do łączenia się z rówieśnikami, ale u podłoża wiązania się z grupą o takim właśnie

charakterze tkwić może potrzeba kompensacji braków uczuciowych w rodzinie, potrzeba aprobaty, której nie można było uzyskać od rodziców, nauczycieli czy rówieśników w szkole, brak dostatecznej kontroli ze strony domu, a także brak zainteresowań u dziecka i związanego z nim zorganizowania wolnego czasu. Badania Pawełczyńskiej wykazały, że uczestnicy grup przestępczych, poddani oddziaływaniu swoistego systemu norm obowiązujących w grupie, związani ze zdemoralizowanymi kolegami i mogący liczyć na ich poparcie, są mniej podatni na działania reedukacyjne i rzadziej osiągają poprawę niż nieletni przestępcy nienależący do grup (Pawełczyńska, 1960).

Dzieci przebywające w towarzystwie zdemoralizowanych rówieśników spędzają z reguły czas w sposób całkowicie niekontrolowany i wałęsają się wiele godzin po ulicach.

Następnym wyodrębnionym przez nas objawem nieprzystosowania są ucieczki z domu. Stanowią one najczęściej reakcję obronną w stosunku do niekorzystnej sytuacji domowej, a także w stosunku do stawianych przez rodzinę wymagań. Ucieczki dostarczają licznych okazji do nawiązywania kontaktów ze zdemoralizowanymi osobnikami, potrzeby zdobywania środków utrzymania najczęściej w sposób nielegalny, nocowania w melinach, okazji do picia alkoholu itp. Ucieczki z domu, podobnie jak omawiane poprzednio objawy dotyczące nauki szkolnej, stwierdza się częściej u nieletnich przestępców niż u ogółu młodzieży szkolnej. H. Sponek w cytowanych już poprzednio badaniach stwierdziła, że tylko 2,5% dzieci szkolnych uciekało z domu, podczas gdy wśród badanych przez nią nieletnich przestępców było aż 48% uciekających z domu. Znaczne odsetki uciekających z domu stwierdzano również w różnych badaniach Zakładu Kryminologii nad nieletnimi przestępcami (37–78%). Okazywało się przy tym, że nieletni przestępcy, którzy uciekali z domu, znacznie rzadziej osiągnęli poprawę, niż ci nieletni, którzy z domu nie uciekali.

Za objaw nieprzystosowania społecznego młodzieży poniżej 18 lat uznano również fakt nadużywania przez nią alkoholu. Mimo rozpowszechnionego u nas obyczaju picia i tolerancji w stosunku do osób nadużywających alkoholu młodzież obowiązują bardziej rygorystyczne zakazy społeczne, znajdujące wyraz nie tylko w zakazie sprzedaży napojów alkoholowych (poza piwem) osobom w wieku poniżej 18 lat, ale i w opiniach ludzi dorosłych,

70 uważających na ogół za niedopuszczalne picie wina i wódki przez młodzież w wieku poniżej 18 lat (Małanowski, 1964).

We wszystkich prowadzonych przez Zakład Kryminologii badaniach stwierdzano, że odsetki nieletnich przestępców w wieku 13–16 lat pijących alkohol (przede wszystkim wino) są bardzo znaczne – przekraczają bowiem 50%. Jakkolwiek sam fakt picia alkoholu nie jest cechą charakteryzującą specjalnie nieletnich przestępców, wczesne bowiem początki picia stwierdzano również w ogólnej populacji uczniów starszych klas szkół podstawowych i szkół średnich, to jednak nieletnich przestępców odróżnia od ogółu tej młodzieży częstotliwość używania alkoholu i ilość wypijanego alkoholu. Wśród 16-letnich uczniów tylko 9% piło wino 1 raz w tygodniu lub częściej, wódkę zaś tak często piło tylko 2,8%². Wśród nieletnich przestępców kategoria często pijących jest o wiele liczniejsza. W badaniach podsądnych chłopców, którzy mieli w ciągu jednego roku sprawy o kradzież w sądzie dla nieletnich dla Warszawy Pragi, stwierdzono, że ponad 1/4 badanych w wieku 13–16 lat piła co najmniej raz w tygodniu (Strzembosz, 1965). 174 nieletnich w wieku 14–16 lat zatrzymanych w 1962 roku w schronisku dla nieletnich w Falenicy 46% chłopców podawało, że piją alkohol raz w tygodniu lub częściej, 87% zaś przyznawało, że „nieraz się upijali” (Por. Batawia, 1965). Częste picie alkoholu łączy się przede wszystkim z trybem życia tych nieletnich przestępców, z towarzystwem, w jakim przebywają i do którego chcą się upodobnić. Częste picie stwarza potrzebę zdobywania pieniędzy na alkohol, skłania do dalszych kradzieży, pogłębia proces wykołajenia, grozi alkoholizmem; dlatego też nadużywanie alkoholu okazywało się czynnikiem utrudniającym poprawę nieletnich przestępców.

Promiskuityzm seksualny u nieletnich dziewcząt łączy się często z ogólną demoralizacją, zdeorganizowanym trybem życia, porzuceniem nauki szkolnej, poważnymi konfliktami z rodzicami i może być początkowym etapem na drodze do prostytucji. Zaznaczmy od razu, iż według uzyskanych przez nas informacji wśród badanych dziewcząt skierowanych przez inspektoraty oświaty do 2 szkół zawodowych zjawisko promiskuityzmu seksualnego występowało w bardzo małych rozmiarach, a przypadków prostytucji w ogóle nie było.

² Wyniki badań ankietowych dotyczących picia napojów alkoholowych przez uczniów szkół warszawskich. *Walka z Alkoholizmem*, 9/10 (1965).

Na specjalną uwagę zasługuje problematyka popełniania przestępstw (z reguły kradzieży). Jak wiadomo, dokonywanie kradzieży jest powszechnie uważane za jeden z podstawowych objawów nieprzystosowania społecznego, ale jest to jednak objaw, w związku z którym specjalnie ważne jest poczynienie istotnych zastrzeżeń. Wiadomo bowiem, że sporadyczne popełnianie kradzieży (podobnie jak sporadyczne naruszanie szeregu innych norm społecznych) nie wskazuje bynajmniej na to, iż stosunek dziecka do norm i wymagań społecznych jest poważnie zaburzony i może nie mieć znaczenia dla dalszego normalnego rozwoju dziecka. Dlatego też na specjalne podkreślenie zasługują te elementy przytoczonej już wyżej definicji nieprzystosowania społecznego z poprzednich badań Zakładu Kryminologii nad dziećmi społecznie nieprzystosowanymi, w których za kryterium nieprzystosowania społecznego uważało się „zespół objawów świadczących o systematycznym nieprzestrzeganiu podstawowych zasad postępowania”. W badaniach naszych przyjęto, że za nieprzystosowanych społecznie będzie się uważało takich badanych, o których uzyskano informacje, że wielokrotnie zachowywali się w określony sposób lub u których stwierdzono nagromadzenie się różnych objawów obserwowanych przez dłuższy czas.

Zagadnienie rozmiarów nieprzystosowania społecznego (ocenianego według omówionych powyżej kryteriów) było jednym z najbardziej zasadniczych problemów w naszych badaniach młodzieży nieuczącej się i niepracującej. Obok tego jednak ważną wydawała się również kwestia, czy i jak licznie reprezentowani są w populacji młodzieży nieuczącej się i niepracującej tacy, u których poza zespołem poważnych zakłóceń w przebiegu nauki szkolnej nie stwierdza się właściwie żadnych objawów nieprzystosowania społecznego. Z tą kategorią nieprzystosowanych do nauki szkolnej spotykamy się w szkołach podstawowych, a ujawniane przez nich często już na początku nauki szkolnej objawy stanowiąc mogą zapowiedź późniejszych poważniejszych trudności i zaburzeń w zachowaniu. Młodzież taka jest dość liczna, gdyż ok. 10% uczniów starszych (V–VII) klas szkół podstawowych jest znacznie opóźnionych (o 2 i więcej lat) w nauce szkolnej (Por. Rocznik Statystyczny Szkolnictwa, 1967/1969), liczba dzieci zaś niewypełniających obowiązku szkolnego, przerywających naukę w czasie trwania roku szkolnego czy niewracających do szkoły po wakacjach – jakkolwiek stale malejąca – stanowi jednak problem społeczny (Por. Kupisiewicz,

72 1969). Jest to problem młodzieży, u której niepowodzenia w nauce pociągają za sobą konsekwencje psychologiczne i społeczne jeszcze w czasie trwania nauki szkolnej, później zaś stwarzają problem młodocianych, wchodzących w życie dorosłego społeczeństwa bez możliwości dalszego kształcenia, z ograniczonymi perspektywami zawodowymi, bez żadnych kwalifikacji, z poczuciem osobistego niepowodzenia.

Badaniami niniejszymi została objęta młodzież starsza w wieku 15–17 lat, a więc taka, u której widoczne już były pewne skutki jej wczesnych często niepowodzeń w szkole podstawowej, przy czym nie zawsze można już było dotrzeć do ich przyczyn. Przyczyny poważnych niepowodzeń szkolnych są jednak zagadnieniem, które ma już u nas obszerną literaturę, obejmującą wyniki różnych badań przeprowadzonych począwszy od okresu przedwojennego aż do lat ostatnich. Badania te wskazywały przede wszystkim, że niepowodzenia w nauce szkolnej są uwarunkowane współdziałaniem szeregu różnych czynników środowiskowych, psychologicznych, dydaktycznych itp.

Na zależność małych osiągnięć szkolnych od poziomu środowiska rodzinnego dziecka wskazywały zarówno przedwojenne badania J. Pietera, H. Radlińskiej, M. Grzywak-Kaczyńskiej, jak i szereg badań przeprowadzonych po wojnie (Pieter, 1938; Radlińska, 1937; Grzywak-Kaczyńska, 1935; Tyszkowa, 1964; Izdebska, Konopnicki, 1958; Bandura, 1959).

Autorzy ci wskazują m.in. na takie czynniki, jak niski poziom kulturalny rodziny (stwarzający dziecku warunki trudniejszego startu szkolnego i uniemożliwiający mu w przypadku zaistnienia trudności w nauce uzyskanie pomocy ze strony rodziców), alkoholizm i zła atmosfera w rodzinie (powodujące u dziecka zaburzenia emocjonalne utrudniające mu naukę szkolną), brak opieki i zły stosunek rodziców do dziecka (stwarzające mu poczucie osamotnienia oraz brak poczucia bezpieczeństwa) itp. Inną grupę przyczyn poważnych niepowodzeń szkolnych stanowią czynniki intelektualne. Dobrze znany i potwierdzony przez liczne badania jest fakt istnienia dodatniej korelacji między poziomem inteligencji a wynikami w nauce. Przy tej okazji jednak sygnalizowane są różne problemy. Istotny jest fakt, że jakkolwiek wiele dzieci mało zdolnych, ociążałych umysłowo ma niepowodzenia w nauce szkolnej, to nie mała jest także grupa dzieci o inteligencji co najmniej przeciętnej, mających również znaczne niepowodzenia w nauce. Badania

H. Spionek wyjaśniają ten fakt istnieniem parcjalnych opóźnień w rozwoju w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej i motoryki, które występując mimo normalnego poziomu inteligencji, stanowiąc mogą pierwotną przyczynę niepowodzeń szkolnych. O rozmiarach tego problemu świadczy fakt, że odsetek dzieci z poważnymi trudnościami w nauce czytania i pisania jest oceniany w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej na 10–15%. Odsetki te zmniejszają się w klasach starszych, pewne braki ulegają z wiekiem kompensacji; przy dłużej trwających niepowodzeniach szkolnych na plan pierwszy wysuwają się inne czynniki, tak że zatrzeć się już może obraz rzeczywistych przyczyn niepowodzeń w nauce (Spionek, 1965, 1966, 1970).

Wśród czynników warunkujących poważne niepowodzenia szkolne uczniów wymienia się również zły stan zdrowia obniżający wydajność pracy szkolnej dziecka, powodujący absencję i powstające w jej wyniku luki w wiadomościach (Tyszkowa, 1964).

Niepowodzenia szkolne uczniów wyjaśniane są również pewnymi zaburzeniami funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego (nadmierną pobudliwością lub zahamowaniem), a także takimi właściwościami psychicznymi, jak: trudności w skupieniu uwagi, męczliwość, brak wiary w siebie, brak odporności na niepowodzenia i brak odpowiednio wykształconych motywów do nauki (Tyszkowa, 1964; Bandura, 1959; Grzywak-Kaczyńska, 1935).

Badania omawiane poniżej wykazały, iż kategoria dzieci ujawniających tylko objawy nieprzystosowania szkolnego jest stosunkowo liczna wśród badanych chłopców, a zwłaszcza wśród dziewcząt. Ustalenia te rzucają światło na problem części młodzieży nieuczącej się i niepracującej, którą traktuje się często globalnie jako kategorię osób wyraźnie społecznie nieprzystosowanych.

W badaniach naszych nie stawiano sobie za cel szczegółowego analizowania czynników warunkujących niepowodzenia szkolne młodzieży nieuczącej się i niepracującej. Wysunął się w nich jednak istotny problem: związku między nieprzystosowaniem do nauki szkolnej a procesem nieprzystosowania społecznego z cechami demoralizacji. Niepowodzenia w nauce szkolnej mogą być bowiem pierwszym objawem zakłócenia normalnego rozwoju społecznego dziecka (Konopnicki, 1958), początkowym etapem, w którym dziecko postawione w przewlekłej, trudnej i frustrującej sytuacji może szczególnie łatwo szukać zaspokojenia swych potrzeb

74 w sposób społecznie nieakceptowany. Duże trudności i niepowodzenia w nauce nie u wszystkich dzieci prowadzą do powstania i narastania procesu nieprzystosowania społecznego; aby do tego doszło, muszą zaistnieć inne jeszcze niepomysłne czynniki osobowościowe lub środowiskowe. Słusznie poza tym akcentują różni autorzy w powstawaniu tego procesu rolę narastających i kumulujących się niepowodzeń, których pewne dzieci doznają zbyt wiele (Grzywak-Kaczyńska, 1935; Lindgren, 1962).

Ten problem związku między nieprzystosowaniem do nauki szkolnej a procesem nieprzystosowania społecznego z cechami demoralizacji zarysował się w prowadzonych przez nas badaniach ze szczególną wyrazistością i zasługuje, jak się wydaje, na szczególną uwagę.

Bibliografia

- Bandura, L. (1959). Przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Batawia, S. (1965). Młodociani i młodzi recydywiści. *Archiwum Kryminologii*, 3.
- Batawia, S., Strzembosz, A. (1964). Nieletni sprawcy kradzieży w praktyce sądowej. *Państwo i Prawo*, 4.
- Baughman, E.E., Welsh, G.S. (1965). *Personality: a behavioral science*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Batawia, S., Klimczak, M., Kołakowska, H. (1963). Dzieci moralnie zaniedbane. *Państwo i Prawo*, 12.
- Chazan, M. (1968). Inconsequential behaviour in school children. *British Journal of Health Psychology*, 38.
- Davie, R. (1968). The behaviour and adjustment of 7-year old children. *British Journal of Health Psychology*, 38.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1935). *Powodzenie szkolne a inteligencja*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Guide pratique de la jeunesse inadaptée* (1958).
- Izdebska, H., Konopnicki, J. (1958). *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jonsson, G., Kälvesten, A.L. (1964). *222 Stockholmspojkar*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Kołakowska, H. (1960). Nieletni recydywiści. *Archiwum Kryminologii*, 1.

- Kołąkowska-Przełomiec, H. (1969). Wyniki badań 180 chłopców. *Nowa Szkoła*, 6.
- Kołąkowska-Przełomiec, H. (1970). Rozmiary nieprzystosowania społecznego u nieletnich „nie uczących się i nie pracujących”. *Studia Prawnicze*, 25.
- Konopnicki, J. (1969). Co należy rozumieć przez niedostosowanie społeczne. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Konopnicki, J. (1969). Rozmiary i rodzaje niedostosowania społecznego. *Nowa Szkoła*, 6.
- Kupisiewicz, Cz. (1969). *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lewicki, A., Paryżek, L., Waligóra, B. (1969). *Podstawy psychologii penitencjarnej*. W: A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lindgren, H.C. (1962). *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lipkowski, O. (1966). *Wychowanie dzieci niedostosowanych społecznie*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lopez-Rey, M. (1960). Juvenile delinquency, maladjustment and maturity. *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, 51.
- Lorr, M., Jenkins, R.L. (1963). Patterns of maladjustment in children. *Journal of Clinical Psychology*, 9.
- Lang, J.L. (1962). *L'enfance inadaptée, problème médico-social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Malanowski, J. (1964). Stosunek dorosłych do picia alkoholu przez młodzież. *Problemy Alkoholizmu*, 1/2.
- Ministry of Education (1958). *Report of the Committee on Maladjusted Children*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Pawłczyńska, A. (1960). Grupy nieletnich przestępców. *Archiwum Kryminologii*, 1.
- Pieter, J. (1938). *Poziom inteligencji a środowisko*. Katowice: Nakładem Instytutu Pedagogicznego.
- Przetacznikowa, M., Susułowska, M. (1969). *Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży, w pracy*. W: A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Radlińska, H. (red.) (1937). *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Rocznik Statystyczny Szkolnictwa* (1967/1969).

- 76 Specht, F. (1967). *Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung*. Stuttgart: Enke.
- Spionek, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Spionek, H. (1970). *Zaburzenia rozwoju uczniów a ich trudności i niepowodzenia szkolne*. Referat wygłoszony na XXI Zjeździe PTP.
- Spionek, H. (1965). Psychologiczna analiza procesu społecznego wykolejenia się dziecka. *Materiały do Nauczania Psychologii*, IV/1.
- Spionek, H. (1966). Trudności w nauce czytania i pisanie a zaburzenia rozwoju psychoruchowego dziecka. *Materiały do Nauczania Psychologii*, IV/2.
- Spionek, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Stott, D.H. (1958). *The social adjustment of children*. London: University of London Press.
- Stott, D.H. (1963). The measure of maladjustment. *Medical Officer*, 109.
- Stott, D.H. (1966). *The studies of troublesome children*. Glasgow.
- Strzembosz, A. (1965). Nieletni przestępcy i ich środowiska rodzinne a zagadnienie alkoholizmu. *Walka z Alkoholizmem*, 3–4.
- Tyerman, M.J. (1968). *Truancy*. London: University of London Press.
- Tyszkowa, M. (1964). *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wall, W.D. (1960). *Wychowanie i zdrowie psychiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wyniki badań ankietowych dotyczących picia napojów alkoholowych przez uczniów szkół warszawskich (1965). *Walka z Alkoholizmem*, 9–10.
- Wyniki badań nieletnich przestępców. *Materiały statystyczne* (1966). Zakład Kryminologii INP PAN (maszynopis).
- Yule, W., Rutter, M. (1968). Educational aspects of childhood maladjustment. Some epidemiological findings. *British Journal of Educational Psychology*, 38.

Nota edytorska do tekstu Kazimierzy Krakowiak, Cel i warunki skuteczności stosowania Metody Fonogestów

Tekst Pani prof. dr hab. Kazimierzy Krakowiak „Cel i warunki skuteczności stosowania Metody Fonogestów” jest refleksją podsumowującą wiele lat badań i doświadczeń autorki dotyczących korzyści ze stosowania Metody Fonogestów w wychowaniu słuchowo-językowym dzieci z głębszymi uszkodzeniami słuchu i z niedoskonałą percepcją dźwięków mowy oraz barier utrudniających upowszechnianie się tej metody w naszym kraju. Wśród wielu tekstów autorki poświęconych temu zagadnieniu ten jest szczególnie ważny w kontekście obchodzonego jubileuszu Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Prezentując z jednej strony 25-letni dorobek badawczy realizowany w ramach prac badawczo-naukowych Katedry, wskazuje jednocześnie na zadania i kierunki dalszego kształcenia pedagogów specjalnych w KUL.

Młode pokolenie specjalistów powinno nauczyć się kompleksowej pracy z rodziną, pomagać rodzicom przezwyciężać traumę i skutecznie motywować do samorozwoju dla lepszego wspierania ich dzieci z niepełnosprawnością słuchową. Satysfakcjonująca współpraca rodziców ze specjalistami pomoże im stać się partnerami, a nie klientami w procesie terapii własnego dziecka. Zadaniem młodego pokolenia specjalistów jest opracowanie ułatwionych i atrakcyjnych sposobów na zdobywanie przez rodziców i nauczycieli wiedzy oraz nowych, potrzebnych umiejętności, np. w przypadku Metody Fonogestów będzie to zrozumienie wspierającej roli metody, piękne, wyraziste mówienie, technika płynnego uzupełniania mowy układami dłoni, zdobycie świadomości językowej czy operowanie metajęzykiem. Takie podejście pomoże przełamywać opory wielu nauczycieli i rodziców przed wysiłkiem, który muszą włożyć, żeby opanować nowe umiejętności, potrzebne dla wsparcia wychowania i procesu dydaktycznego dziecka. Otwiera to szanse na zwiększenie skuteczności i autentyczności edukacji włączającej, która zakłada tworzenie optymalnych warunków do rozwoju każdego dziecka.

Renata Kołodziejczyk, Aleksandra Borowicz

Cel i warunki skuteczności stosowania Metody Fonogestów

PRZEDRUK ZA ZGODĄ WYDAWCY ZA:

Krakowiak, K. (2013). *Perspektywy wychowania językowego oraz edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniem słuchu w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 53–66.

1. Wprowadzenie

O Metodzie Fonogestów (Cued Speech) napisano już wiele tekstów¹, które przedstawiają jej koncepcję i dzieje, wyjaśniają zasady, pozwalają poznać ją praktycznie i nauczyć się jej używać². Celem niniejszego artykułu jest rozważenie zagadnienia możliwości i ograniczeń stosowania jej jako metody wspomagającej naturalne przyswajanie języka i rozwój mowy dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu w rodzinach słyszących. Pytanie, na które trzeba odpowiedzieć, brzmi: w jakim celu stosuje się Metodę Fonogestów i jakie warunki powinny być spełnione, aby cel ten został osiągnięty? Stosowanie tej metody wymaga bowiem pełnego rozumienia istoty i sposobu jej działania oraz poznania celu, który można osiągnąć za jej pomocą. Powierzchowne lub niepełne rozumienie

¹ R.O. Cornett (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, s. 3–13; B. Clarke, D. Ling (1976). The Effects of Using Cued Speech: A Follow-Up Study. *The Volta Review*, 78(1), s. 23–34; H. Berendt, B. Krupnik-Goldman, K. Rupp (1990). *Receptive and Expressive Language Abilities of Hearing Impaired Children Who Use Cued Speech*. www.cuedspeech.net/majors/average.htm; K. Krakowiak (1995). *Fonogesty jako narzędzie...*; E. Domagała-Zyśk (red.), (2009). *Metoda fonogestów...*; K. Krakowiak, B. Ostapiuk (2022), *Udostępnianie języka...*; K. Krakowiak (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego...*

² K. Krakowiak, J. Sękowska (1996). *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: WSiP; E. Domagała-Zyśk i in. (2021). *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie...*

80 jej założeń prowadzi do nieporozumień i nieuprawnionych oczekiwań, a nawet do deprecjacji wiedzy, na której jest oparta.

Na początku potrzebne jest jasne uświadomienie sobie, że wybór Metody Fonogestów jest wyborem nowego, odmiennego od znanych wcześniej sposobu postępowania wspomagającego rozwój dziecka z uszkodzeniem narządu słuchu. Wybór ten wymaga przyjęcia nowej strategii tworzenia relacji między osobami słyszącymi i dzieckiem. Przyjęcie omawianej strategii wymaga odwagi i konsekwencji, a przede wszystkim zrozumienia potrzeb dziecka, które powinny być zaspokojone, aby możliwy był jego rozwój.

Metoda Fonogestów nie jest jedną z licznych metod oferowanych na rynku usług rehabilitacyjnych, które stosuje się pomocniczo, w gabinetach specjalistów, z użyciem aparatury lub technik i zabiegów zastrzeżonych dla fachowców certyfikowanych na otoczonych tajemnicą szkoleniach. Metoda Fonogestów jest – w pełni dostępną dla wszystkich chętnych – sposobem długotrwałego współdziałania osób słyszących z dzieckiem niesłyszącym w jego wysiłku przezwyciężania bariery komunikacyjnej i przyswajania języka fonicznego oraz uczenia się mowy w sposób naturalny, zgodnie z genetycznie uwarunkowanym programem rozwoju językowego człowieka i wykorzystaniem czynności wszystkich zmysłów. Powinna być stosowana w środowisku rodzinnym, przedszkolnym i szkolnym. Może też być łatwym i wygodnym sposobem stałego komunikowania się osób słyszących i niesłyszących, jak również przygotowuje do nauki czytania i pisanania.

2. Strategie radzenia sobie z trudnościami dzieci z uszkodzeniami słuchu

Fundamentalną potrzebą rozwojową dziecka z uszkodzeniem słuchu jest przyswojenie języka jego rodziców i nauczenie się mowy. Dzieciom z uszkodzeniami słuchu, jeśli nie przyswoją języka narodowego, nieuchronnie zagraża odłączenie od społeczności mówiącej, a często nawet wyobcowanie z własnej rodziny i wykluczenie społeczne. Zagrożenie polega nie tylko na ograniczeniu bezpośrednich kontaktów z ludźmi słyszącymi, lecz także na ograniczeniu dostępu do uniwersum kultury, co spowodowane jest przez ograniczenie znajomości języka narodowego w mowie i w piśmie.

Dotychczas znane są dwie główne strategie radzenia sobie z tym zagrożeniem:

- a. Pierwsza strategia – **strategia segregacyjna** – polega na organizowaniu specjalnych szkół i środowisk ułatwiających relacje między niesłyszącymi uczniami oraz słyszącymi wychowawcami i nauczycielami. Środowiska te wypracowują specjalne środki ułatwiające komunikowanie się i specjalne metody nauczania. Aktywność twórcza samych niesłyszących dzieci oraz ich opiekunów prowadzi do powstawania środowiskowych kodów służących do komunikowania się, a następnie coraz bardziej rozwiniętych języków migowych. Zjawisko to jest przekonującym dowodem słuszności tezy, że dzieci niesłyszące dysponują nie tylko zdolnością do poznawania języka, lecz także do jego kreowania. Języki migowe, jak wszystkie języki, mają moc tworzenia komunikacyjnych wspólnot społecznych (subkultur i mikrospołeczności), w pewnym stopniu autonomicznych. Przynależność do subkultury skutkuje jednak wykluczeniem z głównego nurtu życia społecznego, szczególnie wówczas, gdy nie jest możliwe komunikowanie się ze społeczeństwem w języku powszechnie używanym. Włączanie do społeczeństwa może odbywać się tylko pośrednio, z udziałem tłumacza. Konsekwencją przyjęcia tej strategii jest często wykluczenie dzieci z rodzin pochodzenia i skutkuje ono objawami choroby sieroczej, dotkliwie wpływającej na rozwój psychiczny dziecka. Jednocześnie skazuje osobę z uszkodzonym słuchem na stałe uzależnienie od tłumaczy.
- b. Druga **strategia polega na inkluzji warunkowej** i wymaga od dziecka z uszkodzeniem słuchu posiadania kompetencji i sprawności identycznych z dziećmi słyszącymi, co w wielu przypadkach można osiągnąć na drodze długotrwałej i pracochłonnej rehabilitacji, ale w niektórych przypadkach jest nieosiągalne. Intensywna i ustawiczna rehabilitacja prowadzi do sukcesu przy uszkodzeniach mniejszego stopnia, lecz niekiedy przyjmuje postać zbliżoną do ciągłej, mniej lub bardziej nasilonej, przemocy psychicznej, co skutkuje traumą i charakterystycznymi dla skutków przemocy zaburzeniami rozwoju psychicznego dziecka. Wybór tej strategii wymaga od rodziców, logopedów i nauczycieli troski o właściwą

atmosferę emocjonalną i rozwijanie motywacji dziecka do wysiłku.

Trwające od ponad czterystu lat doświadczenie edukacji niesłyszących pozwoliło poznać zalety i mankamenty obydwu strategii i zrozumieć absurdalność sporu oralistów ze zwolennikami języka migowego. Jego echa pobrzmiwają do dziś w różnego rodzaju mitach i stereotypach zachowanych w świadomości społecznej. Nadal też trwają wysiłki zmierzające do połączenia obydwu strategii w racjonalną całość, w postaci koncepcji tzw. metod kombinowanych, „totalnej komunikacji”³, różnych form i odmian edukacji dwujęzycznej i podejścia określanego terminem zaczerpniętym z teorii sztuki pod nazwą „podejście eklektyczne”⁴. Nie jest celem tego artykułu analiza zalet czy niedostatków tych koncepcji. Wszystkie one zasługują na uwagę ze względu na cenny wkład w refleksję nad trudnymi problemami edukacji osób z uszkodzeniami słuchu. Dwujęzyczność można uznać za wskazany cel edukacji niektórych osób z uszkodzeniami słuchu.

Zastosowanie Metody Fonogestów różni się od strategii dotychczas stosowanych tym, że polega na bezwarunkowym włączeniu dziecka do społeczności ludzi słyszących, najpierw do rodziny, a potem do wspólnot edukacyjnych, przedszkolnej i szkolnej. Postępowanie to opiera się na w pełni empatycznej postawie wobec dziecka, uwzględniającej jego potencjał rozwojowy i personalne warunki uczenia się, zwłaszcza szczególne potrzeby, których zaspokojenie umożliwi mu rozwój. Od tradycyjnych metod postępowania zwanego rehabilitacyjnym, których celem jest przystosowanie się dziecka do tzw. normy funkcjonowania słyszącej większości, różni się tym, że wymaga od rodziców i innych najbliższych dziecku osób słyszących przystosowania się do potrzeb dziecka, po to, żeby umożliwić mu pełną łączność językową z osobami słyszącymi i pełne włączenie się do wspólnoty mówiącej.

Odchodzi się od nadmiernej koncentracji na rehabilitacji, której celem było „naprawienie” uszkodzonego organizmu dziecka. Przyjmuje się ważną prawdę, że osoby z uszkodzeniami słuchu

³ A. Korzon (1996). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

⁴ P. Tomaszewski, E. Moroń (2018). *W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu...*, s. 281–297.

korzystające z protez słuchowych (zarówno aparatów słuchowych, jak i implantów ślimakowych) odbierają dźwięki mowy inaczej niż ludzie słyszący. Nie obniża to uznania dla wartości nowoczesnego protezowania i wychowania słuchowego, ale pozwala lepiej zrozumieć płynące z niego korzyści i przyczynić się do ich pomnożenia.

Nowa strategia polega na przystosowaniu sposobu mówienia rodziców i innych osób z otoczenia dziecka do jego szczególnych, indywidualnych potrzeb, w sposób, który ułatwia uważne słuchanie z wykorzystaniem wzroku oraz specjalnych ruchów ręki (fonogestów) zharmonizowanych z mówieniem i wzbogacających strumień bodźców działających na zmysły. Dzięki temu dziecko może wykorzystywać swój potencjał rozwoju językowego, głównie zdolność do kategoryzowania danych zmysłowych i kreatywność. To pozwala mu uzyskać większe korzyści z używania protez słuchowych i samodzielnie, w sposób naturalny przyswajać język oraz uczyć się mówić.

Stosowanie Metody Fonogestów wymaga od osób słyszących wysokiego poziomu empatii i kultury słowa oraz nauczania się – niezbyt trudnej – techniki mówienia z fonogestami⁵, a następnie jej stosowania w rozmowach z dzieckiem w codziennych sytuacjach życiowych. W tych warunkach rehabilitacja zostaje zastąpiona wychowaniem językowym dziecka⁶. Przystawianie języka fonicznego odbywa się w sposób naturalny, bazując na predyspozycjach noworodka, niemowlęcia oraz dziecka w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, którymi dysponują wszystkie ludzkie dzieci.

Trudności w zaakceptowaniu nowej strategii przez niektórych specjalistów i rodziców wynikają przede wszystkim z uznawania niepełnosprawności słuchowej za cechę człowieka z uszkodzeniem narządu zmysłu, a nie – zgodnie ze współczesnymi ujęciami definicyjnymi tego zjawiska – za utrudnienie jego relacji z osobami, które używają języka fonicznego. Wyjaśnienie istoty nowego sposobu myślenia zawarte jest w następującej tezie: **jeśli mój rozmówca nie słyszy, to ja nie umiem mówić**. Niepełnosprawność dotyczy obydwu osób, które próbują się komunikować. Jeśli chcemy wyzwolić się z niepełnosprawności, musimy nauczyć się rozmawiać, czyli nauczyć się wspólnego języka i wspólnego sposobu

⁵ Techniki mówienia z fonogestami można nauczyć się na kursach prowadzonych przez Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów lub na kursie internetowym, zob. <http://fonogesty.eu/>.

⁶ K. Krakowiak (2012). *Dar języka...*

84 przekazywania sobie znaków. Język foniczny jest językiem wspólnoty rodzinnej, narodowej i uniwersalnej. Dzieci z uszkodzeniami słuchu mają niezbywalne prawo dostępu do tego języka. Stosowanie Metody Fonogestów umożliwia pełny dostęp do narodowego języka fonicznego, w mowie i w piśmie.

3. Potrzeby rozwojowe dziecka z uszkodzeniem słuchu

Wyjaśnienie istoty wspomagającej funkcji Metody Fonogestów wymaga analizy trudności dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu, które przyszło na świat w rodzinie słyszącej. Polegają one na tym, że dziecko nie może nawiązać pełnego kontaktu głosowo-słuchowego ze swoimi rodzicami, a to uniemożliwia mu rozwój interakcji społecznych i językowych, stanowiących naturalną drogę do przyswojenia języka macierzystego (ojczystego). Problem ten dotyczy zwłaszcza dzieci z najgłębszymi uszkodzeniami słuchu, które mimo zastosowania protez umożliwiających słyszenie nie uzyskują pełnego dostępu do dźwiękowych jednostek strumienia mowy, czyli do głosek i sylab, ponieważ nie dostrzegają wszystkich cech, którymi głoski się różnią.

Każde dziecko rodzi się ze zdolnością przyswojenia języka i dysponuje uwarunkowanym genetycznie programem rozpoznawania tożsamości głosek wymawianych przez różne osoby i poznawania języka swoich rodziców w toku komunikowania się z nimi. Warunkiem jest jednak zmysłowy dostęp do dźwięków mowy. Uszkodzenie narządu słuchu stanowi barierę dostępu do głosek. **Główną potrzebą rozwojową dziecka z uszkodzeniem słuchu jest uzyskanie zmysłowego dostępu do głosek w szybko płynącym potoku mowy.** Pogłębione rozumienie istoty tej potrzeby wymaga dokładniejszego poznania zdolności niemowląt słyszących i porównania ich z możliwościami dzieci z uszkodzeniami słuchu.

4. Zdolności niemowląt słyszących

Niemowlęta słyszące dysponują zdolnościami percepcyjnymi, które pozwalają im na podjęcie całego zespołu czynności przygotowawczych do poznawania dźwięków mowy. Od piątego miesiąca życia

w łonie matki dziecko wsłuchuje się w dźwięki płynące ze świata przez wody płodowe i ciało matki, a przede wszystkim docierające do niego głosy ludzkie. Dziecko rodzi się z zaawansowaną znajomością dźwięków mowy: koncentruje uwagę na melodii frazy, odróżnia dźwięki języka macierzystego od innych, jego uwagę koncentrują słowa znaczące (słyszając nieznaczące – zasypia). Wkrótce po urodzeniu dziecko zaczyna uczyć się słuchać dźwięków w nowym brzmieniu, przenoszonych przez powietrze.

Już w pierwszych dniach po urodzeniu niemowlęta potrafią odróżniać wypowiedzi w języku ojczystym swoich matek od wypowiedzi w języku obcym. Poszczególne głoski odróżniają dokładniej niż dorośli (którzy dobrze rozpoznają głoski języka rodzimego, podczas gdy niemowlęta odróżniają także głoski innych języków). Bardzo szybko opanowują prawidłowości fonotaktyczne rodzimego języka, czyli zasady występowania głosek obok siebie w ciągu fonicznym. Mają też zdolność odkrywania granic frazy i jej jednostek, co przejawia się tym, że preferują strumień wypowiedzi podzielony na odcinki frazowe od takiego, który został podzielony losowo. To właśnie ta zdolność decyduje o swobodnym „zakotwiczeniu się” w dyskursie z dorosłymi, ponieważ umożliwia wyodrębnianie jednostek funkcjonalnych wypowiedzi, najpierw wyrazów treściowych, potem również funktorów⁷.

Dzieje się tak pod warunkiem, że dziecko żyje w środowisku zapewniającym mu warunki określone metaforycznie „zanurzeniem się w kąpeli słownej”. Trafniejsze jest określenie tych warunków jako „zanurzenie się dziecka w strumieniu aktów komunikowania się językowego”, który pozwala mu czerpać wzory czynności językowych i z ich wykorzystaniem aktywnie i twórczo uczestniczyć w komunikowaniu się językowym z osobami najbliższymi. Aby jednak dziecko mogło komunikować się z innymi osobami przy udziale języka, musi „złamać szyfr językowy”, tzn. poznać system fonologiczny.

System fonologiczny języka dziecko pozna wtedy, gdy nauczy się odróżniać i rozpoznawać w odbiorze i różnicować w mówieniu wszystkie głoski w sylabach. Nie tylko odróżniać, słuchając (to potrafi wkrótce po urodzeniu). Powtarzalność sylab języka dziecko słyszające odkrywa po ukończeniu szóstego miesiąca życia i od tej

⁷ J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner (red.) (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

86 pory koncentruje uwagę na sylabach, próbując je wytwarzać (gaworząc), dzięki czemu uczy się identyfikowania „pośłyseń” oraz „wymówień” i rozpoczyna uczenie się rozumienia oraz mówienia. Na przełomie pierwszego i drugiego roku życia wypowiada zwykle pierwsze słowa, zrozumiałe dla osób bliskich. Pod koniec drugiego roku życia zna już wiele słów i odróżnia ich formy gramatyczne, co pozwala mu na budowanie pierwszych zdań. To znaczy, że pod koniec drugiego roku życia już rozpoznaje wszystkie głoski w sylabach i wyrazach. Zanim nauczy się wymawiać wszystkie głoski, upłynie jeszcze kilka lat. Wszystkie zdolności percepcyjne sprowadzają się do tego, że niemowlę potrafi bardzo szybko osiągnąć umiejętność rozpoznawania sylab ze wszystkimi ich cechami diakrytycznymi: dystynktywnymi (różnicującymi wyrazy) i delimitacyjnymi (wskazującymi na granice poszczególnych elementów frazy). Ta niemowlęca zdolność doskonałego, kategoriałnego spostrzegania jednostek ciągu fonicznego stanowi bazę dla rozwoju czynności językowych, umożliwia dziecku naśladowanie dźwięków wytwarzanych przez dorosłych, precyzyjne przypisywanie im znaczeń i twórcze wykorzystywanie opanowanych umiejętności w interakcjach społecznych.

Dostrzeganie wszystkich cech różnicujących głoski (ich cech dystynktywnych) jest warunkiem „złamania szyfru” językowego, czyli praktycznego odkrycia, że wszystkie słowa i zdania składają się z kilkudziesięciu powtarzających się ustawicznie elementów kodu – głosek tworzących sylaby. Każda głoska realizuje ściśle określony wzorec jednostki ciągu fonicznego mowy, czyli fonem. Fonem zaś nie jest tylko prostym modelem dźwięku, uchwytym dla słuchu. Jest wzorcem elementarnej czynności językowej, którą można określić jako wzorec „pośłyseń-wymówienia”, czyli identyfikacji jednostki kodu językowego. Fonem jest wzorcem jednostki tożsamej w procesie odbierania i rozumienia oraz w procesie tworzenia wypowiedzi i mówienia. Kodowanie językowe opiera się na rozpoznawaniu tożsamości głosek wymawianych przez różne osoby, w różnych warunkach akustycznych i w różnym sąsiedztwie fonetycznym. O tożsamości głosek decyduje tożsamość realizowanego fonemu, który stanowi jednostkę umysłowej procedury kategoriałnego kodowania znaczeń w języku sylabicznym (spółgłoskowo-samogłoskowym).

Dziecko z uszkodzeniem słuchu nie jest bynajmniej pozbawione zdolności do podejmowania czynności językowych, także czynności percepcyjnych na poziomie umysłowego przetwarzania wrażeń zmysłowych. Nie ma natomiast pełnego dostępu do fizycznej postaci bodźców, do samych dźwięków. To sprawia, że nie może spontanicznie podjąć czynności przygotowawczych do przyswajania języka i uczenia się mowy. W konsekwencji nie może się też nauczyć precyzyjnych czynności analityczno-syntetycznych, które są warunkiem kodowania fonemowego. To zaś utrudnia lub nawet uniemożliwia mu twórcze poznawanie sensu wypowiedzi oraz znaczenia i funkcji poszczególnych jej składników. Ponadto sprawia, że w późniejszym okresie rozwoju dziecko jest narażone na skutki trudności, które Zofia Sękowska wyjaśniła przy użyciu kategorii synkretyzmu. Podsumowując badania nad efektami kształcenia w polskich szkołach dla niesłyszących, prowadzone już w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, w bardzo ważnym dla surdopedagogiki artykule pt. *Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych* napisała:

Przeprowadzone badania pozwoliły zauważyć, że głuchy rozumie mowę słowną przede wszystkim globalnie.

[...] Słowa nowe, nieznanne, nie składają do analizy, ale zlewają się z kontekstem, który wydaje się głuchemu zrozumiały. [...] Mamy tu do czynienia z jednym z objawów egocentryzmu myślenia, który skłania głuchego do przekonania, że to, co on rozumie, tłumaczy rzeczywistość i dlatego nie musi wnikać szczegółowo w słowa swego rozmówcy⁸.

Przyczyną synkretycznego rozumienia wypowiedzi jest niewątpliwie niedokładność percepcji, luki w odbiorze całych sylab oraz braki i błędy w rozpoznawaniu cech poszczególnych głosek. Mylą się jednak ci, którzy sądzą, że wystarczy tylko dostarczyć dziecku z uszkodzeniem słuchu silniejszych bodźców dźwiękowych z użyciem aparatu słuchowego zwiększającego energię fali

⁸ Z. Sękowska (1965). *Synkretyzm w świadomości lingwistycznej...*, s. 145.

88 akustycznej lub bodźców zastępczych powstałych z przekształcenia fal akustycznych na impulsy elektryczne z zastosowaniem implantu ślimakowego, aby mogło odbierać dźwięki mowy w sposób kategoryalny. Niestety, kategoryalne przetwarzanie sygnałów mowy wymaga percepcji doskonałej, natomiast protezy umożliwiają tylko częściową poprawę słyszenia. Protezy są bardzo pomocne, ale nie zawsze wystarczające. Słyszące niemowlę posiada zdolność słyszenia kategoryalnego od pierwszych dni życia. Dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu z protezami słuchowymi musi uczyć się tej umiejętności długo i żmudnie, jeśli nie otrzyma właściwej pomocy ze strony rodziców i logopedów.

Mylą się także ci, którzy sądzą, że pomocne dla dziecka mogą być zabiegi zmierzające do ułatwienia odbioru przez skracanie fraz, zwalnianie tempa mowy, upraszczanie struktur językowych oraz zastępowanie słów gestami naturalnymi lub wybranymi znakami języka migowego. Te zabiegi prowadzą zwykle jedynie do doraźnej poprawy komunikowania się w określonych sytuacjach, ale nie ułatwiają przyswajania języka dźwiękowego. Wprost przeciwnie, w dalszej perspektywie prowadzą raczej do zaburzeń mowy i do przyswojenia przez dziecko namiastki języka, kodu ograniczonego, przydatnego tylko w niektórych środowiskach, lecz pozbawiającego szans na komunikowanie się w społeczeństwie otwartym i na korzystanie z dorobku ludzkiej kultury zakodowanego w języku narodowym oraz w literaturze pięknej i naukowej. A przecież osoby z uszkodzeniami słuchu mają niezbywalne prawo do poznania języka swoich przodków, ludzi słyszących, języka wspólnoty narodowej, do której należą, oraz prawo dostępu do uniwersum kultury.

W tej sytuacji konieczne jest wypracowanie pewnego i niezawodnego sposobu zbudowania bazy sensoryczno-motorycznej, na której mogłyby rozwijać się czynności językowe dziecka, niezaburzone mimo niedoskonałości słyszenia, z wykorzystaniem słyszenia takiego, jakie udaje się osiągnąć dzięki protezom słuchowym, ale uzupełnionego aktywnością innych zmysłów oraz wsparciem percepcji kategoryalnej jednostek szybko płynącego strumienia mowy, czyli wsparciem polegającym na udostępnianiu głosek w sylabach. Takim sposobem jest Metoda Fonogestów.

Istota tej metody polega na tym, że osoba słyszająca, mówiąc do dziecka z uszkodzonym słuchem, wykonuje dyskretne i celowe ruchy ręki, które pomagają dziecku odróżniać głoski. Fonogesty bowiem to gesty, które wzbogacają liczbę cech dystynktywnych poszczególnych głosek dodatkowymi oznaczeniami gestowymi, dostępnymi dla wzroku i ułatwiającymi odróżnianie i rozpoznawanie głosek w sylabach pojawiających się w szybko płynącym strumieniu mowy. Jest to możliwe na drodze uważnego słuchania i jednoczesnej obserwacji widocznych ruchów artykulacyjnych oraz specjalnych – prostych, celowych i dyskretnych – ruchów ręki wykonywanych przez rozmówcę w pobliżu ust⁹. Ruchy ręki towarzyszą wymawianym sylabom w sposób eurytmiczny¹⁰.

Precyzyjne wyobrażenia słów pozwalają dziecku z łatwością uczyć się czytać i pisać. Dzieci niesłyszące, które korzystają z fonogestów, uczą się czytać i pisać tak samo jak dzieci słyszące. Poznanie języka fonicznego umożliwia także lepsze komunikowanie się z osobami słyszącymi, które nie stosują fonogestów, ale mówią wyraźnie.

Z fonogestów mogą korzystać wszystkie dzieci z poważnymi uszkodzeniami słuchu. Największe korzyści odnoszą dzieci z uszkodzeniami znacznymi i głębokimi. Z fonogestów mogą korzystać również dorosłe osoby z uszkodzeniami słuchu. Bardzo ważnym walorem Metody Fonogestów jest to, że jej użytkownicy nie są od niej uzależnieni. Po przyswojeniu języka można zaniechać jej używania. Umiejętność komunikowania się zdobyta w rozmowach ze słyszącymi mówiącymi z fonogestami może zostać wykorzystana w rozmowach z osobami nieużywającymi fonogestów, ponieważ umożliwia ona przyswojenie języka.

Metoda ta jest obecnie używana w wielu krajach¹¹, najczęściej komplementarnie z zastosowaniem nowoczesnych protez

⁹ K. Krakowiak, B. Ostapiuk (2018). *Udostępnianie języka...*

¹⁰ K. Krakowiak (1995). *Fonogesty jako narzędzie...*, s. 12; taż (2004). *Rola eurytmii mowy w komunikowaniu się. Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica II, 19*, s. 191–198. 95% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma rodziców słyszących.

¹¹ E. Domagała-Zyśk (red.), (2009). *Metoda fonogestów...*; A. Borowicz (2016), *Metoda Cued Speech i jej adaptacje do różnych języków świata*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język*

90 słuchowych (zwłaszcza implantów ślimakowych)¹². Stosując ją konsekwentnie, można zaobserwować pełną zgodność percepcji słuchowo-wzrokowej dźwięków mowy z wykorzystywaniem gestów pomocniczych, które wspomagają czynności odróżniania oraz identyfikacji głosek w sylabach w sposób ściśle odpowiadający ich wzorcom fonemowym. Opisany sposób wspomagania czynności słuchowych dziecka przez włączenie do słuchania czynności innych zmysłów jest w pełni zgodny z właściwościami czynności percepcyjnych dziecka.

7. Psychopedagogiczne wyjaśnienie skuteczności stosowania Metody Fonogestów

Skuteczność stosowania Metody Fonogestów potwierdzona eksperymentalnie oraz w praktyce pedagogicznej weryfikuje w sposób wysoce zadowalający i klarowny teorie dotyczące ontologii znaku językowego oraz podstawowe tezy psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej, pozwalając stwierdzić psychologiczną realność fonemu i ważność procedur fonemowego przetwarzania informacji językowych przez człowieka¹³. Przede wszystkim zaś potwierdza tezę, że warunkiem przyswojenia języka przez dziecko jest uformowanie się u niego bazy sensoryczno-motorycznej¹⁴, która pozwala mu na sprawne i bardzo szybkie wykonywanie językowych czynności analityczno-syntetycznych oraz uniknięcie w posługiwaniu się językiem synkretyzmu, o którym pisała Z. Sękowska. Fonogesty

i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 465–482.

¹² R.O. Cornett, M.E. Daysey (2009). *Fonogesty a implanty ślimakowe*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów...*, s. 22–237; A. Worsfold, *Implanty ślimakowe i fonogesty...*, s. 244–248; J. Leybaert, C. Colin (2007). *Le rôle des informations visuelles...*, s. 245–253; J. Leybaert, C.J. LaSasso (2010), *Cued Speech for Enhancing Speech Perception...*, s. 96–112.

¹³ Zob. również K. Krakowiak (1995). *Fonogesty jako narzędzie...*

¹⁴ N.S. Jewczyk (2000). *Piercepiwnaja baza jazyka pri normie i patologii slucha (Baza percepcyjna języka w przypadku sluchu normalnego i jego patologii*. Mińsk, Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś. Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny) [Н.С. Евчик (2000), *Перцептивная база языка при норме и патологии слуха*. Минск, Министерство Образования Республики Беларусь, Минский Государственный Лингвистический Университет].

budują pewną i niezawodną bazę języka dźwiękowego w umyśle dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu. Polega ona na integracji czynności sensoryczno-motorycznych (słuchowych, wzrokowych, ruchowych i kinestetycznych) oraz na zdolności do percepcji kategoryjnej sygnałów mowy. Na tej bazie powstaje przede wszystkim umiejętność uważnego słuchania i wykorzystywania protez słuchowych, zarówno klasycznych aparatów słuchowych, jak i implantów ślimakowych. Nie mniej ważne jest to, że Metoda Fonogestów pozwala niesłyszącym dzieciom osiągnąć pełną kompetencję językową¹⁵.

8. Przyczyny trudności w upowszechnieniu Metody Fonogestów w Polsce

Metoda Fonogestów spotyka się z coraz pełniejszym zrozumieniem i akceptacją wśród specjalistów i rodziców, których przekonuje racjonalna koncepcja, skuteczność i łatwość stosowania, a także fakt, że metoda ta współdziała z wychowaniem słuchowym, zwiększając efekty zastosowania protez słuchowych i wspomagając wychowanie słuchowe. Jednocześnie trzeba podkreślić, że dziecko nie jest uzależnione od stosowania fonogestów, może komunikować się z osobami słyszącymi, które mówią bez fonogestów, jak i zupełnie zrezygnować ze stosowania metody po osiągnięciu kompetencji i wszystkich sprawności językowych, a w razie potrzeby ponownie wrócić do jej używania (np. ucząc się terminologii specjalistycznej lub w sytuacji, gdy nie jest możliwe używanie protez).

Na uwagę zasługują jednak dwa ważne spostrzeżenia dotyczące barier jej stosowania, które sformułowała Jadwiga Cieszyńska:

Stosowanie fonogestów wymaga pewnej świadomości językowej i operowania metajęzykiem, dotyczącym fonetyki, fonologii, gramatyki. Podczas prowadzenia zajęć obserwuję trudności wielu rodziców (nawet tych z wyższym wykształceniem) w orientacji w podstawowych zagadnieniach językowych. [...] Trudno przekonać

¹⁵ M. Białas (2007). *Głusi, język, metafora...*; K. Krakowiak, J. Leszka (2000). Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. *Audiofonologia*, 17, s. 11–32.

dorosłych do podjęcia nauki mówienia z fonogestami. Wstępnym warunkiem stosowania metody jest doskonałe opanowanie samej techniki, a także przyzwyczajenie do starannego wypowiadania się. [...] Kiedy rodzice małych dzieci zgłaszają się do poradni, oczekują działań podejmowanych w stosunku do dziecka. W ich poczuciu to ono ma być nauczone, a nie oni. Tworzy się bariera związana z niespełnieniem oczekiwań¹⁶.

Spostrzeżenia te są cenne, ponieważ wskazują na bardzo ważne zjawiska w dziedzinie opieki medycznej, pedagogicznej i logopedycznej nad dziećmi z niepełnosprawnością słuchową. Po pierwsze, nie ulega wątpliwości, że sprawowanie tej opieki wymaga od dorosłych osób słyszących – zarówno nauczycieli, jak i rodziców – wiedzy i szczególnych umiejętności. Nikt nie może ich zwolnić z tego obowiązku. Trzeba raczej szukać sposobów i form ułatwionego zdobywania odpowiednich kwalifikacji.

Druga uwaga J. Cieszyńskiej dotyczy zjawiska, które wymaga głębokiej refleksji psychologicznej i działań terapeutycznych wobec wielu rodziców. Cierpią oni bowiem z powodu zaburzenia swoich relacji z dzieckiem. Zaburzenie to wynika ze szczególnego stanu mentalnego, który można nazwać „syndromem klienta”. Do jego głównych elementów należą: trudność w zaakceptowaniu „uszkodzonego” dziecka i stereotypowe przeświadczenie, że specjaliści mogą je „naprawić”, podobnie jak zepsute urządzenie; trzeba im tylko za to dobrze zapłacić. Rodzice oczekują od specjalistów – zarówno lekarzy, jak i logopedów – by przy pomocy nowoczesnych urządzeń technicznych „uzdrowili” dziecko i przywrócili mu „normalność”. Własny udział w rehabilitacji rozumieją jako obowiązek ponoszenia kosztów oraz wykonywanie żmudnych ćwiczeń, których główny ciężar spada jednak na samo dziecko. Tylko ono jest usprawniane, korygowane i poddawane różnym rygorom. Rodzicom bardzo trudno dostrzec fakt, że uszkodzenie słuchu dziecka ogranicza także ich własną sprawność komunikacyjną. To właśnie oni nie umieją rozmawiać ze swoim dzieckiem, mimo że ich sprawności językowe są wystarczające do kontaktów z osobami słyszącymi. Uszkodzenie słuchu stanowi barierę interpersonalną w rodzinie i stawia osoby słyszące przed koniecznością

¹⁶ J. Cieszyńska (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego...*, s. 70.

współuczestnictwa w jej dramacie¹⁷. Zaakceptowanie tej konieczności i świadome podjęcie uczestnictwa w niepełnosprawności własnego dziecka daje rodzicom szanse sprostania jego potrzebom rozwojowym. Skuteczna i satysfakcjonująca rozmowa z dzieckiem niesłyszącym wymaga szczególnego poziomu kultury mówienia.

Fonogesty są środkiem umożliwiającym pełne przystosowanie się do trudności dziecka i stworzenie mu warunków do niezaburzonego rozwoju psychicznego. Ich przydatność okazuje się bezcenna dopiero wtedy, gdy rodzicom udaje się osiągnąć postawę, w której łączy się bezwarunkowa akceptacja dla osoby dziecka i wynikająca z miłości do niego wola ustawicznego wspomagania jego rozwoju. Taka postawa jest możliwa, gdy rodzice przezwyciężą wstyd i poczucie winy za wydanie na świat „kalekiego” potomka, a następnie przestaną przymuszać dziecko do udawania, że jest pod każdym względem podobne do większości innych dzieci. Większość rodziców dąży do wypracowania takiej postawy, ale żeby ją osiągnąć w optymalnym czasie, potrzebują pomocy psychologicznej i wsparcia ze strony środowiska. Dlatego też metoda ta znalazła już znacznie szersze zastosowanie w krajach, gdzie istnieje kompleksowa opieka nad rodzinami wychowującymi dzieci z uszkodzeniami słuchu, aniżeli w Polsce, gdzie nie ma jeszcze wykształconej kadry specjalistów, a zwłaszcza psychologów i psychoterapeutów.

Podjęmowane w naszym kraju działania na rzecz wyrównywania szans osób z uszkodzeniami słuchu oraz edukacji włączającej wymagają rozwiązań kompleksowych. Dlatego w ich dalszym prowadzeniu powinny być uwzględnione rezultaty badań nad Metodą Fonogestów i wynikające z nich wnioski. Powinny one zostać uznane za ważne przesłanki do programowania edukacji osób niesłyszących w Polsce przez władze oświatowe, szkoły wyższe kształcące nauczycieli, dyrektorów szkół specjalnych oraz integracyjnych, a także przez audiologów, audioprotetyków i logopedów, przede wszystkim zaś przez rodziców dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. Upowszechnienie Metody Fonogestów tworzy bowiem możliwość przełamania bariery komunikacyjnej między osobami słyszącymi i niesłyszącymi. Może w ciągu kilku lat w ogromnym stopniu przyczynić do rzeczywistego wyrównania szans edukacyjnych dużej grupy dzieci i młodzieży.

¹⁷ D. Bouvet (1996). *Mowa dziecka...*, s. 135.

94 Bibliografia

- Berendt, H., Krupnik-Goldman, B., Rupp, K. (1990). *Receptive and Expressive Language Abilities of Hearing Impaired Children Who Use Cued Speech*. www.cuedspeech.net/majors/average.htm (30.04.2024).
- Berko Gleason, J., Bernstein Ratner, N., (red.) (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Białas, M. (2007). *Głusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Świętokrzyskiej.
- Borowicz, A., (2016). *Metoda Cued Speech i jej adaptacje do różnych języków świata*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak* (s. 465–482). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, tłum. R. Gałkowski. Warszawa: WSiP.
- Cieszzyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Clarke, B., Ling, D., (1976). The Effects of Using Cued Speech: A Follow-Up Study. *The Volta Review*, 78(1), s. 23–34.
- Cornett, R.O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, s. 3–13.
- Cornett, R.O., Daysey, M.E. (2009). *Fonogesty a implanty ślimakowe*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem* (s. 223–237). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., (red.) (2009), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Becucci, S., De Bock, S., Borowicz, A., Ceccarelli, C., De Corte, I., Ebouaney, A., Dolza, E., Kołodziejczyk, R., Loi, G., Ochmann, A., Ochmann, W., Krakowiak, K. (2021). *Fonogesty – metoda i jej zastosowanie. The Cued Speech System and Its Practice*. Brussels.

- Jewczyk, N.S. (2000). *Pierceptiwnaja baza jazyka pri normie i patologii slucha (Baza percepcyjna języka w przypadku słuchu normalnego i jego patologii)*. Mińsk, Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś. Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny] [Н.С. Евчик (2000), *Перцептивная база языка при норме и патологии слуха*. Минск, Министерство Образования Республики Беларусь, Минский Государственный Лингвистический Университет].
- Korzon, A. (1996). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Krakowiak, K., (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K., (2004). *Rola eurytmii mowy w komunikowaniu się*. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica* II, 19, s. 191–198.
- Krakowiak, K., (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., Leszka, J., (2000). *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*. *Audiofonologia*, 17, s. 11–32.
- Krakowiak, K., Ostapiuk, B., (2022). *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Metody terapii logopedycznej* (s. 23–46), Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K., Sękowska, J., (1996). *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: WSiP.
- Leybaert, J., Colin, C. (2007). *Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire [Role of Visual Information in the Development of Language in Deaf Children with Cochlear Implants]*. *Enfance*, 59(3), s. 245–253.
- Leybaert, J., LaSasso, C.J. (2010). *Cued Speech for Enhancing Speech Perception and First Language Development of Children with Cochlear Implants*. *Trends in Amplification*, 14(2), s. 96–112.
- Sękowska, Z. (1965). *Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych*. *Roczniki Filozoficzne*, 13(4), s. 145–154.

- 96 Tomaszewski, P., Moroń, E., (2018). W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych. *Studia Edukacyjne*, 49, s. 281–297.

Worsfold, A. (2009). *Implanty ślimakowe i fonogesty – doświadczenia międzynarodowe*. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem* (s. 244–248). Lublin: Wydawnictwo KUL.

<-wróć do
spisu treści

Nota edytorska do tekstu Doroty Kornas-Bieli, The paradigm of unity in prenatal education and pedagogy

Po dziesięciu latach od opublikowania artykułu dr hab. Doroty Kornas-Bieli, prof. KUL „The paradigm of unity in prenatal education and pedagogy” nie stracił na aktualności, zwłaszcza w kontekście zachodzących obecnie dynamicznych zmian dotyczących postrzegania statusu istoty ludzkiej przed narodzeniem.

W obliczu zachodzących społecznych przemian niezwykle cenne jest spojrzenie na dziecko prenatalne jako osobę ludzką, mającą zdolność wchodzić w relacje, będącą aktywnym członkiem społeczeństwa: rodziny i narodu już od poczęcia, wprowadzającym przez swoje zaistnienie znaczącą zmianę w relacjach rodzinnych i społecznych. Wprowadzenie przez Autorkę pojęcia „paradygmatu jedności” na grunt pedagogiki prenatalnej stanowi zaproszenie do spojrzenia na dziecko prenatalne i jego otoczenie przez pryzmat jedności – jedności dziecka prenatalnego jako istoty bio-psycho-społeczno-duchowej, jedności i ciągłości rozwoju człowieka w pre-, peri- i postnatalnym okresie życia, jedności i wzajemnej zależności działań stymulujących rozwój biologiczny dziecka i działań o charakterze jego wychowania prenatalnego, jedności w ramach diady matka–dziecko prenatalne oraz triady matka–ojciec–dziecko prenatalne (z zachowaniem odrębności każdej z osób). Odwołanie się do jedności stanowi także zachętę do budowania wspierającej atmosfery towarzyszenia w rozwoju dziecku prenatalnemu i jego rodzicom, szczególnie matce, w procesie prokreacji, a szerzej – do budowania przyjaznego, pozytywnego obrazu prokreacji w społeczeństwie.

Szczególnie cennym spojrzeniem Autorki jest dzisiaj zwrócenie uwagi na doniosłość tej pierwotnej relacji, jaka kształtuje się pomiędzy matką (także ojcem) i nienarodzonym dzieckiem. Autorka wyraża bowiem przekonanie, że stanowi ona model wszelkich relacji interpersonalnych i w wymierny sposób przekłada się na kształtowanie relacji społecznych. Uczestnictwo w relacji prenatalnej to swoista nauka bliskości, zaufania, wzajemnego bycia darem, budowania więzi międzyludzkich i bezinteresowności, co ubogaca uczestników relacji i przyczynia się do rozwoju każdej z nich jako osoby ludzkiej. W sytuacji, kiedy z uwagi na różne

98 czynniki rezygnuje się z tworzenia klimatu jedności na rzecz stawiania w opozycji dóbr osób tworzących relację prenatalną, budowanie pozytywnego obrazu tej relacji stanowi szczególne wyzwanie.

Czytając tekst Pani Profesor, zechciejmy na nowo spojrzeć na dziecko prenatalne jako dar, ale również jako zadanie dla rodziców, rodziny i całego społeczeństwa, mając świadomość, że budowanie swoistej jedności z dzieckiem prenatalnym ma ogromny wpływ na to, w jaki sposób funkcjonujemy jako społeczeństwo.

Maria Jakubowska

The paradigm of unity in prenatal education and pedagogy

PRZEDRUK ZA ZGODĄ REDAKCJI ZA:

Kornas-Biela, D. (2014). The Paradigm of Unity in Prenatal Education and Pedagogy. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration, Journal for Mental Changes*, 1–2, 193–206.

Abstrakt

Tradycyjne podejście do relacji między rodzicami a ich prenatalnym dzieckiem przedstawia dziecko jako płód, głównie biernego odbiorcę istotnych zasobów biologicznych matki. Współczesna psychologia i pedagogika prenatalna rozpoznaje tę relację w zupełnie innej perspektywie: dziecko prenatalne jest członkiem rodziny i może być postrzegane jako aktywny członek szerszej rodziny jako społeczności, rozszerzonej na dziadków i innych krewnych. Między rodzicami a ich dzieckiem w łonie matki istnieje wzajemna relacja na poziomie fizjologicznym (hormonalnym), psychologicznym i duchowym. Dziecko prenatalne komunikuje się z rodzicami na różne sposoby i reaguje na ich stymulację (akustyczną, dotykową, lokomotoryczną, chemo-receptywną, termo-receptywną i emocjonalną). Ten dialog rodziców i ich prenatalnego dziecka wzbogaca każdego członka społeczności rodzinnej. W tym sensie dziecko prenatalne jest darem i wyzwaniem dla rodziców, aby rozwijać swoją osobowość, kompetencje społeczne i życie duchowe. Refleksje przedstawione w niniejszym artykule wpisują się w koncepcję paradygmatu jedności zastosowanego w obszarze

100 edukacji prenatalnej i pedagogiki prenatalnej jako nowej subdyscypliny pedagogicznej.

Słowa kluczowe: jedność, edukacja prenatalna, pedagogika prenatalna.

Abstract

The traditional approach to the relation between parents and their prenatal child presents the child as a fetus, a mainly passive recipient of the mother's vital biological resources. Contemporary prenatal psychology and pedagogy recognizes this relationship in a quite different perspective: the prenatal child is a member of the family and may be seen as an active member of the wider family as a community, extended to grandparents and other relatives. Between parents and their child in the womb exists a reciprocal relationship at a physiological (hormonal), psychological and spiritual level. The prenatal child communicates with the parents in different ways and reacts to their stimulation (acoustic, tactile, loco-motoric, chemo-receptive, thermo-receptive, and emotional). This dialogue of the parents and their prenatal child enriches each member of the family community. In this sense, the prenatal child is a gift and a challenge for the parents to develop their personality, social competences and spiritual life. The reflections presented in this paper fit the conception of the paradigm of unity applied into the area of prenatal education and prenatal pedagogy as a new pedagogical subdiscipline.

Keywords: unity, prenatal education, prenatal pedagogy.

The concept of *paradigm* in the philosophy of science was introduced by T. Kuhn (1962). In his understanding, *paradigm* means a mental breakthrough in the way of describing/approaching the subject of study, and/or in the research methods used, but above

all in the theoretical and systemic vision of reality, which is the basis for formulating research questions and hypotheses, operationalising the research procedure, analyzing the obtained research results and a theoretical interpretation of these results. To Kuhn, a paradigm may be understood in such way only in the natural sciences, when new visions of the studied natural reality appear. This is accompanied by a mental change in the cognitive schema itself of understanding reality not only for the creator of this vision, but also in its/his/her broader scientific environment. Kuhn considered the most eminent example of such appearing paradigm in the history of science to be the Copernican revolution, thanks to which the view on the world of nature surrounding the human being has completely changed and there was a mental breakthrough in the 15th and 16th century not only in the area of science, but also in the worldview of people of those times, for whom the world has become more open and broad. Kuhn, however, did not consider a paradigm to be a methodological concept in the humanities or social sciences. He was of the opinion that they must first mature more and make their methodological status more precise if one wishes to talk about a paradigm in these sciences.

A scientific event that gave an occasion to reflect on the possibility of introducing the concept of paradigm into social sciences was the occasion of granting the title of doctor *honoris causa* in the field of social sciences by the Catholic University of Lublin to Chiara Lubich. The Focolare movement, also called The Movement of Unity, founded and led by her, introduced, a new approach to the area of human relations at every level (interpersonal, family, local society, economic relations, intra- and inter-denominational dialogue). The arguments for granting the title included the fact that the practical activity of Ch. Lubich in various areas of social integration may be described as a Copernican revolution in the cultural-religious relations, and even in social-economical ones, according to the new paradigm, understood practically, which may be called a *paradigm of unity*. It was stressed that these activities may play a serious/significant inspiring role in the methodological reflections on the *paradigm of unity* in the social sciences (Biela 1996). Such reflections were actually brought up first generally in the social sciences (Biela 2006), and then within the methodology of psychology (Biela 2009) and education (Kozubek 2009).

102 At present, one may consider introducing this paradigm into prenatal education and pedagogy.

Paradigm of unity in prenatal education and pedagogy

In the context of general methodological discussions, I would like to propose a /reflection on the methodological aspects of introducing the *paradigm of unity* to prenatal education and pedagogy as a new sub-discipline of education and pedagogy (Kornas-Biela, 2009). Accepting the paradigm of unity in this field (in Kuhn's understanding of paradigm in science) gives a basis for a systemic approach to its object of study, human procreation and the earliest period of human life. In this context, three questions appear: 1). What would the paradigm of unity mean in prenatal education and pedagogy? 2). What scope and what areas would this paradigm concern in prenatal education and pedagogy? 3). What methodological benefits would it bring to accept the paradigm of unity in prenatal pedagogy? Other considerations concern an attempt to present possible contexts that arise in response to the above questions.

Unity itself is an ambiguous and polysemic concept. The study of unity is called henology. A major Polish dictionary (*Słownik języka polskiego*) defines *jedność* [unity] as 'a commonness of the essence, basis or the rule of something, uniformity in variety, cohesion, indivisibility, inseparability, consistency, no contradiction, unison, acting in accord, coexistence, agreement, harmony [own transl.] (1978, p. 837). In classical philosophy there is a rule that unity is supreme over multiplicity, as no multiplicity is able to exist without a unity that is its basis.

What does the paradigm of unity mean in prenatal education and pedagogy?

A paradigm as a methodological concept in prenatal education and pedagogy means an approach in the theory, research and application that is aimed to integrate the theoretical terms and the methodology of prenatal research and of studying human procreation.

This approach attempts to stimulate the most optimal development of the prenatal child in its habitat – the environment in the womb – and to shape positive procreation experiences of parents, taking into account the specifically community character of the womb environment, the continuous interpersonal communication between the mother and the child on many levels, their dialogue of life/ that is possible only thanks to unity in its various aspects.

The perspective preferred by the paradigm of unity would thus have a lot in common with the propositions by one of the theoretical trends in contemporary psychology, called positive psychology (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). This approach to studying the prenatal period of human life would focus not only on preventing any disturbances in the prenatal development, relations between the child and its relatives, and on their experiences related to procreation, but also on optimising the child's integral development, prenatal bonding and a developmental character of events related to procreation, an optimistic vision of what happens from the conception to the parents' first contacts with the child after birth – concerning both the life of the conceived person, as well as its mother and those in the nearest environment.

What is, then, the basis of the paradigm of unity in prenatal education and pedagogy? What is meant here is a teleological unity, that is, a unity resulting from the same goal, which is providing the most advantageous prenatal development, finalised with a birth of a healthy child, and supporting the parents so that their procreation experiences would contribute to their personal development – considering that the specific situation of the prenatal child requires a unity of them both (or even broader, all three of them).

Hence, the paradigm of unity in prenatal education and pedagogy suggests focusing on a positive goal in the theoretical studies, research methodology, as well as in practically supporting the immediate and more distant family in which the conceived child is living, and also the broader social environment (health and social assistance institutions, the legal environment that regulates the care over the mother and the prenatal child, the local environment, non-government organizations that support the family in the period of pregnancy, giving birth and postpartum). The positive goal – of supporting the proper development of the prenatal child, delivery, the health condition of the mother, and the positive experiences of all persons who are involved in the procreation

104 process – is seen from a systemic point of view and considers various factors and conditions whose integration is crucial for successful prenatal – and hence, postnatal – development and human procreation as such.

The areas concerned by the paradigm of unity in prenatal education and pedagogy

As for the scope of concern referring to the paradigm of unity in prenatal education and pedagogy, first it is necessary to identify various types of unity which may (and should) be considered here. The possible types of unity include the following ones:

Substantial unity, expressed in:

- the unity of human development from conception at a physical-psychic-social-spiritual level**

The above dimensions of human development are up-to-date at every stage of life, as the physical is always related to the psychic, social and spiritual. In this context, it is important that the studies on the prenatal development integrate the psycho-physical, social and spiritual dimensions. They should also be considered when referring to the child before birth, as well as in a comprehensive approach to human procreation. This approach includes the fact that the somatic, psychic, social and spiritual ones are always strictly connected with each other and that successful and satisfying procreation depends on every one of these dimensions and on their mutual connections.

- unity of the process of development and education already before birth**

This unity is expressed in the impact of the factors that are always of a developmental-educational nature, i.e. whatever serves the development of the child's body, also serves shaping the proper attitudes for its education, and whatever serves the child's education as a person, also serves his or her proper biological

development. At the level of prenatal development – and never again – this connection of the developmental and educational factors is especially close. Already at this stage, this relation is of a person-creating character for every member of the *prenatal personal relation*, and being in a community is of an educational nature (see Kornas-Biela 2006).

– unity of the pre-, perinatal and postnatal development

This unity, understood as a continuity and connection between the life before and after birth, has been confirmed by several studies that point to the prenatal conditioning of the quality of human functioning after birth. This concerns not only distortions in development, congenital diseases, brain defects or physical defects that have appeared before birth, but also the prenatal origin of one's features of personality, disturbed functioning of the nervous system, such as lateralisation, learning disorders, personality disorders, behavioral disorders, social contacts, social and sexual pathologies, neuroses and mental diseases.

In the prenatal period of life the programming of the further development takes place. Since the 1980s, medicine, psychobiology and prenatal psychology have been using the term prenatal programming or fetal programming to refer to the long-term, life-long role of all pre- and perinatal developmental factors. The view of prenatal programming of physical and mental health, intelligence and behavioral tendencies is accepted in medicine and neuropsychology. It expresses the conviction that the prenatal environment, individually for each child in the womb (Kornas-Biela 2010a), has an impact on shaping the anatomic and functional features of the specific organs, including the brain, and these features not only influence one's functioning in the further life as an adult and even an elderly person, but are also transmitted to the next generations (extragenetic intergenerational transmission of features, see e.g. Agin 2009).

106 Interpersonal unity, expressed in:

- **unity, coexistence and mutual dependency of persons who simultaneously remain separate and distinct (unity despite their ontic and functional separateness)**

Speaking of a unity between persons who are in prenatal relations, I mean unity in diversity, as every person here is separate, and the developmental conditions and factors, although are the same, do not affect them in the same way (e.g. a cigarette smoked is the same factor, but affects the mother and the child in a different way; moreover, if there are more children in the womb, it affects each one of them differently).

The unity of two separate persons, the mother and her prenatal child, is especially taken into account in the medicine of the mother-and-child, where two patients are always taken into account: the mother and the yet unborn child. Every procedure that concerns the mother also affects the child, and the child may only be affected through the body of the mother. Learning about this untouchable unity of the *mother-prenatal child dyad* created new challenges for medicine in terms of the ethical commitments related to the rights and a simultaneous protection of the personal well-being of each person within this dyad (Mattingly 1996), perceiving the prenatal child as a patient (Syweński et al 2008; The Fetus as a Patient Society), the necessity of a simultaneous consideration of the presence of two healthcare clients (Littleton, Engebretson 2005, p. 87-89).

- **unity of the persons involved in procreation and the prenatal child**

This type of unity has its unique expression, not present ever and elsewhere outside this dual set, in the unity of the *mother-prenatal child dyad*. This unity turns out to be not only a condition for the physical existence of one of the elements of this relation, the yet unborn child, and the condition of the woman's physical state, the pregnancy, but also through the quality of this unity it is a condition of their physical health and psychic and personal development. The prenatal *mother-child union* is of a person-creating significance; only through this *communion* do we become persons. One of the

dimensions of unity is the bond between the child with the nearest persons, between these persons with the child, and them with each other. The conception of a child caused a formal and content change of the social relations in both families of the child's origin and in their relations with the environment.

The insufficiency of considering the mother-child dyad itself is visible in the problems related to various distortions in the prenatal development caused by unfavourable attitudes of persons in the mother's immediate or more distant environment towards her or the conceived child, especially in the case of persons who are significant for her. Prenatal development demands taking into consideration the unity of the mother-father-their prenatal child *triad* as a model of social communication. It is thus important to specify the factors that beneficially affect the development of unity in this social triad, as opposed to those that are distractors of proper relations among the triad members. In families with more children or in multi-generational families, the unity of the triad should be extended so that the educational activities also include other family members.

Unity of the mother-prenatal child dyad as a model of interpersonal relations

The human being is by nature relational, needs others and cannot do without contact with others (at least mental contact). As naturally social, the human being is attuned to entering relations of various types and communicating with others, and the experience of (not voluntarily) being without the possibility of contacting others is experienced as painful (as punishment, being deprived of the right to contact). The fact that a unity with another human being is an essential need for biological survival, as well as for physical and mental development, has been confirmed by commonly known studies, for example those on the consequences of emotional rejection of the child during its prenatal period of development, on the social reactions of children despite their very severe brain damage, on effects of kangaroo care for premature infants, and on the conditions of the orphan syndrome.

If we consider the *personal prenatal union* between the mother and the child more closely, we may discover its certain features

108 that might become the model of any human relations. The human being is always in relation with others as the one who is dependent on them, as well as the one whom others are dependent on, and also as one whose relations are of a partner-type – but in each case every participant of the relation gives or takes something, giving and becomes gifted.

In this context, we may ask which features that are characteristic for the *prenatal unity of the two*, might also become a general model for interpersonal relations. These features may include the following ones:

- selflessness;
- directness;
- closeness;
- brotherhood;
- availability;
- openness;
- reciprocity;
- giving oneself as a gift;
- entrusting oneself, trust;
- empathizing;
- cooperation;
- helping each other;
- mutuality, communion;
- well wishing the others.

The order in which the above features appear does not indicate their ranking in importance. Undoubtedly however, an attempt to specify at least selected ones makes us realize that the mother's womb, which is the very first environment of human existence, and at the same time of education, may also be a model relation of any human community. Such community lets the human being, be human and fulfill what is most precious for being human. The *unity of the mother-prenatal child dyad* is firstly a model for shaping the *unity of the mother-father-prenatal child triad*. The relation of the community of the three may also be a useful model for the unity of any human community. Evidently, the concrete content and form of realizing the above features of the prenatal relation will differ in the case of other relations, depending on the various social relations and circumstances one happens to be in (e.g. student-student/student-teacher, employee-employer, neighbors, travel companions), but the features of mutual prenatal relations remain

up-to-date, despite the being adjusted to the specific manifestations of the given situation.

Being in a communion with another human being in a way that is characteristic for the prenatal mother-child union and living „for” the other means not only providing physical existence and securing the contact from any forms of violence, but also creating conditions for a full personal development of every member of this relation. An attempt to make these qualities of the prenatal dyad, valid also in the relations between other people and the prenatal child, is one of the goals which challenges of prenatal education and pedagogy. The experience of the *prenatal mother-child union* and the *prenatal mother-father-child union* is the first human experience of a community, and it shapes (although not in a deterministic way) one’s relations to oneself and the social relations for one’s whole life. In the further course of life, the human being expects and strives to actualize these features of the prenatal life environment that once were for individual the first “lesson of love” (Kornas-Biela 2003).

Social life has its roots in the unity of the two: mother-prenatal child. This unity is for them both a lesson of living with the other, living for the other, and living the other. It teaches to live in closeness and intimacy that does not threaten the very self of every one of these persons, but on the contrary, helps to develop and heal. It is an intimacy/closeness that is a biopsychic human need and a source of growth. It also teaches to live without fear when in the position of being dependent on others and entrusting oneself to them, and to be open not only to the needs of the others, but also to what they can contribute into one’s life. Another ability one learns in this relation is a selfless availability for the other – an availability that does not addict, but creates bonds, does not humiliate, but enriches. It is also a lesson of not merely existing next to others, but attempting to a unity with them, of creating a community, and not merely co-participating in a group, of shaping the ability to build a *we-relation* of a deep union without losing the individuality of each person (characteristic for the given type of relation between them), of fulfilling the predisposition of the heart for mutual love that gives and takes, and that, once given, returns. In the womb environment the golden rule of most world religions is fulfilled in a special way: “do to others as you would like them to do to you”.

110 The significance of the paradigm of unity for prenatal education and pedagogy

The basic advantage of applying the paradigm of unity in prenatal education and pedagogy is the possibility of a more precise systemic perspective approach to the development processes and educational activities through integrating them towards a positive developmental-educational goal. Setting a goal for education and pedagogy, as a descriptive-normative discipline, is a very basic task, especially when striving for an advancement in the methodological approach called humanistic-personalistic within the area of prenatal education and pedagogy. This approach, in line with the position of John Paul II on human ecology found in his *Centesimus annus*, is appearing reflections and studies on human ecology, the ecology of procreation and the ecology of the womb (see e.g. Kornas-Biela 2000, Fijałkowski 2001) and concrete activities in this field (such as birth classes, promoting natural birth, breastfeeding) whose aim is the well-being of the person in the prenatal stage (and then the newborn) and his or her nearest ones – which may not be an easy task if the well-being of one of these persons seems to stand in opposition to the well-being of another one (e.g. a suggestion to reduce the embryos, to make a selective abortion of the child affected from the innate disease – Kornas-Biela, 2010b). Prenatal pedagogy considers the paradigm of unity and the demands from ecology of procreation, is taking into account both the multiplicity, diversity and differentiation of the functions of the persons engaged in procreation at the earliest phase of their personal growth, and at the same time their mutual self-dependance, coexistence, being for and the specific unity.

In sum, *the paradigm of unity* is not limited to utilitarian pragmatism, but has deeper roots in the axiological basis and points to the essence of unity (unity despite separateness/individuality and despite ontic and functional dissimilarity), its dynamics, creative force, and its key significance in theoretical studies, research and applicative referring to prenatal development, to the relation between the parents and the prenatal child, as well as to issues concerning procreation. The specific prenatal relation between the mother and the child, and also between the child and its parents, may be a beneficial general model of interpersonal communication and a model of mutual love that should be present in any

interpersonal contacts within what is referred to as the *culture of giving*.

Bibliografia

- Agin, D. (2009). *More Than Genes: What Science Can Tell Us About Toxic Chemicals, Development, and the Risk to Our Children*. Oxford, Oxford University Press.
- Biela, A. (1996). *Laudacja w doktoracie honoris causa Chiary Lubich nadanym przez Katolicki Uniwersytet Lubelski*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Biela, A. (2006). A paradigm of the unity in social sciences. *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration*, 12: 167–177.
- Biela, A. (2009). The paradigm of unity in psychology. *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration*, 15(1–2): 77–88.
- Fijałkowski, W. (2001). *Ekologia rodziny. Ekologiczna odnowa prokreacji*. Kraków, Rubikon.
- Kornas-Biela, D. (2000). Ekologia łąna ekologią świata: o nowy paradygmat w ekologii. W: J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski (red.), *Ekologia rodziny ludzkiej* (s. 99–116), Olecko, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej.
- Kornas-Biela, D. (2003). Podejście psychodynamiczne w psychologii prenatalnej. *Czasopismo Psychologiczne*, 9(2): 179–191.
- Kornas-Biela, D. (2006). E per scuola una città. Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji nt. „Wspólnota jako wychowawca”. (Convegno internazionale sull’Educazione, Castelgandolfo, 31.03–2.04.2006). *Paedagogika Christiana*, 2 (18): 207–213.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D. (2010a). Bliźnięta i wieloraczki w pre- i perinatalnym okresie rozwoju. W: T. Rostowska (red.), *Bliźnięta w różnych okresach życia: biologiczne, medyczne, psychologiczne i społeczne* (w druku). Kraków, Impuls.
- Kornas-Biela, D. (2010b). Dobro moralne i dobro psychiczne w sytuacji prenatalnie zdiagnozowanej letalnej choroby dziecka. W: B. Dobrowolska, A. Pilewska-Kozak, I. Wrońska (red.), *Bioetyka i praktyka medyczna. Dyskusja niedokończona* (w druku).

- 112** Kozubek, M. (2009). *Doświadczenie wspólnoty wychowawczej Ruchu Focolari jako podstawa pedagogii jedności*. Rozprawa doktorska, Lublin, KUL.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.
- Littleton, L.Y., Engebretson J.C. (2005). *Maternity Nursing Care*. Delmar, Cengage Learning.
- Mattingly, S.S. (1996). The Mother-Fetal Dyad and the Ethics of Care. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 16(1–2): 5–13.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1): 5–14.
- Syweńki, E., Suchańska, D., Dobrowolska, D., Góralewicz-Lenartowicz, R., Baran, L., Berghausen-Mazur, M. (2008). Płód jako pacjent – rys historyczny. *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 1(4): 314–318.
- Szymczak, M. (red.) (1978). *Słownik języka polskiego*. Warszawa, PWN.

<-wróć do
spisu treści

CZĘŚĆ DRUGA

Z badań naukowych

O humanistycznej wartości badań nad trudnościami w komunikowaniu się osób z uszkodzeniami słuchu

Abstrakt

Celem eseju jest syntetyczne podsumowanie głównych wniosków wynikających z ponad czterdziestoletnich badań własnych oraz analizy wyników badań prowadzonych w Polsce i innych krajach dotyczących problemów przyswajania języka i komunikowania się językowego osób z uszkodzeniami słuchu oraz ich uczestnictwa we wspólnotach ludzkich. Zadaniem, które stawia sobie autorka, jest wskazanie perspektyw dalszych poszukiwań, ze szczególnym uwzględnieniem pytań odnoszących się do najważniejszych aspektów poznawania tego obszaru rzeczywistości: antropologiczno-lingwistycznego, logopedycznego, psychospołecznego, pedagogicznego i etycznego.

Słowa kluczowe: osoby z uszkodzeniami słuchu, głusi, niesłyszący, niedosłyszący, wychowanie językowe osób z uszkodzeniami słuchu, pedagogika osób z uszkodzeniami słuchu, terapia logopedyczna, Metoda Fonogestów (Cued Speech), słuch fonemowy, język migowy, edukacja włączająca osób z uszkodzeniami słuchu.

116 On the humanistic value of research on communication difficulties of people with hearing impairment

Abstract

The aim of the essay is to synthetically summarise the main conclusions of more than forty years of own research and analysis of the results of studies conducted in Poland and other countries on the problems of language acquisition and linguistic communication of people with hearing impairment and their participation in human communities. The author's task is to indicate the perspectives of further research, with a particular focus on questions relating to the most important aspects of learning in this area of reality: anthropological-linguistic, logopedic, psychosocial, pedagogical and ethical.

Keywords: hearing impaired people, deaf, heard of hearing, hearing-impaired, language education of hearing impaired people, pedagogy of hearing impaired people, speech therapy, Phonogest Method (Cued Speech), phonemic hearing, sign language, inclusive education of hearing impaired people.

Słuch jest zmysłem, który zapewnia człowiekowi dostęp do wielorakich zjawisk akustycznych, ale najważniejsze jest to, że pozwala mu orientować się w wydających dźwięki zdarzeniach zachodzących w otaczającym go środowisku oraz na językową łączność z innymi ludźmi. Brak lub ograniczenie sprawności tego zmysłu powoduje nasilenie poczucia zagrożenia oraz trudności w komunikowaniu się. Utrudnia nie tylko dostęp do świata materialnego, ale także do rzeczywistości społeczno-kulturowej. Uszkodzenie słuchu u dziecka tworzy specyficzne uwarunkowania rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego.

Badania i naukowa refleksja nad tymi uwarunkowaniami dostarczają wielu ważnych przesłanek wiedzy o człowieku jako osobie żyjącej wśród ludzi, potrzebującej do życia łączności z innymi

osobami i obdarzonej najważniejszym atrybutem człowieczeństwa, jakim jest język. Mogą być też źródłem teoretycznej i praktycznej wiedzy o możliwościach wspierania rozwoju dziecka zagrożonego społeczną izolacją, samotnością i wykluczeniem. A przede wszystkim o możliwościach i sposobach tworzenia wspólnot społecznych zdolnych do przekraczania barier w komunikowaniu się językowym i doskonalenia relacji międzyludzkich. Mogą też dostarczać przesłanek do refleksji dotyczących zagadnienia najważniejszego w tych relacjach, a mianowicie pytania o warunki i sposoby uzgadniania znaczeń słów oraz wspólnego dochodzenia do prawdy. Zaburzenia w tym obszarze ludzkiej aktywności stanowią najdotkliwszą konsekwencję uszkodzeń narządu słuchu. Ich poznanie i analiza mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia problemów z dochodzeniem do prawdy w toku dialogów osób, których idiolekty są w dużym stopniu odmienne.

Trudności w komunikowaniu się językowym powodują powstawanie skomplikowanych barier i utrudnień w funkcjonowaniu człowieka, a ich przewyższanie ujawnia bogactwo wielorakich predyspozycji ludzkiego mózgu i umysłu, przede wszystkim zdolności twórcze i kompensacyjne. Zwłaszcza zdolności dzieci oraz osób, które opiekują się nimi i udzielają im wsparcia.

Człowiek pozbawiony słuchu (z ograniczoną sprawnością słyszenia), a zwłaszcza pozbawiony mowy (z ograniczoną sprawnością mówienia), nosi w sobie tajemnicę człowieczeństwa, która domaga się poznania, ujawnienia i namysłu, co może odstąpić nieznane obszary ludzkiego doświadczenia. To doświadczenie to przede wszystkim cierpienie (Krakowiak, Krakowiak, 2011; Krakowiak, Krakowiak, 2012) i dodatkowe utrudnienia w życiu codziennym, ale także szczególna szansa na tworzenie własnej wizji rzeczywistości i osiąganie umiejętności radzenia sobie w niej w sposób wzbogacający ludzkie dokonania i godny włączenia do dorobku światowej kultury. Warunkiem włączenia doświadczenia niesłyszących do dorobku szerszych wspólnot jest wypracowanie metod skutecznego porozumiewania się z nimi osób słyszących.

Niniejsze rozważania, oparte na ponad czterdziestoletnich badaniach własnych oraz na analizie wyników badań prowadzonych w Polsce i innych krajach, mają na celu syntetyczne podsumowanie głównych wniosków wynikających z tych prac oraz wskazanie perspektyw dalszych poszukiwań, ze szczególnym uwzględnieniem pytań odnoszących się do najważniejszych aspektów poznawania

118 tego obszaru rzeczywistości: antropologiczno-lingwistycznego, logopedycznego, psychospołecznego, pedagogicznego i etycznego.

Człowiek z uszkodzeniem słuchu jako osoba zdolna do komunikowania się językowego

Teza o kardynalnym znaczeniu ludzkiej zdolności do komunikowania się językowego jest znana – w rozmaitych sformułowaniach – od czasów Arystotelesa. W jej świetle problem głuchoty, a zwłaszcza głuchoniemoty stanowił tajemnicę. Częściowe wyjaśnienie tej tajemnicy nastąpiło dopiero wówczas, gdy – kochający swojego niesłyszącego syna – włoski humanista, lekarz i matematyk, Girolamo Cardano (Hieronymus Cardanus, 1501–1576) rozpoznał intelektualny potencjał człowieka dotkniętego tym nieszczęściem i ogłosił, że może on „zamiast słuchania czytać, a zamiast mówienia pisać”. Cardano wiedział też, że niesłyszący może również mówić, ale odradzał głośne mówienie, które ze względu na nieprzyjemne brzmienie głosu i „bełkotliwą” wymowę naraża go na ośmieszenie i społeczne odrzucenie. Odkrył więc nie tylko potencjał rozwojowy człowieka z uszkodzonym słuchem, ale również społeczne i emocjonalne uwarunkowania blokady rozwoju tego potencjału. Rozumiał trudność, która po kilku stuleciach obrazowo przedstawiła Carson Mccullers w charakterystyce niesłyszącego bohatera powieści *Serce to samotny myśliwy*:

W szkole miał opinię bardzo inteligentnego chłopca. Uczył się lekcji szybciej od swoich kolegów. Ale nigdy nie mógł się przyzwyczać do mówienia wargami. Miał uczucie, że to rzecz nienaturalna, język w ustach wydawał mu się wielorybem. Widząc zakłopotanie na twarzach ludzi, do których odzywał się w ten sposób, czuł, że jego głos brzmi jak głos jakiegoś zwierzęcia, że w jego mowie jest coś odpychającego. Poruszanie wargami sprawiało mu przykrość, lecz jego ręce zawsze gotowe były nakreślić gestami słowa, które chciał wyrazić. (Mccullers, 1964)

Cardano z zadziwiającą trafnością sklasyfikował rodzaje i stopnie uszkodzeń słuchu, tworząc aktualne do dzisiaj podstawy

audiologii i surdopedagogiki. Na tych podstawach opierali się nauczyciele pracujący indywidualnie z dziećmi, a zwłaszcza ojciec Pedro Ponce de Leon (1520–1584), hiszpański mnich benedyktyński, powszechnie uznawany za pierwszego nauczyciela niesłyszących, oraz kolejni nauczyciele podejmujący wysiłek indywidualnego nauczania dzieci z tym rodzajem uszkodzenia narządu zmysłu.

Pytanie o istotę mowy, czyli czynności językowych człowieka, postawione w kontekście trudności powodowanych przez brak lub ograniczenie sprawności słuchu, pozwala na podjęcie refleksji nad istotą ludzkiej kompetencji językowej i nad jej uwarunkowaniami neuropsychicznymi oraz psychospołecznymi, umożliwiając wgląd w procesy twórczej kompensacji ujawniające potencjał umysłowy człowieka oraz jego zdolności twórczego przystosowania się do środowiska przyrodniczego i społecznego. Odpowiedź na to pytanie bywa upraszczana przez nadmierne skupienie uwagi na trudnościach w słuchowej percepcji dźwięków mowy. Przyjmuje się, że trudności osób z uszkodzeniami słuchu można sprowadzić do samych ograniczeń zmysłowej reakcji na bodźce akustyczne. W istocie ograniczenie wrażliwości na te bodźce jest przyczyną znacznie poważniejszych ograniczeń, które powodują spiętrzenie barier utrudniających łączność człowieka z uszkodzeniem słuchu z jego otoczeniem społecznym. „Nie głos, ale słowo jest prawdziwym problemem głuchych”. Dostęp do słowa człowiek uzyskuje – podobnie jak dostęp do rzeczywistości fizycznej – w wyniku działania wszystkich zmysłów. A słowo umożliwia dostęp do poznania transcendentального oraz do rzeczywistości społecznej i duchowej.

Ludzka zdolność do tworzenia kodu semiotycznego – dwukładowego, o dwoistej artykulacji – umożliwiającego interakcje między umysłami, a jednocześnie odzwierciedlającego doświadczanie rzeczywistości w sposób symboliczny i porządkujący je logicznie, stanowi prymarny przedmiot refleksji antropologicznej i lingwistycznej. Badania nad problematyką uszkodzeń słuchu wskazują ze szczególną wyrazistością na jej istotność i otwierają przestrzeń zagadnień związanych z biopsychicznymi i społecznymi uwarunkowaniami przyswajania języka przez dziecko. Zachęcają także do stawiania nowych, coraz bardziej szczegółowych pytań o złożoną strukturę czynności mózgu i zmysłów.

Pozwalają przede wszystkim zinterpretować istotę zdolności niemowlęcia do „złamania szyfru językowego”, który bazuje na

120 morfonologicznej strukturze języka. Język jest bowiem bytem paradoksalnym. Istnieje w umysłach użytkowników jako zbiór bytów osobnych, indywidualnych (idiolektów), a jednocześnie ma postać wspólnotową, społecznie uzgodnioną, konwencjonalną. Spójność idiolektów i wysoki poziom konwencjonalnego podobieństwa uzgodnionych i przyjętych znaczeń umożliwia łączność i komunikację między umysłami. Komunikowanie się jest możliwe dzięki procedurze interpersonalnego uzgadniania znaczeń na podstawie przyjętej przez komunikujące się osoby konwencji językowej.

Konwencja opiera się na precyzyjnej strukturze szyfru morfonologicznego, który umożliwia tworzenie niepoliczalnych wypowiedzi i tekstów z wielotysięcznych zbiorów wyrazów oraz ich form, które składają się z niewielkiego zbioru fonemów (około 50 jednostek) różniących się między sobą niewielką liczbą cech dystynktywnych. Doskonałość szyfru morfonologicznego polega na tym, że każda głoska ma postać akustyczną, która powstaje jako artykulacyjna realizacja konwencjonalnego wzorca jednostkowego elementu warstwy wyrażania języka, czyli fonemu. Fonem powstaje w umyśle jako ślad i model „wymówienia posłyszania”¹, czyli głoski, która jest realizowana w sylabie – rytmiczno-melodycznej jednostce ciągu mowy. Głoskowo-sylabiczna i prozodyczna struktura ciągu mowy – dzięki powtarzalności rytmiczno-melodycznych jednostek – umożliwia szybkie odróżnianie, rozpoznawanie i zapamiętywanie wyrazów.

Jednostki znaczące języka – morfemy – zbudowane z fonemów według konwencjonalnych zasad ich łączliwości (fonotaktyki) stanowią drugi poziom szyfru: oznaczają i znaczą, czyli kodują znaczenia według społecznie przyjętej konwencji. Błyskawiczne rozpoznawanie tych jednostek oraz ich połączeń stanowiących wyrazy i ciągów stanowiących zdania jest możliwe dzięki temu, że jednostki kodu, czyli fonemy, mają niewielką liczbę cech dystynktywnych, łatwych do rozpoznania dla każdego słyszącego człowieka. Sprawność czynności słuchowych mózgu, zwana słuchem fonemowym, pozwala na – zsynchronizowane z mówieniem rozmówcy – słyszenie i rozumienie wypowiedzi.

¹ Dynamiczną definicję głoski jako „najmniejszego wymówienia posłyszania” sformułował W. Doroszewski (*Podstawy gramatyki polskiej* (1952). Warszawa: PWN). Definicja ta jest stosowana w pracach z zakresu kultury żywego słowa.

Słuch fonemowy rozwija się od chwili rozpoczęcia czynności przez narząd słuchu dziecka, to znaczy od około piątego miesiąca życia w łonie matki. W szóstym miesiącu po urodzeniu sprawność ta pozwala dziecku na podejmowanie prób wymawiania sylab zawierających głoski, czyli na gaworzenie. W ciągu kolejnych miesięcy dziecko dokonuje najważniejszego w ludzkim życiu odkrycia: rozszyfrowuje kod morfonologiczny, czyli odkrywa strukturę języka ojczystego. Jest to najdonioślejsze osiągnięcie w życiu każdego człowieka, które pozwala mu na włączenie się do wspólnoty i uzyskanie personalnej tożsamości. Przystwojenie języka decyduje o sposobie i jakości naszego uczestnictwa w życiu wspólnoty.

Do pełnego rozszyfrowania struktury systemu językowego i poznania zasad jego działania dochodzi wówczas, gdy dziecko zaczyna budować pierwsze zdania, stosując formy fleksyjne wyrazów oraz tworząc neologizmy dziecięce, czyli twórczo wykorzystując rozumienie znaczenia i funkcji morfemów. W tym czasie specyficznie ludzka sprawność słuchu, czyli słuch fonemowy, osiąga taki poziom dojrzałości, który pozwala na stopniowe przyswajanie języka z jego wszystkimi składnikami.

Najważniejsze jest to, że dziecko – korzystając z kodu fonemowo-morfemowego – uczy się czynności językowych: najpierw przypisywania znaczeń poszczególnym jednostkom ciągu mowy innych osób i rozumienia ich intencji, a następnie nadawania celu i znaczenia własnej aktywności głosowej i mówienia. Odkrywając, że inni reagują na jego głos i na pierwsze słowa, podejmuje wielki wysiłek przyswajania wszystkich elementów języka. Czyni to w sposób specyficznie ludzki, czyli personalny i twórczy (Krawowiak, 2012). Korzysta z wzorów i odtwarza je, ale operuje nimi względnie swobodnie, dobierając, sprawdzając skuteczność swojego działania, korygując to działanie i poszukując coraz skuteczniejszych sposobów osiągnięcia celów komunikowania się.

Mając dostęp do języka wspólnoty, dziecko przyswaja język w sposób naturalny, to znaczy tworzy własny idiolekt (język osobowy) i samodzielnie posługuje się nim w poznawaniu rzeczywistości i czynnościach tworzących strumień świadomości oraz w komunikowaniu się z innymi osobami. Ustawicznie komunikując się z innymi ludźmi, dziecko słyszące osiąga sprawność działania językowego w sposób zsynchronizowany z tempem czynności innych osób, co sprawia, że rozumienie i mówienie staje się dla niego łatwe jak oddychanie.

Uszkodzenie słuchu, które utrudnia sensoryczny dostęp do akustycznej postaci znaków, czyli do głosek („wymówień posłyszeń”), utrudnia także dostęp do fonemów, morfemów, słów i zdań, ale nie pozbawia dziecka zdolności wykonywania czynności poznawczych zmierzających do rozszyfrowania kodu na bazie wrażeń uzyskiwanych z innych zmysłów. Utrudnia, ale nie uniemożliwia przyswajania języka i tworzenia idiolektu, który jest nie tylko swoistym rezerwuarem pamięci językowej, ale również kodem służącym do komunikowania się intrapersonalnego (mowy wewnętrznej), czyli do „prowadzenia rozmów z samym sobą”. Na szczególnie zainteresowanie badawcze zasługuje poznanie procesu rozwoju mowy wewnętrznej u dzieci, które mają ograniczony dostęp do cech dystynktywnych głosek i ograniczoną możliwość rozpoznawania morfemów i słów. Ta problematyka stanowi jeden z najbardziej tajemniczych obszarów wiedzy o człowieku i o języku (Krakowiak, 2018).

Problemem, który zasługuje na szczegółowe i wnikliwe zbadanie, jest indywidualne zróżnicowanie dostępu do kodu morfonologicznego spowodowane przez zróżnicowanie samych uszkodzeń słuchu pod względem rodzaju, stopnia i wieku rozwojowego, w którym nastąpiło, oraz od indywidualnej specyfiki czynności słuchowo-językowych mózgu (Krakowiak, 2006). Wiemy, że wśród osób z uszkodzeniami słuchu można spotkać takie, które w dobrych warunkach akustycznych (bez hałasu i pogłosu, przy odpowiednim natężeniu dźwięków mowy słyszanych z bliska) potrafią odróżnić i rozpoznać wszystkie głoski w strumieniu mowy. Są to osoby funkcjonalnie słyszące dźwięki mowy, mimo uszkodzenia narządu słuchu. Dla nich słuchanie i rozumienie jest uciążliwe i męczące, ale skuteczne.

Większość osób z różnymi stopniami i rodzajami uszkodzeń słuchu ma trudności w dostrzeganiu różnic między głoskami (cech dystynktywnych), co powoduje trudności w rozpoznawaniu głosek, sylab i wyrazów. Takie utrudnienie nazywamy dysfonemią. Może ona mieć różne stopnie (w zależności od liczby głosek nierozpoznawanych). Znacznie rzadziej występują sytuacje, gdy osoba z uszkodzeniem słuchu nie może rozpoznać żadnej głoski. Jej trudności nazywamy afonemią.

Stosując taką podstawę typologii utrudnień, których doświadczają różne osoby z uszkodzeniami słuchu, można diagnozować ich potrzeby, uwzględniając następujące określenia stanu słyszenia funkcjonalnego: funkcjonalnie słyszący (bez dysfonemii),

niedosłyszający I st. (z dysfonemią lekkiego stopnia), niedosłyszający II st. (z dysfonemią umiarkowanego stopnia), słabosłyszający I st. (z dysfonemią znacznego stopnia), słabosłyszający II st. (z dysfonemią głębokiego stopnia), funkcjonalnie niesłyszający I st. (z afonemią, wykazujący preferencję komunikowania się gestowo-mimicznego, ale odbierający dźwięki niejęzykowe), funkcjonalnie niesłyszający II st. (z afonemią, potomkowie rodzin niesłyszających lub potomkowie rodzin słyszających wykazujący wysoki poziom preferencji komunikowania się gestowo-mimicznego).

Dzieci, które otrzymują protezy słuchowe (aparaty słuchowe lub implanty ślimakowe), dźwięki mowy słyszą inaczej niż ludzie słyszający, ale mogą uzyskać dostęp do różnic między głoskami i – w wielu przypadkach – mogą „rozszyfrować kod językowy”, przyswajać język w sposób naturalny i uczyć się mówić z zastosowaniem logopedycznych metod wychowania słuchowo-językowego: metod audytywnych (jednozmysłowych) i audytywno-oralnych (wielozmysłowych), wczesnego pomocniczego używania pisma, a – w przypadkach trudniejszych – zastosowania Metody Fonogestów (Cued Speech) oraz terapii logopedycznej, której celem jest kształtowanie i korekcja wymowy (Krakowiak, 1995; Domagała-Zyśk, 2009; Krakowiak, Ostapiuk, 2028; Domagała-Zyśk in., 2021).

Celem wsparcia jest przede wszystkim udostępnienie głosek wymawianych przez rozmówcę w szybko płynącym strumieniu mowy. Dostęp do wypowiedzi w autentycznych dialogach odbywających się w sytuacjach życia codziennego jest drogą naturalnego przyswajania języka przez dziecko. Na podstawie doświadczenia wielu pokoleń można stwierdzić, że nie ma innej drogi (Krakowiak, 2022). Tylko w takich warunkach dziecko ma możliwość „rozszyfrowania kodu morfonologicznego” i odbierania wypowiedzi w sposób zsynchronizowany z tempem mówienia rozmówcy.

Należy podkreślić, że dzieci z uszkodzeniami słuchu samodzielnie podejmują wysiłek radzenia sobie z trudnościami i wypracowują różnego rodzaju strategie skutecznego komunikowania się. Cennych danych i wniosków dostarczyły badania przeprowadzone przez Renatę Kołodziejczyk (Kołodziejczyk, 2021), która unaoczniała istnienie ogromnego potencjału rozwojowego dzieci z uszkodzeniami słuchu. Warto uświadomić sobie, że na wnikliwie badania zasługują także strategie radzenia sobie z trudnościami w komunikowaniu się z osobami z uszkodzeniami słuchu stosowane przez osoby słyszące (rodziców, nauczycieli, współpracowników).

W tym kontekście powstaje problem możliwości wykorzystania pisma w sposób zalecany przez G. Cardano. Zacząć należy od pytań: czy możliwy jest pełny dostęp do tekstów pisanych bez wcześniejszego przyswojenia języka w mowie?, czy możliwe jest fonemowe przetwarzanie ciągu liter bez posiadania umiejętności ich przyporządkowywania sylabom i frazom, co jest podstawą sprawności pamięci słownej, która warunkuje kompetencję leksykalno-semantyczną oraz syntaktyczną? Obserwacje i badania wykazują, że dziecko z głęboko uszkodzonym słuchem nie może tego osiągnąć, bazując na napisach (rzędach liter na płaszczyźnie) ani też ciągach liter pokazywanych daktylograficznie (z użyciem alfabetu palcowego). Czytanie napisów, tekstów i komunikatów daktylograficznych okazuje się przydatne osobom znającym język, przynajmniej w pewnym stopniu. Dla osoby nieużywającej kodu głoskowo-sylabicznego rzędki liter są znakami trudnymi do dokładnego zapamiętania i do rozpoznawania związków gramatycznych między nimi, a następnie twórczego budowania zdań. Poznanie tą drogą podstaw języka okazało się niemożliwe. Tak samo jak niemożliwe jest czytanie tekstów z pełnym rozumieniem ich treści bez znajomości języka. Możliwe jest tylko poznanie niektórych znaków, często przypadkowo wybranych i nietworzących systemu.

W sytuacji ograniczeń znajomości systemu językowego pojawia się zjawisko opisane przez Zofię Sękowską i nazwane „synkretyzmem w świadomości językowej” (Sękowska, 1965). Istota tego zjawiska polega na tym, że osoba nieznająca języka w stopniu wystarczającym do pełnego rozumienia tekstu lub wypowiedzi ustnej uzupełnia luki, domyślając się treści. Czasem trafnie, ale bardzo często nietrafnie i w uproszczeniu (przykłady zob. Krakowiak, 2004). Ta właściwość językowego funkcjonowania niesłyszących przyczynia się do pogłębienia ich trudności w komunikowaniu się z osobami słyszącymi oraz do fałszywej opinii o ich potencjale intelektualnym. Przyczynia się również do nieporozumień i napięć w ich relacjach z osobami słyszącymi, co z kolei jest powodem społecznego odrzucenia, odłączenia i osamotnienia. Jest także główną przyczyną powstawania wyizolowanych środowisk skupiających osoby z uszkodzeniami słuchu.

Szczegółowe badania nad tym zjawiskiem mogą być drogą do lepszego poznania procesów rozumienia znaczeń przez człowieka oraz mechanizmów jego zakłócania w warunkach utrudniających komunikowanie się, a także do poznania strategii i sposobów

radzenia sobie z tymi trudnościami. Zjawisko ograniczonego i zdeformowanego rozumienia komunikatów językowych ma bowiem ogromny zasięg i doniosłe skutki we współczesnej kulturze masowej, w relacjach społecznych i politycznych, a przede wszystkim w edukacji.

Ważny obszar zagadnień badawczych i edukacyjnych stanowią zagadnienia dotyczące metodyki rozwijania umiejętności czytania i czytelnictwa w kształceniu uczniów z uszkodzeniami słuchu, którzy przyswoili język. Czytelnictwo jest doskonałą drogą do rozwijania wiedzy językowej, zwłaszcza w obszarze słownikowo-semantycznym. Wyniki badań nad tymi zagadnieniami uzyskane przez Agnieszkę Dłużniewską zasługują na upowszechnienie (Dłużniewska, 2021). Potwierdzają one tezę o potencjale rozwoju kompetencji i sprawności językowych, który posiadają osoby z uszkodzeniami słuchu, oraz o potrzebie wsparcia edukacyjnego, które jest im niezbędne.

Zdolności językowe, inteligencja i kreatywność osób z uszkodzeniami słuchu ujawnia się w tworzeniu znaków gestowo-mimicznych (migów) i języków migowych. Języki te opierają się na zupełnie innych sposobach kodowania znaczeń. Nie jest to – jak mogłoby się wydawać – proste poszerzenie funkcji subkodu gestowo-mimicznego (kinezycznego). Języki migowe opierają się na tym, co jest prymarną właściwością poznawczego i językowego odzwierciedlania oraz logicznego porządkowania wiedzy o świecie, a mianowicie na ludzkich zdolnościach do integrowania, kategoryzowania i uogólniania spostrzeżeń wielozmysłowych oraz do tworzenia znaków i dwuklasowych kodów semiotycznych o dwoistej artykulacji, umożliwiających twórcze komunikowanie się w nowych sytuacjach.

Języki migowe to języki niefonemowe, ale funkcje zbliżone do fonemów mogą w nich pełnić elementy gestów budujące ich strumień według reguł, które wyznacza przestrzenno-czasowy charakter sensorycznej substancji przekazu i logika znaczeń oraz przyjmowane konwencjonalnie zasady łączliwości znaków. Badacze często nadają tym jednostkom nazwę fonemów, aby podkreślić, że język migowy spełnia wymagania definicji języka. W istocie jest to zabieg mylący i ograniczający swobodę poznawczą.

Zdolność tworzenia języków migowych przez – często bardzo małe – wspólnoty osób niesłyszących świadczy o posiadaniu przez nie prymarnego atrybutu człowieczeństwa, który Arystoteles nazwał

126 Logosem, a który – z punktu widzenia biologii – można interpretować jako genetycznie uwarunkowany potencjał rozwojowy specyficznie ludzkich czynności mózgu. Języki migowe są ciągle w fazie rozwoju i podlegają bardzo silnym wpływom języków fonicznych. Zarówno proces ich powstawania, jak struktura i zasady łączliwości znaków zasługują na obserwację, opis i teoretyczny namysł lingwistyczny. Badania podejmowane w różnych ośrodkach (Rutkowski, 2017) zasługują na zainteresowanie i uznanie. Ich społeczna wartość zależy jednak od edukacyjnej przydatności wyników (Krakowiak, 2023). Prostuduszny zachwył nad fenomenem migania przyczynia się do szerzenia ideologii autonomii kulturowej Głuchych, która jest groźnym mitem społecznym i przyczynia się do samowykluczenia społecznego osób z uszkodzeniami słuchu albo ich dążenia do przywilejów trudnych do osiągnięcia².

Znaki migowe (migi) powstają w każdym środowisku, w którym żyją osoby z uszkodzeniami słuchu. Na początku są to – podobne do tzw. mowy ciała i „bobo-migów” (prymarnych zachowań komunikacyjnych niemowląt i małych dzieci) oraz do powszechnie używanych gestowo-mimicznych znaków konwencjonalnych – zbiory gestów i znaków mimicznych wyrażających emocje i wolę oraz wskazujących przedmioty, osoby i zjawiska, a następnie pojawiają się gesty ilustrujące i symbolizujące, które osiągają coraz wyższy poziom konwencji środowiskowej, bo najbliższe otoczenie społeczne zwykle współdziała z dzieckiem w jego twórczości językowej. W ten sposób powstają tzw. migi rodzinne, które mają charakter jednoklasowego zbioru znaków i na początku nie tworzą połączeń o strukturze wypowiedzi. Związki gramatyczne między migami rozwijają się wówczas, gdy wspólnota migająca jest już dosyć liczna i wielopokoleniowa. Tak powstawały zwykle języki migowe środowisk szkolnych. W warunkach sprzyjających międzyśrodowiskowym kontaktom osób niesłyszących dochodzi zwykle do stopniowej unifikacji języków migowych używanych w obrębie szerszych wspólnot etnicznych i państwowych³.

² Przykładem może być postulat zapewnienia niesłyszącemu studentowi pomoc trzech tłumaczy zgłaszany przez niektórych działaczy Polskiego Związku Głuchych.

³ W Polsce zabiegi zmierzające do unifikacji języka migowego rozpoczęły się po odzyskaniu niepodległości w okresie międzywojennym. Jednocześnie jednak doszło do zapomnienia wielu znaków używanych w wieku XIX (zob. J. Hollak, T. Jagodziński (1879). *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób*

Języki migowe tylko na pozór są do siebie podobne. W istocie – tak samo jak języki foniczne – są systemami osobnymi, ale często wpływają na siebie wzajemnie, a także czerpią wzory z semantyki, a czasem także ze składni języków dźwiękowych. Nie odzwierciedlają jednak struktury języków dźwiękowych, ani nie są ich gestowo-mimiczną wersją, jak uważali do niedawna niektórzy, nawet językoznawcy.

Przyczyn fałszywego poglądu można upatrywać w powszechnym przed laty zwyczaju upraszczania tekstów pisanych adresowanych do niesłyszących. Uproszczenia naśladowały odstępstwa od normy językowej pojawiające się w wypowiedziach i tekstach pisanych przez samych niesłyszących. Miały postać agramatyzmów i dysgramatyzmów oraz zubożenia i uproszczenia słownictwa. Można więc było przypuszczać, że język migowy jest tylko uproszczoną i nasyconą błędami wersją polszczyzny. W istocie takie próby pisania i mówienia są przejawem powstawania języka mieszanego o typie pidginu, znanego po nazwą „polski głuchoniemski”. Zjawisko to zasługuje na gruntowne zbadanie, ponieważ zawiera przejawy trudności w komunikowaniu się oraz wypracowywania strategii radzenia sobie z nimi.

Osoba z uszkodzeniem słuchu we wspólnotach społecznych

Rozwój dziecka odbywa się zwykle w rodzinie, która jest wspólnotą żyjącą w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej i komunikującą się najczęściej w jednym języku i w jednym systemie subkodów towarzyszących mowie: proksemicznego, prozodycznego, gestowo-mimicznego oraz ikonicznego. Włączanie się dziecka do wspólnoty nie polega na upodobnianiu się do innych jej członków, ale od samego początku jest procesem indywidualnego rozwoju w toku komunikowania się z najbliższymi. Istota tego procesu polega na wymianie treści psychicznych w toku dialogów, z użyciem znaków i coraz to bogatszego języka. W środowisku

z nimi styczność mających. Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych). W ostatnich latach proces unifikacji Polskiego Języka Migowego (PJM) przyjął formę zorganizowaną dzięki działalności środowiska badaczy związanych z Uniwersyteciem Warszawskim.

128 sprzyjającym rozwojowi dziecko od początku jest osobą, której przysługuje prawo do wolności, samodzielności i osobowej autonomii. Ich zakres powiększa się z wiekiem.

Główną formą rozwoju osobowej autonomii jest komunikowanie się intrapersonalne: mowa wewnątrz, która u małego dziecka pojawia się w postaci głośnej „mowy egocentrycznej”, a w kolejnych okresach życia jest bezgłośna i nierozłączna z myśleniem oraz wszystkimi formami aktywności człowieka. Mowa wewnętrzna jest nam konieczna do planowania i korygowania zachowań, do samodzielnego poznawania rzeczywistości oraz do rozwoju osobowości i samowychowania. Komunikowanie się intrapersonalne odbywa się w osobistym idiolektie (języku określonej osoby). Integralny rozwój człowieka jest zależny od jakości jego mowy wewnętrznej. Łączność ze wspólnotą społeczną jest możliwa wtedy, gdy język mowy wewnętrznej (idiolekt) jest wystarczająco adekwatny do języka używanego przez wspólnotę. Jeśli idiolekt człowieka różni się od języka wspólnoty, doświadcza on trudności we włączeniu się do wspólnoty. Przyczynami odłączenia mogą być także inne „odmienności” osób, ale brak wspólnego języka można uznać za przyczynę wykluczenia, której skutki są najdotkliwsze, a często niedostrzegalne.

Większość dzieci z uszkodzeniami narządu słuchu rodzi się w rodzinach słyszących, takich, które nie miały wcześniej doświadczenia z podobnymi problemami. Tylko około 5% dzieci z tym rodzajem uszkodzenia ma rodziców z tym samym uszkodzeniem. Ponad 90% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma rodziców słyszących, którzy oczekują, że ich dziecko będzie komunikować się tak, jak wszyscy, i dążą do pełnego włączenia dziecka do własnej rodziny, a następnie do społeczności lokalnej i jak najszerzego środowiska społecznego.

Dzieci z uszkodzeniami słuchu – w zależności od środowisk, w których przyszły na świat – były traktowane różnie, ale zawsze podlegały swoistemu odłączeniu, nawet wówczas, gdy były otoczone troską i starannie edukowane. Dzieje edukacji osób z uszkodzeniami słuchu wskazują na znacznie większe szanse włączenia do społeczności słyszących tych osób z uszkodzeniami słuchu, które słyszały lepiej i nauczyły się mówić.

Najtrudniejszym problemem, który staje przed rodzicami dziecka, a przede wszystkim przed samym dzieckiem, a w przyszłości dorosłym człowiekiem, jest włączanie się do kolejnych

wspólnot życia, zaczynając od rozszerzonego środowiska rodzinnego i najbliższego lokalnego, przez środowisko wychowawcze przedszkola, szkoły podstawowej w okresie nauczania początkowego i kolejnych etapów edukacji, a następnie środowiska pracy i samodzielnego życia w społeczeństwie. Każde z tych środowisk stawia wyższe wymagania dotyczące nie tylko kompetencji językowych, ale również sprawności komunikowania się językowego. Każdemu z tych środowisk potrzebne jest specjalistyczne wsparcie, oparte na wystarczająco wszechstronnej i aktualnej wiedzy. Badania nad potrzebami wsparcia dla rodziców mają wartość pierwszoplanową (Borowicz, 2020) i zasługują na kontynuację.

Wspólnoty edukacyjne – przedszkola, szkoły, zwłaszcza szkoły specjalne, a nawet uczelnie wyższe – mogą w sposób celowo zorganizowany tworzyć środowiska sprzyjające włączaniu się osób z uszkodzeniami słuchu do tych społeczności (Krakowiak, Borowicz, Kołodziejczyk, 2016). Zostały wypracowane i rozwijają się formy wsparcia społecznego i edukacyjnego zapewniające warunki konieczne do życia i kształcenia się w tych środowiskach. Potrzebne jest ich upowszechnianie i doskonalenie.

Znacznie trudniejsze jest rzeczywiste włączanie się do otwartych środowisk społecznych, zwłaszcza takich, które wymagają komunikowania się w warunkach utrudniających percepcję słuchową dźwięków mowy. Istnieje zapotrzebowanie na wnikliwe badania trudności, które napotykają niesłyszący w miejscach takich, jak: urząd, teatr, kościół, przychodnia lekarska, szpital itp. Szczególnie ważne jest wypracowanie rozwiązań poprawiających relacje z lekarzami, policją, prawnikami oraz innymi funkcjonariuszami, którzy potrzebują wiedzy i umiejętności udzielania wsparcia osobom z uszkodzeniami słuchu. O niedostatkach tej wiedzy świadczą liczne bolesne przykłady⁴.

Przeszkodę w poszukiwaniu sposobów skutecznego i opartego na solidarności wspierania osób z uszkodzeniami słuchu stanowią

⁴ Lekarz usiłował rozmawiać z niesłyszącym, który „odczytuje z ust”, z maską na twarzy i wyprosił go z gabinetu za to, że prosił o zdjęcie maski. Notariusz żądał obecności tłumacza przysięgłego języka migowego w czasie sporządzania aktu własności dla osoby niesłyszącej, która wprawdzie nie mówi wyraźnie, ale czyta i pisze biegle (nie wiedział, że nie ma w Polsce tłumaczy przysięgłych języka migowego i że nie wszyscy niesłyszący używają tego języka). Policjanci aresztowali niesłyszącego staruszka, który drzemał na ławce w parku, ponieważ nie podał im swojego nazwiska.

130 poglądy stereotypowe, nadmiernie uogólniające doświadczenie jednostkowe, oparte na uproszczonej analogii. Poznawanie stereotypowych poglądów dotyczących osób z uszkodzeniami słuchu wymaga uwzględniania przemian, które następują pod wpływem rozwoju wiedzy i postępu technologicznego. Nowe poglądy stereotypowe są równie groźne jak dawne.

Osoby z uszkodzeniami słuchu są ciągle jeszcze traktowane jako mniej atrakcyjne przy nawiązywaniu relacji towarzyskich, przyjaźni, a zwłaszcza zawieraniu związków małżeńskich (niosą z sobą podejrzenie zagrożenia dziedziczeniem głuchoty przez potomstwo). Nic więc dziwnego, że poszukują i znajdują kolegów, przyjaciół i małżonków wśród osób z podobnymi uszkodzeniami i tworzą małe wspólnoty, w których komunikowanie odbywa się w języku migowym. Także wówczas, gdy wszyscy członkowie wspólnoty umieją mówić i doskonale znają język polski (a czasem także języki obce). Potrzeba używania języka migowego wynika z tego, że w sytuacji, gdy rozmówcy źle słyszą, a jednocześnie wymowa każdego z nich odbiega – w mniejszym lub większym stopniu – od normy, to wzajemne rozumienie się jest bardzo trudne, a często nawet niemożliwe. Dlatego właśnie jest im konieczny język migowy. Dlatego też zespoły niesłyszących absolwentów wyższych uczelni dążą do wzbogacania języka migowego, starając się wypracować taki język, który mógłby służyć do komunikowania się na poziomie porównywalnym z językami fonicznymi. W tej sytuacji uzasadniona jest teza, że słusznym rozwiązaniem jest edukacja dwujęzyczna. Tezę tę trzeba traktować ostrożnie i odnosić do każdej osoby indywidualnie, ponieważ nie wiemy, jakie będą w przyszłości efekty wychowania językowego i terapii logopedycznej dzieci, które korzystają z coraz doskonalszych protez słuchowych.

W kontekście tych rozważań należy zwrócić uwagę na trudności osób z uszkodzeniami słuchu pojawiające się w relacjach z osobami słyszącymi w środowiskach otwartych, w miejscach pracy i tam, gdzie dominują zwyczaje komunikowania się typowe dla ludzi słyszących. Problematykę tę ujawniają krótkie opisy dwóch zdarzeń.

W firmie, w której pracowała kilkusobowa grupa niesłyszących posługujących się językiem migowym, zatrudniony został również pracownik, który mówił zrozumiale dla osób słyszących, mimo że nie słyszał. Ze względu na to oraz na znacznie wyższe kwalifikacje pracował na stanowisku wymagającym umiejętności czytania

i pisania oraz samodzielnego podejmowania decyzji. Przez wiele miesięcy dobrze wypełniał swoje obowiązki. Pewnego dnia do pomieszczenia, w którym pracował, weszła dyrektorka i poleciła mu, żeby wstrzymał się z wykonaniem jednego z zadań. Pracownik nie tylko nie usłyszał, co powiedziała przełożona, ale nawet nie zauważył, że weszła do pracowni i wyszła. Wykonał zadanie, które mu wcześniej zlecono, i naraził firmę na straty. Został dyscyplinarnie zwolniony z pracy. Na argument, że nie mógł usłyszeć polecenia, przełożona powiedziała, że skoro dosyć wyraźnie mówi, to musi też słyszeć i gdyby chciał, to by usłyszał.

Tego zdarzenia nie można interpretować w uproszczony sposób, wskazując na niechęć przełożonej do przyjęcia odpowiedzialności za własny błąd i za straty firmy. Jest to przejaw szerszego zjawiska społecznego związanego nie tylko z brakiem wiedzy o problemach osób z uszkodzeniami słuchu, ale również z nawykami komunikacyjnymi, którym podlegają wszyscy ludzie słyszący.

Dowodem na to jest podobne zdarzenie, które miało miejsce w instytucji profesjonalnie zajmującej się problemami uszkodzeń słuchu, w której zatrudniony był niedosłyszający informatyk. Pewnego dnia do pokoju, w którym pracował przy komputerze, wszedł kolega i zaprosił go na spotkanie towarzyskie. Niedosłyszający nie odpowiedział na zaproszenie i nie przyszedł na spotkanie. Koleżanki i koledzy uznali, że „nie trzeba go namawiać do spotkań, skoro się izoluje”. Nie mieli złej woli. Ich stosunek do niedosłyszającego kolegi był życzliwy i często go wspierali. Nawyki komunikacyjne są trudne do przezwyciężenia.

Wobec podobnych faktów, które występują często, należy postawić pytania: jakie działania społeczne i edukacyjne są potrzebne, aby niesłyszący mogli otrzymywać wsparcie w środowiskach otwartych?, czy wszyscy ludzie mogą i powinni uczyć się sposobów komunikowania się z niesłyszącymi?, czy wystarczy zapewnić im tłumaczy?, jak rozwiązać problem ekonomiczny zatrudniania tłumaczy po to, żeby niesłyszący mogli uczyć się i pracować, jeśli ich praca przynosi mniej dochodów niż zarobki tłumacza?, jak upowszechnić wiedzę o szczególnych – zróżnicowanych – potrzebach osób z uszkodzeniami słuchu, nie tworząc nowych fałszywych stereotypów?

132 **Problemy etyczne, logopedyczne i pedagogiczne doboru sposobów wsparcia dla osób z uszkodzeniami słuchu**

Patrząc na problemy osób z uszkodzeniami słuchu z perspektywy etyki oraz moralnych zasad zachowań społecznych wobec nich, warto uwzględnić co najmniej trzy problemy wymagające nowych rozwiązań oraz badań nad ich podstawami teoretycznymi i rozwiązaniami praktycznymi. Po pierwsze, rozważania i badania powinny dotyczyć obowiązku osób słyszących udostępniania niesłyszącym języka dźwiękowego, a z drugiej strony ograniczeń prawa do uporczywego narzucania im tego języka. Po drugie, należy rozważyć korzyści i zagrożenia wynikające ze stosowania nowoczesnych technologii wspomagających funkcjonowanie narządu słuchu. Po trzecie, trzeba zadać pytanie o zasady solidarności z niesłyszącymi, odpowiedzialności za ich rozwój i edukację oraz za ich rzeczywiste włączenie do wspólnot społecznych.

Najpierw należy odróżnić prawo niesłyszących dzieci do uzyskania dostępu do języka ojczystego (macierzyńskiego), czyli języka wspólnoty, w której przyszły na świat, od restrykcyjnego żądania, aby niesłyszący bezwarunkowo posługiwali się językiem fonicznym w mowie. Z tym problemem moralnym wiąże się rozległa problematyka logopedyczna i pedagogiczna dotycząca metod diagnozowania afonemii – dysfonemii i personalnych potrzeb dziecka oraz doboru metod rehabilitacji i wyboru ścieżki edukacji. Zróżnicowanie tych potrzeb, wynikające z samego zróżnicowania uszkodzeń oraz towarzyszących im uwarunkowań biopsychicznych i psychospołecznych, stanowi ciągle jeszcze niewystarczająco poznany obszar problematyki logopedycznej i pedagogicznej. W dziejach edukacji głuchych jest wiele przykładów krzywdy wyrządzonej dzieciom z uszkodzeniami słuchu nie tylko z powodu zaniedbań, ale również nietrafnego doboru metod rehabilitacji, przy czym stosowane metody były wypróbowane i okazywały się korzystne dla innych osób.

Obserwujemy liczne przypadki poważnych skutków traumy doświadczanej w dzieciństwie przez osoby objęte bardzo intensywną terapią logopedyczną, które w życiu dorosłym nie doceniają korzyści z tej terapii i mają żal do rodziców oraz logopedów o to, że „zabrali im dzieciństwo” i „nie przygotowali do życia wśród głuchych”, a życie wśród słyszących jest trudne i powoduje cierpienie.

Można też zauważyć problemy licznych osób z uszkodzeniami słuchu spowodowane trudnościami w adekwatnej samoocenie własnej sprawności językowej, ponieważ stosowane przez rodziców i logopedów pochwały motywujące do uczenia się spowodowały jej nadmierne podwyższenie. Zderzenie z rzeczywistością powoduje poważne konsekwencje emocjonalne. Te problemy zasługują na badawcze rozpoznanie i uwzględnienie w tworzeniu programów terapii logopedycznej.

Przesłanki dobierania metod do potrzeb personalnych powinny być przedmiotem pogłębionych badań opartych rzetelnych metodach diagnozowania. Szczególnie ważne i pilne jest wypracowanie metod i narzędzi oceny zdolności słyszenia kategorialnego i rozwoju słuchu fonemowego u niemowląt. Metody diagnozowania powinny uwzględniać zdolność do kategoryzowania wszystkich bodźców, które pojawiają się w czynnościach komunikacji językowej, zarówno po stronie „posłyszeń” i „wymówień”, jak i w obszarze czynności poznawczych, znakotwórczych i komunikacyjnych. Pełne poznanie możliwości dziecka w tym zakresie pozwoli ocenić główne jego potrzeby w kwestii wsparcia procesu komunikowania się i tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi integralnemu.

We wszechstronnej diagnozie funkcjonalnej nie można też pominąć oceny możliwości rodziny oraz środowiska lokalnego i edukacyjnego w zakresie tworzenia warunków sprzyjających włączeniu się dziecka do tych wspólnot. Nie wystarczy tolerancja i pozorna akceptacja. Konieczne jest ustawiczne i autentyczne komunikowanie się, które można nazwać całościową rozmową. Rozmowa z osobą z uszkodzeniem słuchu wymaga stosowania dobrze dobranych form wsparcia. Nie można zakładać, że tzw. wychowanie słuchowe jest wystarczające dla wszystkich dzieci z uszkodzeniami słuchu. Warto jednak poszukiwać dowodów, że jest ono wskazane i przynosi korzyści, pod warunkiem, że zabiegi i ćwiczenia nie wyłączają czynności innych zmysłów i nie ograniczają polisensorycznych czynności poznawczych, które u poszczególnych osób przebiegają w różny sposób.

Kolejnym problemem jest etyczny wymiar dążenia do rozwiązywania problemów uszkodzeń słuchu z użyciem technologii ingerujących w czynności mózgu. Fascynacja, a nawet zachwyt nad skutecznością działania protez, zwłaszcza implantów ślimakowych i rozwiązań z zakresu oto- i neurochirurgii, przyczyniają się powstawania przeświadczeń, że w tej dziedzinie wszystko już jest

134 albo wkrótce będzie rozwiązane. Nie ulega wątpliwości, że rozwój wiedzy medycznej i postęp technologiczny bardzo korzystnie zmieniły losy wielu osób z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza dzieci. Jednakże zmiany te nie rozwiązują wszystkich problemów ich życia. Nie wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że protezy słuchowe, które przekształcają fale akustyczne na inny rodzaj bodźców dostępnych dla ludzkiego zmysłu słuchu, wywołują reakcje i umożliwiają dokonywanie spostrzeżeń, ale nie zapewniają naturalnego słyszenia, takiego, jakie jest dostępne ludziom słyszącym. Trzeba też uświadomić sobie konsekwencje uzależnienia od urządzeń, które wymagają dostępu do źródła energii, a także ulegają awariom. Warto zadawać sobie pytanie, co się może zdarzyć, gdy urządzenia zawiodą i poszukiwać sposobów zapobiegania traumie i bezsilności w takich przypadkach.

Za ważny problem trzeba też uznać psychologiczne konsekwencje lęku przed uzależnieniem od urządzeń technicznych, którego doświadczają niektórzy rodzice dzieci z uszkodzeniami słuchu, zwłaszcza ci, którzy sami są osobami niesłyszącymi i radzą sobie, komunikując się w języku migowym. Ich doświadczenia i poglądy zasługują na uwagę, szacunek i analizę. Nie można ich tłumaczyć niedostatkiem wiedzy. Hasła: „Nie chcę być cyborgiem” i „Nie chcę, żeby moje dziecko było cyborgiem” można uznać za uzasadnione dążenie do wolności oraz zgodę na własną inność oraz własny los. Antynomia między transhumanistycznym zapatrzeniem w dobroczynne technologie a konserwatywnym przywiązaniem do tradycji własnej wspólnoty jest trudna do przezwyciężenia, ale zasługuje na namysł i na poszukiwanie rozwiązań odpowiadających potrzebom poszczególnych osób, a jednocześnie na wszechstronne i rzetelne ocenianie wartości tych rozwiązań.

Najtrudniejsze problemy, które stają przed specjalistami działającymi w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, należą do zagadnień związanych z relacjami społecznymi, a zwłaszcza z formami i ograniczeniami urzeczywistniania zasad solidarności międzyludzkiej. Po pierwsze trzeba zauważyć trudności w realizowaniu obowiązku szacunku dla osoby z niepełnosprawnością. Człowiek, którego zachowań nie rozumiemy i on nie rozumie naszych zachowań, nie jest akceptowany w naszym środowisku i zostaje z niego wyłączony w sposób zależny od typu kultury życia w danym środowisku: brutalnie i okrutnie albo w sposób dyskretny, na pozór delikatny, ale również okrutny.

Inkluzja edukacyjna i społeczna wymaga rozwiązań dostosowanych do zróżnicowanych potrzeb. W wielu przypadkach możliwe jest włączenie się osoby z uszkodzeniem słuchu do społeczności ludzi słyszących przy zastosowaniu protez i ogólnie przyjętych zasad kultury komunikowania się. W innych konieczne jest dodatkowo szczególne wsparcie rodziny, specjalistyczne wychowanie językowe i terapia logopedyczna dziecka. Programy wychowania słuchowo-językowego powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb dzieci, a nie opierać się na zasadach ekonomicznych: popytu i podaży na reklamowane „produkty”. Ta droga wyboru metod przynosi krzywdę wielu dzieciom i straty finansowe ich rodzicom.

W licznych przypadkach potrzebne jest dodatkowe wsparcie pedagogiczne w procesie kształcenia. Wiele dzieci potrzebuje specjalistycznych metod wychowania językowego (np. Metody Fonogestów). Dla znacznej liczby dzieci z uszkodzeniami słuchu wskazana jest edukacja dwujęzyczna (Krakowiak, 2023).

Język migowy w edukacji jest konieczny nie tylko wówczas, gdy uczeń pochodzi z rodziny niesłyszących, ale także wtedy, gdy trudności w dostępie do morfonologicznego kodu języka fonicznego blokują przyswojenie tego języka. Znajomość dwóch języków jest korzystna, pod warunkiem, że nie dochodzi do nadmiernego ich „pomieszania w głowie”, jak to zjawisko określają niesłyszący.

* * *

Drogi rozwoju poszczególnych osób i możliwe ścieżki edukacji są różne. Wybory są trudne. Pedagogiczna i logopedyczna opieka nad rozwojem i edukacją dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu wymaga podejścia wielostronnego, opartego na wiedzy z trzech dziedzin i wielu dyscyplin naukowych: nauk medycznych, humanistycznych i społecznych, a także technicznych. Wszystkie wybory dotyczące sposobów komunikowania się zawierają nadzieję na powodzenie, ale również możliwość zagrożeń dla rozwoju. Dlatego ważny jest namysł oparty na badaniach oraz wrażliwość i uważność moralna.

Musimy być świadomi, że poprawa jakości życia osób niesłyszących i słabosłyszących nie nastąpi bez przemiany w dziedzinie edukacji przygotowującej zarówno ludzi słyszących, jak i niesłyszących i słabosłyszących do komunikowania się. Dlatego myślą

136 przewodnią pracy logopedycznej i pedagogicznej na rzecz osób z uszkodzeniami słuchu warto uczynić znaną tezę: jeśli mój rozmówca nie słyszy lub źle słyszy, to ja nie umiem mówić w sposób odpowiadający jego potrzebom. Zarówno on, jak ja, doświadczamy niepełnosprawności. A zatem, żeby ją przezwyciężyć, musimy nauczyć się rozmawiać we właściwy sposób. Umiejętność rozmawiania jest także jednym z warunków prowadzenia rzetelnych badań w zakresie surdologopedii i pedagogiki osób z uszkodzeniami słuchu.

Bibliografia

- Dłużniewska, A. (2021). *Rozumienie tekstów literackich przez uczniów z uszkodzeniami słuchu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Becucci, S., De Bock, S., Borowicz, A., Ceccarelli, C., De Corte, I., Ebouaney, A., Dolza, E., Kołodziejczyk, R., Loi, G., Ochmann, A., Ochmann, W., and Krakowiak, K. (2021). *The Cued Speech system and its practice*. Brussels.
- Hollak, J., Jagodziński, T. (1879). *Słownik mimiczny dla głuchoniemych i osób z nimi styczność mających*. Warszawa: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.
- Krakowiak, K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 9, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K. (2003). *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2004). *Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu*. W: C. Kosakowski i A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 281–290.
- Krakowiak, K., *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.) (2006), „Nie głos, ale słowo...”. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 255–288.

- Krakowiak, K., Krakowiak, Ł. (2011). *Trudności niesłyszących jako wyzwanie do odpowiedzialności i ustawicznego dialogu*. W: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 9–34.
- Krakowiak, K., Kołodziejczyk, R., Borowicz, A., Domagała-Zyśk, E. (red.) (2011). *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak K., Krakowiak Ł. (2012). *Suffering on the Deaf as a Challenge for Life-long Dialogue*. W: J. Binnebesel, Z. Formella, P. Krakowiak, Z. Domżał (red.), *Experiencing a Suffering*, t. 1, Roma–Łódź: Libera Ateneo Salesiano Wydawnictwo WSEZiNS, vol. 1, s. 211–228.
- Krakowiak, K. (2022). Przystawianie języka fonicznego przez dzieci z uszkodzeniami słuchu w toku interakcji komunikacyjnych wspomaganymi fonogestami. *Logopedia* 51(20), s. 42–64.
- Krakowiak, K. (2023). *Perspektywy wychowania językowego oraz edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., Borowicz, A., Kołodziejczyk, R. (2016). *Tworzenie środowiska przyjaznego osobom z uszkodzeniami słuchu w świetle Encykliki Laudato Si' Ojca Świętego Franciszka poświęconej trosce o wspólny dom*. W: B. Akimjakowá, V. Hašková (eds.), *Edukačné výzvy a úlohy vo svetle encyklyky Laudato si'!*. Ružomberok, s. 215–231.
- Krakowiak, K., Ostapiuk, B. (2008). *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Metody terapii logopedycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 23–45.
- Krakowiak, K. (2016). *Osoby z uszkodzeniami słuchu we wspólnotach parafialnych*. W: F.W. Wawro, ks. A. Łuczyński, L. Pietruszka (red.), *Osoba, środowisko, transcendencja. Księga jubileuszowa dedykowana prof. Romanowi Jusiakowi OFM*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 117–139.
- Krakowiak, K. (2004). *Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu*. W: C. Kosakowski i A. Krause (red.),

Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany.
Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 281–290.

Kołodziejczyk, R. (2021). *Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi? „Nie głos, ale słowo...”* 8. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Mccullers, C. (1964). *Serce to samotny myśliwy*. Przekład J. Olędzka. Warszawa: „Czytelnik”.

Rutkowski, P. (red.) (2014). *Ikoniczność w gramatyce i leksyce polskiego języka migowego (PJM)*. Warszawa: Wydział Polonistyki UW.

Sękowska, Z. (1965). Synkretyzm w świadomości lingwistycznej dzieci głuchych. *Roczniki Filozoficzne*, 4, s. 145–154.

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Kazimiera Krakowiak

O humanistycznej wartości badań nad trudnościami w komunikowaniu się osób z uszkodzeniami słuchu

Autorka artykułu badała trudności ludzi z uszkodzeniami słuchu, którzy nie słyszą dźwięków mowy lub słyszą bardzo mało.

Jest im trudno rozmawiać z innymi ludźmi.

Dzieciom z uszkodzeniami słuchu trudno się uczyć mowy i języka dźwiękowego, na przykład języka polskiego.

Jest im też trudno uczyć się i zdobywać wiedzę o świecie.

Autorka prowadziła badania ponad 40 lat.

Poznała też badania prowadzone w Polsce i w innych krajach.

Dokładne poznanie tego, co jest trudne dla ludzi z uszkodzeniami słuchu pomaga zrozumieć, jak porozumiewają się wszyscy ludzie.

Pomaga też wyjaśnić, jak jest zbudowany język i na czym polega słyszenie mowy, rozumienie i mówienie.

Kto wie, co jest trudne dla ludzi z uszkodzeniami słuchu, może zrozumieć, jak ważne dla każdego człowieka są rozmowy z innymi ludźmi.

Może też zrozumieć, dlaczego ważne są rozmowy z samym sobą w myślach.

Dobrze jest dokładnie wiedzieć, co jest trudne dla ludzi z uszkodzeniami słuchu. Dzięki temu można nauczyć się rozmawiać z nimi, pomagać im uczyć się języka polskiego i poznawać świat.

Dobrze jest także wiedzieć, jak niemowlęta uczą się języka i mowy.

Wiemy, że dziecko słyszy już w brzuchu matki.

W pierwszych latach życia przyswaja język wspólny i na jego wzór tworzy język własny.

Każdy człowiek ma swój własny język.

Używa go w myśleniu i w mówieniu.

Jest to język podobny do wspólnego, ale osobisty.

Dzieci z uszkodzeniami słuchu mogą przyswoić język wspólny i nauczyć się mówić. Potrzebna jest im pomoc.

Jeśli nie mają dobrej pomocy, to nie mogą nauczyć się języka wspólnego.

Dlatego tworzą własne języki migowe.

Rodzice słyszący chcą, żeby ich dzieci z uszkodzeniami słuchu nauczyły się mówić w języku wspólnym.

Nowoczesne protezy słuchowe (implanty ślimakowe i aparaty słuchowe) pomagają lepiej słyszeć dźwięki.

Jednak ludzie, którzy używają protez słyszą inaczej niż słyszący.

Mogą – przynajmniej częściowo – słyszeć dźwięki mowy.

Każdy człowiek z uszkodzeniem słuchu słyszy inaczej, niż inni ludzie z uszkodzeniami słuchu.

Także z protezami.

Głównym zadaniem rodziców, logopedów i pedagogów jest pomaganie dzieciom z uszkodzeniami słuchu w rozumieniu słów i przyswajaniu języka.

W tym celu należy umiejętnie i często rozmawiać z nimi.

Są różne sposoby pomagania.

Autorka wskazuje drogi poszukiwania sposobów pomocy dobrych dla poszczególnych osób.

Potrzebne jest dokładne poznanie indywidualnych trudności i potrzeb każdego dziecka.

Można wtedy wybrać dobry sposób wspomagania mowy i przyswajania języka dźwiękowego.

- 140** Niektóre dzieci mają bardzo duże trudności.
Do nauczenia się języka polskiego potrzebują specjalnych metod logopedycznych, które usprawniają czynności mózgu, np. Metody Fonogestów.
Niektóre dzieci potrzebują języka migowego.
Dobry wybór metod jest możliwy dzięki wiedzy z zakresu wielu nauk: językoznawstwa, logopedii, medycyny, psychologii, pedagogiki i etyki.

<-wróć do
spisu treści

Pregoreksja: aspekty psychomedyczne, społeczno-kulturowe i zdrowotne

Abstrakt

Ciąża jest specyficznym okresem w życiu kobiety, kiedy dochodzi do ogromnych zmian biologiczno-fizjologicznych, psychicznych oraz zmian w relacjach społecznych. Najbardziej widoczna zmiana dotyczy wyglądu kobiety. W związku z tym u niektórych kobiet pojawia się zaburzenie jedzenia zwane pregoreksją (anoreksją ciążową). W obecnym rozdziale został scharakteryzowany okres oczekiwania na urodzenie dziecka przez kobietę jako okres zmian w jej obrazie siebie (fizycznym, psychicznym i społecznym), psychomedyczne aspekty pregoreksji, jej rozpowszechnienie w społeczeństwie, charakterystyczne dla pregoreksji zachowania kobiet i ich przeżycia, wielodyscyplinarne leczenie pregoreksji, jej rozpowszechnienie w społeczeństwie, społeczny i medialny kontekst zwiększania się liczby kobiet zmagających się z pregoreksją, konsekwencje pregoreksji dla przebiegu prokreacji oraz zdrowia i rozwoju dziecka. W zakończeniu artykułu zostały omówione zagadnienia profilaktyczne i naprawcze odnoszące się do działań profesjonalistów, przedstawicieli mediów, różnych grup społecznych, rodziców i samych kobiet, aby podjąć wspólny trud odpowiedzialności za zdrowie matek oraz poczętego dziecka.

Słowa kluczowe: pregoreksja, anoreksja ciążowa, zaburzenia odżywiania, ciąża, zachowania zdrowotne w ciąży, zdrowie psychiczne.

142 **Pregorexia as a risk to health and development of the child in the prenatal period of life**

Abstract

Pregnancy is a peculiar period in a woman's life, when there are huge changes in biological and physiological, psychological and social relations. The most noticeable change is in a woman's appearance. As a result, some women develop an eating disorder called pregorexia (anorexia of pregnancy). The current chapter will characterize the period of waiting for a woman's waiting to have a child as a period of changes in her self-image (physical, mental and social), psychomedical aspects of pregorexia, its prevalence in society, women's behavior and experiences characteristic of pregorexia, multidisciplinary treatment of pregorexia, its prevalence in society, the social and media context of the increasing number of women struggling with pregorexia, the consequences of pregorexia for the course of procreation and the health and development of the child. The article concludes with a discussion of preventive and remedial issues relating to the actions of professionals, media representatives, various social groups, parents and women themselves to make a concerted effort to take responsibility for the health of women and the conceived child.

Keywords: pregorexia, gestational anorexia, eating disorders, pregnancy, health behavior during pregnancy, mental health.

Okres oczekiwania na urodzenie dziecka jest czasem ogromnych zmian biologiczno-fizjologicznych, psychicznych oraz w relacjach społecznych. Zmienione funkcjonowanie może występować od samego początku do końca ciąży. Najbardziej widoczna zmiana dotyczy wyglądu ciała, ale zmiany obejmują również sferę kobiecości, uczuć, seksualności, pozycji i roli społecznej. Każda kobieta

w mniejszym lub większym stopniu doświadcza ambiwalencji psychicznej, częstych zmian nastroju od wyczerpania do uniesienia, niepokoju, lęków, napięć i smutku (Bjelica, Cetkovic, Trinic-Pjevic, Mladenovic-Segedi, 2018).

Okres ciąży jest szczególnie wyjątkowy, gdy jest to pierwsza ciąża i wszystko co z nią związane jest nieznane, budzące zarówno podekscytowanie, jak i niepokój. Psychiczny dobrostan kobiety w ciąży, jej styl życia oraz konkretne decyzje i zachowania zależą m.in. od postaw społecznych wobec kobiecości i macierzyństwa, wobec kobiety w ciąży i karmiącej, wobec zmieniającego się w tym czasie jej wyglądu. Cieleśny aspekt kobiecości związany z tzw. „ja fizycznym” (z obrazem własnego ciała¹, odczuciami, jakich ono dostarcza) odgrywa dużą rolę w tym czasie, gdyż w zakresie „ja” fizycznego, duchowego (psychicznego) i społecznego (James, 2002, s. 121; Oleś, 2009, s. 241)² dokonują się wtedy duże zmiany. Reakcją niektórych kobiet na problemy związane z adaptacją do charakterystycznych dla ciąży zmian wyglądu jest zaburzenie jedzenia o charakterze anoreksji ciążyowej – zwanej pregoreksją.

Ciąża jako okres zmiany obrazu siebie

Najbardziej charakterystyczną zmianą w okresie ciąży, widoczną również dla otoczenia, jest powiększająca się obszerność ciała kobiety. Zmiana wyglądu, zwłaszcza dotycząca powiększenia się piersi oraz okolicy brzucha może wywołać odmienne uczucia w zależności od stosunku kobiety do ciąży i dziecka, jej cech osobowości, obrazu siebie, a zwłaszcza obrazu własnego ciała („ja fizycznego”), oraz stosunku innych do niej jako kobiety

¹ Problematyka dotycząca „obrazu własnego ciała” jest bardzo rozległa. Pojęcie to jest różnie rozumiane. Jedną z definicji przybliżającą jego rozumienie sformułowała Alicja Głębocka – obraz ciała jest to „umysłowa reprezentacja cielesności, która nie tylko ulega wpływom emocji, lecz także aktywnie oddziałuje na zachowanie i samoocenę człowieka oraz nierzadko prowadzi do psychopatologii” (Głębocka, 2009, s. 19).

² William James (1842–1910), twórca koncepcji self („ja”). Wyróżnił „ja fizyczne” (nasze ciało, ubranie, najbliżsi, których śmierć odebralibyśmy jako utratę części siebie, oraz nasz dom), „ja społeczne” (uznawanie człowieka przez innych ludzi) oraz „ja duchowe” (myśli, pragnienia, dylematy sumienia) (James, 2002, s. 120–121; Oleś, 2009, s. 241).

144 w ciąży, w tym szczególnie ojca dziecka, osób jej bliskich i dla niej znaczących.

Pierwszy trymestr ciąży to okres intensywnych zmian neurohormonalnych w organizmie kobiety, dzięki którym następuje jego przystosowanie się do obecności „obcego ciała” i podtrzymywania go przy życiu. Te przeobrażenia są fizjologiczną przyczyną tzw. dolegliwości ciążowych charakterystycznych dla pierwszego trymestru ciąży, zmian nastroju, ambiwalentnych stanów emocjonalnych. Wskutek gwałtownych przemian fizycznych może pojawić się u kobiety lęk przed utratą wpływu na własne ciało. Lęk ten może wywołać objawy patologiczne, takie jak długo utrzymujące się wymioty, poronienie (Kornas-Biela, 2002, s. 46–47, 54; Lichtenberg-Kokoszka, 2008, s. 116–117). Zmianom fizycznym towarzyszą również zmiany psychiczne oraz zmiany w sytuacji społecznej kobiety. Nowa sytuacja życiowa może być przeżywana jako trudna i stanowić przyczynę pojawienia się kryzysu psychicznego.

Drugi trymestr ciąży jest okresem tzw. „miesiąca miodowego”, który charakteryzuje się lepszą kondycją fizyczną i psychiczną matki, przeniesieniem uwagi z siebie na dziecko. Cięża staje się wtedy bardziej widoczna. Niektóre kobiety już od samego początku ciąży noszą szersze ubrania lub bardzo obcisłe, by podkreślić zmiany swojego ciała, inne natomiast boją się zmian fizycznych, powiększenia się brzucha, zwiększonej masy ciała (Kornas-Biela, 2002, s. 46–47, 54; Lichtenberg-Kokoszka, 2008, s. 116–117).

Kobiety, które przywiązują dużą wagę do obowiązujących kanonów dotyczących damskiej sylwetki, dbające o płaski brzuch, szczupłą talię, wąskie biodra oraz niską wagę, czują się w tym stanie źle, bo obraz własnego ciała ulega w ich przekonaniu znacznemu upośledzeniu (Kornas-Biela, 2002, s. 55).

Trzeci trymestr ciąży to okres „zakładania gniazda”, w którym kobieta koncentruje się na dziecku oraz porodzie. Jest to jednak również okres, w którym następują dalsze zmiany wyglądu kobiety – zwiększają się jej brzuch i piersi, zmienia się postawa ciała (bardziej pochylona), giętkość kręgosłupa, sposób i tempo chodzenia, zmniejsza się ruchliwość, gibkość i zwinność. U niektórych kobiet mogą wystąpić wtedy dolegliwości fizyczne, takie jak: trudności z oddechem, zwiększona męczliwość, bóle krzyża, zylaki,

hemoroidy, zaparcia, skurcze macicy i łyddek (Kornas-Biela, 2002, s. 60–63).

Dolegliwości, które pojawiają się jako pierwsze oznaki ciąży, takie jak silne nudności i wymioty, oprócz fizycznej przyczyny mają również podłoże psychiczne i częściej występują u kobiet, które mają problem z akceptacją nowej sytuacji życiowej. Podobnie inne dolegliwości fizyczne pojawiające się w trakcie ciąży mogą mieć również swoje psychogenne przyczyny. Brak akceptacji stanu ciąży oraz samego dziecka może spowodować nasilenie dolegliwości oraz większą wrażliwość na ich odczuwanie. Cięża rzeczywiście wtedy kobiecie „ciąży”.

Zmiany funkcjonowania ciała mogą być postrzegane przez niektóre kobiety jako ważny atrybut kobiecości, np. powiększenie się piersi, u innych natomiast mogą wyzwolić uczucie zażenowania, a nawet wstydu ze względu na wyeksponowanie fizycznych cech własnej seksualności (Kornas-Biela, 2002, s. 44–46). Dla niektórych przyrost masy ciała może sprawić, że poczują się kobieco, dla innych może być zagrożeniem dla ich kobiecości. Reakcją na powiększenie się rozmiarów ciała może być zarówno akceptacja zmian, radość, duma, poczucie kobiecości, ciekawość i otwartość na zmiany, jak też nieakceptowanie zmian cielesnych, poczucie utraty atrakcyjności, uczucie smutku, zażenowania, a nawet wstydu i przerażenia (Kornas-Biela, 1992, 2004). Ciągłe negatywne uwagi kobiety na temat swojego wyglądu mogą wskazywać na jej trudności w radzeniu sobie ze zmianami sylwetki i są sygnałem ostrzegawczym dla otoczenia, że wymaga ona pomocy w akceptacji swojego zmieniającego się ciała. Postrzeganie przez nią zmian dokonujących się w jej organizmie oraz w wyglądzie ma duży wpływ na jej stosunek do dziecka, na jej styl życia i odżywiania oraz zachowania zdrowotne, a tym samym na rozwój poczętego dziecka.

Medyczne aspekty pregoreksji

Ważnym problemem w okresie ciąży jest utrzymanie właściwej masy ciała. Niestety, część kobiet rozpoczyna ciążę z nieprawidłową, tzn. zbyt wysoką lub niską wagą. Około 40% kobiet w okresie prokreacyjnym zgłasza podejmowanie prób, aby schudnąć. Ze względu na to, że wiele poczęć jest niezamierzonych, kobiety mogą odchudzać się, zanim dowiedzą się, że są w ciąży, a niektóre

146 z nich, skoncentrowane na kontroli wagi i odchudzaniu się, mogą kontynuować próby utraty wagi pomimo poczęcia dziecka (Cohen, Kim, 2009).

Część kobiet, które ciągle są nadmiernie skoncentrowane na monitorowaniu wzrostu wagi, w okresie ciąży przeżywa lęk o przytycie i zmianę w wyglądzie fizycznym. Zachowanie kobiet związane ze ścisłą kontrolą przybierania na wadze, zmierzającą do uniknięcia wpływu ciąży na sylwetkę poprzez ograniczenie jedzenia oraz intensywne ćwiczenia fizyczne, jest określane mianem pregoreksji. Termin ten pochodzi od połączenia dwóch angielskich słów: *pregnancy* (ciąża) oraz *anorexia* (z języka greckiego *an* – brak, pozbawienie oraz *orexis* – apetyt).

Pregoreksja jest uważana za termin z zakresu psychologii popularnej, który definiowany jest jako jadłowstręt o podłożu psychicznym u osób w ciąży. W języku polskim stosuje się również nazwy: ciążoreksja, anoreksja ciążowa, anoreksja w ciąży. Jednostka ta nie została wyodrębniona ani w kryteriach ICD-10, ani w klasyfikacji DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders; Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych) (Grajek, Grot, Kujawińska, Nigowski, Kryska, 2023, s. 1182). Kobiety przejawiające charakterystyczne dla pregoreksji zaburzenia były kwalifikowane do grupy pacjentów z zaburzeniami odżywiania, chore na jadłowstręt psychiczny. W sytuacji niespełniania wszystkich kryteriów tego zaburzenia – jako mające „inne określone zaburzenie jedzenia i odżywiania” (wg DSM-5) lub „jadłowstręt psychiczny atypowy” (wg ICD-10) (Cichecka-Wilk, 2021, s. 188).

Charakterystyczne zachowania kobiet

Kobiety z pregoreksją są obsesyjnie skoncentrowane na swojej wadze i swoim wyglądzie. Stosują ostry reżim dietetyczny (np. przestrzegają planów dietetycznych dostępnych w internecie), głodząc się ilościowo oraz niedożywiając jakościowo, spożywając jednorodne produkty. Podejmują także inne zachowania charakterystyczne dla zaburzeń jedzenia, np. prowokowanie wymiotów, stosowanie leków na odchudzanie lub zmniejszenie apetytu, leków moczopędnych oraz środków przeczyszczających, picie dużej ilości kawy i herbaty na odchudzanie, jedzenie tzw. produktów light. Bardzo dokładnie kontrolują kaloryczność posiłków oraz wagę

swojego ciała. Stosują również ostry reżim ćwiczeń fizycznych, monitorując pracę serca do granicy wytrzymałości i bezpieczeństwa, krępują brzuch ciasnym ubraniem, aby się nie powiększała. Starają się za wszelką cenę jak najdłużej utrzymać przedciążową wagę i wygląd fizyczny, jak najmniej przytyć, aby zaraz po porodzie wrócić do perfekcyjnej sylwetki. Zachowują się więc krańcowo przeciwnie, niż głosi, niesłusznie zresztą, zalecenie, by w okresie ciąży „jeść za dwoje” – głodują się za dwoje.

W celu ukrycia problemu kobiety z pregoreksją jedzą w samotności, unikają obecności starszych członków rodziny podczas posiłków, opuszczają posiłki, jedzą małe porcje lub bardzo powoli, udając zjadanie odpowiedniej porcji pożywienia, tłumaczą się niestrawnością, brakiem apetytu i brakiem uczucia głodu. Czasem udają na wszelkie sposoby, że nie są w ciąży. Niektóre domagają się cesarskiego cięcia w ósmym miesiącu ciąży, aby zapobiec dużemu przyrostowi masy ciała charakterystycznemu dla ostatnich tygodni ciąży.

Przyczyny pregoreksji i przeżycia kobiet z nią związane

Osobami szczególnie narażonymi na pregoreksję są kobiety cierpiące przed ciążą na anoreksję lub bulimię, gdyż związane z ciążą powiększanie się sylwetki oraz wzrost wagi ciała wzbudza lęk o niekorzystną zmianę swojej aparycji i nasila to zaburzenie (Ward, 2008). W grupie kobiet, które chorują na zaburzenia jedzenia, biologiczne przyczyny pregoreksji są takie same jak w anoreksji. Prawdopodobne jest w tym wypadku współdziałanie wielu genów. Stwierdzono rodzinną skłonność do pojawienia się zachowań anorektycznych, np. u bliźniąt jednojajowych jest większe ryzyko anoreksji niż u innego typu rodzeństwa, a prawdopodobieństwo wystąpienia anoreksji zwiększa się ośmiokrotnie, jeśli ktoś z krewnych choruje lub chorował na anoreksję (np. Kubaszewska, Sioma-Markowska, Machura, Krawczyk, Kanabrocka, 2012). Identyfikacja czynników biochemicznych odpowiedzialnych za anoreksję (enzymów, hormonów, np. kortyzolu, neuroprzekaźników, zwłaszcza dopaminy i serotoniny) nie jest prosta, gdyż trudno definitywnie ustalić, czy jakieś zmiany są przyczyną czy też skutkiem tej choroby (<http://anoreksja.mam-efke.pl/index.php?go=biologia> (29.04.2024)).

Zaburzenie anorektyczne jest często związane ze stylem wychowawczym w rodzinie. Kilka z postaw wychowawczych rodziców stanowi szczególne zagrożenie w tym zakresie, np. „usidlenie” – kiedy zatarte zostają granice między członkami rodziny i dominuje postawa nadmiernych wymagań, anoreksja jest polem osiągnięcia sukcesów i zdobycia kontroli nad własnym życiem; mocno nakreślona granica między rodziną a resztą świata – anoreksja może być wtedy wyrazem buntu lub kary; nadopiekuńczość przy braku bliskości – anoreksja daje poczucie niezależnienia się od rodziców; zaniedbanie – anoreksja jest sposobem na zwrócenie na siebie uwagi; akcentowanie konieczności poświęcania się dla dobra rodziny – anoreksja jest wyrazem poświęcenia się na jej rzecz; nieakceptowanie zmian związanych z dorastaniem i dojrzewaniem dziecka – anoreksja może być sposobem na radzenie sobie z emocjami; unikanie konfliktów w rodzinie za wszelką cenę – anoreksja jest wtedy bagatelizowana; nierozwiązywane problemy małżeńskie – anoreksja jest sposobem narzucenia tematu zastępczego w rodzinie (<http://anoreksja.mam-efke.pl/index.php?go=biologia> (29.04.2024)). Badania dziewcząt z jadłowstrętem psychicznym wykazały, że są one przywiązane do szczupłości traktowanej jako wyraz władzy i kontroli nad samą sobą. Mają one wieloaspektową negatywną ocenę własnej rodziny, a zwłaszcza pozycji kobiet w niej, relacjonują brak troski rodziców o wygląd i zasady żywienia, identyfikują się z innymi osobami o podobnych problemach (Pilecki, Sałapa, Józefik, 2016).

Zaburzenie o typie pregoreksji spotyka się częściej u kobiet, które miały trudne dzieciństwo. Ich wspomnienia są nasycone smutkiem, miały poczucie niedostatecznej opieki rodzicielskiej, niskiego poziomu wsparcia, doświadczyły odrzucenia, przemocy emocjonalnej, psychicznej i seksualnej. W rodzinie pochodzenia tych kobiet częściej występował alkoholizm, przemoc, depresja lub śmierć kogoś z członków rodziny oraz rozwód (Kubaszewska, Sioma-Markowska, Machura, Krawczyk, Kanabrocka, 2012).

Pregoreksja dotyczy jednak nie tylko kobiet przejawiających uprzednio zaburzenia jedzenia, ponieważ czasami objawy pregoreksji spotyka się u kobiet bez takich zaburzeń przed ciążą, ale zaabsorbowanych swoim wyglądem i starających się za wszelką cenę utrzymać szczupłą sylwetkę. Szczególnie narażoną na pregoreksję grupą są celebrytki, kobiety na wysokich stanowiskach państwowych, w firmach i korporacjach (Rodriguez, 2008), pracujące

w modelingu, a więc znane modelki, aktorki, tancerki, sportsmenki, gimnastyczki artystyczne, kobiety, od których wymaga się w pracy zawodowej dużej sprawności, wydajności i wytrzymałości fizycznej (Kubaszewska, Sioma-Markowska, Machura, Krawczyk, Kana-brocka, 2012, s. 30).

U niektórych kobiet dominującą przyczyną pregoreksji są zaburzenia w spostrzeganiu własnego ciała i trudności w akceptacji zmian w wyglądzie wynikających z przebiegu ciąży oraz kondycji fizycznej (niewykluczona jest również podświadoma niechęć do dziecka i podejmowanie zachowań zagrażających jego życiu). Obraz ciała formuje się przez całe dzieciństwo i okres dojrzewania pod wpływem bodźców płynących z ciała, na podstawie stosunku najbliższych do atrakcyjności fizycznej, do wyglądu dziecka i nadawanych mu etykietek oraz nakłaniania go do zmiany wyglądu, nawyków żywieniowych oraz dietetycznych, przykładu stosowania specjalnych diet lub zachowań wskazujących na zaburzenia jedzenia przez kogoś z rodziny, odnoszonych przez dziecko sukcesów i porażek przypisywanych znaczeniu, jakie ma w nich jego fizyczność oraz wsparcia, jakie dziecko otrzymuje, gdy przejawia negatywny wizerunek ciała lub ma zaburzenia odżywiania (np. Głębocka, 2009, s. 21, za: Ata, Ludden, Lally, 2007).

W okresie ciąży, gdy wygląd ciała bardzo się zmienia, kobiety, które mają zaburzony obraz siebie i niskie poczucie własnej wartości, zwłaszcza w zakresie „ja fizycznego”, mogą mieć poczucie, że tracą kontrolę nad swoim ciałem, są bardzo zaniepokojone możliwym wzrostem wagi, mają trudności z zaakceptowaniem zmian obrazu ciała, obecnej sylwetki i kondycji, obawiają się braku atrakcyjności osobistej i spadku akceptacji społecznej, stają się więc jeszcze bardziej niż przed ciążą zaabsorbowane problemami swojej wagi i wyglądu. Racjonalizują swoje zachowania anorektyczne, są emocjonalne „oderwane” od ciąży (Bannatyne, Hughes, Stapleton, Watt, MacKenzie-Shalders, 2018).

Z licznych badań wynika, że kobiety chorujące na pregoreksję częściej przejawiają pewne cechy osobowości, które powodują, ale też ułatwiają im zachowania anorektyczne w ciąży. Są to takie cechy, jak np.: wyższa inteligencja, przesadne ambicje, nadmierne przywiązywanie uwagi do zasad i reguł, skłonność do obsesyjności i perfekcjonizmu, brak elastyczności i otwartości, niechęć do zmian i nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach nowych, potrzeba kontroli, przedkładanie sumienności nad przyjemnością,

150 wytrwałość i upór w dążeniu do celu, uchylanie się od odpowiedzialności za własne decyzje, trudności w kontaktach społecznych, brak zaufania zarówno do siebie, jak i do ludzi, tolerowanie przemocy i psychicznego znęcania się ze strony najbliższych osób, podatność na krytykę innych ludzi, osamotnienie i strach przed nieakceptacją oraz opuszczeniem, przedkładanie potrzeb innych osób ponad własne, chłód emocjonalny i trudności w ekspresji uczuć, podatność na zaburzenia emocjonalne (stany lękowe, niepokój, depresja), niska samoocena, niskie poczucie własnej wartości i osiągnięć. Czasem, gdy poczęcie dziecka nie było planowane, pregoreksja może być formą skierowanej do dziecka agresji.

W okresie ciąży kobiety z pregoreksją doświadczają napięcia, poczucia winy i wstydu z powodu silnego wewnętrznego konfliktu między świadomością odpowiedzialności za zdrowie dziecka a potrzebą utrzymania bądź zredukowania masy ciała w okresie ciąży, między presją społeczną domagającą się troski o zdrowie dziecka a osobistym dążeniem do kontroli nad własnym ciałem, jego wyglądem i funkcjonowaniem (Cichecka-Wilk, 2021, s. 189).

Leczenie pregoreksji

Leczenie zaburzenia, jakim jest pregoreksja, wymaga interdyscyplinarnego podejścia oraz pomocy lekarza ginekologa położnika, dietetyka, psychologa, jak też wsparcia osób najbliższych. Lekarz ginekolog koncentruje się na monitorowaniu stanu zdrowia matki i nienarodzonego dziecka. Lekarz dietetyk ustala odpowiednio zbilansowaną i indywidualnie dostosowaną do kobiety dietę. Spotkania z psychologiem skupiają się na procesie akceptacji własnego ciała oraz adaptacji do ciążowych zmian fizycznych i radzeniu sobie z trudnościami. Wszyscy specjaliści oprócz wsparcia psychologicznego zajmują się również psychoedukacją dotyczącą długofalowego znaczenia prawidłowego odżywiania w ciąży dla matki i dziecka.

Zespół ze śląskich uczelni medycznych (Grajek, Grot, Kujawińska, Nigowski, Kryska, 2023, s. 1189–1191) wskazał, że brakuje międzynarodowych kryteriów przyjęcia do leczenia szpitalnego kobiet z pregoreksją. Żadne wytyczne nie wskazują jednej, najskuteczniejszej metody leczenia, dlatego bardzo ważne jest stworzenie spersonalizowanego planu leczenia, w tym indywidualnego planu

żywieniowego. Leczenie pregoreksji obejmuje wielomiesięczną opiekę medyczną, regularną terapię psychologiczną, poradnictwo żywieniowe, a u niektórych pacjentek również farmakoterapię lekami przeciwdepresyjnymi. Bardzo ważna jest pomoc psychologiczna w uwolnieniu się od destrukcyjnych myśli i zachowań, w wypracowaniu pozytywnego nastawienia do siebie, swojego wyglądu, do ciąży i dziecka, zachęceniu do zdrowego odżywiania i osiągnięcia prawidłowej masy ciała. Pacjentka z pregoreksją powinna być również poinformowana o konsekwencjach niedowagi i niedożywienia dziecka. Bardzo pomocne mogą okazać się również grupy wsparcia, jeśli są moderowane przez specjalistę do spraw zdrowia psychicznego. Zadaniem dietetyka jest wspomaganie odżywiania i normalizacja masy ciała (Ehmke vel Emczyńska, Bebelska, Czerwonogrodzka-Senczyna, 2012). Bardzo ważną rolę w leczeniu pregoreksji odgrywa rodzina, często przeżywająca poczucie winy, niepokój i złość, a więc też wymagająca pomocy.

„Wczesne podjęcie działań interdyscyplinarnego zespołu leczniczego sprzyja lepszym wynikom terapeutycznym, a kluczową rolę odgrywa tu prawidłowa edukacja zdrowotna” (Harasim-Piszczatowska, Krajewska-Kułak, 2017, s. 363). Wszyscy profesjonaliści zajmujący się kobietą w ciąży powinni być świadomi jej stylu życia w zakresie odżywiania się przed ciążą i obecnie, jej obrazu ciała oraz przekonań na własny temat przed ciążą i w jej trakcie, aby udzielać porad na temat znaczenia odpowiedniego przyrostu masy ciała i monitorować jej zachowania w tym względzie (np. Kubaśewska, Sioma-Markowska, Machura, Krawczyk, Kanabrocka, 2012, s. 31–32; Takimoto, Mitsuishi, Kato, 2011; Shiraishi, Kura-shima, Harada, 2024).

Podsumowując wyniki swoich badań uzyskanych na podstawie zorganizowanych paneli dyskusyjnych profesjonalistów Bannatyne, Hughes, Stapleton, Watt i MacKenzie-Shalders (2018) wysunęli postulat, aby praktycy pracujący z kobietami w ciąży byli świadomi tego, że sam brak objawów fizycznych lub behawioralnych anoreksji ciążyowej niekoniecznie oznacza, że kobieta nie jest dotknięta zaburzeniami odżywiania. Obserwowalne zachowania anorektyczne lub bulimiczne mogą zmniejszyć się w czasie ciąży, ale wysoki poziom obaw, chociaż nieujawnianych, a związanych z wagą i kształtem ciała, często utrzymuje się. Ponadto, zaburzenia odżywiania w ciąży odzwierciedlają spektrum zachowań, które niekoniecznie skutkują fizyczną zmianą masy ciała lub kształtu

152 (np. mogą wystąpić zachowania nietypowe, jak okresowe napady objadania się i głodzenia), mimo to kobieta jest zaabsorbowana kontrolą masy ciała, a jej funkcjonowanie jest często postrzegane przez otoczenie jako normatywne. Część kobiet i ich otoczenie może bagatelizować objawy pregoreksji, gdyż przekaz, czym są zaburzenia jedzenia w ciąży, był w popularnych przekazach medialnych nieścisły, mylący. Dlatego ważna jest psychoedukacja, aby zwiększyć wgląd zarówno kobiet, jak też ich otoczenia w kwestię zaburzeń odżywiania w ciąży. Prawdopodobnie jednym z najtrudniejszych aspektów identyfikacji zaburzeń odżywiania w ciąży jest odróżnienie cech klinicznych od normatywnych doświadczeń ciężowych.

Zasięg pregoreksji

Termin „pregoreksja” został po raz pierwszy użyty w 2008 roku w programie telewizyjnym *The Early Show* emitowanym na kanale CBS i w stacji Fox News na potrzeby zdefiniowania zaburzeń żywienia u kobiet w ciąży, które wykonywały intensywne ćwiczenia fizyczne i nadmiernie zmniejszały liczbę kalorii w diecie, rozpoczynając ją już często z niskim BMI (Takimoto, Mitsuishi, Kato, 2011). Jednak zainteresowanie wokół tego problemu rozpoczęło się wcześniej – w 2004 roku, kiedy w „New York” ukazał się felieton *The Perfect Little Bump* opisujący szczegółowo życie modnych nowojorskich kobiet, pragnących osiągnąć idealne ciało w ciąży poprzez wysiłek fizyczny kontrolowany monitorem pracy serca osiągającego maksimum bezpiecznego limitu tętna (Mathieu, 2009). Na przestrzeni lat kolorowa prasa nagłaśniała przypadki amerykańskich celebrytek (np. Ashlee Simpson, Nicole Kidman), które mimo ciąży nie traciły dawnej figury, a nawet wydawały się szczuplejsze, stosując dietę i specjalne ćwiczenia fizyczne pod okiem wynajętych trenerów (Kalocińska, 2009).

Moda na zachowania wskazujące na pregoreksję ciągle rozpowszechnia się w świecie, gdyż wzorce skrupulatnej kontroli ilości jedzenia w okresie ciąży są coraz częściej obecne internecie, w popularnych artykułach, zwłaszcza traktujących o dietach oraz o przebiegu ciąży u znanych medialnie osób, które pilnie kontrolują, co oraz ile jedzą, ale nie ze względu na zdrowie własne

i dziecka, lecz z powodu lęku przed przybraniem na wadze i utratą szczupłej sylwetki postrzeganej jako atrakcyjna.

Również w Polsce, zarówno w prasie, jak i w internecie zdarzają się doniesienia o „niewidocznych ciążach” celebrytek³, które stanowią model zachowania dla innych kobiet. Ich zachowania w ciąży są wzorcem dla coraz większej liczby kobiet, które upewniają się, że ciąża wpływa negatywnie na ich atrakcyjność, a problemy ze zbędnymi kilogramami pozostaną z nimi na dłużej. W związku z tym zasięg pregoreksji zwiększa się, ale częstotliwość jej występowania nie jest znana, gdyż brakuje badań populacyjnych. Ze względu na skrupulatne ukrywanie zachowań charakterystycznych dla anoreksji w ciąży (np. unikanie wspólnych posiłków, wymówki) nawet rodzina i lekarz prowadzący ciążę mogą nie zauważyć problemu, jeśli kobieta wcześniej nie leczyła się na anoreksję.

Zasięg pregoreksji wśród kobiet nie jest dokładnie znany. W ciągu ostatnich dwóch dekad badania prowadzone na świecie szacowały, że częstość występowania zaburzeń odżywiania w ciąży wynosi od 0,6% do 27,8%. Wskaźniki te jednak zaniżają lub zawyżają oszacowanie częstości występowania objawów pregoreksji z powodu klinicznego nakładania się objawów zaburzeń odżywiania się i doświadczenia ciąży oraz braku specyficznych dla ciąży narzędzi psychometrycznych (Bannatyne, Hughes, Stapleton, Watt, MacKenzie-Shalders, 2018). Pregoreksja niewątpliwie nie ma rozmiaru epidemicznego ani nie jest jeszcze problemem społecznym, ale jest związana z pewnymi grupami kobiet, które są bardziej niż inne narażone na zachorowanie, np. częściej spotyka się zachowania charakterystyczne dla pregoreksji w grupie kobiet młodszych niż starszych, częściej u kobiet wykonywujących zawody publiczne, w których wygląd zewnętrzny jest przedmiotem szczególnej oceny.

³ Np. *Natalia Siwec w ciąży kwitnie. Ale gdzie ten brzuch?! Nadal jest wyjątkowo szczupła* – to tytuł materiału w internecie, w którym fakt, że polska fotomodelka i aktorka, Natalia Siwec, będąc w szóstym miesiącu, nie ma żadnych ciążowych krągłości, wywołuje uczucie akceptacji i podziwu. Jej płaski brzuch uznany jest za zachwycający, a sylwetka „nadal prezentuje się znakomicie”. Internautka pisze: „Przepiękna! Pamiętam, jak ja byłam w ciąży, też brzuszka nie miałam. Pięknie! Urodzisz i od razu płaska będziesz”, MM, 11.06.2017, <https://www.plotek.pl/plotek/7,78649,21944995,natalia-siwec-w-ciazy-kwitnie-ale-gdzie-ten-brzuch-nadal.html> (27.03.2024).

Jennifer H. Cohen i Hyoshin Kim (2009) wykorzystali dane z lat 1996–2003 zagregowane przez Behavioral Risk Factor Surveillance System, aby ocenić częstość występowania prób odchudzenia wśród kobiet w ciąży oraz stopień powiązania pregoreksji z cechami socjodemograficznymi. Uzyskane wyniki wskazały, że częstość odchudzania się wynosiła 8,1%. Próby odchudzania w czasie ciąży były związane z wyższym wiekiem (35–44 lata), latynoskim pochodzeniem etnicznym, otyłością, spożyciem alkoholu i cierpieniem psychicznym przeżywanym przez kobiety w miesiącu poprzedzającym badanie. W badaniach kwestionariuszowych prowadzonych w Irlandii na grupie 57 respondentek stwierdzono, że chociaż kobiety czują presję, aby nie przytyć zanadto w ciąży i szybko odzyskać przedciążową wagę, większość z nich nie przejawiała zachowań charakterystycznych dla pregoreksji (Sullivan, 2010).

W badaniach kwestionariuszowych przeprowadzonych w USA w 2013 roku, w których wzięło udział 700 kobiet w ciąży, okazało się, że 23% z nich deklaroowało obawy związane z przyrostem masy ciała i zmieniającym się wyglądem, u 7,5% rozpoznano zaburzenia odżywiania, a u 0,5% pregoreksję. Natomiast w badaniu polskim z 2013 roku obejmującym grupę 45 kobiet w ciąży okazało się, że 38% z nich deklaroowało odchudzanie się w czasie ciąży, co jest wynikiem bardzo niepokojącym (Pawełczyk-Jabłońska).

W celu oceny zachowań dietetycznych u kobiet w ciąży przeprowadzono również badanie ankietowe w klinice prenatalnej w Tokio w grupie 500 kobiet, a 248 z nich udzieliło odpowiedzi z kwalifikującymi się danymi. Okazało się w nich, że 13,7% kobiet stosowało dietę przed ciążą, a 35,5% zgłosiło stosowanie diety w ciąży, pięciokrotnie więcej kobiet stosowało ograniczenia na podstawie własnej oceny, a nie zaleceń dietetyka. Większość respondentek (69%) uważała, że mniejsze dzieci pomogłyby w sprawnym porodzie⁴. Wcześniejsze stosowanie diety oraz chęć rodzenia dziecka mniejszego celem sprawnego porodu były czynnikami ryzyka dla pregoreksji (Takimoto, Mitsuishi, Kato, 2011). W późniejszych badaniach prowadzonych w Tokio w grupie 266 kobiet 47 miało

⁴ Pragnienie kobiet, aby dziecko było małe lub drobne, wynika również z poznawczego przeszacowania wagi i kształtu potomstwa przez kobiety z pregoreksją (Bannatyne, Hughes, Stapleton, Watt, MacKenzie-Shalders, 2018).

niewystarczający przyrost masy ciała spowodowany stylem odżywiania się, na co miał wpływ obraz siebie u kobiet, a 100 respondentek miało nadmierny przyrost masy ciała w czasie ciąży (Shiraishi, Kurashima, Harada, 2024).

Interesujące wyniki otrzymali badacze z Pakistanu (Saleem, Saleem, Shoib, Shah, Ali 2022), gdzie od dekady obserwuje się ogromny wzrost koncentracji uwagi kobiet na ideałach ciała, szczupłości, a tym samym problem zaburzeń odżywiania w czasie ciąży. W badaniach o podejściu fenomenologicznym grupy 15 kobiet (w wieku 22–34 lat), pacjentek prywatnej kliniki w Islamabadzie, mających trudności z obrazem swojego ciała i przejawiającymi zachowania typowe dla pregoreksji okazało się, że 93,33% kobiet spełniało pełne kryteria jadłowstrętu psychicznego, a u 13,33% współistniał on z depresją. Wyniki wskazały na prawdopodobieństwo wystąpienia tendencji anorektycznych u 40% kobiet, a pozostałe 60% rozwinęło objawy tylko w czasie ciąży. Około 86% stwierdziło, że kontrolowanie wagi, spożycia kalorii i ćwiczenia sprawiły, że poczuły się lepiej.

W badaniach ankietowych przeprowadzonych pod moim kierunkiem przez Beatę Wolską (2011) w ramach pracy magisterskiej na grupie 80 kobiet z województwa lubelskiego i mazowieckiego, będących w II i III trymestrze ciąży, aktywnych fizycznie i uczęszczających na zajęcia do szkół rodzenia, do klubów fitness oraz samodzielnie wykonujących ćwiczenia w domu – okazało się, że większość badanych kobiet nie miała zwyczaju codziennej kontroli wagi przed ciążą (73,75%), jak również w ciąży (55%). Jednak więcej kobiet codziennie kontrolowało swoją wagę w ciąży (45%) w porównaniu z okresem przed ciążą (26,25%). Stan ciąży wpłynął więc na zwiększenie codziennej kontroli wagi przez prawie 1/5 badanych kobiet (18,75%). Z analizy motywów podjęcia aktywności fizycznej w okresie ciąży wynikało, że ponad połowa respondentek podjęła aktywność fizyczną z obawy przed zmianami w niektórych partiach ciała („zdecydowanie” oraz „raczej tak” – 55%); połowa kobiet rozpoczęła ćwiczenia fizyczne również z lęku przed przytyciem w czasie ciąży, a 35% zaczęła ćwiczyć, by pozbyć się niedoskonałości, takich jak fałdy na brzuchu i rozstęp. Zdecydowana większość badanych kobiet (96,25%) nie odchudzała się w czasie ciąży. Tylko trzy respondentki stosowały w ciąży różne formy odchudzania, takie jak: ćwiczenia fizyczne, pływanie na basenie, ograniczenie jedzenia tłustych potraw oraz potraw typu

156 fast-food. Wskazane formy odchudzania miały jednak charakter zdrowotny, co dobrze świadczyło o poziomie wiedzy prenatalnej oraz odpowiedzialności matek za zdrowie dziecka. Były to badania ankietowe prowadzone ponad 10 lat temu. Obecnie można przewidywać zwiększenie się tego procentu kobiet, które nadmiernie kontrolują swoją wagę w okresie ciąży i są narażone na zachowania charakterystyczne dla pregoreksji.

W badaniach prowadzonych przez lekarzy ze szpitala w Poznaniu i Kaliszu na grupie 45 kobiet w wieku 19–44 lat w okresie poporodowym, które zapytano o podejmowanie odchudzania w okresie ciąży, okazało się, że odchudzanie, w tym podejmowanie głódówek, deklarowało 38% badanych, z czego aż 65% stosowało okresowo nawet całodzienne powstrzymywanie się od jedzenia, a 21% takie zachowanie deklarowało regularnie raz w tygodniu. Autorzy przytoczyli wyniki niepublikowanych badań własnych, w których ponad 40% ciężarnych poniżej 30. roku życia deklarowało podejmowanie prób odchudzania w czasie ciąży, motywowane najczęściej lękiem przed utratą atrakcyjności (62%), ale również zapobieganiem chorobom związanym z ciążą, jak np. cukrzyca (48%). Niepokojący jest fakt, że wiele kobiet deklarowało stosowanie głódówek w czasie ciąży. Autorzy ci podkreślają, że pregoreksja jest związana z bardzo niebezpieczną tendencją kobiet w wieku reprodukcyjnym do podejmowania nawet restrykcyjnych form odchudzania – ponad 70% młodych kobiet odchudza się lub odchudzała, a połowa odchudzających się stosowała w tym celu głódówki. Około 20% młodych kobiet wykazuje tendencję do podejmowania zachowań o charakterze zaburzeń odżywiania, natomiast 1% kobiet cierpi na anoreksję, a z tej grupy około 5% umiera (Wójciak, Mojs, Michalska, Samulak, 2013).

Społeczny kontekst pregoreksji

Od połowy lat dziewięćdziesiątych XX w. nastąpił niezwykle wzrost reprezentacji macierzyństwa w kulturze popularnej, sztuce, literaturze, polityce, kulturze konsumpcyjnej i w życiu codziennym. Macierzyństwo nie jest już tylko ograniczone do przestrzeni domu, przychodni czy szpitala, parku i placu zabaw, ale „wyszło” na ulicę. Kobiety w ciąży stają się coraz bardziej widoczne w miejscach publicznych z powodu noszenia obcisłego ubrania przylegającego

do ciała i uwypuklającego jego obszerność i okrągłość, a nawet odkrywania go. Rozwinęła się branża mody ciążyowej, a nadruki na ubraniach (np. T-shirtach) podkreślają to, co dzieje się w brzuchu kobiety oraz jej stosunek do dziecka lub ciąży, np. „Na zawsze”, „Chcę Ciebie”, „Teraz serca mam dwa”, „Gotowa do wymiany pieluch”, „Dziecko w procesie produkcyjnym”, „Sexy Mama”, „Wychocę latem”, „Lecę mam, będę w domu latem” (z nadrukiem bociana).

W środkach społecznej komunikacji coraz więcej miejsca poświęca się problematyce macierzyństwa nie tylko w formie audycji o charakterze poradnianym, świadectw kobiet w ciąży, po porodzie i karmiących dziecko piersią, ale również w sztukach wizualnych i performatywnych oraz typu reality (Tyler, 2011). Pojawił się również fenomen „cyfrowego macierzyństwa”. Kobiety prowadzą w okresie ciąży blogi, dzielą się w internecie zdjęciami ultrasonograficznymi swoich dzieci i zdjęciami ciążowymi, tworząc „galerie brzuszków”, oraz zdjęciami i filmami z porodów. Wymieniają się wskazówkami, wspierając się wzajemnie w sytuacji napotykanym trudności (Tyler, 2011, s. 22). Coraz częściej publikują swoje pamiętniki z tego okresu, częściej też uczestniczą w zajęciach szkół rodzenia (również online).

Szczególne zmiany można zaobserwować w odniesieniu kobiet do przeobrażeń w swoim wyglądzie fizycznym w okresie ciąży. W miarę jak ich ciała stały się przedmiotem kontroli estetycznej przez otoczenie, nastąpiła jakościowa zmiana znaczenia samej ciąży oraz w intensywności (samo)nadzoru w tym zakresie i presji co do dbałości o wygląd (np. Tyler, 2011, s. 21). Od połowy lat dziewięćdziesiątych stało się popularne i niemal obowiązkowe fotografowanie się w czasie ciąży z ekspozycją zmienionego wyglądu. Popularne są również sesje zdjęciowe w profesjonalnym atelier fotograficznym oraz sprawienie sobie gipsowego odlewu ciążowego brzuszka ozdabianego artystycznym malunkiem, nadrukiem, czasem ze specjalnymi dodatkowymi ozdobami i biżuterią, malowanie samego brzucha, nierzadko z dodatkowymi sentencjami.

Założycielka firmy 40 Weeks, zapewniającej doradztwo i budowanie marki firmom skierowanym na rynek kobiet w ciąży i młodych rodziców, Julia Becks, twierdzi, że „ciąża nie jest już tylko środkiem do celu”, jakim jest urodzenie dziecka, ale chodzi również o utrzymanie „idealnego brzuszka” podkreślającego atrakcyjność fizyczną kobiety (Tyler, 2011, s. 21). Idealny brzuszek to

158 taki, który jak najmniej odbiega od wyglądu brzuszka nieciążowego. Lekko uwypuklony, ale nie obszerny, a po porodzie jak najszybciej powinien wrócić do swego przedciążowego wyglądu.

Standardy „ciążowego piękna” są wyraźnie związane z „projektem ekonomicznym” kobiecości – kobieta ma być ekonomicznie niezależna, zatrudniona, produktywna, aktywna konsumpcyjnie, a jednocześnie zadbana i spełniająca społecznie ustalone wymogi estetyczne co do piękna kobiecego ciała, również tego w okresie prokreacji. Model „ciążarnej piękności” (Tyler, 2011, s. 20) stoi często w sprzeczności z zaawansowanym wiekiem kobiet, dla których praca zawodowa była przez lata priorytetem, a obecnie, zbliżając się do okresu premenopauzalnego, powinny nie tylko pięknie i młodo wyglądać w ciąży i po porodzie, ale też być aktywne zawodowo oraz w krótkim czasie po urodzeniu dziecka wrócić na rynek pracy.

Współczesna kobieta musi zmierzyć się z rozwiązaniem sprzeczności, jaką jest jednoczesne spełnianie obowiązków i oczekiwań związanych z tradycyjną rolą kobiety w ciąży i matki, a lansowaną poprzez media rolą kobiety sukcesu: wykształconej i niezależnej życiowo, aktywnej w sferze publicznej, a z drugiej strony skoncentrowanej na spełnianiu ściśle określonego wzorca kobiecej urody i sylwetki ciała, który narzuca im umartwianie się poprzez stosowanie różnych diet, zabiegów kosmetycznych, ćwiczeń fizycznych, aby spełnić ideał piękna (Izydorczyk, Rybicka-Klimczyk, 2009, s. 21).

Nacisk otoczenia (lub wyobrażenie o oczekiwaniach społecznych dotyczących wyglądu w ciąży) wymusza nadmierną koncentrację kobiety w ciąży na wyglądzie zewnętrznym i jeśli nałożą się do tego, jak wspomniano wyżej, inne czynniki, np. negatywny obraz siebie, krytyczny stosunek do swojego ciała, brak akceptacji siebie, niskie poczucie własnej wartości i bezpieczeństwa, nie jest trudno o wystąpienie zaburzenia zwanego pregoreksją⁵.

Przyczyna pregoreksji może być również związana z procesem wychowania, gdyż na kształtowanie stosunku kobiety do własnego ciała mają wpływ zarówno rodzice, jak i najbliższe otoczenie

⁵ Badania kwestionariuszowe prowadzone w Polsce na grupie 372 kobiet w wieku 18–27 lat wykazały, że 63,9% z nich jest niezadowolonych ze swojej figury, a 33,5% już przynajmniej raz stosowało jakiś rodzaj konkretnej diety (Przybyłowicz, Jesiołowska, Obara-Gołębiowska, Antoniak, 2014).

rówieśnicze oraz szkolne w okresie dzieciństwa i młodości. Szczególne znaczenie w kształtowaniu się obrazu siebie i własnego ciała mają bodźce płynące z ciała i ich akceptacja (m.in. związane z menstruacją), etykietyki nadawane dziewczynce przez otoczenie (np. gruba, chuda, smukła, zgrabna, piękna, urodziwa, kobieca) oraz odnoszone sukcesy i porażki w relacjach z innymi, zwłaszcza z płcią przeciwną.

Ponadto, szczególnie w rodzinie dziecko przyswaja wzór nawyków żywieniowych, kształtuje postawy wobec atrakcyjności fizycznej, zdobywa akceptację swojej fizyczności lub przyswaja jej pozytywny lub negatywny obraz, krytyczny stosunek do swoich cech fizycznych, niezadowolenie z siebie i poczucie wstydu w tym zakresie. Negatywne opinie najbliższych o wyglądzie swojego dziecka, nakłanianie go do zmiany wyglądu, brak pomocy, gdy przejawia negatywny stosunek do własnego ciała, i pierwsze oznaki zaburzeń odżywiania sprzyjają pojawieniu się objawów anoreksji, a w okresie ciąży – pregoreksji (por. Ata, Ludden, Lally, 2007).

Rola mediów w upowszechnianiu „ciężarnej piękności”

Kobieta w okresie ciąży, porodu i po urodzeniu dziecka nie egzystuje w pustce społecznej, jej otoczenie społeczne ma znaczący wpływ na jej stosunek do siebie samej (Kornas-Biela, 2009, s. 109).

Badania prowadzone na gruncie psychologii społecznej wykazały istotne znaczenie czynników społeczno-kulturowych dla procesu rozwoju i kształtowania się obrazu ciała. Czynniki kulturowe dostarczają norm, które wyznaczają standardy atrakcyjności oraz określają, jakie cechy fizyczne są społecznie cenione, a także jakie konsekwencje wiążą się z ich posiadaniem lub brakiem (Izydorczyk, Rybicka-Klimczyk, 2009, s. 21).

Środki masowego przekazu bombardują kobiety komunikatami na billboardach, w gazetach, telewizji, internecie wyznaczającymi standardy atrakcyjności kobiecego ciała oraz informacjami o dietach, zabiegach kosmetycznych, ćwiczeniach fizycznych, sposobach modelowania różnych partii ciała (Brytek-Matera, 2008, s. 25), możliwej chirurgii kosmetycznej i plastycznej (Bąk-Sosnowska, 2009, s. 80). Doniesienia medialne oraz zdjęcia i filmy dotyczące operacji plastycznych, modyfikacji ciała, rzeźbienia ciała, zaleceń,

160 jak dobrze wyglądać nago, prezentacje kostiumów plażowych i bielizny promują społecznie pożądaną idealną sylwetkę szczupłego kobiecego ciała (Brytek-Matera, 2010). W niektórych z tych przypadków występują modelki lub celebrytki w ciąży, które lansują kult młodego, pięknego i szczupłego kobiecego ciała i ono jest traktowane jako symbol atrakcyjności fizycznej, nowoczesności, samokontroli i szeroko pojętego sukcesu (Pilecki, Sałapa, Józefik, 2016).

Przed kobietą stoi trudne zadanie, gdyż już w dzieciństwie był do niej kierowany model bardzo szczupłej kobiety w postaci lalki Barbie⁶. Do dojrzewającej dziewczynki oraz kobiety kierowane są artykuły, reklamy, programy nakłaniające do zakupu dóbr konsumpcyjnych, gotowania i pieczenia różnych smaczków, jedzenia produktów, które są wysokokaloryczne, a jednocześnie wymagane jest perfekcyjnie szczupłe ciało, idealna sylwetka, pełna kontrola nad swoim ciałem. Kobieta musi nieustannie walczyć, pokonywać wiele przeszkód wywołanych medialną atmosferą wokół własnego wyglądu.

Garner przeprowadził badania na czterech tysiącach czytelników „Psychology Today”, z których wynika, iż „modele i modelki prezentowani w kolorowych pismach powodują, że kobiety i mężczyźni są niezadowoleni z siebie, czują się niepewni, bardziej winni, zaniepokojeni i przygnębieni po obejrzeniu szczupłych modelek” (Brytek-Matera, 2008, s. 25, 31). Szczupłość, atrakcyjność fizyczna decyduje o ocenie własnej wartości, daje poczucie kontroli nad życiem, powodzenia i sukcesu (Izydorczyk, Rybicka-Klimczyk, 2009, s. 22).

Wizerunek idealnego ciała kreowany w mass mediach stanowi bardzo ważny czynnik ryzyka zaburzeń obrazu własnego

⁶ Warto wspomnieć również o dyskusjach, jakie pojawiły się wraz z ekspansją lalki Barbie. Kobieta, która posiadałaby kształty lalki Barbie, nie byłaby w stanie normalnie funkcjonować, np. nie mogłaby stać. Pomimo to Barbie jest jednym z pierwszych wizerunków ciała, które rodzice podsuwają własnym córkom. Co ciekawe, aż 90% dziewczynek w wieku od trzech do jedenastu lat ma lalkę Barbie – dziecięcą idolkę o figurze nieosiągalnej z fizycznego i medycznego punktu widzenia. Podobnie wyglądają lalki wampirów (np. w komiksach) eksponujące ciało anorektyczki. Ciekawą analizę psychopedagogicznego i społecznego kontekstu związanego z postacią lalki Barbie dokonała Agnieszka Gromkowska-Melosik (2015), wskazując na rolę Barbie jako ikony oraz idolki popkultury będącej modelem dla kształtowania się u dziewczynek obrazu ich cielesności, stosunku do własnej fizyczności oraz tożsamości.

ciała, a tym samym powstania zaburzeń jedzenia. Nieustanna konfrontacja siebie z ideałami piękna prowadzi do rozczarowania swoim wyglądem, odrzucenia własnego ciała, własnej fizyczności (Papadopoulos, 2005, s. 42–43). Wpływ mediów i wzorca zachowań innych kobiet to najważniejsze czynniki modelujące stosunek kobiet do swojego wyglądu w okresie ciąży i powodujące pojawienie się pregoreksji. Wśród tych kobiet oprócz celebrytek ważną rolę w zachowaniu szczupłej sylwetki w trakcie ciąży i po porodzie odgrywają rówieśniczki niebędące w ciąży, następnie przyjaciółki, rówieśniczki w ciąży, matki i siostry (Sullivan, 2010).

Kobieta musi nieustannie walczyć, pokonywać wiele przeszkód wywołanych medialną atmosferą wokół wyglądu. Jest ona niejako nieustannie zmuszona do konfrontacji siebie z ideałami piękna oraz wiecznej młodości. W konsekwencji doprowadzić to może do rozczarowania i odrzucenia własnego ciała, własnej fizyczności (Papadopoulos, 2005, s. 42–43). Nie wszystkie bowiem kobiety są odporne na wpływ wyidealizowanego obrazu kobiecego ciała, który jest prezentowany przez środki masowego przekazu. Wizerunek jednej kobiety w reklamie telewizyjnej czy prasowej może przyczynić się do pogorszenia samopoczucia innej kobiety oraz podważyć akceptację jej kobiecości. W interakcji z innymi czynnikami, takimi jak oddziaływanie otoczenia rodzinnego oraz społecznego, może wywołać zaburzenie percepcji własnego ciała oraz prowadzić do zaburzeń odżywiania się (Izdydorczyk, Rybicka-Klimczyk, 2009, s. 22).

Nie sposób pominąć tu również znaczenia środowiska rówieśniczego w okresie dorastania i wczesnej młodości, gdy u dziewczynki tworzy się obraz siebie jako kobiety, swojej fizyczności i związane z nim bardzo głęboko poczucie własnej wartości. Niestety, niesprzyjające kształtowaniu się „zdrowej” akceptacji siebie są popkultura młodzieżowa, kierowane do młodzieży przekazy medialne i prasowe, oceniająca postawa rówieśników w codziennych sytuacjach (Melosik, 2001). Współczesna kultura popularna zorientowana przede wszystkim na cielesności i seksualności opiera się na redukcjonistycznej wizji człowieka i postrzega go głównie w kategoriach pięknego, młodego i szczupłego ciała, które jest także atrakcyjnie przystrojone. Już od dziewczęcych lat przyswajane są wzorce superidoli i następuje długi proces porównywania się do nich, co nieuchronnie prowadzi do problemów z własną

162 tożsamością, akceptacją siebie i „zdrowym” obrazem siebie (Melosik, 2015).

Można zauważyć wzajemną interakcję między akceptacją swego ciała i wyglądu a podatnością na medialne wzorce szczupłej sylwetki. Kobiety, które nie są zadowolone ze swojego wyglądu, są bardziej podatne na oddziaływanie przekazów medialnych dotyczących konieczności posiadania bardzo szczupłej sylwetki (Brytek-Matera, 2008, s. 25). Im bardziej kobieta jest skupiona na kreowaniu swojego idealnego wyglądu ze względu na brak akceptacji siebie, tym bardziej jest podatna na medialne inspiracje w tym zakresie, a one jeszcze bardziej pogłębiają jej zaburzenie w percepcji siebie i zwiększają podatność na odchudzanie się (Papadopoulos, 2005, s. 37, 43).

Kobiety za największe źródło presji bycia szczupłą uważają środki masowego przekazu, a zwłaszcza eksponowane w nich wzorce wyglądu celebrytek (Brytek-Matera, 2008, s. 25), które same są pod presją, aby pozostać w ciąży szczupłymi (O'Neill-White, 2009, za: Sullivan, 2010). Lansują one model kobiety, której ciąża minimalnie zmienia wygląd zewnętrzny i która natychmiast wraca do poprzedniej wagi po urodzeniu dziecka. Wiele kobiet fascynuje się ciążą i macierzyństwem celebrytek i pragną przeżyć ten okres w „stylu celebrytek”, podobnie do nich wyglądać, pomimo tego, że odchudzanie się w czasie ciąży jest bardzo niebezpieczne dla nich i ich dziecka.

Konsekwencje pregoreksji dla przebiegu prokreacji oraz zdrowia i rozwoju dziecka

Konsekwencje pregoreksji są bardzo rozległe i dotyczą przebiegu ciąży, porodu i karmienia piersią oraz przebiegu rozwoju dziecka zarówno przed urodzeniem, jak i po urodzeniu, jego zdrowia fizycznego i psychicznego na całe życie. Zagadnienie to zostało już obszernie omówione, m.in. w dwóch autorskich opracowaniach, które traktowały o niedożywieniu w ciąży (Kornas-Biela, 2009, s. 48–50; 2011), dlatego poniżej zostaną jedynie wymienione skutki pregoreksji dla przebiegu prokreacji i rozwoju dziecka bez zamieszczonych we wcześniejszych publikacjach licznych odniesień bibliograficznych.

Zachowania będące przejawem pregoreksji doprowadzają do ryzyka niepowodzeń w prokreacji. Pregoreksja prowadzi do głodzenia dziecka prenatalnego, czasem zaś do zagłodzenia go na śmierć, stąd większe ryzyko poronienia i wyższego współczynnika umieralności niemowląt. Znacząco częściej u tych kobiet odnotowuje się niedokrwiłość, odwapnienie kości, nadciśnienie tętnicze, arytmie serca, zawroty głowy oraz krwawienia z dróg rodnych, co również zagraża pomyślnemu zakończeniu ciąży. Odnotowuje się częstszy kompensacyjny rozrost łożyska i jego upośledzoną czynność, konieczność hospitalizacji w okresie ciąży i odżywiania pozajelitowego, częstsze zabiegowe kończenie ciąży (cesarskim cięciem), a po urodzeniu dziecka matki częściej napotykać na trudności w karmieniu piersią oraz chorują na depresję poporodową. W cięższych przypadkach kobiety muszą być hospitalizowane i odżywiane pozajelitowo. Dotyczy ich większe prawdopodobieństwo przedwczesnego porodu, przedwczesnego pęknięcia błon płodowych, doświadczenia śmierci dziecka na różnych etapach ciąży i zgonu poporodowego, a także depresji poporodowej.

Anorektyczne zachowania matki mają nie tylko bardzo negatywne skutki dla przebiegu procesu ciąży, porodu, połogu i karmienia piersią, ale szczególnie są one rozległe dla dziecka przed narodzeniem, zależnie od stopnia jego niedożywienia, dodatkowo od skutków długotrwałego stresu przeżywanego przez matkę. Mamy w tym wypadku takie problemy zdrowotne, jak częściej występujące wcześniactwo, wewnątrzmaciczny niedorozwój płodu, niższa masa urodzeniowa dziecka, niższa punktacja w skali Apgar, mniejszy odsetek noworodków płci męskiej⁷, zwiększona umieralność noworodków i niemowląt, niedorozwój narządów dziecka i zaburzenia ich funkcji, deformacje ciała, mniejszy obwód głowy, nieprawidłowy rozwój ośrodkowego układu nerwowego (zmniejszenie masy mózgu, liczby neuronów i połączeń, jak też kwasu DNA i RNA oraz lipidów), minimalne uszkodzenia mózgu (przejawiające się m.in. w nieprawidłowym płaczu dziecka), parcjalne deficyty rozwojowe, zaburzenia neurologiczne, opóźniony rozwój fizyczny, upośledzenie odporności, chorowitość i hospitalizacje,

⁷ Może to być związane ze zwiększoną utratą dzieci płci męskiej ze względu na ich wyższą podatność na złe odżywianie lub wewnątrzmaciczne stresory (Harasim-Piszczałowska, Krajewska-Kulać, 2017, s. 370; Bulik, 2008).

164 trudności z oddychaniem i jedzeniem oraz mniejsze łaknienie, co skutkuje m.in. słabym wzrostem ciała.

W miarę rozwoju dziecka uwidacznia się zahamowanie jego zaprogramowanych genetycznie możliwości. Na podstawie wyników norweskiego badania kohortowego matki i dziecka przeprowadzonego na grupie około 36 000 ciężarnych z zaburzeniami odżywiania – wśród kobiet z pregoreksją zaobserwowano znaczny przyrost martwych urodzeń, porodów zakończonych cesarskim cięciem, ich noworodki częściej miały rozszczep podniebienia oraz wargi (Grajek, Grot, Kujawińska, Nigowski, Kryska, 2023, s. 1188). Dziecko niedożywione przed urodzeniem częściej uzyskuje po urodzeniu obniżone wyniki w skali Brazeltona, w skalach rozwoju psychomotorycznego oraz w testach badających zdolności poznawcze. Częściej też przejawia trudności w nauce, dysleksję, dysgrafię, dyskalkulię, nieprawidłowe radzenie sobie ze stresem, zaburzenia emocjonalne, skłonność do depresji, nadreaktywność, nadpobudliwość ruchową i emocjonalną, ADHD⁸. „Model matczyny” łatwiej wyjaśnia poziom inteligencji dzieci niż „model środowiskowy”, tzn. co najmniej 20% zdolności intelektualnych nie zależy od genów ani wychowania, ale od warunków środowiska łonowego, w tym od ilości i rodzaju docierających do dziecka składników odżywczych.

Doświadczenia pre- i perinatalne są bardzo istotne dla fizycznego i psychicznego zdrowia oraz funkcjonowania człowieka po urodzeniu, pozostawiając skutki na całe życie. Mogą być one źródłem zaburzeń osobowości, nerwic, psychoz, patologii seksualnej i społecznej oraz wielu chorób przewlekłych. Kobiety urodzone z niską wagą urodzeniową częściej rodzą również dzieci z niską wagą, co jest skłonnością przekazywaną pokoleniowo. Nauką, która wyjaśnia to pozagenowe dziedziczenie, a więc powiązania między genami, środowiskiem prenatalnym, rozwojem wewnątrzmacicznym oraz narażeniem na choroby w wieku dorosłym i przekazywaniem ich potomstwu przez kilka pokoleń, jest epigenetyka (Waddington, 1939).

⁸ Również, np. L.A. Goldstein, Pregorexia. When women strive to be super thin during pregnancy. <http://www.pregnancytoday.com/articles/healthy-safe-pregnancy/pregorexia-6285/> (5.03.2010); J. Fretté, Pregorexia on the rise: How pregnant women can be anorexic too. <http://www.examiner.com/x-5063-Womens-Issues-Examiner~y2009m6d9> (5.03.2010).

Procesy epigenetyczne polegają na zmianach w aktywności i ekspresji genów pod wpływem niekorzystnych warunków w rozwoju prenatalnym i mogą być dziedziczone. Niezmieniona podstawowa sekwencja DNA jest dziedziczona wraz z programem ekspresji genów ukształtowanym przez mechanizmy epigenetyczne rodziców (regulowane przez białka), które oddziałują na siebie. Ukierunkowanie postnatalnego rozwoju i zdrowia pod wpływem czynników działających przed urodzeniem określa się również jako programowanie prenatalne, programowanie metaboliczne, pamięć biologiczną, pamięć fizyczną. Czynniki te wpływają na proces programowania macicznego, szczególnie w krytycznej fazie rozwoju dziecka, a więc organogenezy. Programowanie prenatalne powoduje „pojawienie się, brak lub zaburzenie rozwoju somatycznych struktur organizmu/jego funkcjonowania jako skutek działania bodźca lub jego braku” (Davies and Norman, 2002, s. 386). Dotyczy subtelnych zmian w metabolizmie, w funkcjach autonomicznego układu nerwowego i hormonalnego, czego rezultatem jest zwiększona wrażliwość na zachorowanie w dzieciństwie lub w dorosłości.

Niedobory żywieniowe uruchamiają mechanizm procesu programowania metabolicznego/płodowego w odpowiedzi na adaptację do zaburzonej homeostazy komórek, tkanek, układów narządów wobec destrukcyjnego oddziaływania warunków egzogennych (Grajek, Grot, Kujawińska, Nigowski, Kryska, 2023, s. 1183). Dzieci matek niedożywionych w okresie ciąży mają w późniejszym życiu skłonność do otyłości, osteoporozy, nadciśnienia, cukrzycy typu 2, insulinooporności, dyslipidemii, podwyższonego poziomu cholesterolu, problemów z układem krążenia wskutek nieprawidłowości w jego budowie, udarów mózgu. Ponadto nieprawidłowości obserwuje się również w zakresie struktury i funkcjonowania organów wewnętrznych, np. wątroby, nerek, trzustki, grasicy. Przy deficycie pokarmowym środowiska łonowego organizm dziecka uruchamia mechanizmy adaptacyjne, dzięki którym substancje budulcowe i odżywcze są kierowane przede wszystkim do najważniejszych organów, w tym mózgu, kosztem innych, a jednocześnie organizm jest programowany na funkcjonowanie w podobnych deficytowych warunkach żywieniowych.

Uszkodzący wpływ pregoreksji dla rozwoju i zdrowia dziecka nierzadko wiąże się z doświadczaniem przez matkę chronicznego stresu, sięganiem po alkohol i papierosy, brakiem troski

166 o wypoczynek, niesprzyjającym mu stylem jej życia. Negatywne działanie czynników rozwojowych ma charakter skumulowany i wynika ze wzajemnej interakcji między nimi oraz współgrania ze wszystkimi innymi zmiennymi o charakterze psychologicznym i społecznym (Kornas-Biela, 2009, s. 43–73; 2011, s. 67–68).

Zakończenie

Znaczna część kobiet, pomimo bardzo negatywnych dla zdrowia matki i dziecka prenatalnego skutków niedożywienia, próbuje schudnąć w okresie ciąży, dlatego opieka prekoncepcyjna i prenatalna powinna obejmować doradztwo dla kobiet w celu osiągnięcia prawidłowej masy ciała przed poczęciem dziecka, utrzymania prawidłowej masy ciała w czasie ciąży i niepodejmowania prób odchudzania w czasie jej trwania (Cohen, Kim, 2009). Kobieta potrzebuje wiedzy na temat właściwego odżywiania jeszcze przed ciążą, a po poczęciu dziecka jej wiedza co do potrzeb żywieniowych dziecka musi być systematycznie poszerzana (np. Szostak-Węgierek, Cichocka, 2005; Szostak-Węgierek, 2021).

W zmniejszeniu ryzyka preeklampsji może również pomóc świadomość lekarzy, np. rodzinnych, którzy zwrócą uwagę na stwierdzenia kobiety o potrzebie schudnięcia w sytuacji jej prawidłowej wagi ciała. Uchwycenie problemu braku akceptacji wizerunku własnego ciała przed ciążą oraz ryzyka anorektycznego myślenia i przeżywania obrazu ciała w ciąży może być impulsem do skierowania kobiety do psychologa.

Niespecyficzne zaburzenia odżywiania, których przykładem jest preeklampsja mogą współistnieć z innymi zaburzeniami i chorobami na tle psychicznym, np. depresją, schizofrenią czy zaburzeniami lękowymi. Z tego powodu podejście do pacjentów zmagających się z nietypowymi zaburzeniami odżywiania powinno być holistyczne. Najlepiej, aby w zależności od potrzeb pacjenta obejmowało współpracę z lekarzem, dietetykiem, pielęgniarką, psychologiem oraz fizjoterapeutą (Mróz, Korek, 2020).

W planowaniu postępowania terapeutycznego istotne jest uwzględnienie poznawczego i emocjonalnego postrzegania przez kobietę siebie, jej samoświadomości, relacji rodzinnych oraz szerszych relacji społecznych (Pilecki, Sałapa Józefik, 2014). Ważna jest też zmiana roli mediów z promotorów niezdrowych wzorców

w kierunku promowania zdrowych modeli kobiecego ciała (Strzelecki, Cybulski, Strzelecka, Dolczewska-Samela, 2007).

Celem zmniejszenia ryzyka preeklampsji u kobiet trzeba jednak rozpocząć oddziaływanie na ich wiedzę i postawy już w procesie edukacji szkolnej, aby uzmysłowić młodzieży nie tylko konieczność prawidłowego odżywiania w okresie ciąży ze względu na jego całkowite znaczenie, ale przede wszystkim zwrócić uwagę na ważny w tym okresie ich rozwoju wpływ środków masowego przekazu na kształtowanie się wizerunku własnego ciała i poczucie wartości jako osoby.

Rola rodziców i ich otoczenia w zapobieganiu szkodliwym czynnikom zdrowotnym, we wczesnym rozpoznawaniu i leczeniu jego zaburzeń, w zapewnianiu optymalnego rozwoju dziecka przed urodzeniem, we wczesnym podjęciu oddziaływań wychowawczych jest nie do przecenienia. Dlatego tak ważna jest edukacja prenatalna społeczeństwa, tym bardziej, że jej koszty ekonomiczne są nieporównywalnie mniejsze niż wydatki związane z ratowaniem zdrowia populacji z powodu niedożywienia, jak też innych problemów, np. wcześniactwa, wad rozwojowych, skutków stosowania używek, chorób matki. Troska o zdrowie, optymalny rozwój psychiczny i zaspokojenie potrzeb matki i dziecka w okresie pre- i perinatalnym jest opłacalną inwestycją dla rodziny i społeczeństwa.

Dzięki formalnej i nieformalnej edukacji możliwe jest podniesienie poziomu wiedzy prenatalnej u szerokiego grona odbiorców, formowanie prozdrowotnych postaw w tym zakresie, a tym samym przyczynianie się do zmniejszenia niepowodzeń w prokreacji i rodzenia zdrowych, dobrze rozwijających się dzieci. Szczególnie istotna ze względu na ważne konsekwencje dla zdrowia fizycznego i psychicznego wcześniactwa oraz jego stosunkowo dużą częstotliwość jest profilaktyka przedwczesnych porodów (częstszych w przypadku preeklampsji) poprzez wdrożenie programów edukacyjnych oraz oddziaływania edukacyjno-terapeutyczne wobec rodziców z ryzykiem w tym zakresie, w tym również kobiet nieprawidłowo odżywiających się w okresie ciąży lub kobiet ze zbyt niską lub nadmierną masą ciała.

Potrzebna jest również większa uwaga badaczy, aby poprzez badania empiryczne prowadzone zarówno w paradygmacie badań ilościowych, jak i jakościowych starali się lepiej zrozumieć zachowania zdrowotne kobiet w okresie ciąży, ich motywacje, czynniki ryzyka i potencjalne czynniki wspierające zmianę nieprawidłowych

168 przekonań i postaw powodujących zaburzenia jedzenia w okresie ciąży.

Istnieje ogromna potrzeba współdziałania różnych podmiotów społecznych, instytucji, środowisk edukacyjnych i rodzin, każdego z nas z osobna na rzecz ochrony życia, zwłaszcza na pierwszym etapie rozwoju, podjęcia trudu odpowiedzialności za każde poczęte życie, a nie uchylania się od niej pod różnymi pretekstami. Dzieci są przyszłością każdego społeczeństwa, a dzieciństwo zaczyna się od poczęcia i jego bardzo dynamiczny okres przypada właśnie w symbiozie z organizmem matki i w zależności od jej zdrowia oraz postawy wobec dziecka (Wolska, 2016).

Odpowiedzialność społeczna za życie poczęte wiąże się z zaangażowaniem ojca dziecka, najbliższego otoczenia osobowego (rodziny, przyjaciół, osób znaczących), otoczenia instytucjonalnego (miejsce pracy), społeczeństwa (instytucji pomagających kobietom w ciąży, władz państwa, stowarzyszeń, mass mediów, służby zdrowia, instytucji medycznych). Kultura poszanowania życia musi być budowana przez każdego z nas tak, aby troska matki o zdrowie dziecka nienarodzonego wynikała z ogólnie obowiązującej społecznie postawy chronienia każdego zaistniałego życia. Każde rozpoczęte życie jest bowiem warte przeżycia na miarę swoich maksymalnych możliwości, dlatego troska o nie od poczęcia do naturalnej śmierci jest imperatywem moralnym, który nie może być przedmiotem dyskusji.

Bibliografia

- Ata, R.N., Ludden, A.B., Lally, M.M. (2007). The effect of gender and family, friend and media influences on eating behaviors and body image during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 1024–1037. DOI: 10.1007/s10964-006-9159-x.
- Bannatyne, A.J., Hughes, R., Stapleton, P., Watt, B., MacKenzie-Shalders, K. (2018). Signs and symptoms of disordered eating in pregnancy: a Delphi consensus study. *BMC Pregnancy Childbirth*, 18(262). DOI: 10.1186/s12884-018-1849-3.
- Bąk-Sosnowska, M. (2009). *Między ciałem a umysłem. Otyłość i odchudzanie się w ujęciu integracyjnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Bjelica, A., Cetkovic, N., Trninic-Pjevic, A., Mladenovic-Segedi, L. (2018). The phenomenon of pregnancy – a psychological view. *Ginekologia Polska*, 89(2), 102–106. DOI: 10.5603/GP.a2018.0017.
- Brytek-Matera, A. (red.) (2008). *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Brytek-Matera, A. (2010). *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bulik, C.M., Holle, A.V., Gendall, K., Lie, K.K., Hoffman, E., Mo, X., Torgersen, L., Reichborn-Kjennerud, T. (2008). Maternal eating disorders influence sex ratio at birth. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 87(9), 979–981. DOI: 10.1080/00016340802334385.
- Cichecka-Wilk, M. (2021). Pregoreksja – jadłowstręt psychiczny kobiet w ciąży. *Studia Edukacyjne*, 62, 187–204. DOI: 10.14746/se.2021.62.11.
- Chruścińska-Dragan, M. (2021). Anoreksja w ciąży. Niebezpieczna moda wśród młodych mam. W skrajnych przypadkach może doprowadzić do śmierci. 9 lutego 2021. <https://dziennikzachodni.pl/anoreksja-w-ciazy-niebezpieczna-moda-wsrod-mlodych-mam-w-skrajnych-przypadkach-moze-doprowadzic-do-smierci/ar/c1-15432551> (2.04.2024).
- Cohen, J.H., Kim, H. (2009). Sociodemographic and health characteristics associated with attempting weight loss during pregnancy. *Preventing Chronic Disease*, 6(1), A07.
- Davies, M.J., Norman, R.J. (2002). Programming and reproductive functioning. *Trends in Endocrinology and Metabolism*, 13(9), 386–392. DOI: 10.1016/s1043-2760(02)00691-4.
- Ehmke vel Emczyńska, E., Bebelska, K., Czerwonogrodzka-Senczyna, A. (2012). Znaczenie poradnictwa dietetycznego w prewencji powikłań ciąży. *Nowiny Lekarskie*, 81(3), 273–280.
- Głębocka, A. (2009). *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grajek, M.K., Grot, M., Kujawińska, M., Nigowski, M., Kryśka, S. (2023). Pregoreksja i jej znaczenie dla procesów fizjologicznych zachodzących u płodu – przegląd aktualnej wiedzy. *Psychiatria Polska*, 57(6), 1181–1194. DOI: <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/150421>.

- 170 Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Ikony i idole popkultury. Taylor Swift i Barbie jako wzory ciała i tożsamości młodzieży*. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 43–52). Łódź: theQ studio.
- Harasim-Piszczatowska, E., Krajewska-Kułak, E. (2017). Pregoreksja – anoreksja kobiet ciężarnych. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, 13(3), 363–367. DOI: 10.15557/PiMR.2017.0038. <http://anoreksja.mam-efke.pl/index.php?go=biologia> (7.03.2016).
- Izydorczyk, B., Rybicka-Klimczyk, A. (2009). Środki masowego przekazu i ich rola w kształtowaniu wizerunku ciała u zróżnicowanych wiekiem kobiet polskich (analiza badań własnych). *Problemy Medycyny Rodzinnej*, 11(3), 20–32.
- James, W. (2002). *Psychologia: kurs skrócony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kalocińska, A. (2009). *Głodzą się kosztem nienarodzonego dziecka*. 28 września 2009. <https://wiadomosci.wp.pl/glodza-sie-kosztem-nienarodzonego-dziecka-6031677078570113a> (5.03.2010).
- Kornas-Biela, D. (1992). *Obraz siebie i poczucie wsparcia społecznego u rodziców oczekujących narodzenia dziecka*. W: E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela (red.), *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej* (s. 91–98). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D. (2002/2004). *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: IW PAX.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D. (2011). *Psychopedagogiczne aspekty niedożywienia dziecka w prenatalnym okresie rozwoju*. W: Cz. Kępski (red.), *Głodne dzieci w Polsce* (s. 53–73). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kubaszewska, S., Sioma-Markowska, U., Machura, M., Krawczyk, P., Kanabrocka, A. (2012). Zaburzenia odżywiania w ciąży – pregoreksja. *Ginekologia i Położnictwo – Medical Project*, 2(24), 25–35.
- Mathieu, J. (2009). What is pregorexia? *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 109(6), 976–979. DOI: 10.1016/j.jada.2009.04.021.
- Melosik, Z. (2001). *Młdzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości*. W: Z. Melosik (red.), *Młdzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje* (s. 11–59). Poznań: Wydawnictwo WOLUMIN.
- Melosik, Z. (2015). *Kultura popularna, pedagogika i młodzież*. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe*

- MM. (2017). *Natalia Siwiec w ciąży kwitnie. Ale gdzie ten brzuch?!* *Nadal jest wyjątkowo szczupła*. 11.06.2017. <https://www.plotek.pl/plotek/7,78649,21944995,natalia-siwiec-w-ciazy-kwitnie-ale-gdzie-ten-brzuch-nadal.html> (27.03.2024).
- Mróz, M.W., Korek, E. (2020). Przegląd niespecyficznych zaburzeń odżywiania. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 15(1–2), 42–50. DOI: 10.5114/nan.2020.97400.
- Oleś, P.K. (2009). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- O'Neill-White, S. (2009, June 25). I knew 'Pregorexia' could harm my baby but I still starved myself. *Irish Independent Newspaper*. June 25.
- Papadopoulos, L. (2005). *Lustreczko, powiedz przecie... Rewolucja w myśleniu o własnym wyglądzie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Pawelczyk-Jabłońska, P. *Pregoreksja jako jedno z zaburzeń odżywiania w ciąży – jak wygląda w teorii?* <https://ncez.pzh.gov.pl/abc-zywienia/pregoreksja-jako-jedno-z-zaburzen-odzywiania-w-ciazy-jak-wyglada-w-teorii/> (27.03.2024).
- Pilecki, M.W., Sałapa, K., Józefik, B. (2014). Zaburzenia odżywiania – dylematy diagnozy. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 14(2), 77–83. DOI: 10.15557/PiPK.2014.0009.
- Pilecki, M.W., Sałapa, K., Józefik, B. (2016). Socio-cultural context of eating disorders in Poland. *Journal of Eating Disorders*, 18(4), 11. DOI: 10.1186/s40337-016-0093-3.
- Przybyłowicz, K.E., Jesiołowska, D., Obara-Gołębiowska, M., Antoniuk, L. (2014). A subjective dissatisfaction with body weight in young women: Do eating behaviours play a role? *Rocznik Państwowego Zakładu Higieny*, 65(3), 243–249.
- Rodriguez, M. (2008). *Pregorexia” Inspired by thin celebs? Moms-to-be, obsessing over weight, diet, exercise so much they put baby’s health in some jeopardy*. Maggie Rodriguez Interview with Dr. Holly Phillips. CBS News, 11 August, 2008. <https://www.cbsnews.com/news> (27.03.2024).
- Saleem, T., Saleem, S., Shoib, S., Shah, J., Ali, S.A. (2022). A rare phenomenon of pregorexia in Pakistani women: need to understand the related behaviors. *Journal of Eating Disorders*, 10(1), 74. DOI: 10.1186/s40337-022-00589-8.

- 172 Shiraishi, M., Kurashima, Y., Harada, R. (2024). Association between body image before and during pregnancy and gestational weight gain in Japanese women: A prospective cohort study. *Maternal and Child Health Journal*, 28(4), 708–718. DOI: 10.1007/s10995-023-03854-7.
- Strzelecki, W., Cybulski, M., Strzelecka, M., Dolczewska-Samela, A. (2007). Zmiana wizerunku medialnego kobiety a zaburzenia odżywiania we współczesnym świecie. *Nowiny Lekarskie*, 2(76), 173–181.
- Sullivan, S. (2010). *I'm not fat, I'm pregnant: An examination of the prevalence and causation of pregorexia in Ireland*. Praca dyplomowa, nr 1121867, Supervisor: Siobáin O'Donnell. Dublin: Education Institution: Dublin Business School.
- Szostak-Węgierek, D. (red.) (2021). *Żywnienie w czasie ciąży i karmienia piersią*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Szostak-Węgierek, D., Cichocka, A. (2005). *Żywnienie kobiet w ciąży*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Takimoto, H., Mitsuishi, C., Kato, N. (2011). Attitudes toward pregnancy related changes and self-judged dieting behavior. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 20(2), 212–219.
- Tyler, I. (2011). Pregnant beauty: Maternal femininities under neoliberalism. W: R. Gill, Ch. Scharff (red.), *New Femininities, Post-feminism, Neoliberalism and Subjectivity* (s. 21–33). London: Palgrave Macmillan.
- Waddington, C.H. (1939). *Introduction to modern genetics*. London: Allen and Unwin.
- Ward, V.B. (2008). Eating disorders in pregnancy. *British Medical Journal*, 336(7635), 93–96. DOI: 10.1136/bmj.39393.689595.BE.
- Wolska, B. (2011). *Obraz własnego ciała u kobiet aktywnych fizycznie w czasie ciąży*. Praca magisterska. Lublin: KUL.
- Wolska, B. (2016). *Odpowiedzialność społeczna w kreowaniu kultury poszanowania życia poczętego w opinii kobiet w ciąży*. Rozprawa doktorska, promotor: D. Kornas-Biela. Lublin: KUL.
- Wójciak, R.W., Mojs, E., Michalska, M.M., Samulak, D. (2013). Podejmowanie odchudzania w okresie ciąży a poporodowe surowicze stężenia żelaza u kobiet – badanie wstępne. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 94(4), 893–896.

Dorota Kornas-Biela

Pregoreksja: aspekty psychomedyczne, społeczno-kulturowe i zdrowotne

Każdy z nas był kiedyś bardzo mały i rozwijał się w brzuchu u mamy.

Tam człowiek rośnie przez dziewięć miesięcy.

Najpierw jest taki mały, że nie można go zobaczyć, gdyby dać na paluszek, ale potem rośnie i rozwijają się jego główka i tułów, rączki i nóżki.

Gdy ma dziewięć miesięcy i zwykle waży już ponad trzy kilo, dla mamy zaczyna się poród i rodzi swoje kochane dziecko.

Te dziewięć miesięcy nazywamy ciążą.

Wtedy mama przybiera na wadze i zwykle pod koniec ciąży waży około dziesięć kilogramów więcej, bo waży nie tylko dziecko, ale cały worek, w którym ono mieszka, a więc błony, które tworzą ten worek, i wody, w których dziecko pływa.

W tym czasie mama musi się bardzo dobrze odżywiać, jeść dużo warzyw i owoców, kasze, jaja, mięso, ryby, sery i pić dużo wody i mleka.

Nie trzeba jeść za dwie osoby, ale też nie wolno się głodzić.

Kobietę w ciąży poznajemy po tym, że ma duży brzuch, coraz większy, gdy zbliża się do urodzenia dziecka.

Niestety, niektóre mamy w czasie ciąży boją się przytyć i nie chcą mieć dużego brzucha, pomimo tego, że noszą w nim swoje dziecko.

Chcą wyglądać tak, jakby nie były w ciąży – chcą być szczupłe, wysportowane.

Wydaje się im, że wtedy wszystkim się podobają.

Chcą być modne i naśladować panie z telewizji, Internetu lub gazet, które są chude i mają płaski brzuch.

Zachowanie tych matek świadczy o tym, że chorują na pregoreksję.

174 Tak się nazywa ta choroba, kiedy mama ciągle myśli się, że jest za gruba i chce koniecznie schudnąć pomimo ciąży, a więc noszenia w sobie dziecka, które musi być dobrze odżywione.

Kobiety, które chorują w ciąży na pregoreksję, jedzą bardzo mało, a czasem nawet próbują wymiotować to, co zjadły.

Połykają tabletki na schudnięcie i bardzo dużo ćwiczą fizycznie.

Niestety, ich dziecko jest wtedy niedożywione.

Nie dostaje tego, co powinno, aby rosnąć i aby rozwijał się jego mózg.

Dlatego dzieci tych matek są niedożywione, rodzą się wcześniej, są mniejsze i chudsze.

Mają słabe zdrowie i często chorują.

Później niż inne dzieci zaczynają chodzić, biegać, mówić, a potem mają kłopoty w szkole.

Trudno im współpracować w grupie.

Pregoreksja musi być leczona przez lekarza, czasem kobieta potrzebuje pomocy psychologa i dietetyka, który nauczy ją, co i ile ma jeść, aby dziecko było zdrowe.

Najważniejsze jest, aby wszyscy wspierali ją w tym, aby mogła być dobrą mamą dla swojego dziecka, które się w niej rozwija.

Bardzo ważny jest ojciec tego dziecka, aby chwalił mamę, jak ładnie wygląda z rosnącym brzuszkiem, bo tam przecież rozwija się jego dziecko.

Trzeba troszczyć się o to, aby każda kobieta w ciąży dbała o zdrowie dziecka i odżywiała się prawidłowo przez cały okres ciąży i w czasie karmienia dziecka piersią po jego urodzeniu.

Radość z uczenia się języka obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących

Abstrakt

Uczenie się języka obcego jest procesem, w którym znaczenie odgrywają nie tylko posiadane przez ucznia kompetencje poznawcze, ale także jego doświadczenia i kompetencje społeczne i emocjonalne. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy w trakcie procesu uczenia się mogą doświadczać licznych trudności, a w związku z tym – emocji negatywnych.

Celem tekstu jest przedstawienie zagadnienia radości uczenia się języka angielskiego jako obcego osób niesłyszących i słabosłyszących. Badania wykonano w grupie 16 uczestników Letniej Szkoły Langskills. Ich wyniki wskazują na wysokie, pozytywne zaangażowanie osób niesłyszących i słabosłyszących w proces uczenia się, zarówno w kontekście organizacji procesu, relacji z innymi, jak też emocji doświadczanych wobec siebie samego. Wnioski z badań wskazują na potrzebę kontynuowania badań procesu uczenia się języka obcego, także w kontekście czynników afektywnych i relacyjnych, szczególnie wśród osób o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Słowa kluczowe: uczenie się i nauczanie, język obcy, niesłyszący i słabosłyszący, radość uczenia się.

176 The joy of learning a foreign language among deaf and hard of hearing students

Abstract

Learning a foreign language is a process in which not only the cognitive competencies possessed by the student, but also his social and emotional experiences and competencies play an important role. This is of particular importance with regard to students with special educational needs, who may experience numerous difficulties during the learning process and, consequently, negative emotions.

The purpose of the text is to present the issue of the joy of learning English as a foreign language of deaf and hard of hearing people. The research was carried out in a group of 16 participants of the Langskills Summer School. Their results indicate a high positive involvement of deaf and hard of hearing people in the learning process, both in the context of the organization of the process, relationships with others and emotions experienced towards oneself. Conclusions of the study indicate the need for continued research into the process of learning a foreign language, including in the context of affective and relational factors especially among people with different educational and developmental needs.

Keywords: learning and teaching, foreign language, deaf and hard of hearing, joy of learning.

Uwarunkowania intelektualne czy percepcyjne nie są jedynymi czynnikami warunkującymi powodzenie w uczeniu się. Jak wskazał już Krashen (1985), uczeniu się języka obcego zawsze towarzyszy „emocjonalny filtr”, który może prowadzić do porażki (jeśli są to emocje negatywne, takie jak np. lęk) lub do sukcesu (jeśli uczeniu się towarzyszą emocje pozytywne).

Lęk przed nauczycielem, lekcją, oceną, niezrozumieniem nauczanego materiału pojawiają się jako zmienne w licznych

badaniach dotyczących powodzenia i niepowodzenia szkolnego i są łączone z niskimi wynikami i niską motywacją do uczenia się (Ahmetović, Bećirović, Dubravac, 2020), syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych (Dyrda, 1999, 2007) czy też ogólnymi trudnościami psychologicznymi, takimi jak: obniżone poczucie sprawczości, niska samoocena, trudności w zakresie kontrolowania emocji i ogólne niedojrzałe radzenie sobie z trudnościami (Dryden, Tankosić, Dovchin, 2021). Na gruncie uczenia się języka obcego od lat znana jest koncepcja lęku językowego, wraz z opracowaną do jego pomiaru skalą (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986).

W poszukiwaniu innych istotnych czynników pozapoznawczych warunkujących powodzenie w uczeniu się warto sięgnąć do prac nad zastosowaniem w edukacji psychologii pozytywnej (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000; Csikszentmihalyi, Nakamura, 2011). W ostatnich latach sformułowane zostały podstawowe jej założenia, do których należą (Seligman 2018): wykorzystywanie w uczeniu się pozytywnych emocji, pobudzanie zaangażowania, budowanie relacji, wzmacnianie przekonania o znaczeniu uczenia się oraz doświadczanie osiągnięć. Na gruncie uczenia się i nauczania języków obcych postulaty psychologii pozytywnej zostały zaprezentowane przez Dewaele and MacIntyre (2014) oraz Macintyre i in. (2019), którzy rekomendują, aby w procesie uczenia się – nauczania języka obcego – uwzględnić, oprócz wymienionych powyżej aspektów podstawowych, także takie czynniki, jak dobrostan ucznia, empatyczny styl komunikowania się i uważność (*mindfulness*). Inni autorzy wskazują, że ważnymi aspektami są także wykorzystywanie w uczeniu się twórczości, budowanie postawy wytrwałości oraz wspieranie autonomii ucznia (Csikszentmihalyi, Larson, 2014). Pawlak i Kruk (2021) postulują uwzględnienie także takich emocji, jak radość, ciekawość – czy nawet miłość.

Warto także dodać, że w kontekście akwizycji języków obcych jedną z zasadniczych zmian ostatnich lat była zmiana w zakresie rozumienia błędu językowego (Pawlak, 2014). Obecnie najczęściej błędy i pomyłki w uczeniu się języka obcego uważane są za naturalny element uczenia się, który nie tylko nie jest traktowany jako porażka, ale może być wykorzystany w procesie podnoszenia kompetencji językowych (Pawlak, 2020). To podejście pedagogiczne i metodyczne jest źródłem zmian w postawach uczniów: lęk przed popełnieniem błędu i niewiedzą coraz częściej zastępowany jest

178 przekonaniem, że kompetencje komunikacyjne są ważniejsze niż bezwzględna gramatyczna czy fonetyczna poprawność językowa.

W badaniach naukowych nad akwizycją językową pojawił się zatem w ostatnich latach nowy fenomen: badane są nie tylko trudności w uczeniu się języków obcych i lęk językowy, ale także radość/przyjemność uczenia się języka obcego (*foreign language learning enjoyment*, Dewaele, MacIntyre, 2014). Dewaele i MacIntyre (2016) zaproponowali skalę do pomiaru tego zjawiska, określając, że radość uczenia się może przejawiać się w trzech wymiarach: 1) pozytywnym środowisku uczenia się, 2) pozytywnym nastawieniu osobistym, 3) pozytywnych relacjach z nauczycielem i innymi uczniami.

Dotychczasowe badania nad znaczeniem emocji pozytywnych – przyjemności, radości i satysfakcji w procesie uczenia się języka obcego przynoszą w zasadzie jednoznaczne wyniki. Emocje te korelują z lepszymi wynikami w uczeniu się języka obcego (Liu, Wang, 2021), większym zaangażowaniem uczniów (Pekrun i in., 2007), wytrwałością w uczeniu się (Yang, 2021) oraz wyższym poziomem gotowości do porozumiewania się w języku obcym (Khajavy i in., 2018). Badania potwierdzają także, że radość uczenia się języka obcego jest fenomenem dynamicznym: może ulegać zmianie u danej osoby w perspektywie czasowej, może także różnić się w zależności od tematyki lekcji czy sposobu prowadzenia zajęć przez nauczyciela (Elahi Shirvan, Talebzadeh, 2018; Dewaele, Dewaele, 2020). Wyższą przyjemność i radość uczenia się zaobserwowano u uczniów starszych, o wyższym poziomie znajomości języka obcego, wyższym wykształceniu ogólnym (Dewaele, MacIntyre, 2014).

Wnioski z dotychczasowych badań prowadzą także do konkluzji o potrzebie ich kontynuowania w różnych grupach osób, o różnych cechach osobowych i demograficznych, a także różnorodnych doświadczeniach w zakresie uczenia się języków obcych.

Uczenie się języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące

Proces uczenia się i nauczania języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących jest w ostatnich latach przedmiotem dość licznych badań, szczególnie w Europie Środkowej (Domagała-Zyśk,

Moritz, Podlewska, 2021). Badania osób słabosłyszących i niesłyszących prowadzone są zazwyczaj w małych grupach, ze względu na niską liczebność i rozproszenie populacyjne. Badania dotyczą zarówno akwizycji poszczególnych sprawności językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem (Sedlackova, 2021), pisanie (Chomicz, 2024, w druku), mówienie (Domagała-Zyśk, Podlewska, 2019; Domagała-Zyśk, 2021) czy słuchanie wizualne (Domagała-Zyśk, Podlewska, 2024, w druku). Opublikowano także analizy dotyczące wykorzystania języków migowych w uczeniu się języków obcych fonicznych (Pritchard, 2021; Kontra, Csizer, 2020; Kontra, 2017; Gulati, 2021), a także takich fenomenów, jak: style uczenia się języka obcego (Domagała-Zyśk, 2008), autonomia uczniów niesłyszących i słabosłyszących w uczeniu się języka obcego (Tothova, Sedlackova, 2021; Sedlackova, Tothova, 2022), motywacja do uczenia się języka obcego (Domagała-Zyśk, 2019), gotowość do komunikowania się (Domagała-Zyśk, 2013) czy lęk językowy (Domagała-Zyśk, Kłos-Dacka, Zadrożniak, 2017).

W dotychczasowych badaniach nie był podejmowany temat radości osób niesłyszących i słabosłyszących doświadczanej w procesie uczenia się języka obcego, zatem przedstawione badania wypełniają tę lukę.

Prezentacja wyników badań własnych

Cel badań i problemy badawcze

Celem przedstawionych badań jest określenie poziomu radości uczenia się języka obcego dorosłych osób niesłyszących i słabosłyszących uczestniczących w Letniej Szkole Języka Angielskiego Langskills. Tygodniowa szkoła została zorganizowana w ramach projektu Langskills i zgromadziła 18 niesłyszących i słabosłyszących uczestników oraz ich nauczycieli z Włoch, Czech i Polski. Wszystkie osoby uczyły się wcześniej języka angielskiego w ramach lekcji i lektoratu, szkoła letnia miała więc charakter doskonalący. Program szkoły zakładał wykorzystanie warsztatowych strategii doskonalenia czytania, pisania i mówienia w języku obcym, podejmowanie działań twórczych (grupowe prace plastyczne, projekty medialne), tworzenie licznych sytuacji komunikacyjnych (gry zespołowe, prace w grupach, gra miejska, zwiedzanie

180 zabytków), refleksje nad własnym stylem uczenia się języka obcego i nowymi strategiami, wykorzystywanie języka obcego w sytuacjach codziennych (rejestracja, wypełnianie formularzy, rozmowy w czasie wspólnych posiłków, wspólne rozwiązywanie codziennych problemów z wykorzystaniem języka obcego). Szczegółowe sprawozdanie z przebiegu szkoły prezentuje w tym tomie jedna z uczestniczek (Lewandowska, 2024).

Komunikowanie się uczestników oraz organizatorów odbywało się języku angielskim (także z wykorzystaniem procedury zapisywania symultanicznego) oraz w International Sign. Warto dodać, że ten element dodawał części uczestników, którzy na co dzień posługiwali się językiem migowym swojego kraju (włoskim, polskim lub czeskim), dodatkowej pewności siebie, był też praktyczną realizacją idei „transjęzykowości” (*translanguaging*). Jest to proces tworzenia znaczenia, rozumienia i zdobywania wiedzy z wykorzystaniem dwóch lub więcej języków, które używane są w sposób dynamiczny i funkcjonalnie zintegrowany (Lewis, Jones, Baker, 2012). Celem wykorzystywania tej strategii jest efektywna komunikacja, w której ważniejsze jest funkcjonalne wykorzystywanie języka niż poprawność (Romanowski, 2018). W procesie tym może zachodzić dynamiczne przetaczanie kodów językowych: osoba może np. czytać w jednym języku, a wypowiadać się w innym lub odbierać treści w jednym języku (np. języku migowym), a przekazywać odpowiedź w innym języku (np. języku angielskim fonicznym).

Metoda

W badaniu zastosowano *Skalę Radości Uczenia się Języka Obcego* (Foreign Language Enjoyment Scale, Dewaele, MacIntyre, 2016). Skala składa się z 21 twierdzeń odnoszących się do pozytywnych doświadczeń osoby uczącej się dotyczących lekcji/zajęć, relacji z innymi oraz własnego nastawienia do uczenia się języka obcego. Właściwości psychometryczne są zadowalające (alfa Cronbacha.86, Dewaele, MacIntyre, 2014). Osoba badana udziela odpowiedzi na 5-stopniowej skali (1 – absolutnie nie zgadzam się, 5 – zupełnie się zgadzam). Skala w języku angielskim dostępna jest w otwartym dostępie, a procedura badań i analizy wyników omówiona została w dwóch tekstach jej autorów (Dewaele, MacIntyre, 2014; 2016). W badaniu wykorzystano skalę w języku angielskim, wprowadzono

jednak uzupełnienia odnoszące się do szkoły letniej, w której osoby badane brały udział, np. twierdzenie „To jest pozytywne środowisko” zamieniono na „Letnia Szkoła Langskills – to pozytywne środowisko uczenia się”. Po dokonaniu uzupełnień skala została przeczytana i zaopiniowana pozytywnie przez 2 osoby – osobę słabosłyszącą i niesłyszącą. Potwierdziły one, że twierdzenia są zrozumiałe i przedstawione uczestnikom w dostępny sposób.

Drugim narzędziem była ankieta własnej konstrukcji składająca się z dwóch części. W pierwszej zawarto pytania dotyczące oceny programu merytorycznego szkoły oraz aspektów organizacyjnych. W drugiej poproszono uczestników o ocenę poziomu dostępności wydarzenia i dostosowania jego przebiegu do ich specjalnych potrzeb.

Dodatkowo przygotowano krótką kartę zbierającą dane demograficzne (wiek, płeć, czas uczenia się języka obcego, poziom znajomości języka obcego) oraz deklarację tożsamościową, w której uczestnicy mogli określić, czy identyfikują siebie jako osobę niesłyszącą, Głuchą lub słabosłyszącą.

Procedura badawcza została zaakceptowana przez Komisję Etyki w Instytucie Pedagogiki KUL. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych ostatniego dnia Letniej Szkoły Langskills w Lublinie, w lipcu 2023 roku.

Badana grupa

Do udziału w badaniach zaproszono wszystkich 18 uczestników szkoły, natomiast w badaniach wzięło udział 16 osób. Wśród uczestników było 9 mężczyzn i 7 kobiet, 8 uczestników pochodziło z Polski, 3 osoby przyjechały z Włoch, a 5 uczestników – z Czech. Osiem osób określiło siebie jako słabosłyszące, 3 osoby jako niesłyszące, natomiast 5 osób wybrało określenie Deaf (pisane z wielkiej litery), co wskazuje na ich związek tożsamościowy z Kulturą Głuchych – chcą być uznawane za osoby Głuche. Badane osoby były w wieku od 18–40 lat: 7 osób było w wieku 18–25 lat, 4 osoby – w wieku 26–30 lat, jedna osoba wskazała na przedział wiekowy 31–35 lat, natomiast 4 osoby – na 36–40 lat. Uczestnicy badań zostali poproszeni o określenie poziomu znajomości języka angielskiego: 2 osoby wybrały poziom podstawowy (*elementary*), 5 osób – niższy średniozaawansowany (*pre-intermediate*),

182 5 osób – średniozaawansowany (*intermdiate*) i 4 osoby – zaawansowany (*advanced*).

Wyniki badań

Ogólna ocena doświadczenia uczenia się języka obcego w Letniej Szkole Langskills

Uczestników poproszono o ogólną ocenę Letniej Szkoły Langskills. Jedynie dla 3 osób było to doświadczenie „przeciętne”, natomiast 13 z 16 osób oceniło ją pozytywnie, w tym 6 – bardzo pozytywnie.

Wszystkie badane osoby wskazały, że dzięki udziałowi w zajęciach Letniej Szkoły Langskills ich poziom języka angielskiego uległ poprawie: średnia w skali 1–5 wyniosła 3,625. Wśród czynników wyjaśniających tę poprawę kompetencji językowych badani wymienili: możliwość rozmowy w języku angielskim z innymi osobami, zarówno słyszącymi, jak i z uszkodzeniem słuchu, dostępność przekazywanych treści – także dzięki temu, że wypowiedzi były zapisywane symultanicznie i wyświetlane, zajęcia językowe były prowadzone w formie wykonywania praktycznych zadań, uczestnicy byli mobilizowani do wspólnego wykonywania zadań. Uczestnicy podkreślali, że była to dla nich jedna z niewielu – albo wręcz pierwsza – okazja do wykorzystywania języka angielskiego w praktyce komunikacyjnej z nieznanymi wcześniej osobami. Większość uczestników doświadczyła sytuacji, w której (wreszcie) wykorzystywała poznane wcześniej słownictwo. Uczestnicy wyrażali także przekonanie, że zajęcia w szkole letniej pozwoliły im poszerzyć zasób słownictwa w języku obcym.

Oceny Letniej Szkoły Langskills w poszczególnych wymiarach, zarówno organizacyjnych, jak i merytorycznych oraz tych związanych z dostępnością – także były wysoce pozytywne. Najważniejszym doświadczeniem uczestników było poczucie akceptacji i niedoznanawanie dyskryminacji oraz pozytywna atmosfera wydarzenia. Odczuwali także szacunek innych i mieli poczucie, że konflikty rozwiązywane są konstruktywnie. Sposób organizacji LSzL wzbudzał w nich przekonanie, że mogą w pełni uczestniczyć w proponowanych aktywnościach (por. tab. 1). W nawiązaniu do tego przekonania warto dodać, że uczestnicy pozytywnie ocenili poziom

dostępności wydarzenia do ich zróżnicowanych potrzeb: wysoko ocenili prace palantypistów przygotowujących napisy w czasie rzeczywistym (także w czasie wycieczki w terenie, z wykorzystaniem przenośnej klawiatury i tabletów), stosowane na zajęciach narzędzia dydaktyczne oraz wsparcie osobowe organizatorów szkoły. Najniżej, chociaż ciągle pozytywnie, oceniono poziom wsparcia technologicznego (ocena taka może wiązać się z odczuwanym w czasie wydarzenia brakiem stabilności łącza internetowego). Wyniki zebrano w tabeli nr 2.

Tab. 1. Ogólne opinie uczestników dotyczące programu i organizacji Letniej Szkoły Langskills

	Ocena szczegółowa Letniej Szkoły Langskills	Oceny w skali 1 (oceniłem bardzo źle) – 5 (oceniłem bardzo dobrze)	Mediana	Odchylenie standardowe
1	Program i metody były odpowiednie, aby ułatwić naukę	4,188	4,00	0,75
2	Zdobyłem pewność siebie i kompetencje do dalszego posługiwania się językami obcymi	4,125	4,00	0,96
3	LSzL dała mi możliwość pozytywnego uczestniczenia w proponowanych aktywnościach	4,375	4,00	0,50
4	W LSzL nauczyłem się nowych rzeczy od innych	4	4,00	0,73
5	W LSzL uczyłem innych i dzieliłem się moim doświadczeniem	4	4,00	0,97
6	Każdy miał możliwość aktywnego zaangażowania się	4,125	4,00	0,81
7	Opinie wszystkich były szanowane	4,313	5,00	0,87
8	Atmosfera była pozytywna	4,5	5,00	0,63
9	Nie czułem się dyskryminowany w tej grupie	4,563	5,00	0,63
10	Konflikty lub spory były rozwiązywane konstruktywnie	4,313	4,50	1,01

Źródło: opracowanie własne.

184 Tab. 2. Ocena dostępności wydarzenia

	Rodzaj usługi	Ocena jakości 1 – bardzo niska jakość, 5 – bardzo wysoka jakość	Mediana	Odchylenie standardowe
1	Usługi palantypistów	4,375	5,00	1,15
3	Wsparcie technologiczne	4	4,00	1,15
4	Dostosowane do potrzeb uczestników narzędzia dydaktyczne	4,375	5,00	1,02
5	Wsparcie zespołu organizującego LSzL	4,688	5,00	0,48

Źródło: opracowanie własne.

Radość z uczenia się języka obcego

Analiza danych dotyczących radości uczenia się języka angielskiego jako obcego w Letniej Szkole Langskills wskazuje jednoznacznie na wysoki poziom doświadczania pozytywnych uczuć w czasie tego tygodniowego doświadczenia. W żadnych z twierdzeń nie pojawiła się odpowiedź wskazująca na doświadczanie emocji negatywnych (1 – *strongly disagree* lub 2 – *disagree*). W poszczególnych twierdzeniach pojawiały się u różnych osób pojedyncze odpowiedzi 3 (*neither agree nor disagree*), wskazujące jednak nie tyle na negatywne emocje, ile pewien brak zdecydowania osób badanych. W dwóch twierdzeniach odnotowano wyłącznie odpowiedzi pozytywne (4 – *agree* i 5 – *strongly agree*) – były to twierdzenia dotyczące pozytywnej atmosfery w czasie trwania LSzL (nr 18) oraz twierdzenie wyrażające przekonanie, że dobrze jest znać język angielski (nr 11).

Uczestnicy badań dali zatem wyraz odczuwaniu pozytywnych emocji odnoszących się do organizacji procesu uczenia się języka obcego, pozytywnych relacji z innymi oraz pozytywnych odczuć dotyczących siebie jako osoby uczącej się języka angielskiego jako obcego. Średni wynik obliczony dla wszystkich twierdzeń wynosi 4,286 (w skali 1–5), natomiast średnie dla poszczególnych twierdzeń mieszczą się w przedziale 3,625 – 4,625.

Warto wskazać na najwyższe wyniki: dotyczą one przekonania, że dobrze jest znać język angielski (tw. 11), nauczyciele w LSzL to osoby wspierające i przyjazne (tw. 17 i 18), program nauczania

zawiera przydatne, wartościowe elementy (tw. 8). Wysokie wyniki zauważono także w twierdzeniach dotyczących LSzL jako takiej: uznano ją za pozytywne środowisko uczenia się (tw. 10), gdzie panuje dobra atmosfera (tw. 18) i jest wiele okazji do radości (tw. 21). Szczególnie istotne są także wyniki wskazujące na pozytywne odczucia uczestników w stosunku do samych siebie. Myślą o sobie, że są osobami kreatywnymi (tw. 1), uczenie się języka obcego sprawia im przyjemność (tw. 4), odczuwają dumę ze swoich kompetencji językowych (tw. 9), a co najważniejsze – potrafią śmiać się z popełnianych przez siebie błędów (tw. 2). Szczegółowe wyniki przedstawia tabela nr 3.

Tab. 3. Aspekty doświadczania radości z uczenia się języka obcego w Letniej Szkole Langskills

	Twierdzenie	Średnia	Minimum	Maksimum	Mediana	Odchylenie standardowe
1	Mogę być kreatywny	4,25	3	5	4,00	0,58
2	Śmieję się z moich błędów językowych	4,4375	3	5	5,00	0,73
3	Nie nudzę się	4	3	5	4,00	0,82
4	Uczenie się języka obcego sprawia mi przyjemność	4,3125	3	5	4,00	0,60
5	Podczas zajęć z języka obcego czuję się, jakbym był inną osobą, niż zwykle jestem	3,875	3	5	4,00	0,96
6	Uczę się lepiej wyrażać siebie w języku angielskim	3,625	3	5	4,00	1,15
7	Jestem wartościowym członkiem grupy Langskills	4,125	3	5	4,00	0,81
8	Uczę się interesujących rzeczy	4,375	3	5	4,00	0,62
9	Czuję się dumny ze swoich osiągnięć w nauce języka obcego	4,1875	3	5	4,00	0,75
10	Langskills – to pozytywne środowisko uczenia się	4,5	3	5	5,00	0,63

	Twierdzenie	Średnia	Minimum	Maksimum	Mediana	Odchylenie standardowe
11	Fajnie jest znać język angielski	4,625	4	5	5,00	0,50
12	Langskills – to jest świetna zabawa	4,4375	3	5	5,00	0,73
13	Popęlnianie błędów jest częścią procesu uczenia się	4,4375	3	5	5,00	0,81
14	Inni uczestnicy szkoły letniej są mili	4,375	3	5	4,50	0,72
15	Nauczyciele zachęcają nas do uczenia się	4,375	3	5	4,50	0,72
16	Nauczyciele są przyjaźni	4,5625	3	5	5,00	0,73
17	Nauczyciele są wspierający	4,625	3	5	5,00	0,62
18	Panuje dobra atmosfera	4,5625	4	5	5,00	0,51
19	Tworzymy zgraną grupę	4,0625	3	5	4,00	0,77
20	Mamy wspólne żarty, które tylko my rozumiemy	4,25	3	5	4,00	0,58
21	Dużo się śmiejemy	4,4375	3	5	5,00	0,73

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych, tłumaczenie itemów na język polski na potrzeby tekstu wykonane przez Autorkę.

Dyskusja wyników i rekomendacje

Przedstawione powyżej wyniki badań, mimo że dotyczą niewielkiej grupy kilkunastu osób – dotyczą całej populacji osób, które brały udział w programie Letniej Szkoły Langskills dla osób niesłyszących i słabosłyszących. Ze względu na niewielką grupę osób nie jest możliwe dokonanie uogólnień, ale z pewnością warto wskazać na pewne istotne prawidłowości i tendencje.

W badaniach Dewaele i MacIntyre (2014), w których brało udział 1748 osób z różnych kontynentów w wieku 11–75 lat, średni wynik w zastosowanej skali wyniósł 3,82 (minimum – 1,29,

maksimum – 5). Można zatem zauważyć, że prezentowane w tym artykule wyniki badań w grupie osób niesłyszących i słabosłyszących są zasadniczo wysokie – wyższe od tych opisanych w badaniach Dewaele i MacIntyre (2014). Jest to szczególnie istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę naturę trudności związanych z uszkodzeniem słuchu. Osoby niesłyszące i słabosłyszące doświadczają szeregu trudności w kontekście przyswajania języka (Krakowiak, 2012) – zarówno narodowego, jak i obcego. Dziecięce doświadczenia trudów terapii logopedycznej, porażek we wspólnym uczeniu się ze słyszącymi rówieśnikami – zostawiają ślad i warunkują kolejne próby uczenia się. Na prezentowane wyniki należy zatem spojrzeć z dużym szacunkiem – zarówno dla osób badanych, które najwyraźniej pokonały liczne trudności i obecnie cieszą się z coraz lepszego poznawania języka obcego, jak też dla ich rodziców, nauczycieli i innych osób wspierających, które pomogły im zbudować i zachować postawę radości uczenia się.

Mając świadomość wyjątkowości badanej grupy, która składała się z osób studiujących, zaangażowanych i odważnych (udział w projekcie był dobrowolny, wymagał zgłoszenia się), warto uzyskane wyniki upowszechniać i wskazywać, że w kontekście uszkodzenia słuchu – uczenie się języka obcego nie musi oznaczać jedynie trudu i ciągłej walki z niepowodzeniami – ale może także stać się źródłem rozwoju i radości.

Opisane zjawisko powinno stać się przedmiotem kolejnych badań, także w szerszych grupach, a szczególnie w grupach niesłyszących i słabosłyszących uczniów szkół podstawowych i średnich. Warto także dowiedzieć się więcej o innych emocjach towarzyszących uczeniu się języka obcego uczniów z różnorodnymi dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi. Na kierunek takich badań wskazują np. prace Barcelosa i Coelho (2016) oraz Pavelescu i Petrića (2018), którzy proponują, aby w czasie zajęć językowych rozwijać nie tylko radość, przyjemność czy ciekawość – ale miłość, która jest widoczna w relacjach między nauczycielami a uczniami, która stwarza poczucie bezpieczeństwa i zaufania, umożliwia każdemu uczniowi wykorzystanie wszystkich jego talentów i zachęcają do wytrwałości w uczeniu się.

- Ahmetović, E., Bećirović, S., Dubravac, V. (2020). Motivation, Anxiety and Students' Performance, *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271–289. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.271.
- Barcelos, A.M.F., Coelho, H.S.H. (2016). *Language learning and teaching: What's love got to do with it?*. W: P.D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (ed.), *Positive psychology in SLA* (s. 130–144), Bristol: Multilingual Matters.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, 10. Dordrecht: Springer, 978–994.
- Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (2011). „Positive psychology: where did it come from, where is it going?”. W: M.K. Sheldon, T.B. Kashdan, and M.F. Steger (ed.), *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward* (s. 3–8). New York: Oxford University Press.
- Dewaele, J.M., Dewaele, L. (2020). Learner-internal and learner-external predictors of Willingness to Communicate in the FL classroom. *Journal of the European Second Language Association*, 2, 24–37. DOI: 10.22599/jesla.37.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D. (2016). „Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety. The right and left feet of FL learning?”. W: P. MacIntyre, T. Gregersen and S. Mercer (ed.), *Positive Psychology in SLA* (s. 215–236). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274. DOI: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5.
- Domagała-Zyśk, E. (2019). Motywacja do uczenia się języka obcego studentów niesłyszących lub słabo słabostyszających. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2, 28–34.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Willingness to communicate in English as a foreign language of the deaf and hard of hearing university students. Proceedings of the conference Universal Learning Design (recenzowane materiały konferencyjne)*, Brno: Masaryk University, 65–71.
- Domagała-Zyśk, E., Kłos-Dacka, A., Zadrożniak, M. (2017). Uczenie się języka obcego przez osoby korzystające z implantów ślimakowych. *Szkoła Specjalna*, 1, 17–27.

- Domagała-Zyśk, E., Moritz, N., Podlewska, A. (red.) (2021). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners Teaching Strategies and Interventions*. London: Routledge, ss. 156.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A. (2021). *A Challenge, a Must, an Adventure: English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Students*. W: D.L. Banegas, G. Beacon, G. Perez Berbain (ed.) (2021). *International Perspectives on Diversity in ELT* (s. 265–281). Cham: Palgrave Macmillan.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A. (2024). *Enhancing Listening Skills of Hard of Hearing Learners*. E. Wagner, O.A. Batty, E. Galaczi (2024). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*. London: Routledge.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A. (2019). Strategies of oral communication of deaf and hard of hearing (D/HH) non-native users. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581399>.
- Dryden, S., Tankosić, A., Dovchin, S. (2021). Foreign language anxiety and translanguaging as an emotional safe space: Migrant English as a foreign language learners in Australia. *System*, 101(102593). <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102593>.
- Dyrda, B. (1999). Specyfika i przyczyny Syndromu Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych uczniów w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej. *Chowanna*, 1–2, 24–40.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Elahi Shirvan, M., Talebzadeh, N. (2018). Exploring the fluctuations of foreign language enjoyment in conversation: an idiodynamic perspective. *Journal of Intercultural Communication*, 47, 21–37. DOI: 10.1080/17475759.2017.1400458.
- Gulati, B. (2021). *English in the clouds – organizacja lektoratu języka angielskiego dla osób niesłyszących i słabosłyszących w czasie pandemii COVID-19*. W: E. Domagała-Zyśk (ed.) (2021). *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (s. 201–240). Lublin: Episteme, .
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.
- Khajavy, G.H., MacIntyre, P.D., Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to

- communicate. *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 605–624. DOI: 10.1017/S0272263117000304.
- Kontra, E.H. (2017). The foreign language learning situation of Deaf adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1) on-line. DOI: 10.1556/2059.01.2017.1.
- Kontra, E., Csizer, K. (2020). Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. *The Modern Language Journal*, 1–17, DOI: 10.1111/modl.126300026-7902/20/1–17.
- Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 655–670.
- Liu, E., Wang, J. (2021). Examining the Relationship Between Grit and Foreign Language Performance: Enjoyment and Anxiety as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 12(666892). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.666892.
- Macintyre, P.D., Gregersen, T., Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *The Modern Language Journal*, 103, 262–274. DOI: 10.1111/modl.12544.
- Pawlak, M. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, Heidelberg: Springer.
- Pawlak, M. (2020). Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej, *Języki Obce w Szkole*, 3, 39–46.
- Pawlak, M., Kruk, M. (2021). Ciemna i jasna strona mocy czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 33–40. DOI: 10.47050/jjows.2021.2.xxx.
- Pavelescu, L.M., Petrić, B. (2018). Love and enjoyment in context: Four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73–101.
- Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T., Perry, R.P. (2007). „*The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education*”. W: P.A. Schutz, R. Pekrun (ed.) (2011). *Emotion in education* (s. 13–36). Amsterdam: Academic Press. DOI: 10.1016/b978-012372545-5/50003-4.
- Protchard, P. (2021). *Phonic reading as a strategy in learning to read English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing pupils*. W: E. Domagała-Zyśk, N. Moritz, A. Podlewska (ed.)

- (2021). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners Teaching Strategies and Interventions* (s. 32–44). London: Routledge.
- Romanowski, P. (2018). O modelu translanguaging i jego znaczeniu w kształceniu dwu- i wielojęzycznym. *Jezyki Obce w Szkole*, 2, 49–54.
- Sedláčková, J., Tóthová, L. (2022). *Aware and autonomous: Raising learner autonomy in deaf and hard of hearing learners*. W: M. Diaz (ed.), *Participatory Pedagogies in Language Learning: Best Practice and Case Studies* (s. 40–48), Prague: University of Chemistry and Technology.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Shen, J. (2021). A Review of the Effectiveness of Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety on Learners' Engagement and Attainment. *Frontiers in Psychology*, 12(749284). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.749284.
- Tóthová, L., Sedláčková, J. (2021). Fostering autonomy in learners with special needs: a specialized e-learning course. *Language Learning in Higher Education; Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS). De Gruyter*, 11(2), 471–487.
- Yang, P. (2021). Exploring the Relationship Between Chinese EFL Students' Grit, Well-Being, and Classroom Enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 12(762945). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.762945.
- Zeng, Y. (2021). A Review of Foreign Language Enjoyment and Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12(737613). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.737613.

Tekst powstał w ramach realizacji projektu Langskills 2: Learning skills and language preferences of deaf and hard of hearing students. Projekt wspierany przez program Erasmus+, Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices / Strategic Partnerships in the field of education, training and youth. Project No: 2021-1-CZ01-KA220-HED-000023473. 2021-2024.

192 Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Ewa Domagała-Zyśk

Studenci niesłyszący i słabosłyszący lubią uczyć się języka angielskiego

W tym tekście autorka napisała, jak szybko i dobrze uczyć się języka angielskiego, nawet wtedy, kiedy jest się osobą niesłyszącą lub słabosłyszącą.

W uczeniu się języka angielskiego ważne są zdolności ucznia.

Ważne są także doświadczenia ucznia, na przykład podróże, praca za granicą, czytanie książek w języku obcym, oglądanie filmów w języku angielskim.

Kiedy uczymy się języka obcego, przeżywamy różne emocje.

Czasem czujemy smutek lub złość. Czasem boimy się lekcji. Czasem czujemy na lekcji radość i zadowolenie.

Kiedy uczymy się języka angielskiego, ważne jest, żeby nauczyciel i uczeń czuli radość i zadowolenie.

W artykule autorka opisała lekcje języka angielskiego, które odbyły się w Szkole Języka Angielskiego Langskills. 16 studentów z Włoch, Czech i Polski brało udział w tych lekcjach.

Potem studenci uzupełnili ankietę i odpowiedzieli na pytania, jak czuli się w czasie lekcji.

Studenci powiedzieli, że w czasie lekcji języka angielskiego czuli radość i zadowolenie.

Byli dumni, że znają język angielski.

Nie bali się, kiedy popełniali błędy.

Rozmawiali w języku angielskim z przyjaciółmi i znajomymi.

Nauczyciele języka angielskiego pomagali w uczeniu się.

Jest potrzebne, żeby na lekcjach języka angielskiego było dużo radości, zadowolenia, współpracy z innymi osobami, przyjaźni, pomagania sobie wzajemnie.

Wtedy łatwo jest uczyć się języka angielskiego.

Rodzice jako uczestnicy procesu oceny funkcjonalnej

Abstrakt

Przedstawiony artykuł ma charakter empiryczny. Zaprezentowane dane wskazują, że kluczowe dla rozwoju dziecka jest podjęcie współpracy z jego rodzicem zarówno podczas poznawania potrzeb i możliwości ucznia, jak też wówczas, gdy wsparcie jest już realizowane, a jego skuteczność powinna być oceniana nie tylko w placówce, ale również w domu. Poza tym włączenie rodzica w proces diagnostyczny postrzegane jest – szczególnie przez mniej doświadczonych pedagogów – jako istotne wsparcie również dla nich podczas procesu oceniania rozumianego szerzej niż tylko jako diagnoza bieżących efektów wychowania, nauczania i uczenia się ucznia, ale też jako źródło informacji na temat dynamiki i jakości zachodzących przemian w rozwoju dziecka. Dlatego główne pytanie badawcze brzmiało: w jakich obszarach zaangażowanie rodzica jest potrzebne podczas planowania i implikacji rozwiązań opracowanych w oparciu o ocenę funkcjonalną ich dziecka?.

Prowadzenie diagnozy zgodnie z założeniami oceny funkcjonalnej jest okazją do realnego włączenia opiekunów w ten proces na różnych polach (edukacji i wychowania), z uwzględnieniem środowiska szkoły i domu.

Słowa kluczowe: zaangażowanie rodzica, potrzeby każdego ucznia, ocena funkcjonalna, przedszkole i szkoła.

194 Parents as participants in the functional assessment process

Abstract

The presented article is of an empirical nature. The presented data indicate that it is crucial for a child's development that a teacher cooperates with his or her parent when learning about the student's needs and capabilities, as well as when support is already provided, and its effectiveness should be assessed not only in the facility, but also at home. In addition, it is important to include the parent in the diagnostic process. This involvement is perceived as particularly important by less experienced educators. Young educators believe that parent support is important for them during the assessment process, understood more broadly than only as a diagnosis of the current effects of the student's upbringing, teaching and learning, but also as a source of information about the dynamics and quality of changes taking place in the development of the child itself. Therefore, the main research question was: In what areas is parent involvement needed when planning and implication of solutions developed based on their child's functional assessment?

Conducting a diagnosis in accordance with the assumptions of a functional assessment is an opportunity to actually involve caregivers in this process in various fields (education and upbringing), taking into account the school and home environment.

Keywords: parent involvement, needs of each student, functional assessment, kindergarten and school.

Przedstawiony artykuł stanowi zaledwie jeden z wielu przykładów działań badawczych podejmowanych w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Ukazany tu materiał empiryczny jest konsekwencją zaobserwowanych potrzeb podczas prowadzonych wspólnie badań przez autorkę i dr hab. E. Domagałę-Zyśk, prof. KUL w ramach międzynarodowego projektu Promentor oraz badań ukazujących wspierającą rolę rodziców w mentoringu młodych nauczycieli¹. Badania niniejsze przedstawiają rodzica w roli pewnego rodzaju „współpracownika” nauczyciela podczas poznawania i budowania obszarów wsparcia potrzebnego uczniowi oraz współtwórcę życia placówki, zaangażowanego m.in. w organizację wydarzeń i inicjatyw organizowanych w przedszkolu lub szkole, uczestnika pracy szkolnych organów (m.in. Rada Rodziców), włączającego się w opracowywanie i uchwalanie programów wychowawczo-profilaktycznych. Jak wiadomo, opinia rodziców brana jest pod uwagę w trakcie ewaluacji zewnętrznej pracy placówki, ale także podczas oceny dyrektora i nauczycieli. Nade wszystko jednak rodzic pozostaje rodzicem swojego dziecka i to na tym polu pedagogzy dostrzegają potrzebę jego największego zaangażowania. To właśnie do rodziców dziecka należy uczestniczenie w procesie wychowania i nauczania, natomiast jako osoby najlepiej zorientowane w potrzebach wynikających np. ze stanu zdrowia niejednokrotnie pełnią funkcję doradcy podczas ustalania różnego rodzaju działań prewencyjnych.

Poznaniu ról rodzica w perspektywie pedagogów poświęcona jest niniejsza narracja. Wyniki przeprowadzonych eksploracji dostarczyły wiedzy na temat opinii nauczycieli – z różnym zawodowym doświadczeniem – o udziale rodzica w procesie oceny funkcjonalnej jego dziecka. Przywołanie tego podejścia w odniesieniu do dzieci, których rozwój wymaga oceny, nie umniejsza ważności prowadzenia monitoringu bieżących osiągnięć bądź niepowodzeń i ich uwarunkowań w sytuacji wszystkich dzieci korzystających z edukacji przedszkolnej lub szkolnej.

¹ Ten aspekt jako temat: *Parents' role in the mentoring process of new teachers. The case of Poland* został przedstawiony na Symposium Proposal to EERA Network 1 (Professional Learning and Development) ECER 2022 Yerevan, Armenia.

Z uwagi na ten kontekst zrodziła się również potrzeba syntetycznego nakreślenia również samej tematyki oceny funkcjonalnej w odniesieniu do wybranej literatury przedmiotu. Jak nietrudno zauważyć – w literaturze poświęconej transpozycji wytycznych dotyczących oceny funkcjonalnej, „wyrosłych” z klasyfikacji ICF (Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia)², swój niebagatelny udział mają publikacje, gdzie redaktorami, autorami czy współautorami są również pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL (część z nich została przywołana w niniejszym artykule). Stąd też po zwięzłym nakreśleniu teorii dotyczącej oceny funkcjonalnej następuje prezentacja stanowiska czynnych zawodowo i przyszłych pedagogów na temat roli rodziców w ocenie funkcjonalnej, co może pomóc w dostrzeżeniu obszarów wymagających zaangażowania rodzica i tych, w jakich ten akces jest mniej oczekiwany.

W artykule zatem zwrócono uwagę na znaczenie aktywnego udziału rodzica w ocenie funkcjonalnej (OF) „wszystkich” dzieci, a nie tylko tych z wyróżnionych – w Rozporządzeniu MEiN z 9 sierpnia 2017 roku – grup. Dzięki tej ocenie nauczyciel będzie mógł faktycznie poznać zespół, z którym pracuje, a posiadłszy podstawową wiedzę o funkcjonowaniu każdego ucznia, będzie mógł zaplanować efektywne działania wspierające adekwatne do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia na tle wszystkich dzieci/uczniów³. Warto zaznaczyć, że będący efektem podjętych działań program wsparcia zakłada potrzebę swej stałej ewaluacji, tak by podejmowane działania faktycznie odpowiadały aktualnym potrzebom. Jest to proces systematyczny, zintegrowany z kształceniem i wychowaniem oraz wspierającym te procesy, a do świadczonego wsparcia nie jest wymagana opinia ani orzeczenie, na podstawie których określa się sztywny limit godzin, w ramach których wsparcie może być udzielane (*Model edukacji włączającej...*, 2020).

² Obecnie trwają działania służące ujednoczeniu terminologii stosowanej w medycynie i naukach społecznych na podstawie ICF. Aktualna wersja została przetłumaczona na język polski w 2022 roku (Wilmowska-Pietruszyńska, Bilski, 2010).

³ Ocena funkcjonalna skierowana jest do uczestników edukacji przedszkolnej i szkolnej, dlatego w niniejszym opracowaniu terminy dziecko i uczeń będą używane zamiennie. Zatem nie oznacza to, że ujęte treści będą skierowane do jednej z tych grup (tj. dzieci w przedszkolu a uczniowie w szkole).

Potrzebę takiego zaangażowania autorka zauważa na każdym z etapów edukacji, choć szczególnie ważny – ze względów na skuteczność podejmowanych interwencji – jest czas, kiedy takie wsparcie dziecko otrzymuje. Nie zawsze jest to jednak możliwe, gdyż rodzic najpierw musi przejść różne etapy adaptacji do niepełnosprawności dziecka, by ostatecznie być gotowym na przyjęcie niepomysłnej diagnozy (Kornas-Biela, 2006)⁴, a następnie podjąć skuteczne działania i w pełni uczestniczyć w planowaniu wsparcia dla swojego dziecka. Czasami to zaangażowanie jest widoczne w skali mikro (tj. na poziomie rodziny lub klasy), a czasami swoim zasięgiem obejmuje szersze kręgi. Bywa, że rodzic, chcąc aktywnie włączyć się w życie przedszkola lub szkoły, uczestniczy w opracowywaniu programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły czy strategii rozwoju placówki, do której zapisane jest dziecko. Niekiedy te aktywności są akcyjne, związane z reakcją na bieżące potrzeby, ale też zaangażowanie wielu opiekunów jest permanentne. Niezależnie od zasięgu podejmowanych przez rodzica działań jego głos powinien być coraz bardziej pożądanym, szczególnie przy rozpoznawaniu przyczyn trudności jego dziecka, podczas szukania sposobów na ich niwelowanie czy w trakcie utrwalania pożądanego efektów zmian i ponownej ich ocenie.

Z punktu widzenia oceny funkcjonalnej kluczowe dla powodzenia procesu diagnostycznego i terapeutycznego jest poznanie i zrozumienie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów z różnymi zaburzeniami rozwojowymi, ale też i wówczas, gdy któreś z uzdolnień jest szczególnie.

Prowadzenie diagnozy zgodnie z zasadami oceny funkcjonalnej

Prowadzenie diagnozy zgodnie z zasadami oceny funkcjonalnej powinno dostarczać nie tylko wiedzy na temat utrudniających funkcjonowanie deficytów, co potencjału dziecka na podstawie źródeł

⁴ Stadia te są charakteryzowane poprzez towarzyszące im przeżycia: 1) okres niepewności i poszukiwań prawdy, 2) huśtawka emocjonalna, 3) gorączka diagnostyczna, 4) poszukiwanie potwierdzenia, 5) szok, 6) zaprzeczenie, 7) żaloba, 8) poczucie winy, 9) złość, 10) akceptacja i adaptacja (Kornas-Biela, 2006, s. 664–674).

198 informacji zaczerpniętych ze środowiska, w którym się wychowuje i uczy. Oparcie diagnozy na ocenie funkcjonalnej jest zmianą, która wynika z potrzeby wypracowania wspólnego stanowiska co do stosowanej w dokumentacji terminologii diagnostycznej i opracowywaniu na jej podstawie wskazań. Wypracowanie wspólnej, zrozumiałej (pod względem językowym) dla interdyscyplinarnych zespołów terminologii jest szczególnie istotne. Język klasyfikacji ICF ma za zadanie poprawić jakość opisu funkcjonowania człowieka w kontekście zdrowia i jego zakłóceń, a nie być schematem do klasyfikacji ludzi ze względu na posiadaną niepełnosprawność (Podgórska-Jachnik, 2022, s. 25).

Z powodu zmian wprowadzanych przez ustawodawcę, szczególnie w latach 2017–2020, nastąpił czas intensywnych działań różnych ośrodków naukowych, które tworząc niejednokrotnie interdyscyplinarne zespoły, wsłuchiwały się w głos przedstawicieli nauczycieli, terapeutów i diagnostów na co dzień zajmujących się szeroko pojętą diagnozą, by wypracować nowy model oceny funkcjonalnej. Efektem tych prac są liczne publikacje (Domagała-Zyśk i wsp., 2022; Otrębski i wsp., 2022, Krakowiak, 2017), które wskazują na potrzebę wieloaspektowego podejścia do osoby podczas prowadzonej diagnozy/oceny jej mocnych stron i trudności oraz dostarczają wskazówek, jak proces ten przeprowadzić. T. Knopik i E. Domagała-Zyśk również – analizując różne ustalenia terminologiczne (nieco wcześniej również w zespole z U. Oszwą, 2019) w tej tematyce – pod pojęciem oceny funkcjonalnej rozumieją „wielowymiarowy proces rozpoznania i opisu:

- stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniający opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów);
- możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje” (2021, s. 55).

Analizując zasady określające przebieg oceny funkcjonalnej (*Szkolna Ocena Funkcjonalna* pod red. E. Domagały-Zyśk, 2022), warto zauważyć, że nie każdy musi zgodzić się z tym, że jest to nowatorski pomysł⁵. Niezależnie od indywidualnego

⁵ Podczas spotkań fokusowych poprzedzających przygotowanie Standardów oceny funkcjonalnej (w grupie pracującej nad standardami dotyczącymi

podejścia – zdaniem autorki – warto podkreślić, iż ocena funkcjonalna (OF), realizowana zgodnie z procedurami proponowanymi przez zespoły pracujące w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim E. Domagała-Zyśk (2022) i W. Otrębskiego (Otrębski i wsp., 2022), zwiększa szanse na szybszą, bardziej dokładną i skuteczną organizację wsparcia (przede wszystkim ze względu na możliwość bezpośredniego zaangażowania naturalnego środowiska dziecka). Zgodnie z założeniami oceny funkcjonalnej na pierwszym etapie jej przebiegu znaczącą rolę odgrywają głównie nauczyciele (zazwyczaj wychowawcy), formułując opinię o sytuacji szkolnej ucznia. Kolejne kroki najczęściej zależą od rodzica, który wnioskuje w poradni rejonowej o przeprowadzenie badań (to drugi etap diagnozy za E. Domagałą-Zyśk, 2020). Jej celem (zgodnie z założeniami) nie powinno być samo wypełnianie kwestionariuszy i obliczanie wyników według określonych algorytmów, ale postępowanie prowadzące do wypracowania modelowego wsparcia, które zakłada „jedyne, słuszne postępowanie”, ale stwarza przestrzeń, by przyjęte strategie (standardy) mogły być na tyle elastyczne, aby możliwa była ich modyfikacja na skutek ważnych spostrzeżeń nie tylko nauczycieli czy specjalistów z poradni, ale też rodziców czy nawet ucznia (Domagała-Zyśk, 2023). W sprawnym przechodzeniu przez obowiązkowe w poradni procedury pomocna jest wiedza, pod jakim kątem i w jakim celu ma być przeprowadzone badanie. Świadomość potrzeb jest ważna ze względu na planowanie procesu diagnostycznego (pod względem doboru narzędzi, ale też zaangażowania specjalistów, niejednokrotnie potrzebnej konsultacji czy diagnozy pogłębionej). Wszystko to sprawia, że rodzic bez rzetelnej informacji od nauczycieli dziecka skazany jest nieraz na długie oczekiwanie na pierwsze spotkanie z osobą koordynującą proces diagnozy. Pewnego rodzaju rozwiązaniem – usprawniającym tę drogę – są konsultacje pracowników poradni w placówkach oraz dyspozycyjność podczas dyżurów w poradni⁶. Skutkiem

zaburzeń mowy i języka) niektórzy eksperci podkreślali, że wielowymiarowe podejście do tej pory rozumieli synonimicznie (choć nie jest to uprawnione), jako podejście holistyczne, całościowe, integralne.

⁶ Szczegółowy opis zadań poradni psychologiczno-pedagogicznych określa przede wszystkim Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

200 przeprowadzonej diagnozy w poradni jest wydanie stosownego dokumentu (najczęściej opinii lub orzeczenia), który otwiera drogę do realnego wsparcia, jakie na terenie placówki może otrzymać dziecko.

Tymczasem w założeniach oceny funkcjonalnej czy wcześniej – znajdującej zastosowanie także obecnie w praktyce placówek oświatowych – wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU)⁷ i jeszcze wcześniej propagowanej indywidualizacji nauczania⁸ zawarte były wskazania do indywidualnego podejścia w ocenie potrzeb i potencjału dziecka/ucznia i uwzględnienia powstałych na tej kanwie wniosków w procesie dydaktycznym i terapeutycznym. Nie zmienia to faktu, że liczba osób wymagających diagnozy w poradni stale rośnie. Być może jest to efekt lepszego dostępu do logopedów, pedagogów specjalnych, pedagogów i psychologów w szkołach (Rozporządzenie MEiN z 2022 r.), a być może – niestety, nie można tego wykluczyć – to konsekwencja niedoceniań kompetencji diagnostycznych wspomnianych specjalistów zatrudnionych w przedszkolach czy szkołach. Takie niekorzystne podejście – ze względów formalnych – skutkuje właśnie odsunięciem na później pomocy, której potrzeba natychmiast. Niektóre placówki rozwiązują swoje diagnostyczne kompetencje, nawiązując i zacieśniając współpracę z rodzicem, prowadząc warsztaty, konsultacje czy lekcje otwarte, na których przekazuje np. instrukcje, jak można wspierać rozwój dziecka, w jakim kierunku diagnozować, a nawet, jak wspierać posiadane kompetencje czy utrzymywać materiał przekazywany w szkole. Innym

⁷ WOPFU jest nadal – w trakcie powstawania niniejszego tekstu – obowiązującą w placówkach oświatowych procedurą. Do jej przeprowadzania, a następnie weryfikowania co najmniej dwa razy w roku placówka jest zobligowana u uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Uzyskane wyniki ukierunkowują organizację procesu dydaktycznego oraz są podstawą do opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) dla danego ucznia.

⁸ Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013, poz. 532).

przykładem bezpośredniego udziału rodzica w ocenie funkcjonalnej ucznia jest współdziałanie w badaniach z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi jako ważne ogniwo dostarczające danych o dziecku i uczniu (np. ABAS-3⁹) czy uczniu (np. TROS-KA 1¹⁰). Poniższe badania nakreślają rolę i obszary, w których nauczyciele i pedagodzy doceniają zaangażowanie rodziców.

K. Krakowiak zwraca uwagę, by działania podejmowane przez rodziców były „nastawione na cele realne, nie tracąc nadziei na możliwie najlepsze efekty działania, ale też nie ulegając złudzeniom i nie wyznaczając dziecku zadań niemożliwych do wykonania przy jego ograniczeniach biologicznych”. Osobami, które mają chronić przed ewentualnymi błędami i „wynaturzeniami”, a zarazem wyzwalać dynamizm rozwoju dziecka, są nauczyciele. (Krakowiak, 2021, s. 10). Zatem asystująca rola nauczyciela powinna chronić ucznia przed nazbyt chroniącą postawą rodzica albo też nadmiarowo kierowanymi wobec dziecka oczekiwaniami. Poza tym nauczyciel ma wówczas możliwość obserwować (nieco z dystansu) diagnozowane dziecko i zauważyć, jak funkcjonuje w swoim otoczeniu i czy to otoczenie sprzyja jego rozwojowi. Polem współpracy jest również wymiana wzajemnych doświadczeń między rodzicem i nauczycielem. Każdy z nich może mieć inną wiedzę na temat funkcjonowania dziecka, stąd też w inny sposób może implikować zmiany, które wypływać mogą z tych samych zaleceń skonstruowanych przez diagnostów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dlatego dopiero przy skonfrontowaniu wyników podejmowanych działań (w domu i szkole) można ocenić ich skuteczność i zobaczyć, jakie ewentualnie zmiany należy wprowadzić. Jest to swoista ewaluacja podejmowanych działań, często wzbogacona rediagnozą postępów ucznia.

⁹ ABAS (System Oceny Zachowań Adaptacyjnych – przy czym oznaczenie cyfrą 3 oznacza kolejność wydania) to narzędzie możliwe do zastosowania w wieku 0–21 lat podczas kompleksowej oceny zachowań adaptacyjnych niezbędnych do efektywnego i niezależnego funkcjonowania w społeczności, w którym przewidziano bezpośredni udział rodzica poprzez dedykowanie mu dwóch z spośród pięciu wersji kwestionariusza (Otrębski, Domagała-Zyśk, Sudot, 2019).

¹⁰ TROS-KA 1 (Domagała-Zyśk i wsp., 2023) to zestaw skal z 2017 roku do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów autorstwa: E. Domagała-Zyśk, T. Knopik i U. Oszwa, który w 2023 roku doczekał się swojej modyfikacji, będącej wynikiem procesu adaptacyjnego, jako *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*.

202 Założenia prowadzonych badań

Respektowanie zasady równości szans wywarło istotny wpływ na rozszerzenie zakresu stosowania diagnozy funkcjonalnej w pedagogice specjalnej i innych dyscyplinach. Również w medycynie odchodzi się od modelu biologicznego na rzecz biopsychosocjalnego (Engel, 1980), a przy rozpoznaniu kładzie się nacisk, by podejście było kompleksowe, integrujące wyniki różnych badań czy całościowe. Również w pedagogice specjalnej, leczniczej i polityce społecznej mówi się o wyrównywaniu szans i podejmowaniu działań sprzyjających włączeniu i równym szansom w edukacji. W tym także obszarze znacząca jest rola rodzica, gdyż to niejednokrotnie on pokonuje przeszkody, by zorganizować właściwe wsparcie i diagnozę, znaleźć optymalne miejsce do rozwoju dziecka, interweniować, gdy potrzebne jest realne działanie służące przezwyciężeniu barier, które – przez osoby mniej zorientowane w potrzebach ucznia – mogłyby zostać zignorowane.

Rodzice jako grupa osób współuczestniczących w ocenie funkcjonalnej swojego dziecka to ważny głos, dopełniający prowadzone w środowisku szkolnym obserwacje. Dlatego celem badań było poznanie obszarów, w jakich zaangażowanie rodzica jest oczekiwane. W związku z tym sformułowano pytanie badawcze: W jakich obszarach zaangażowanie rodzica jest potrzebne podczas planowania i implikacji rozwiązań opracowanych w oparciu o OF ich dziecka?.

W celu znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie badawcze opracowano kwestionariusz pozwalający na zebranie danych metodą ilościową z wykorzystaniem sondażu diagnostycznego. Pytania miały charakter zamknięty, jednak możliwość udzielanych odpowiedzi wiązała się z dokonaniem jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru. Kwestionariusz udostępniono online. Docelowa grupa została zbudowana na podstawie metody śnieżnej kuli, stąd uczestnikami badań są pedagodzy z różnych województw (liczebność uczestników z różnych województw jest inna, jednak grupą dominującą są pedagodzy z województwa lubelskiego). Charakterystyka grupy została przedstawiona w tabeli nr 1.

Tab. 1. Dane socjodemograficzne uczestniczących w badaniach osób ($N_{100\%} = 109$)

PLEĆ OSÓB BADANYCH		
Kobieta	101	92,66
Mężczyzna	8	7,34
Wiek osób badanych		
24–29 (24, 26, 29)	4	3,67
30–39	8	7,34
40–49	17	15,60
50–59	5	4,59
60<...	2	1,83
Miejsce zamieszkania – województwo		
Lubelskie	89	81,82
Pomorskie	7	6,42
Dolnośląskie	2	1,83
Mazowieckie	2	1,83
Śląskie	2	1,83
Świętokrzyskie	2	1,83
Warmińsko-mazurskie	2	1,83
Miejsce zatrudnienia		
Przedszkole ¹¹	7	6,42
Szkoła podstawowa ¹²	59	54,13
Szkoła branżowa	8	7,34
Szkoła średnia	9	8,26
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	5	4,59
Uczelnia wyższa	1	0,92
Środowiskowy dom samopomocy	1	0,92
Nie jest (obecnie) zatrudniona(-ny) jako nauczyciel	19	17,43

¹¹ W tym jeden nauczyciel z przedszkola specjalnego.

¹² Przedstawiciele nauczycieli szkół podstawowych pochodzili ze szkół ogólnodostępnych (14) oraz realizujących edukację włączającą (13) lub kształcenie specjalne (2).

Stopień awansu zawodowego¹³		
Stażysta	3	2,75
Kontraktowy	24	22,02
Mianowany	17	15,6
Dyplomowany	44	40,37
Profesor oświaty	0	0,0
Pedagog nierealizujący awansu zawodowego ze względu na brak zatrudnienia	19	17,43
Nauczyciel zatrudniony, ale nierealizujący awansu zawodowego	2	1,83
Długość zatrudnienia jako nauczyciel (praktyka zawodowa)		
Bez doświadczenia w zawodzie nauczyciela	21	
mniej niż 1 rok	5	4,59
1–5 lat	11	10,09
6–10 lat	18	16,51
11–20 lat	27	24,77
21–30 lat	19	17,43
30<...	8	7,34
Charakterystyka zawodowa nauczyciela – posiadane kwalifikacje		
Nauczyciel nieposiadający kwalifikacji pedagoga specjalnego	64	58,72
Pedagog specjalny	27	24,77
Absolwent pedagogiki specjalnej (niezatrudniony jako nauczyciel)	18	16,51
Nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje		
Psychologiczne	4	3,67
Logopedyczne	3	2,75
Nauczyciel akademicki	1	0,92

Źródło: opracowanie własne.

¹³ W trakcie prowadzonych badań w Polsce obowiązywało 5 stopni awansu zawodowego (nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany i profesor oświaty), choć nauczyciele zaczynający staż we wrześniu 2022 roku mieli status nauczyciela początkującego, podobnie jak nauczyciele, którzy nie podejmowali awansu zawodowego – Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. poz. 1914). Od września 2023 roku obowiązują nowe przepisy dotyczące stopni awansu zawodowego. Ustalono dwa stopnie awansu zawodowego (nauczyciel mianowany

Uczestnikami badań byli pedagodzy z trzech grup: nauczyciele niemający wykształcenia pedagoga specjalnego, aktywni zawodowo pedagodzy specjalni oraz ci, którzy ukończyli pedagogikę specjalną bądź są na ostatnim roku studiów. Łącznie grupę stanowiło 109 osób (101 kobiet, tj. 92,66% i 8 mężczyzn, tj. 7,34%). Średni wiek badanych to 42 lata. Najmłodsza osoba miała 24 lata, a najstarsza skończone 60 lat. Było dwóch pedagogów, którzy ukończyli 60. rok życia.

Pedagodzy zamieszkiwali głównie województwo lubelskie. Dotyczy to 89 osób (81,82%). Pozostali to mieszkańcy województwa pomorskiego (7 osób, tj. 6,42%) oraz po dwie osoby z województw: pomorskiego, dolnośląskiego, mazowieckiego, śląskiego, świętokrzyskiego i warmińsko-mazurskiego, tj. łącznie 10 osób (9,17%). Ponad połowa (59 osób, tj. 54,13%) to pedagodzy zatrudnieni w szkole podstawowej. Drugą pod względem liczebności grupę (19 osób, tj. 17,43%) stanowiły osoby, które podczas badań nie były zatrudnione jako nauczyciele. Ponadto dane zostały zebrane od 9 osób pracujących w szkole średniej (8,26%), 8 (7,34%) pedagogów ze szkoły branżowej oraz kolejno: zatrudnionych w przedszkolu (7 osób, tj. 6,42%), poradni psychologiczno-pedagogicznej (5 osób, tj. 4,59%). Były też dwie osoby zatrudnione w innych miejscach (jedna w uczelni wyższej, druga w Środowiskowym Domu Samopomocy). Nie wszyscy badani zadeklarowali posiadanie stopnia awansu zawodowego. W grupie tej znalazło się 2 (1,83%) nauczycieli zatrudnionych w szkole oraz 19 absolwentów bez takiego doświadczenia. Największą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (44 osoby, tj. 40,37%). Kolejna grupa to nauczyciele kontraktowi (24 osoby, tj. 22,02%), następnie nauczyciele mianowani – 17 osób (15,60%). Wśród badanych nie było osoby, która by zadeklarowała, iż jest profesorem oświaty.

Z grupy uczestniczących w badaniach pedagogów 83 osoby (76,15%) zadeklarowały okres zatrudnienia dłuższy niż 5 lat, a 26 pedagogów (23,85%) nie ma takiego doświadczenia. Wśród

i dyplomowany). Podstawa prawna: Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022, poz. 1730) oraz Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (t.j. Dz.U. 2023, poz. 984).

206 badanych 21 osób deklarowało brak doświadczenia w zawodzie nauczyciela. Najliczniejszą grupę (27 osób, tj. 24,77%) stanowili pedagodzy zatrudnieni w przedziale 11–20 lat. Długość zatrudnienia i w tym kontekście zdobycie praktyki zawodowej jako nauczycieli mniej więcej pokrywa się z wcześniej zadeklarowanym stopniem awansu zawodowego.

Wśród badanych największą grupę stanowili nauczyciele nieposiadający kwalifikacji pedagoga specjalnego. Dotyczy to 64 osób (58,70%). Na stanowisku pedagoga specjalnego pracuje 27 osób (24,77%). Najmniejszą grupę stanowili absolwenci pedagogiki specjalnej lub studenci ostatniego roku tego kierunku, ale niemający zatrudnienia w placówkach oświatowych.

Ośmiu (7,34%) spośród czynnych zawodowo nauczycieli zadeklarowało posiadanie dodatkowych kwalifikacji. Przy czym kwalifikacje te są często podwójne, a nawet świadczą o większej liczbie posiadanych uprawnień. Jedna osoba, oprócz tego, że jest nauczycielem, ma kwalifikacje do wykonywania pracy jako logopeda i psycholog jednocześnie. Podobnie – biorący udział w badaniach nauczyciel akademicki – ma prawo do wykonywania zawodu pedagoga, jest terapeutą, prowadzi zajęcia rewalidacyjne i psychologiczne, dodatkowo sam ma trudności w poruszaniu się. Poza tym wśród nauczycieli specjalistów są osoby, które mają uprawnienia do pracy w edukacji wczesnoszkolnej albo są zatrudnieni jako nauczyciele współorganizujący kształcenie ucznia.

Zapoznając się z charakterystyką badanej grupy, można spodziewać się określonego stanowiska wobec zaangażowania rodziców w proces oceny funkcjonalnej, a także wskazania konkretnych obszarów, w których współudział podczas planowania procesu dydaktycznego uważają za potrzebny. Wyniki przeprowadzonych analiz zostały zebrane w kolejnych trzech tabelach (od 2 do 4).

Zaangażowanie rodzica w tworzenie środowiska szkolnego odpowiadającego na potrzeby wynikające z oceny funkcjonalnej – wyniki badań 207

Przeprowadzone badania ukazały rodziców ucznia z SPE jako współorganizatorów optymalnego środowiska szkolnego dla ich dzieci. Tabela nr 2 przedstawia tę grupę w zestawieniu z pedagogami (mającymi kwalifikację pedagoga specjalnego i bez takich kwalifikacji). Na podstawie uzyskanych wyników można poznać stanowiska pedagogów na temat zaangażowania rodziców jako osób współuczestniczących w procesie Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (Domagała-Zyśk, 2023) na etapie planowania wsparcia adekwatnego do wyników prowadzonych obserwacji.

Rodzice to – obok pedagogów specjalnych i pozostałych nauczycieli – grupa odpowiedzialna za stworzenie optymalnych warunków do rozwoju ucznia w szkole. Uczestnicy badań w różny sposób postrzegali potrzebę współuczestnictwa rodzica w procesie diagnozy – szczególnie jako obserwacji funkcjonalnej, jak też podczas planowania wsparcia dla jego dziecka. Prezentowane stanowiska zależą od osoby wyrażającej opinię. Czy jest to nauczyciel z doświadczeniem w pracy z uczniem z SPE (w tym pedagog specjalny bądź nauczyciel bez kwalifikacji pedagoga specjalnego), czy osoba niepracująca jako nauczyciel (student ostatniego roku pedagogiki specjalnej lub jej absolwent). Opinia na temat potrzeby współuczestnictwa poszczególnych osób w organizacji wsparcia szkolnego ucznia (wobec którego jest opracowywana ocena funkcjonalna) została przedstawiona w tabeli 2.

208 Tab. 2. Współdział osób zaangażowanych w organizację wsparcia szkolnego dla ucznia ($N_{100\%} = N_1 + N_2 + N_3 = 109$)

Wsparcie w opinii pedagogów	Badani pedagodzy ogółem (N = 109)									
		Nauczyciel bez kwalifikacji pedagoga specjalnego		%	Pedagog specjalny		%	Absolwent/student pedagogiki specjalnej		%
		$N_1 = 64$	%		$N_2 = 27$	%		$N_3 = 18$	%	
Niepotrzebne	Nauczyciel	6	9,375	5,5	7	25,93	6,42	0	0,0	0,0
	Pedagog specjalny	19	29,69	17,43	5	18,52	4,59	0	0,0	0,0
	Rodzic	5	7,81	4,59	5	18,52	4,59	0	0,0	0,0
Trochę potrzebne	Nauczyciel	38	59,37	34,86	14	51,85	12,84	7	38,39	6,42
	Pedagog specjalny	25	39,06	22,94	17	62,96	15,60	6	33,33	5,5
	Rodzic	32	50	29,36	14	51,85	12,84	7	38,39	6,42
Bardzo potrzebne	Nauczyciel	20	31,25	18,35	6	22,22	5,5	11	61,11	10,09
	Pedagog specjalny	20	31,25	18,35	5	18,52	4,59	12	66,67	11,01
	Rodzic	27	42,19	24,77	8	29,63	7,34	11	61,11	10,09

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników pokazała, że rodzice stanowią ważną grupę w procesie oceny funkcjonalnej ucznia i organizacji adekwatnego dlań wsparcia. Ich rolę doceniają zarówno nauczyciele posiadający doświadczenie zawodowe, jak też pedagodzy, dla których taka praca to przyszłość. Zebrane dane pokazują, że żaden ze studentów (również absolwentów, ale bez doświadczenia zawodowego) nie wskazał, by zaangażowanie przedstawicieli z którejkolwiek grupy było niepotrzebne. Nieco odmienne stanowisko zajmują w tej kwestii zaangażowani zawodowo nauczyciele – 19 (29,60%) nauczycieli bez kwalifikacji pedagoga specjalnego uważa, że niepotrzebne jest wsparcie pedagoga specjalnego, a mniej niż 10 % tych nauczycieli tak ocenia wsparcie ze strony innych nauczycieli i rodziców. Siedmiu pedagogów specjalnych (25,93%) ocenia zaangażowanie innych nauczycieli jako niepotrzebne, a udział rodziców i pedagogów specjalnych identycznie, tj. po 5 osób (18,52%).

Zasadniczo najwyżej jako potrzebne wsparcie (trochę lub bardzo) badani oceniają wsparcie grup, które reprezentują. Chociaż nauczyciele bez kwalifikacji pedagoga specjalnego uważają, że

zaangażowanie rodziców podczas organizacji wsparcia szkolnego jest bardzo potrzebne. Jest to stanowisko 27 (42,19%) nauczycieli. Podobną opinię prezentuje 8 (29,63%) pedagogów specjalnych i 11 (61,11%) absolwentów. Jako „trochę potrzebne” 14 pedagogów specjalnych (51,85%) ocenia wsparcie zarówno ze strony innych nauczycieli, jak i rodziców.

Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, że zaangażowanie w organizację wsparcia dla ucznia ze strony jego rodziców jest postrzegane jako potrzebne. Rolę tę szczególnie doceniają absolwenci pedagogiki specjalnej i studenci ostatniego roku, którzy jeszcze w zawodzie nauczyciela nie pracują. Natomiast z nieco mniejszym entuzjazmem to zaangażowanie oceniają pozostali badani. Być może wynika to ze znajomości realiów pracy w szkole i czasami utrudnionym kontaktem z rodzicem. W takiej sytuacji nie dziwi wyższa ocena dla wsparcia ze strony innych nauczycieli bądź pedagogów specjalnych. Warto jednak zauważyć, że nauczyciele z obu tych środowisk widzą potrzebę zaangażowania rodzica w organizację wsparcia ich dziecka.

Przedstawione wyniki ukazują stopień pożądanego zaangażowania poszczególnych grup w wielowymiarowy proces opisu i identyfikacji podczas oceny funkcjonalnej dokonywanej na bazie zaangażowania w nią trzech grup (nauczycieli różnych specjalności, pedagogów specjalnych i rodziców). Ich głos ma szczególne znaczenie dla planowania wsparcia, które uczeń może uzyskać na terenie szkoły. Poza tym współdziałanie tych grup jest ważne podczas określenia zadań dydaktycznych, za których trafne opracowanie zasadniczo odpowiada dany nauczyciel. Są to również przestrzenie, w których – zdaniem pedagogów (doświadczonych i niedoświadczonych zawodowo) – zaangażowanie rodzica jest potrzebne w różnym stopniu.

Na etapie planowania uczestniczący w badaniach pedagodzy oczekują zaangażowania rodziców w różnym stopniu. Potrzebę współdziałania rodzica mogli zadeklarować w 6 wymiarach, co prezentuje tabela 3.

210 Tab. 3. Częstość wymiarów współpracy rodziców w procesie oceny funkcjonalnej ($N_{100\%} = N_1 + N_2 + N_3 = 109$)

Wymiary współdziałania rodziców w procesie oceny funkcjonalnej	Pedagodzy bez kwalifikacji pedagoga specjalnego		Pedagog specjalny		Absolwent pedagogiki specjalnej (bez doświadczenia zawodowego)		Badani pedagodzy	
	$N_1 = 64$	%	$N_2 = 27$	%	$N_3 = 18$	%	suma	procent
							$N = 109$	%
Analiza potrzeb i możliwości uczniów	47	73,44	16	59,26	17	94,44	80	73,39
Formułowanie celów uczenia się	11	17,19	7	25,92	8	44,44	26	23,85
Wybór treści programowych	10	15,62	3	11,11	3	16,67	16	14,68
Opracowanie zakresu dostosowań i modyfikacji wymaganego materiału (modyfikacja wymagań)	14	21,87	6	22,22	6	33,33	26	23,85
Wybór metod i środków dydaktycznych, umożliwiających realizację celów uczenia	8	12,50	6	22,22	5	27,78	19	17,43
Określanie kryteriów oceniania	8	12,50	4	14,81	7	38,89	19	17,43

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione wyniki ukazują wymiary wchodzące w zakres współpracy podczas oceny funkcjonalnej, ale przede wszystkim na etapie planowanego wsparcia. Oprócz danych przedstawiających częstość wytypowanych wymiarów z podziałem na poszczególne grupy dokonano także zestawienia sumarycznego w odniesieniu do wszystkich uczestniczących w badaniach pedagogów.

Nauczyciele bez kwalifikacji pedagoga specjalnego widzą obszary, w których potrzeba zaangażowania rodzica dotyczy przede wszystkim: *analizy potrzeb i możliwości uczniów*. Wariant ten wskazało 47 osób (73,44%). W odniesieniu do całej grupy wymiar ten jest podobnie oceniany przez 80 osób, co stanowi 73,39% wszystkich badanych. Poza tym rodzice powinni angażować się podczas *formułowania celów uczenia się* oraz *opracowywania zakresu dostosowań i modyfikacji wymaganego materiału*. Zdanie to podzieliło 26 osób (23,85%). Nieco mniej pedagogów 19 (17,43%) uważa, że

rodzice powinni zaangażować się podczas *wyboru metod i środków dydaktycznych umożliwiających realizację celów uczenia* oraz podczas *określania kryteriów oceniania*. Wymiarem, w którym zaangażowanie rodziców jest najmniej oczekiwane, jest *wybór treści programowych* (16 osób, tj. 14,48%).

Patrząc jednak na poszczególne grupy, można zauważyć, że *analiza potrzeb i możliwości uczniów* to wymiar, w którym wszyscy badani najwyżej oceniają potrzebę zaangażowania rodzica. Najwyższa w tym obszarze ocena pochodzi od absolwentów pedagogiki specjalnej, bo aż w 94,44% (17 osób).

Efektom oceny funkcjonalnej powinno być również podjęcie konkretnych działań w zakresie organizacji procesu dydaktycznego i planowania zadań dydaktycznych. Stąd też w kolejnym kroku badań pedagodzy zostali poproszeni o wskazanie obszarów, w których dostrzega się potrzebę zaangażowania rodzica. Są nimi – choć w różnym stopniu – wszystkie działania skierowane wobec ucznia, które mają uwzględniać jego możliwości intelektualne i zrównoważonego rozwoju, zarówno w aspekcie aktualizacji jego potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska dydaktycznego, w którym funkcjonuje. Zdaniem pedagogów rodzice mogą mieć swój udział w planowaniu zadań dydaktycznych swojego dziecka. Wymiary, w których to zaangażowanie jest oczekiwane, przedstawia tabela 4.

212 Tab. 4. Wymiary wymagające zaangażowania rodzica podczas planowania zadań dydaktycznych (w trakcie procesu dydaktycznego) ($N_{100\%} = N_1 + N_2 + N_3 = 109$)

Wymiary zaangażowania rodzica	Pedagodzy bez kwalifikacji pedagoga specjalnego		Pedagog specjalny		Absolwent pedagogiki specjalnej (bez doświadczenia zawodowego)		Badani pedagodzy	
	N ₁ = 64	%	N ₂ = 27	%	N ₃ = 18	%	suma	procent
							N = 109	%
Organizacja procesu uczenia i nauczania na lekcji	14	21,87	3	11,11	5	27,78	22	20,18
Organizacja zajęć dodatkowych dla ucznia	30	46,88	8	29,63	13	72,22	51	46,79
Zastosowanie podczas zajęć adekwatnej do potrzeb ucznia technologii	20	31,25	4	14,81	6	33,33	30	2,75
Budowanie pozytywnego klimatu w klasie dla rozwoju ucznia	16	25	4	14,81	5	27,78	25	22,93
Poznanie skutecznych sposobów reagowania na trudne zachowania ucznia	32	50	7	25,93	14	77,78	53	48,62
Motywowanie	30	46,88	7	25,93	12	66,67	49	44,95
Dostosowanie sprawdzianów i testów	5	7,81	1	3,70	2	11,11	8	7,34
Omówienie zajęć	13	20,31	7	25,93	8	44,44	28	25,69

Źródło: opracowanie własne.

Spośród ankietowanych 53 pedagogów (48,62%) uważa, że rodzice powinni zaangażować się w poznanie skutecznych sposobów reagowania na trudne zachowania ucznia oraz dzielić się swoimi refleksjami i doświadczeniem w tym zakresie z nauczycielami. Za współudziałem rodziców podczas organizacji zajęć dodatkowych dla ucznia opowiedziało się 51 osób (46,79%). Kolejnym aspektem jest *motywowanie*, które wskazało 49 pedagogów (44,95%). Zasadniczo preferencje te pokrywają się z deklaracjami w poszczególnych 3 grupach badanych. Zauważono dodatkowo, że pedagodzy specjaliści (7 osób, tj. 25,93%) oczekują od rodziców zaangażowania podczas *omawiania zajęć*. Być może wiąże się to

nieraz z koniecznością podjęcia w domu ćwiczeń utrwalających, bądź dokończenia zadań, które nie zostały wykonane w szkole.

Wnioski

Pedagodzy zasadniczo dostrzegają potrzebę zaangażowania rodziców w proces implikacji wyników oceny funkcjonalnej i opracowywania wynikających z niej form wsparcia. Jednak ocena tego współudziału ma różną wartość w zależności od tego, kto takiej oceny dokonuje. Najbardziej przekonani o potrzebie włączania rodziców w te procesy są studenci ostatniego roku i absolwenci pedagogiki specjalnej, a pedagodzy zatrudnieni na stanowisku pedagoga specjalnego i nauczyciele bez kwalifikacji pedagoga specjalnego wyrażają się na ten temat mniej jednoznacznie, choć także pozytywnie. Zatem można przyjąć, że ocena funkcjonalna przewiduje współudział rodzica nie tylko podczas zbierania danych, jako ubogacenie prowadzonych w szkole obserwacji, ale również podczas ogólnie pojętego planowania wsparcia i procesu dydaktycznego w szkole. Jest to zgodne z proponowanymi przez E. Domagałę-Zyśk i wsp. (2022) etapami diagnostycznymi. Pierwszy polega na ocenie funkcjonalnej realizowanej w szkole w postaci badań przesiewowych lub monitoringu skuteczności podejmowanych działań w odniesieniu do obserwowanych w funkcjonowaniu ucznia zmian. Drugi nastaje wtedy, gdy potrzebne jest wielospecjalistyczne, jeszcze bardziej wnikliwe rozeznanie sytuacji ucznia (Domagała-Zyśk, 2022).

Przedstawione badania są głosem pedagogów doceniających – choć w różnym stopniu – rolę rodzica podczas oceny potrzeb, możliwości, ale też skuteczności działań podejmowanych na rzecz ucznia i z jego udziałem. Autorka ma jednak nadzieję, że głos ten będzie słyszany dłużej niż czas czytania artykułu i zainspiruje do kolejnych eksploracji również innych badaczy, dzięki czemu niebawem będzie można poznać nowe doniesienia ukazujące ciekawe aspekty oceny funkcjonalnej z udziałem rodzica.

214 Bibliografia

- Domagała-Zyśk, E. (2023). *Obserwacja funkcjonalna w modelu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej*. W: K. Chałas, M. Buk-Cegiełka. *Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian. Tom II* (s. 73–82).
- Domagała-Zyśk, E., Amilkiewicz-Marek, A. (2019). Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badania pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 157–169.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 26(2), 203–330.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 3, 75–88.
- Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Engel, G.L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535–554. DOI: 10.1176/ajp.137.5.535.
- Knopik, T., Domagała-Zyśk, E. (2021). Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w szkolnej ocenie funkcjonalnej. *Edukacja*, 2(157), 53–69. DOI: 10.24131/3724.210205. Pobrane 22.03.2024 z: *Model edukacji włączającej: Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się – wersja skrócona*.
- Knopik, T., Oszwa, U., Domagała-Zyśk, E. (2019). Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (252), 163–175.

- Kornas-Biela, D. (2006). *Niepełnosprawność w rodzinie – czym jest, co znaczy, trudne początki*. W: D. Kornas-Biela, B. Sidor, E. Domańska-Zyśk (red.), *Rodzina z osobą z niepełnosprawnością. W pracy zbiorowej pod red. Ks. J. Stali i E. Osewskiej. Rodzina bezcenny dar i zadanie*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kraskowiak, K. (2021). *Zasady kompleksowego i skoordynowanego wsparcia osób z niepełnosprawnościami we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialnego rozwoju*. <https://www.gov.pl/attachment/a5698a95-baf3-49e3-a805-20b6bb3441c2>.
- Otrębski, W., Domańska-Zyśk, E., Sudoł, A. (2019). *ABAS-3 System Oceny Zachowań Adaptacyjnych. Podręcznik polski. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, ss. 191.
- Otrębski, W., Mariańczyk, K., Amilkiewicz-Marek, A., Bieńkowska, K.I., Domańska-Zyśk, E., Kostrubiec-Wojtachnio, B., Papuda-Dolińska, B., Pisula, E. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. Lublin: Wydawnictwo KUL, ss. 239.
- Podgórska-Jachnik, D. (2022). Część I. *Szkoła dla każdego – zagadnienia teoretyczne. Ocena funkcjonalna w warsztacie diagnostycznym nauczycieli a rozpoznawanie indywidualnych potrzeb dzieci i uczniów w edukacji włączającej*. W: *Szkoła dla każdego – od idei do realizacji*. <https://doi.org/10.18778/8331-222-4.02>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2023, poz. 2499).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013, poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017, poz. 1578).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2022, poz. 1914).

- 216** Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2022, poz. 1730).
Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (t.j. Dz. U. 2023, poz. 984).
Wilmowska-Pietruszyńska, A., Bilski, D. (2010). ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia sprawności dla potrzeb zabezpieczenia społecznego. *Orzecznictwo Lekarskie*, 7(1).

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Agnieszka Amilkiewicz-Marek

Rodzice jako uczestnicy procesu oceny funkcjonalnej

Przedstawiony artykuł ma charakter badawczy.

Została w nim przedstawiona opinia o współudziale rodzica podczas oceny ucznia i planowania pomocy.

Według różnych pedagogów ocena rozwoju i możliwości ucznia powinna opierać się na badaniach i obserwacjach prowadzonych przez różne osoby.

Wśród tych osób powinni być nauczyciele, pedagodzy specjaliści i rodzice.

Taka ocena odpowiada założeniom oceny funkcjonalnej.

Na podstawie literatury autorka wstępnie wyjaśnia, na czym polega ocena funkcjonalna.

Wśród badanych byli nauczyciele i pedagodzy, którzy pracują w swoim zawodzie i studenci pedagogiki.

Każdy z nich został poproszony o opinię na temat przebiegu oceny ucznia.

Większość widzi potrzebę oceniania przez zespół złożony ze specjalistów i rodziców dziecka/ucznia.

Jednak ocena tego współudziału ma różną wartość w zależności od tego, kto takiej oceny dokonuje.

Według większości badanych w ocenie ucznia powinni brać udział nauczyciele i rodzice.

Tak uważają studenci i młodzi nauczyciele.

Pozostali nauczyciele również dostrzegają potrzebę takiego współudziału, ale w różnym stopniu.

Przekonani o potrzebie włączania rodziców w te procesy są studenci ostatniego roku i absolwenci pedagogiki specjalnej.

Według nauczycieli i pedagogów specjalnych udział rodzica w diagnozie dziecka nie jest zawsze potrzebny.

Zazwyczaj badani uważają, że rodzic powinien pomagać dziecku w nauce.

Powinien pokazać, jak pokonywać trudności.

Każdy rodzic powinien uczestniczyć w ocenie możliwości swojego dziecka.

Nauczyciele powinni słuchać opinii rodzica, gdy planują wsparcie jego dziecka.

<-wróć do
spisu treści

CZĘŚĆ TRZECIA

Z warsztatu dydaktycznego

Moc twórczości w pedagogice leczniczej

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji zajęć wykorzystujących twórczość jako narzędzie wsparcia dziecka z chorobą nowotworową, a także znaczenie tych zajęć w rozwoju zawodowym pedagogów specjalnych. Omawiany projekt dydaktyczny realizowany jest na pięcioletnich studiach magisterskich z pedagogiki specjalnej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim od 2022 r. Dotyczy głównie zagadnień z obszaru pedagogiki leczniczej oraz arteterapii. Wszystkim przedmiotom realizowanym w ramach projektu towarzyszy twórczość w bardzo szerokim zakresie: od twórczej postawy do otaczającego świata, przez odkrywcze myślenie o sposobach rozwiązywania problemów czy niesienia pomocy, po umiejętność stosowania konkretnych technik rozwijających kreatywność. Przeprowadzona ewaluacja wskazała na wiele korzyści płynących z takiej formy zajęć. Studenci najczęściej wymieniali możliwość pogłębienia wiedzy, zebrania ważnych doświadczeń życiowych oraz uzyskania większych kompetencji do pracy z ludźmi głównie poprzez lepsze poznanie siebie. Tak ukształtowani kreatywni pedagodzy będą w stanie pobudzić również twórcze nastawienie do życia i zmagania się swoich podopiecznych z doświadczaną przez nich chorobą czy niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: pedagogika lecznicza, pedagog specjalny, dziecko z chorobą nowotworową, arteterapia, twórczość, dydaktyka akademicka, ewaluacja.

Abstract

The purpose of this article is to present the concept of classes using creativity as a tool for supporting a child with cancer, as well as the importance of these classes in the professional development of special educators. The didactic project in question is being implemented in the five-year master's degree program in special pedagogy at the Catholic University of Lublin since 2022. It mainly deals with issues in the area of therapeutic pedagogy and art therapy. All subjects implemented within the framework of the project, are accompanied by creativity in a very wide range: from a creative attitude to the surrounding world, through creative thinking about ways to solve problems or provide help, to the ability to apply specific techniques that develop creativity. The evaluation pointed to many benefits of such a form of classes. Students most often cited the opportunity to deepen their knowledge, gain important life experiences and become more competent to work with people, by getting to know themselves better or finding valuable resources. Creative educators, thus formed, will be able to stimulate equally creative attitudes towards life and the struggles of their charges with the illness or disability they experience.

Keywords: therapeutic pedagogy, special educator, child with cancer, art therapy, creativity, academic didactics, evaluation.

Wprowadzenie

Długoletnie towarzyszenie małym pacjentom zmagającym się z chorobą nowotworową oraz ich rodzinom na różnych etapach trajektorii choroby zrodziło potrzebę przekazania zdobytych doświadczeń przyszłym pedagogom. Odnosi się to zwłaszcza do funkcji terapeutycznej pedagogiki leczniczej poprzez wykorzystanie

działań twórczych wspierających proces leczenia chorego przewlekle dziecka. Założenie to realizowane jest to w ramach cyklu zajęć z pedagogiki leczniczej oraz szeroko rozumianej arteterapii podczas pięcioletnich studiów magisterskich z pedagogiki specjalnej.

Matrycą dla podstaw programowych wspomnianych zajęć stała się trajektoria choroby nowotworowej małych pacjentów. Przemawia za tym kilka ważnych powodów.

Przede wszystkim choroba nowotworowa może dotknąć każdego niezależnie od wieku, statusu materialnego i społecznego. Bywają nią obarczone dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Zastosowane leczenie przeciwnowotworowe może doprowadzić do trwałych uszkodzeń różnych tkanek i narządów. Następstwami choroby nowotworowej są zatem inne schorzenia przewlekłe, które będą towarzyszyć wyleczonym do końca życia (Kowalczyk, 2008, s. 28–30).

Doświadczeniem choroby nowotworowej jest „totalność” cierpienia, które dotyka wszystkich sfer życia chorego dziecka. Wpływa na jego reakcje, myśli i uczucia oraz relacje z otoczeniem. Składa się z czterech elementów, do których należy: ból fizyczny, cierpienie emocjonalne, socjalne oraz duchowe. Odzwierciedlają one całość doznań chorego, stąd powinien zostać objęty opieką holistyczną (Binnebesel, 2003, s. 20–21).

Całość opieki nad dzieckiem chorym na nowotwór jest zatem planowana w oparciu o model bio-psycho-społeczno-rozwojowy Derricka Armstronga, mający u podstaw diagnozę choroby. Standardowe wytyczne postępowania zakładają informowanie małego pacjenta i jego rodziców o istocie rozpoznanej choroby, metodach leczenia, a także możliwych jego następstwach. Przez wszystkie etapy leczenia obejmuje się dzieci wieloma działaniami wspierającymi ich rozwój psychospołeczny (Samardakiewicz, 2011, s. 85, 87–88).

Z uwagi na konieczność zapewnienia opieki holistycznej małym pacjentom nad chorymi na nowotwór dziećmi podczas leczenia czuwa zespół interdyscyplinarny. W jego skład wchodzi m.in.: lekarze, pielęgniarki, psychologowie, kapelan, pedagodzy (nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy zajęciowi), rehabilitanci, panie salowe, wolontariusze.

Trajektoria choroby nowotworowej przebiega w różnym otoczeniu oraz odmiennych instytucjach w zależności od jej etapu. Leczenie odbywa się w szpitalu, gdzie również funkcjonuje szkoła

224 przyszpitalna zapewniająca pacjentom kontynuację kształcenia. Bardzo często w tym zmaganiu się z chorobą pomagają rodzinie fundacje czy stowarzyszenia. Po wyleczeniu dzieci i młodzież wracają do szkół macierzystych. W ramach rekonwalescencji niektórzy wyleczeni korzystają z turnusów rehabilitacyjnych, a także pobytów w sanatorium. Nie wszystkim dzieciom z nowotworem udaje się wygrać z chorobą. Ostatni etap życia spędzają pod opieką hospicjum. Tam też osierocona rodzina znajduje wsparcie w okresie żałoby.

Choroba nowotworowa dziecka boleśnie wdziera się w życie całej rodziny. Dotyka jego bliskich, tworząc „wspólnotę cierpienia”. Z tego względu wsparcia potrzebują zarówno rodzice małego pacjenta, jak i jego zdrowe rodzeństwo.

Patrząc na chorobę nowotworową w tak szerokim ujęciu, można mówić o uniwersalnym charakterze sposobów udzielania wsparcia rodzinie pogrążonej w cierpieniu. Zarysowuje się też rozległy obszar pracy dla pedagogów specjalnych od szkół masowych i specjalnych, w tym szkół przyszpitalnych, przez sanatoria, hospicja dziecięce po działalność w licznych fundacjach i stowarzyszeniach na rzecz chorych dzieci.

Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji zajęć wykorzystujących twórczość jako narzędzie wsparcia dziecka z chorobą nowotworową, a także znaczenie tych zajęć w rozwoju zawodowym pedagogów specjalnych.

Twórczość w życiu chorego dziecka

Choroba jest momentem ważnym w życiu człowieka, choć bardzo trudnym, jak pisze Krystyna Osińska. Może być przeżyta źle albo prawidłowo. W tym drugim przypadku pomaga pacjentowi odnaleźć wartości duchowo najwyższe, a także stać się ich propagatorem. Uwrażliwia na szukanie sensu życia oraz docenienie wartości prawdy. Chorzy promieniają nimi i zarażają otaczających ich ludzi dobrem, co autorka nazywa pięknym owocowaniem. Ta twórcza obecność chorych wiąże się z nastawieniem człowieka na wykorzystanie każdego dnia, każdego niemal przejawu życia do osiągnięcia pełni własnego osobistego rozwoju. Ma też wielką moc wyzwala-
nia kreatywnej postawy względem życia w tych, którzy towarzyszą

małym pacjentom w ich zmaganiu się z chorobą (Osińska, 1980, s. 182–186).

Choroba przewlekła stwarza wiele zagrożeń w stosunku do najmłodszych. Stanowi też okazję do zdobycia wartości, które są wysoce pożądane w ich rozwoju. Chore dziecko może nad swój wiek rozwinać się psychicznie i nabyć wrażliwości na drugiego człowieka. Ponadto potrafić tworzyć trwalsze więzy z innymi ludźmi (Maciarz, 1998a, s. 34). Okazuje się to możliwe, gdy mały pacjent zostaje otoczony stałą opieką oraz wsparciem. Jeśli chore dziecko w czasie hospitalizacji nie jest skazane na bezczynność i nudę, a poprzez proponowane aktywności ma możliwość podjęcia działań twórczych, to wzbogaca się intelektualnie. Dzięki twórczości poszerza swój zasób wiedzy oraz rozwija zainteresowania (Maciarz, 1998b, s. 8–9).

Odkrywanie talentów to jeden z wymiarów egzystencji małego pacjenta, który zmagając się z chorobą nowotworową, jest w stanie pokonać ograniczenia własnej psychofizyczności. Aktywność twórcza polega zatem na eksperymentowaniu z samym sobą w relacji do świata zewnętrznego, aby odpowiedzieć sobie na zasadnicze dla każdego pytania: „Kim jestem?” oraz „Jakie jest moje miejsce w zewnętrznym świecie?” (Pilecka, 2011, s. 23).

To ciągle szukanie swojej tożsamości jest szczególnie ważne w sytuacji choroby nowotworowej, która głęboko naznacza małego pacjenta swoją obecnością. Niesie bowiem ze sobą drastyczne zmiany środowiska i stylu życia oraz wyglądu chorego. Tworzenie pozwala zobaczyć siebie na nowo oraz mieć odwagę pokazania prawdziwego „ja”.

Świadczą o tym wypowiedzi nastolatek z białaczką będących pod opieką Kliniki Hematologii, Onkologii i Transplantologii Dziecięcej w Lublinie:

Twórczość jest dla mnie mniejszym lub większym wyzwaniem, to umiejętność wytwarzania czegoś, wyrażanie siebie, pewne spojrzenie na świat moimi oczami¹.

Twórczość daje mi możliwość wykazania się i wyrażenia siebie oraz pokazania prawdziwego siebie².

¹ Wiadomość elektroniczna od pacjentki (lat 11), 16.02.2024.

² Wiadomość elektroniczna od pacjentki (lat 12), 16.02.2024.

Twórczość to zdecydowanie coś więcej niż tworzenie na kartce papieru, to coś, przez co mogę wyrazić siebie i swoje emocje negatywne, ale również pozytywne, a jednocześnie robić to od serca. Jest to dla mnie odbicie od rzeczywistości i wyrażenie siebie w kreatywny sposób³.

Przytoczone wypowiedzi pacjentek są dowodem na to, że działania artystyczne ułatwiają przywrócenie równowagi psychicznej poprzez uwolnienie emocji. Proces twórczy jest źródłem pozytywnych doznań. Towarzyszy mu przeżycie zadowolenia, radości i dumy z powstałego dzieła. Wykonane przez chore dzieci prace plastyczne dają im poczucie sprawstwa, a także wzmacniają przekonanie o własnej wartości. Są też możliwością zakomunikowania swoich potrzeb, marzeń, trudności czy też doświadczanego lęku. Poprzez obraz lepiej wyrazić stan psychiczny, w jakim w danej chwili mały pacjent się znajduje (Stawecka, 2014, s. 223).

Na inny wymiar twórczości wskazuje kolejna wypowiedź nastoletniej pacjentki:

Możliwość twórczości w szpitalu jest dla mnie zabawą, możliwością spędzenia czasu z rówieśnikami, chwilą przyjemności, odstresowaniem się, zapomnieniem o trudnych chwilach⁴.

Okazja do zabawy i twórczego spędzania wolnego czasu w grupie rówieśniczej, jak wynika z badań Józefa Binnebesela, jest czynnikiem ułatwiającym chorym dzieciom oraz nastolatkom hospitalizację. Z wypowiedzi respondentów badań autora wynika, że zabawa pozwala na myślenie o przyjemnych rzeczach oraz pomaga zapomnieć – choć na chwilę – o miejscu, w którym się znajduje, i o chorobie. Czas spędzany z rówieśnikami daje też poczucie normalności oraz przeciwdziała nudzie na oddziale (Binnebesel, 2003, s. 227). Ta ostatnia, jak pisze z kolei Elżbieta Pomaska, jest wrogiem każdego dziecka, a zwłaszcza chorego. Smutni i znudzeni mali pacjenci gorzej przechodzą leczenie. Ciekawa zabawa natomiast wyzwala spontaniczną radość i śmiech, które

³ Wiadomość elektroniczna od pacjentki (lat 16), 15.02.2024.

⁴ Wiadomość elektroniczna od pacjentki (lat 13), 16.02.2024.

mają pozytywny wpływ na organizm małego pacjenta (Pomaska, 2008, s. 63).

Charmaine Liebertz wymienia sześć powodów, dla których warto się śmiać, twierdząc, że śmiech: 1) wyzwała wydzielanie hormonów szczęścia i redukuje hormon stresu; 2) wzmacnia system immunologiczny; 3) poprawia wydolność naszego układu oddechowego; 4) wzmacnia nasze serce, stabilizuje krążenie i poprawia ukrwienie; 5) obniża naszą wrażliwość na ból i podnosi czujność naszego mózgu; 6) ćwiczy nasze mięśnie. Nazywa je „medycyną śmiechu”. Wyróżnia również „psychologię śmiechu”, czyli oddziaływanie śmiechu na psychikę człowieka poprzez: redukcję emocjonalnego napięcia, zmianę spojrzenia na rzeczywistość, przełamywanie stereotypowych wzorów myślenia, zmniejszanie lęku, eliminowanie stresu, łagodzenie konfliktów i odzyskanie wewnętrznej równowagi. Śmiech wspiera również kreatywne myślenie (Liebertz, 2011, s. 27–36).

Kreatywne myślenie uruchamiające wyobraźnię jest podstawą do wymyślania zabaw, dzięki którym dziecko poznaje świat. Poprzez zabawę uczy się społecznych interakcji, przyswaja normy społeczne, ćwiczy nowe role i zdobywa wiedzę. Mali pacjenci często bawią się w lekarza, w szpital, a przez to oswajają się z nową sytuacją i środowiskiem życia. Zabawa jest okazją do przeżywania różnych uczuć, takich jak: lęk, gniew, smutek czy żal. Uzewnętrznienie tych emocji pozwala na stopniowe ich pokonywanie, co stanowi naturalną czynność autoterapeutyczną dziecka. Ma to szczególne znaczenie dla małych pacjentów. W czasie zabawy występuje naprzemienne psychiczne napięcie i uczucie ulgi. Pełni ona zatem funkcję uzewnętrzniania negatywnych uczuć, a tym samym prowadzi do odreagowania związanych z nimi napięć. Im dzieci są starsze, tym chętniej bawią się w gry towarzyskie (Obuchowska, 1991, s. 112–117). Ważne podczas hospitalizacji staje się dla nastolatków grono rówieśnicze i możliwość dzielenia się swoimi doświadczeniami. Wymiana ta, bazująca na kanwie spotkania towarzyskiego, pozwala na twórcze podejście do własnej choroby i opracowanie nowych sposobów radzenia sobie z wyzwaniem leczenia.

Jest jeszcze jeden ważny obszar, gdzie kreatywne myślenie odgrywa ważną rolę, a mianowicie wspólne środowisko wychowawcze chorych dzieci. Józef Binnebesel i Zbigniew Bohdan przedstawiają je jako część wspólną pierwotnego środowiska

228 wychowawczego (dom) i wtórnego środowiska wychowawczego (szpital), które na siebie zachodzą. Zadaniem owego trzeciego środowiska wychowawczego jest wyznaczenie nowych działań i pomoc dziecku w obraniu nowego, realnego celu, który wydaje się możliwy do osiągnięcia. Powinien on uwzględniać zarówno cele wcześniejsze, jak i rzeczywiste predyspozycje wynikające z ograniczeń choroby. Wyzwaniem dla pedagogów leczniczych jest wspieranie swoich podopiecznych w poszukiwaniu samorealizacji, która połączy marzenia z obecnym stanem zdrowia. Wiąże się z tym też praca z rodziną chorego, by jej członkowie byli w stanie pogodzić się ze zmienioną sytuacją, co oznacza, że cel pierwotny pozostanie nieosiągalny (Binnebesel, Bohdan, 2012, s. 290–293).

Jednym ze sposobów wsparcia rodziców w radzeniu sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed nimi choroba nowotworowa dziecka, jest pomoc w kształtowaniu u nich postawy twórczej. Wyraża się ona poprzez m.in.: gotowość do podejmowania ryzyka, otwartość, niezależność, nonkonformizm, wysoką samoocenę i pozytywny stosunek do siebie, samokontrolę, wrażliwość, dociekliwość, wytrwałość, spontaniczność, ciekawość oraz odporność na sytuacje stresowe. Korzyści wynikające z przyjęcia takiej postawy mogą wpłynąć na podniesienie standardu życia rodziny. Działają bowiem pozytywnie na stan emocjonalny rodziców, a przez to i na dzieci. Zdolność do tworzenia okazuje się wręcz niezbędna, kiedy napotyka się trudności życiowe, a w przebiegu choroby nowotworowej jest ich wiele. Pomocne w tej walce niejednokrotnie stają się kreatywne działania, które może być efektem znalezienia zupełnie nowych rozwiązań, a także wykorzystanie tych dobrze już znanych i sprawdzonych. Ważne jest zatem stymulowanie wyobraźni i fantazji oraz możliwość wymiany doświadczeń z innymi rodzicami przebywającymi na oddziale. Twórczość pozwala rodzicom wypełniać codzienne obowiązki opiekuńcze, planować dziecku w sposób ciekawy czas wolny w szpitalu oraz osiągnąć satysfakcję (Stawecka, 2016, s. 63–65). Stąd dobrze, jeśli rodzice włączają się w proponowane na oddziale działania artystyczne. Dzięki nim z jednej strony rozwijają własną kreatywność, z drugiej zaś dają swoim pociechom przykład, motywują ich do tworzenia oraz wspierają w podejmowanych aktywnościach. Dzięki temu rodzice i dzieci zbliżają się do siebie, a opiekunowie lepiej rozumieją zachowania małego pacjenta oraz sytuację, w jakiej w danym momencie się znajduje. Twórczy rodzice stawiają swoim pociechom określone wymagania

i zachęcają ich do pracy nad sobą. Wskazują właściwe sposoby radzenia sobie z trudnościami, a przede wszystkim troszczą się o to, by życiu z chorobą nadać sens i odnaleźć w nim satysfakcję (Stawecka, 2016, s. 66).

Matka nastoletniego pacjenta z białaczką napisała o możliwości tworzenia w szpitalu w następujący sposób:

Twórczość w szpitalu to moment zapomnienia, a niekiedy wyrażenie emocji podczas tworzenia prac. Dała mi czas uśmiechu, nowych doświadczeń i inne podejście do świata⁵.

Arteterapia w doświadczeniu klinicznym

Formę pomocy udzielanej dziecku z chorobą nowotworową wykorzystującą twórczość stanowi arteterapia. Jej głównym celem jest wspomaganie pacjenta znajdującego się pod wpływem znacznego obciążenia psychicznego i emocjonalnego spowodowanego objawami choroby oraz agresywną terapią medyczną (Stańko, 2008a, s. 148).

Dość obszerną definicję arteterapii podaje Cathy Malchiodi: arteterapia opiera się na przekonaniu, że proces twórczy ułatwia wyzdrowienie, umożliwiając komunikowanie myśli i uczuć w sposób niewerbalny. Podobnie jak inne formy pomocy psychologicznej, np. psychoterapia, terapię przez sztukę stosuje się, by wspierać rozwój osobisty. Jest ona wykorzystywana w różnych kontekstach w pracy z dziećmi, dorosłymi, rodzinami i grupami. Pomaga ludziom w każdym wieku nadać sens przytłaczającym emocjom oraz urazom, uwolnić je, zrozumieć i doznać ulgi, rozwiązać konflikty i problemy, wzbogacić życie codzienne oraz osiągnąć dobre samopoczucie (Malchiodi, 2014, s. 19).

Terapia przez sztukę poprzez zróżnicowane działania plastyczne pozwala na odkrywanie symboli-archetypów kierujących wyobraźnią i umożliwia ich wydobywanie na powierzchnię świadomości. Aktywność twórcza stanowi moment oczyszczenia – *katharsis*, które daje wgląd w nieświadome treści związane z chorobą i śmiercią. Pozwala również wydobyć potrzebne w danej chwili zasoby, by

⁵ Wiadomość elektroniczna od matki pacjenta (lat 14), 23.02.2024.

230 poradzić sobie z sytuacją życiową zmienioną przez pojawienie się choroby (Stańko, 2008b, s. 191).

W ramach arteterapii została wyróżniona arteterapia medyczna, która może być stosowana w pracy z dziećmi z różnymi schorzeniami: chorobą nowotworową, chorobą nerek, reumatoidalnym zapaleniem stawów, chronicznym bólem oraz oparzeniami. Według Tracy Councill uruchomiony proces twórczy w kontekście klinicznym może pomóc małemu pacjentowi odzyskać nadzieję, pozytywną samoocenę, autonomię i wiarę we własne kompetencje, będąc jednocześnie sposobem na wyrażenie emocji w bezpieczny sposób (Councill, 2014, s. 264). Arteterapeuta, wprowadzając do obcego środowiska znane choremu dziecku materiały oraz uniwersalny język ekspresji wizualnej, pomaga mu opisać swoją sytuację oraz nadać jej znaczenie i cel. Sprawia, że opieka zdrowotna nabiera bardziej ludzkiego wymiaru poprzez upoważnienie pacjenta do wykorzystania swojej intuicji oraz mądrości twórczej w procesie zdrowienia (Councill, 2014, s. 282).

Poprzez wykorzystanie twórczości i symbolikę arteterapia pomaga małym pacjentom radzić sobie z wyzwaniami choroby. Dokonuje się to poprzez bezpieczne rozładowanie swoich wewnętrznych niekontrolowanych uczuć, co zapobiega nieuniknionym stanom lękowym, które występują podczas hospitalizacji. Metody arteterapii pozwalają zredukować lęk i stres, a także wpłynąć na zmniejszenie stanów depresyjnych u dzieci poddawanych chemioterapii. Arteterapię, której metody są elastyczne i wszechstronne, mogą stosować również pielęgniarki sprawujące opiekę medyczną nad swoimi podopiecznymi w celu zredukowania problemów psychologicznych. Wykorzystanie przez personel medyczny aktywności twórczych może stać się znaczącym krokiem w kierunku poprawy jakości życia chorych dzieci (Mohamed, Al-Rafay, Mohamed, Elshafi, 2022, s. 4482–4498).

Możliwość uczestniczenia przez małych pacjentów w zajęciach artystycznych z wykorzystaniem malowania jest skutecznym sposobem radzenia sobie nie tylko z lękiem, ale też ze złością. Twórczość plastyczna wpływa na zmniejszenie poziomu złości wśród dzieci chorych na nowotwór. Rysownie ułatwia im zarządzanie tym uczuciem i percepcję emocjonalną. Dzięki tej aktywności uczą się właściwych sposobów radzenia sobie z trudnościami, odpowiednich technik oraz umiejętności rozwiązywania problemów. Twórczość pozwala hospitalizowanym dzieciom wyrazić swoje odczucia

związane z chorobą. Pomaga uwolnić się od napięć, wewnętrznych konfliktów i stresu, a w konsekwencji proces ten prowadzi do wyrażenia emocji za pomocą narzędzi niewerbalnych (Khodabakhshi Koolace, Vazifehdar, Bahari, Akbari, 2016, s. 138–139).

Zajęcia arteterapeutyczne umożliwiają małym pacjentom wypowiedzenie się na temat swojej sytuacji, która często jest niezwykle trudna, niezrozumiała i stresująca. Ta możliwość wypowiedzenia niewypowiedzianego staje się szansą poprawy funkcjonowania chorego dziecka w nowym, obcym środowisku szpitala, a także okazją wsparcia terapii onkologicznej (Szprych, 2017, s. 71).

Dzieci z rozpoznaną chorobą nowotworową poddawane są niejednokrotnie bolesnym procedurom medycznym (badania diagnostyczne, zabiegi, metody leczenia). To doświadczenie bólu o różnym natężeniu towarzyszy całej trajektorii choroby. Mali pacjenci stają się często nadwrażliwi, a ich próg tolerancji na ból ulega zmniejszeniu. Aktywności twórcze, które wykorzystują naturalne zdolności dziecka do angażowania się w zabawę i uruchamiają wyobraźnię, pozwalają mu zrelaksować się i zmniejszyć nadwrażliwość cielesną (Favara-Scacco, 2012, s. 121).

Bardzo popularne jest stosowanie w połączeniu z leczeniem nowotworów wizualizacji, czyli serii dyrektyw mających na celu wykorzystanie w stanie relaksu umysłu do wyobrażenia sobie różnych scen lub wydarzeń. Takie „kierowane obrazy” zmniejszają u chorego stan depresji, lęk oraz negatywne myślenie, co może przyspieszyć leczenie. Wyobrażanie połączone z technikami relaksacji może obniżyć ciśnienie krwi i spowolnić tętno oraz łagodzić skutki uboczne leków stosowanych w chemioterapii (Malchiodi, 2007, s. 181–182).

Tomasz Rudowski wskazuje na następujące pozytywne skutki stosowania wizualizacji podczas zmagania się z chorobą: 1) redukcja strachu i obniżenie poziomu bólu; 2) wzmocnienie chęci wyzdrowienia; 3) pobudzenie systemu immunologicznego i mechanizmów obronnych organizmu; 4) obniżenie poziom stresu; 5) umożliwienie pacjentowi komunikowania się z własną podświadomością; 6) eliminacja poczucia bierności i sprawienie, że chory staje się współodpowiedzialny za proces leczenia (Rudowski, 2014, s. 150–151).

Na istotę wsparcia leczenia nowotworów dziecięcych poprzez metody arteterapii zwraca uwagę T. Councill, pisząc: „Pacjenci onkologii dziecięcej to zazwyczaj «normalne dzieci, które zmagają

232 się z nietypowymi okolicznościami». Przychodząc do szpitala, szukają leczenia ze względu na schorzenie, a nie na psychoterapię i dla arteterapeuty ważne jest, aby uczyć rodziców oraz rodziny, w jaki sposób terapia sztuką może pomóc” (Councill, 2019, s. 6–7).

Patrząc na chorobę nowotworową dziecka w ten sposób, ważne jest, aby zapewnić mu normalne warunki życia w szpitalu. Z pomocą spieszy pedagogika zabawy, która wykorzystując naturalną potrzebę uczenia się poprzez zbieranie doświadczeń i ciekawość, pozwala małemu pacjentowi oswoić się z nową sytuacją, a także odnaleźć się w nieznanym mu jeszcze grupie rówieśniczej – innych dzieci zmagających się z chorobą. Zabawa w grupie zaspokaja potrzebę przynależności i bycia w związku z innymi. Kształtuje kompetencje społeczne. Pozwala znaleźć przyjaciół, budować społeczne systemy, a także być gotowym do pracy w grupie. Daje również radość z podjętych interakcji oraz komunikacji z partnerami zabawy (Wimmer, 2010, s. 43–44).

Pedagogika zabawy opiera się na kilku ważnych zasadach, które dobrze jest wykorzystać podczas wszelkich aktywności twórczych. Należą do nich: 1) dobrowolność uczestnictwa; 2) uznawanie pozytywnych przeżyć jako wartości i unikanie rywalizacji; 3) stosowanie różnorodnych środków wyrazu; 4) zwracanie uwagi na wszystkie poziomy komunikacji; 5) elastyczność; 6) dbałość o omówienia – wskazanie celu metody, wyrażenie emocji, utrwalenie zdobytych doświadczeń. Metody aktywizujące wzmacniają motywację, pobudzają zainteresowania i nie są nakazem, co stanowi ich wielką zaletę, zwłaszcza w środowisku szpitala, gdzie małego pacjenta obowiązuje szereg nakazów oraz zakazów medycznych (Ludian, Wójcik, 2010, s. 143–146).

Ważnym elementem działań twórczych jest osoba prowadząca warsztaty. W każdej terapii, a więc również arteterapii, należy uwzględnić unikalność i wyjątkowość zarówno pacjenta, jak i terapeuty. Arteterapia ma charakter relacyjny, stąd między arteterapeutą a klientem wytwarza się specyficzna więź psychiczna. Wspierająca obecność arteterapeuty, który staje się towarzyszem, opiekunem, a z czasem przyjacielem chorego dziecka, umożliwia mu poradzenie sobie z poszczególnymi etapami trajektorii choroby. Według Anity Szprych ekspresja twórcza podczas zmagania się małego pacjenta z chorobą nowotworową staje się środkiem komunikacji oraz nowym językiem tworzenia przez niego znaczeń. Sprzyja wejściu chorego w kontakt ze swoim duchowym światem,

a przez to wspiera jego rozwój osobisty poprzez zjednoczenie wszystkich trzech sfer ludzkiej egzystencji: psychicznej, fizycznej i duchowej (Szprych, 2020, s. 156–159).

Wszystkie powyższe rozważania na temat znaczenia arteterapii w psychoonkologii pediatrycznej mają zastosowanie w organizowanych od 2010 r. warsztatach terapeutycznych, zwanych „Zabawolandią”, dla podopiecznych Kliniki Hematologii, Onkologii i Transplantologii Dziecięcej w Lublinie podczas ich hospitalizacji na oddziale. Proponowane działania twórcze są skierowane nie tylko do małych pacjentów, ale i ich opiekunów. Cele, założenia, metody oraz organizacja „Zabawolandii” przedstawione zostały w artykule napisanym przez prowadzącą warsztaty – autorkę projektu (Nowak, 2012). Znaczenie warsztatów dla pracy biograficznej rodziny zmagającej się z nowotworem dziecka oraz wymiary udzielanej za ich pośrednictwem pomocy przedstawiono w artykule, który ukazał się w ostatnim numerze „Roczników Pedagogicznych” (Nowak, 2023).

„Zabawolandia” towarzyszy już od 14 lat małym pacjentom i ich rodzicom podczas leczenia mimo zmieniającej się sytuacji społecznej (czas przed pandemią, po niej i w jej trakcie) czy warunków szpitalnych. Informacje zwrotne od uczestników zajęć niezmiennie potwierdzają ich terapeutyczny wymiar i charakter wsparciowy, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

„Zabawowania” jest zaraniem normalności, daje poczucie wolności i zapomnieniem o trudnościach, szpitalu, miłym spędzaniem czasu z innymi. Córka czeka z niecierpliwością na te zajęcia, nie tylko ze względu na możliwość tworzenia, ale również ze względu na prowadzącą, którą bardzo lubi⁶.

Zajęcia organizowane na hematologii i onkologii dają mi: radość i zapomnienie przez moment o chorobie dziecka, mile spędzony czas z dzieckiem, uśmiech na twarzy dziecka, kiedy widzi rzecz – przedmiot, który go zainteresuje, do wykonania; oderwanie się od rzeczywistości, tj.: odizolowanie od rodziny i przyjaciół;

⁶ Wiadomość elektroniczna od matki pacjentki (lat 8), 16.02.2024.

przebywanie długi okres w szpitalu; ciągłe myślenie o przebiegu choroby i ich powikłaniach⁷.

Możliwość tworzenia w „Zabawolandii” były dla mnie odbiegnięciem od choroby – dzięki tworzeniu mogłam wyrazić emocje, które we mnie siedziały. Pomagały się odstresować i nie tyle, co nie myśleć o chorobie, ale doceniać takie chwile i rozwijać umiejętności plastyczne, ponieważ dzięki tym zgromadzonym emocjom na oddziale onkologii wychodziły naprawdę plastyczne cuda⁸.

Uczestnictwo w „Zabawolandii” to dla mnie taka odskocznia od szpitalnego łóżka. Mogę się po prostu poczuć jak normalne dziecko bez bagażu związanego z chorobą. Na chwilę zapomnieć o chorobie i szpitalnym łóżku⁹.

Zajęcia nauczyły nas dużo cierpliwości. Dały się poznać wzajemnie i na nowo zbudować jeszcze silniejszą relację mamy i córki. Bardzo lubiliśmy zajęcia w „Zabawolandii”. Była to odskocznia od codziennej rutyny szpitalnej. Może to dziwne, co powiem, ale czasem tęsknimy za tym miejscem spotkań oraz różnych pomysłów na rozmaite prace plastyczne¹⁰.

Koncepcja zajęć

Trajektoria choroby nowotworowej – jej przebieg, etapy, a także powstałe w jej trakcie trudności oraz sprawdzone sposoby udzielania wsparcia psychopedagogicznego małym pacjentom – posłużyły do opracowania bloku zajęć dla studentów skoncentrowanych na świecie chorego i/lub niepełnosprawnego dziecka oraz jego rodziny. Każdemu z proponowanych przedmiotów – oprócz

⁷ Wiadomość elektroniczna od matki pacjenta (lat 5), 16.02.2024.

⁸ Wiadomość elektroniczna od pacjentki (lat 16), 16.02.2024.

⁹ Wiadomość elektroniczna od pacjentki (lat 11), 15.02.2024.

¹⁰ Wiadomość elektroniczna od matki pacjentki (lat 6), 15.02.2024.

przekazywanej wiedzy – towarzyszą ćwiczenia praktyczne wykorzystujące twórczość i kreatywność studentów. Prezentowane metody mają zastosowanie zarówno w terapii nastawionej na wsparcie procesu leczenia małych pacjentów, procesu żałoby ich zdrowego rodzeństwa, jak i kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynikających z niepełnosprawności.

Na pierwszym roku stacjonarnych studiów pedagogiki specjalnej w ramach omawianego bloku zajęć studenci zapoznają się z przedmiotem pedagogiki leczniczej: sytuacją rodziny chorego dziecka, przebiegiem trajektorii, pracą biograficzną oraz rolą pedagoga w zespole interdyscyplinarnym sprawującym opiekę nad małym pacjentem. Słuchacze zostają wprowadzeni w różnorodny obszar działań arteterapeutycznych w ich szerokim ujęciu. Metodą kluczową dla tych zajęć jest pedagogika zabawy, w której dobrze skonstruowana zabawa staje się narzędziem do realizacji celów terapeutycznych. Studenci uczą się projektowania zabaw ze scenariuszem dla dzieci przebywających w szpitalu. Mają one szczególne znaczenie podczas hospitalizacji, ponieważ pozwalają na tworzenie przyjaznej grupy rówieśniczej w obcym dziecku środowisku. W takich zabawach jest miejsce zarówno do współpracy i prezentacji poszczególnych grup – zespołów, indywidualnych działań twórczych, jak i zaznaczenie obecności każdego uczestnika w grupie. Zaliczenie ćwiczeń polega na przygotowaniu, zaprezentowaniu i poprowadzeniu samodzielnie stworzonego scenariusza (projekt zespołowy). Na zajęciach z pedagogiki leczniczej jest też miejsce na zabawy z lustrem oraz terapię śmiechem. Poczucie humoru i śmiech są dla chorych dzieci ważnymi umiejętnościami, ponieważ pozwalają im na stworzenie dystansu do siebie (wyglądu zmieniającego się na skutek leczenia) oraz doświadczanej choroby. Prowokowanie zabawnych sytuacji, opowiadanie śmiesznych anegdot i historyjek pomagają małemu pacjentowi poradzić sobie z napięciem towarzyszącym wielu trudnym chwilom podczas leczenia.

Na trzecim roku Pedagogika Zabawy jest również obecna na zajęciach z rewalidacji, ale już pod kątem wykorzystania jej w edukacji. Podczas zajęć studenci zapoznają się z metodami wykorzystującymi różne pedagogiczne gadżety (kolorowa kostka, różnobarwne piłki i woreczki, chusta KLANZY) poprzez czynny udział w prezentowanych zabawach. Następnie sami mają proponować i przeprowadzić aktywności, których celem jest ćwiczenie

236 sprawności fizycznej, umiejętności językowych oraz matematycznych, a także rozwijania relacji interpersonalnych.

Trzeci rok rozpoczyna intensywne doświadczanie przez studentów metod arteterapii. W semestrze zimowym są to zajęcia z arteterapii w jej węższym znaczeniu, czyli wykorzystaniu w terapii sztuk plastycznych. Studenci poznają język i znaczenie symboli. Ćwiczą umiejętność wyrażania siebie przez metafory. Mają okazję doświadczyć mocy wizualizacji. Uczą się pracować z masami do lepienia. Doświadczają też radości procesu grupowego poprzez stworzenie wspólnego rysunku uwzględniającego każdego z tworzących. Na takich zajęciach powstają zarówno konkretne prace, jak i narracje o przeżywanych uczuciach. Mówienie o sobie oraz słuchanie, co ktoś ma nam na swój temat do powiedzenia, są ważnymi umiejętnościami, które ułatwiają komunikację i budowanie relacji z drugim człowiekiem.

Propozycją dla studentów trzeciego roku jest fakultet poświęcony bajkoterapii oraz bajkom terapeutycznym. Na zajęciach poznają znaczenie symboli oraz metafor stosowanych w baśniach. Ćwiczą umiejętność wykorzystywania tych środków poetyckiego wyrazu w samodzielnie tworzonych historiach. Poznają rodzaje, funkcje bajek oraz ich znaczenie dla rozwoju dziecka. Uczestnicy zajęć nabywają kompetencje konstruowania bajek terapeutycznych dla dzieci z konkretnymi emocjonalnymi problemami i życiowymi trudnościami w celu ich przezwyciężenia.

W semestrze letnim trzeciego roku są zaplanowane zajęcia z dramy i teatru. Studenci mają okazję poznać ćwiczenia dramowe oraz techniki teatralne wykorzystywane w pracy z dziećmi. W celu zaliczenia przedmiotu każda grupa wystawia samodzielnie przygotowaną sztukę. Wiąże się to z napisaniem scenariusza przedstawienia: podział wybranego tekstu (opowiadania, baśni) na poszczególne sceny oraz akty, przydział ról i opracowanie dialogów, wybór techniki teatralnej (wykorzystanie kukiełek, pacynek), a także przygotowanie kostiumów, rekwizytów oraz scenografii. Studenci mają okazję do wcielenia się zarówno w rolę aktora – współtwórcy sztuki, jak i widza – jej odbiorcy. Mogą doświadczyć siły oddziaływania teatru, przyglądać się przedstawionym światom i poddać oglądane treści głębszej refleksji, a może nawet przeżyć małe *katharsis*.

W semestrze zimowym czwartego roku proponowany jest fakultet z towarzyszenia dzieciom oraz młodzieży w procesie żałoby

jako kontynuacja poruszonych na zajęciach z pedagogiki leczniczej na pierwszym roku zajęć z zakresu rozumienia trajektorii choroby przewlekłej. W odwołaniu do zdobytej do tego czasu wiedzy studentów, zebranych doświadczeń, a także dojrzałości pedagogicznej w trakcie zajęć z tego przedmiotu ukazuje się świat chorego terminalnie małego pacjenta oraz sytuację rodziny, zwłaszcza zdrowego rodzeństwa, w obliczu śmierci brata/siostry. Studenci poznają różne techniki wspierające proces żałoby: wizualizacje, terapeutyczne baśnie i opowiadania oraz dramę. Nabywają umiejętności inicjowania rozmowy na temat poniesionej straty, a także twórczego wykorzystania dostępnych środków do skonstruowania własnych narzędzi niesienia pomocy. Zaliczeniem przedmiotu jest przygotowanie i prezentacja własnego scenariusza spotkania terapeutycznego dla wybranych osób zmagających się ze stratą.

Na piątym roku w semestrze zimowym studenci w ramach fakultetu mają okazję uczestniczyć w zajęciach ze sztuk plastycznych i dramy. Techniki dramowe opierają się na współpracy i zaufaniu, dotykają niejednokrotnie problemów osobistych przeżywanych przez uczestników zajęć, a także wykorzystują zasoby uczestników, stąd ważna jest znajomość osób, z którymi wchodzi się w interakcje. Prawie pięcioletnia znajomość sprzyja zaangażowaniu się w proponowane ćwiczenia dramowe, ponieważ grupa, którą się zna, daje poczucie niezbędnego bezpieczeństwa. Na tych zajęciach studenci nie tylko zgłębiają wybrane metody, ale też mają okazję do wglądu w siebie poprzez działania twórcze – wykonanie prac plastycznych wykorzystujących metafory. Warunkiem zaliczenia przedmiotu jest systematycznie prowadzony dziennik, w którym studenci zapisują po każdym zajęciu swoje wrażenia, myśli bądź odkrycia oraz refleksja końcowa na temat zmian zauważonych u siebie na przestrzeni całego semestru pracy.

Realizacja założeń

Przedstawiony projekt dydaktyczny jest obecny w programie studiów magisterskich pedagogiki specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Katolickiego od 2022 r. Nie doczekał się jeszcze pełnej realizacji, jednak dwukrotnie proponowane w jego ramach zajęcia już się odbyły (oprócz zajęć z dramy i teatru, które dopiero będą realizowane w semestrze letnim, przez co zostały pominięte

238 w ewaluacji) na każdym etapie studiów. Był to zatem dobry moment, aby przyrzeć się, na ile projekt realizuje swoje założenia. Opisane powyżej przedmioty zostały poddane ewaluacji na ostatnich zajęciach w semestrze zimowym 2024 r. Nie objęła ona studentów pierwszego roku, ponieważ zajęcia z pedagogiki leczniczej zaczynają się dopiero w semestrze letnim.

W tabeli 1 zamieszczono zestawienie liczby studentów, którzy uczestniczyli w omawianych zajęciach oraz ilości otrzymanych ankiet ewaluacyjnych.

Tab. 1. Liczba ankiet uzyskanych od studentów z poszczególnych lat studiów¹¹

Rok studiów	Liczba studentów – uczestników zajęć	Ilość ankiet ewaluacyjnych
Rok II	17	8
Rok III	18	16
Rok IV	20	17
Rok V	17	13
Łącznie	72	54

Źródło: badania własne.

Studenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: 1) Czym jest dla mnie twórczość?; 2) Jakie metody poznane na zajęciach pozwoliły rozwijać kreatywność?; 3) Czy widzę możliwość wykorzystania poznanych metod w swojej przyszłej pracy?; 4) Co wyniosłam z zajęć dla siebie? Ankiety były dobrowolne i anonimowe.

Analiza odpowiedzi na pierwsze z postawionych pytań pozwoliła wyodrębnić cztery kategorie definicji twórczości, którą niejednokrotnie studenci utożsamiają z kreatywnością, przez co stosują te pojęcia naprzemiennie:

1. twórczość jako predyspozycja człowieka do wyrażenia siebie, swoich emocji: „Oznacza świadomą i nieświadomą formę wyrażania siebie w sposób artystyczny” (S II.8), „Uwolnienie swojego wewnętrznego potencjału, w którym bardziej od formy liczy się treść” (S IV.1), „Dzięki niej mogę wyrazić to,

¹¹ Zgodnie z tabelą wypowiedzi poszczególnych studentów będą oznaczone symbolami: S = student, II–V = rok studiów, 1–20 = numer ankiety.

- co czuję, odzwierciedlić część siebie” (S II.6), „To nie tylko piękne prace, ale przede wszystkim nasze: emocje, uczucia i przeżycia” (S III.15);
2. twórczość jako nieszablonowy sposób myślenia i poszukiwania nowych rozwiązań: „Możliwość odnalezienia nowych dróg i rozwiązań problemów, które napotykamy” (S II.2), „Szukanie rozwiązań dopasowanych do indywidualnych potrzeb” (S II.3), „Dociekliwość w pewnym obszarze wiedzy” (S IV.13), „Wyjście poza konwencjonalne metody działania” (S II.4), „Spojrzenie na świat z innej perspektywy” (S II.2);
 3. twórczość jako umiejętność tworzenia nowych rzeczy: „To umiejętność zrobienia czegoś z niczego, a co także zainteresuje innych” (S III.10), „Dąży do stworzenia nowych wytworów, które są wartościowe i niosą ze sobą jakieś przesłanie” (S IV.4), „Pozwala dostrzec to, co jest ukryte na pierwszy rzut oka i otworzyć się na to” (S II.2);
 4. twórczość jako narzędzie komunikowania się z drugim człowiekiem: „Otwarcie na innych i owocna współpraca” (S III.13), „Dobrze jest umieć wyrazić emocje, ale też umieć dostrzegać je u innych” (S III.15), „Zdolność do wyrażenia siebie i budowania relacji interpersonalnych” (S V.1).

Na uwagę zasługują trzy oryginalne definicje twórczości. Brzmiały one następująco:

Twórczość jest dla mnie ogniskiem, palącym się ogniem w duszy artysty. Jest siłą, która rozprasza ciemność, inspirując do tworzenia. Podobnie jak płomień mogą rozprzestrzeniać ciepło i światło, tak samo kreatywność rozświetla umysł i serce, prowadząc do powstania nowych dzieł. Jest to miejsce rozwijających i realizujących się pomysłów (S II.1).

Twórczość i kreatywność są dla mnie nie tylko użytecznymi umiejętnościami, które mogę wykorzystać w życiu codziennym do rozwiązania problemów, ale przede wszystkim są dla mnie narzędziem do wyrażenia emocji. Kiedy jakieś emocje nie są łatwe do przekazania za pomocą słów, kreatywność pomaga wyrazić je na wiele sposobów. Dzięki temu potem te słowa przychodzą łatwiej (S III.1).

Kreatywność jest dla mnie każdą działalnością, podczas której można użyć swojej wyobraźni. Nie ograniczać jej, nie myśleć o „kluczu odpowiedzi” i tym, jak się w niego wpisać. Poczuciem się na chwilę dzieckiem, kolorem, wyjściem ze swojej strefy komfortu, światem bajek, prac plastycznych, muzyki, tańca, teatru i magii (S III.11).

Wszystkie odpowiedzi na drugie pytanie potwierdziły, że na zajęciach była obecna twórczość i kreatywność, a proponowane ćwiczenia rozwijały twórcze myślenie. W zależności od roku studiów studenci wskazywali na różne aspekty twórczości oraz na odmienne metody ją wyzwalające.

Metodami, które najczęściej pojawiły się w wypowiedziach i zostały wskazane jako te, które pozwalały rozwijać własną twórczość, są:

1. przedstawione na zajęciach historie osób opisujących swoje doświadczenie: inspirowały słuchaczy do poszukiwań nowych rozwiązań życiowych problemów, kształtowały empatię, zachęcały do refleksji nad własnym życiem;
2. przygotowane projekty na zaliczenie:
 - a) zabawa ze scenariuszem (projekt zespołowy) – wymagała ciągłego poszukiwania nowych pomysłów i sposobów angażowania grupy, uwolnione kreatywne myślenie pozwalało wcielić się w postać, by odegrać scenkę,
 - b) scenariusz spotkania terapeutycznego dla osób w żałobie (projekt indywidualny), napisanie bajki terapeutycznej (projekt indywidualny) – umożliwiły rozwijanie wyobraźni, kreatywne podejście do rozwiązywania problemów i ich wykorzystanie w pracy;
3. scenki grupowe i dramy: przeżycie radości, integracja grupy, wymiana pomysłów, zbieranie ich i wykorzystanie w praktyce, poczucie bycia „w czyjejs skórce” (S IV.17), lepsze zrozumienie stanowiska drugiej osoby, subtelne narzędzie do eksploracji własnych emocji;
4. wykonane prace plastyczne: dostarczyły mnóstwo narzędzi do pracy z dzieckiem, można je łączyć z innymi zajęciami, np. rewalidacją, pozwoliły odbyć podróż w głąb siebie;
5. wytwory własne:
 - a) rekwizytów do scenek,

- b) tworzenie własnych gier i pomocy do ćwiczeń oraz możliwość sprawdzenia działania poszczególnych metod poprzez ich realizację na zajęciach;
6. metody wykorzystywane w arteterapii: wizualizacje, baśnie, drzewo genealogiczne;
 7. taniec: uwolnienie emocji, złych myśli, możliwość rozluźnienia się;
 8. zabawa połączona z nauką.
- Spośród wielu wypowiedzi warto przytoczyć te, które najciekawiej odniosły się do kwestii rozwijanej na zajęciach twórczości:

Przedmiot pedagogika lecznicza pokazała mi, że metod rozwijania kreatywności jest wiele i tak naprawdę wystarczy niewiele, aby stworzyć coś kreatywnego. Liczy się zaangażowanie i chęć działania. Nawet zwykła kartka i kredki mogą odzwierciedlić nasze uczucia, emocje, a także dzięki nim możemy przedstawić siebie w dowolny, kreatywny sposób (S II.6).

Na zajęciach bardzo rozwinęłam swoją wyobraźnię i kreatywność, gdy musiałam stworzyć materiały dydaktyczne czy rekwizyty, które były niezbędne do odegrania scenki z bajki lub przeprowadzenia zabawy z dziećmi. Uważam, że zajęcia, które wykorzystują kreatywność, są bardzo potrzebne w przyszłej pracy z dziećmi. Często, by wykształcić u dziecka daną umiejętność, zasoby, które posiadamy, mogą być niewystarczające i konieczne jest wykreowanie nowej pomocy dydaktycznej, przypisanej akurat do tego konkretnego dziecka z konkretnymi potrzebami (S III.16).

Zajęcia z arteterapii stanowią niezwykle ważny element programu na uczelni, ponieważ posiadają nie tylko wymiar artystyczny, lecz także rozwijają kompetencje interpersonalne i emocjonalne. To unikalna przestrzeń, w której studenci mają okazję odkrywać i rozwijać swoją kreatywność, wyrażać siebie poprzez różnorodne formy artystyczne oraz nawiązywać autentyczne relacje z innymi ludźmi. W trakcie zajęć z arteterapii doświadczamy nie tylko procesu tworzenia sztuki, ale także

analizy i zrozumienia własnych emocji. Kreatywność, którą rozwijamy podczas tych zajęć, staje się narzędziem wyrażania naszych myśli, uczuć i doświadczeń. To istotne zwłaszcza w kontekście pracy pedagoga, gdzie umiejętność komunikowania się w różnorodny sposób oraz otwartość na wyrażanie emocji są kluczowe dla skutecznej pracy z uczniami (S V.1).

Wszystkie osoby biorące udział w ewaluacji przyznały, że widzą potrzebę stosowania poznanych metod w przyszłej pracy i będą je wykorzystywać. W odpowiedziach na pytanie trzecie studenci wskazywali na rolę twórczości w przygotowaniu ich do zawodu pedagoga poprzez:

1. pomoc w zebraniu narzędzi do przyszłej pracy, a także umiejętność doboru metod i pomocy dydaktycznych do konkretnego dziecka pod kątem jego potrzeb oraz trudności: „Zajęcia dały dużo pomysłów na to, jak poznać dzieci i ich troski, jak można ciekawie podsumować omawiane tematy” (S III.5), „To świetna zabawa, ale niebanalna, bo w ten sposób można poznać ucznia, jego emocje i przeżycia, nawiązać z nim ciekawą relację” (S III.6), „Uważam, że poznane przeze mnie metody pomogą mi w przyszłej pracy zawodowej, nieważne czy będzie to praca z dziećmi z niepełnosprawnościami, przewlekle chorymi czy w normie rozwojowej, gdyż są one uniwersalne” (S II.8);
2. umiejętność szerszego spojrzenia na podopiecznego, jego sytuację życiową i rodzinną oraz problem: „Zajęcia bardzo pomagają w innym spojrzeniu na śmierć i żałobę” (S IV.2), „Nie obawiam się już kontaktu z osobami w żałobie i pamiętam, że każdy przeżywa ją inaczej i w różnym czasie” (S IV.11), „Moim zdaniem wiedza zdobyta na zajęciach z pedagogiki leczniczej pozwoliła spojrzeć na trudności w innym świetle, przybliżyła część problemów, jakich dotyczy przedmiot, jednocześnie pokazując drogę, dzięki której można próbować mierzyć się z przeciwnościami losu” (S II.2), „Czytane historie dzieci i młodzieży są dla mnie motywacją, aby rozwinąć ten aspekt w kierunku bardziej praktycznym. Chciałabym dać tym osobom możliwość podzielić się swoimi historiami z rówieśnikami, stworzyć

wspólną, bezpieczną przystań, w której każdy będzie się czuł swobodnie” (S II.1);

3. dostrzeżenie wagi własnych doświadczeń i inspiracja do dalszych działań własnych: „Dzięki doświadczeniom z zajęć czuję, że działam efektywnie i szybciej, bo myślenie nad rozwiązaniem nie zajmuje mi aż tyle czasu” (S III.13), „Czuję, że nabyłam dużo praktyki, którą będę mogła wykorzystać w pracy zawodowej, poprzez praktykę lepiej rozumiem i szybciej przyswajam wiedzę” (S V.12), „W zajęciach podobąło mi się, że były zróżnicowane. Wykonywaliśmy ćwiczenia za pomocą sztuki, dramy czy tańca, mogłam sprawdzić siebie w każdym z tych obszarów i zobaczyć, w którym z nich najlepiej się czuję” (S V.4), „Zajęcia są niezwykle inspirujące i pełne pozytywnej energii. Dają możliwość integracji oraz uczą otwartości na nowe pomysły, co sprzyja rozwojowi «artyści» w każdym z nas” (S V.5).

Analiza odpowiedzi na pytanie czwarte wyłoniła pięć zasobów, które studenci dzięki twórczości na zajęciach mogli odkryć i rozwijać:

1. wiedza: „Wyniosłam naukę, że każda emocja jest dobra, potrzebna i warta zaakceptowania oraz przyjrzenia się jej, pobycia z nią” (S IV.2), „Dzięki zajęciom zdobyłam cenną wiedzę na temat tego, jak pracować, rozmawiać, pomóc dziecku, osobie w żałobie. Dowiedziałam się, jak należy zachowywać się w stosunku do osób w żałobie” (A IV.5), „Zrozumiałam mechanizmy rządzące moim życiem” (S IV.12), „Dzięki tym zajęciom nauczyłam się, jak pracować i obchodzić się z dziećmi przewlekle chorymi oraz ich rodzinami” (S II.8), „Zajęcia pozwoliły mi uświadomić sobie, że działanie według sztywnego planu zajęć nie jest zazwyczaj możliwe. Należy dostosować go do uczestników, ich możliwości, a plan jest tylko po to, aby mieć ogólny schemat, czego mają dotyczyć zajęcia i na czym trzeba się skupić. Prezentowane historie ukazały mi, że nie każdy przypadek mimo tej samej diagnozy jest taki sam” (S II.4);
2. umiejętności praktyczne: „Zajęcia dostarczyły mi mnóstwo narzędzi do pracy z dziećmi, nawet tymi w sytuacjach problemowych, łatwiej będzie mi zrozumieć problemy i nastroje moich podopiecznych” (S III.8), „Mogłam wrócić do dzieciństwa i na nowo odkryć magię bajek, a także utożsamiać

się z niektórymi bohaterami. Podczas pisania bajki mogłam przeżyć problem i poukładać sobie wszystko” (S III.18), „Na zajęciach uświadomiłam sobie, jak ważny w procesie leczenia i życia jest śmiech oraz wyciąganie radości nawet z drobnych rzeczy. Dobrze wspominam zajęcia, na których rysowaliśmy to, co podoba się nam w innych osobach. Uświadomiło mi to, że każdy postrzega siebie inaczej oraz że jesteśmy za bardzo krytyczni w stosunku do siebie, przez co często nie doceniamy swoich zalet” (S II.2);

3. wgląd w siebie: „Poczułam, że kreatywność może być źródłem radości i odprężenia [...]. Zdobyłam cenne spostrzeżenia na temat własnych emocji i relacji z otoczeniem” (S V.1), „Zajęcia z arteterapii były również bezcenną okazją do lepszego zrozumienia samego siebie i odnalezienie równowagi w życiu. Poprzez twórczość mogłam również odkryć swoje unikalne talenty i zainteresowania, które wcześniej pozostawały w cieniu. Podejmowanie różnych wyzwań artystycznych uczyło mnie pokory, wytrwałości i cierpliwości” (S V.8);
4. praca nad sobą – terapia: „Uwolniłam z siebie wszelkie emocje: złość, natrętne myśli” (S V.12), „Dzięki regularnym zajęciom nauczyłam się rozpoznawać i nazywać emocje. Arteterapia pozwoliła wyzwolić się z blokad emocjonalnych i pogodzić się ze swoimi niedoskonałościami” (S V.8), „Zajęcia pozwoliły zamknąć niedokończone sprawy, zrozumieć śmierć, obrócić ją w coś, co zmieni nasze życie nawet nie na gorsze, ale czasem lepsze” (S IV.7), „Zajęcia niekiedy miały leczniczą i terapeutyczną formę, pomocną, bo pozwalały odpuścić negatywnym myślom i zrelaksować się” (S III.2);
5. odnalezienie sensu: „Dostrzegłam piękno swojej codzienności pomimo tego, że w czasie zajęć była ona dla mnie trudna. Zrozumiałam, że wiele dobra dzieje się właśnie dzięki ponoszonemu przez nas trudowi oraz wielu zmaganiom, które choć w danej chwili trudne finalnie owocują dobrem” (S V.3), „Zdałam sobie sprawę, jak trudna jest praca z osobami w żałobie, jednak mimo to kończę zajęcia z taką ogromną nadzieją i poczuciem sensu takiej pracy, a przede wszystkim bycia z drugim człowiekiem” (S IV.3), „Zajęcia uświadomiły mi, że osoby przewlekle chore i niepełnosprawne są takie same jak my, mają swoje marzenia,

plany i tak jak każdy z nas potrzebują miłości, wsparcia i zrozumienia” (S II.6).

Ogólny wniosek, jaki można wysnuć z przeprowadzonej ewaluacji, to przekonanie, że twórczość jest potężną siłą sprawczą potrzebną każdemu człowiekowi do rozwoju, do życia. Trzeba ją zatem wyzwalać, rozwijać i pielęgnować. Jest to wskazówka zarówno dla nauczycieli akademickich kształtujących przyszłą kadrę pedagogiczną, jak i dla pedagogów sprawujących opiekę wychowawczą, dydaktyczną i terapeutyczną nad swoimi podopiecznymi. Okres pięcioletnich studiów stanowi doskonałą okazję do systematycznych ćwiczeń twórczości. Twórczości rozumianej w bardzo szerokim zakresie: od twórczej postawy do otaczającego świata i jego wyzwań, przez kreatywne myślenie o sposobach rozwiązywania problemów czy niesienia pomocy, po umiejętność stosowania konkretnych technik twórczych rozwijających kreatywność, umożliwiających wgląd w siebie lub problem.

Przytoczone wypowiedzi respondentów wskazały na znaczenie działań twórczych wpływających z omawianych zajęć dla pogłębienia wiedzy studentów, zebrania ważnych doświadczeń oraz uzyskania większych kompetencji do pracy z ludźmi. Bardzo ważna okazała się możliwość sprawdzenia na sobie, jak działa dana metoda. Pozwoliło to nie tylko poznać, jak się posługiwać poszczególnymi metodami, ale też dostrzec, jaki efekt można osiągnąć za ich pomocą. Studenci poprzez własne działanie mieli okazję, by lepiej poznać siebie i innych, ćwiczyć umiejętność empatii, wyrazić i uporządkować myśli oraz emocje, odnaleźć własne zasoby i talenty, nauczyć się podejmować rozmowę na trudne tematy, samodzielnie w sposób ciekawy realizować projekty. Takie osobiste doświadczenia, wyniesione z zajęć, mogą stać się drogowskazami na drodze pedagogicznych wyzwań oraz w życiu osobistym, o czym też studenci niejednokrotnie wspominali.

Zakończenie

Wyniki przeprowadzonej ewaluacji wskazują na miejsce i rolę twórczości w kształtowaniu przyszłych pedagogów specjalnych. Połączenie rzetelnej, ugruntowanej wiedzy teoretycznej z działaniami twórczymi sprawia, że studenci od razu mogą sprawdzić ją w praktyce. Takie doświadczenia dają możliwość szybszego opanowania

246 przekazanych treści, pozwalają na trwałe ich zapamiętanie oraz rozwijają umiejętność kreatywnego wykorzystania zdobytej wiedzy w przyszłej pracy. Odkryte dzięki twórczości na zajęciach zasoby, talenty czy uzdolnienia wskazują danej jednostce jej drogę i motywują do ciągłego rozwoju osobistego. Równoległe pogłębianie wiedzy teoretycznej i praktycznej zaowocuje zatem w pełni ukształtowanym, a więc dojrzałym, odpowiedzialnym, kompetentnym oraz kreatywnym pedagogiem specjalnym.

Małgorzata Kupisiewicz zwraca uwagę na znaczenie, jakie ma dla pedagogów specjalnych, samodoskonalenie i samoaktualizacja, czyli możliwie najlepsze wykorzystanie swojego potencjału w danych okolicznościach z orientacją ku przyszłości dla wyzwania chęci nieustannego „stawania się na nowo”. Wprowadza też termin samotranscendencji, odnoszący się do życia według wartości, które nie są tylko ukierunkowane na „Ja”. Osoba dążąca do samotranscendencji realizuje wartości istniejące poza nią samą – wartości obiektywne, do których należy chociażby działanie na rzecz innych ludzi oraz poszukiwania sensu życia. Wraz z takimi predyspozycjami jak: zdolność do autorefleksji, empatia, odpowiedzialność, akceptacja siebie, optymizm, wytrwałość i cierpliwość pomaga to pedagogowi specjalnemu stawać się „człowiekiem dla innych” i „człowiekiem z innymi” (Kupisiewicz, 2016, s. 178–184).

Tylko kreatywny pedagog, kreatywnie podchodzący do życia, jest w stanie pobudzić w swoich podopiecznych twórcze nastawienie do życia i zmagania się z doświadczaną przez nich chorobą czy niepełnosprawnością. Ma on moc uruchomić w nich potrzebę poszukiwania nowych rozwiązań, pomysłów na realizację potrzeb oraz pomóc im odnaleźć pasję, które nadadzą codziennemu życiu poczucie sensu.

Bibliografia

- Binnebesel, J. (2003). *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Binnebesel, J., Bohdan, Z. (2012). Pedagogiczne aspekty opieki nad przewlekle chorym. W: J. Binnebesel, Z. Bohdan, P. Krakowiak, D. Krzyżanowski, A. Paczkowska, A. Stolarczyk (red.),

- Przewlekle chore dziecko w domu. Poradnik dla rodziny i opiekunów* (s. 285–294). Gdańsk: Fundacja Hospicyjna.
- Councill, T. (2014). Arteterapia medyczna dzieci. W: C.A. Malchiodi (red.), *ARTETERAPIA. Podręcznik* (s. 264–284). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Councill, T. (2019). Art. Therapy in Pediatric Oncology. W: D. Elkis-Abuhoff, M. Gaydos (red.), *Art and expressive therapies within the medical model. Clinical applications* (s. 1–12). New York–London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Favara-Scacco, C. (2012). Art therapy as Perseus' shield for children with cancer. W: D. Waller, C. Sibbett (red.), *Art therapy and cancer care. Facing death* (s. 119–127). Lexington: McGraw-Hill Education (UK).
- Khodabakhshi Koolace, A., Vazifehdar, R., Bahari, F., Akbari, Me. (2016). Impact of painting therapy on aggression and anxiety of children with cancer, *Caspian Journal of Pediatrics*, 2(2), 135–141.
- Kowalczyk, J.R. (2008). Późne następstwa choroby nowotworowej i jej leczenia. W: J.R. Kowalczyk (red.), *Przejsć przez chorobę nowotworową dziecka* (s. 28–30). Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Kupisiewicz, M. (2016). Pedagog specjalny – człowiek o wyjątkowych predyspozycjach osobowościowych, profesjonalista posiadający rozległą, interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności, *Studia z Teorii Wychowania*, VII(4), 173–186.
- Liebertz, Ch. (2011). *Terapia śmiechem. Całkiem poważna książka o śmiechu*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Ludian, M., Wójcik, I. (2010). O pedagogice zabawy w aspekcie praktycznym. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka* (s. 141–146). Lublin: Wydawnictwo KLANZA.
- Maciarz, A. (1998a). *Dziecko przewlekle chore w roli ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz, A. (1998b). *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malchiodi, C.A. (2006). *The art therapy sourcebook*. New York: McGraw-Hill.
- Malchiodi, C.A. (2014). Wprowadzenie. W: C.A. Malchiodi (red.), *ARTETERAPIA. Podręcznik* (s. 19–21). Gdańsk: Harmonia Universalis.

- 248 Mohamed, S.R., Al-Rafay, S.S.E.I, Mohamed, S.E.H, Elshafi, T.M. (2022). Effect Of Art Therapy On Psychological Condition Of Children Having Acute Lymphoblastic Leukemia Undergoing Chemotherapy. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 4482–4498.
- Nowak, M. (2012). Medyczna arteterapia w doświadczeniu dzieci z chorobą nowotworową. W: M. Majorczyk, M. Szabelska-Holeksa (red.), *ARTETERAPIA. Zdrowie dzięki sztuce* (s. 275–295). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Collegium da Vinci.
- Nowak, M. (2023). Wspieranie dziecka z chorobą nowotworową i jego rodziny poprzez warsztaty terapeutyczne – na przykładzie „Zabawolandii”, *Roczniki Pedagogiczne*, 15(51), 3, 23–37. DOI: <https://doi.org/10.18290/rped23153.9>.
- Obuchowska, I. (1991). Bawienie się chorego dziecka. W: I. Obuchowska, M. Krawczyński (red.), *Chore dziecko* (s. 112–119). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Osińska, K. (1980). *Twórcza obecność chorych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Pilecka, W. (2011). Zmaganie się dziecka z przewlekłą chorobą somatyczną – od radzenia sobie do transcendencji. W: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne* (s. 9–25). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Pomaska, E. (2008). Edukacja społeczna i emocjonalna dzieci leczonych z powodu nowotworu. W: J.R. Kowalczyk (red.), *Przejsć przez chorobę nowotworową dziecka* (s. 53–68). Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Rudowski, T. (2014). *Arteterapia. Inspiracje i wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA.
- Samardakiewicz, M. (2011). Wspomaganie rozwoju dzieci z chorobą nowotworową. W: B. Antoszevska (red.), *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji* (s. 84–100). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Stańko, M. (2008a). Arteterapia jako metoda profesjonalnej pomocy chorym na nowotwory, *Współczesna Onkologia*, 12(3), 148–152.
- Stańko, M. (2008b). Uczestnicy, metody i efekty arteterapii – synteza badań. W: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *ARTETERAPIA w medycynie i edukacji* (s. 185–196). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

- Stawecka, A. (2014). *Obraz siebie. Projekcja twórcza w wytworach plastycznych dzieci przewlekle chorych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stawecka, A.M. (2016). Postawa twórcza rodziców wobec choroby przewlekłej dziecka, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XXIX, 3, 59–68. DOI: 10.17951/j.2016.29.3.59.
- Szprych, A. (2020). *Białe kartki. Niewypowiedziane narracje w arteterapii dzieci doświadczających choroby nowotworowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szprych, A. (2017). Jak wyobrażenia może wpływać na wspieranie psychiki osób przewlekle chorych onkologicznie. Arteterapia w psychologii, *Sztuka Leczenia*, 1, 63–72.
- Wimmer, T. (2010). Jak uczymy się poprzez zabawę. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka* (s. 39–46). Lublin: Wydawnictwo KLANZA.

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Monika Nowak

Moc twórczości w pedagogice leczniczej

Chorym dzieciom podczas leczenia trzeba pomagać. Sposobem pomocy jest organizowanie ciekawych zajęć w szpitalu.

Na takich zajęciach dzieci mogą malować i rysować. Dzięki rysunkom mogą opowiadać o swoich uczuciach i przeżyciach w szpitalu.

Takie zajęcia są też ważne dla studentów pedagogiki specjalnej.

Uczą ich, jak pomagać chorym dzieciom.

Studenci podczas tworzenia mogą poznać samych siebie.

Odkryć swoje talenty i wykorzystać je w przyszłej pracy zawodowej.

Zajęcia wykorzystujące twórczość są częścią programu studiów z pedagogiki specjalnej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim od 2022 roku.

250 Studentów po zajęciach poproszono o napisanie, czego się nauczyli.

Studenci napisali, że nauczyli się rozmawiać z innymi o różnych problemach.

Teraz lepiej rozumieją drugiego człowieka i mają więcej pomysłów, jak mu pomóc.

Łatwiej mogą sobie wyobrazić, co ktoś inny czuje.

Zdobyli też nowe doświadczenia życiowe.

Dzięki tym umiejętnościom są lepiej przygotowani do pracy zawodowej.

Poprzez twórcze podejście do życia mogą lepiej pomóc chorym dzieciom w poradzeniu sobie z chorobą.

<-wróć do
spisu treści

Włączanie w dydaktykę akademicką doświadczeń rodzica dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem

Abstrakt

Własne doświadczenia rodzica dziecka z niepełnosprawnością intelektualną wpływają znacząco na sposób przekazywania wiedzy studentom kierunku pedagogika specjalna i ich uczenia różnych umiejętności. Mogą one być cennym warsztatem kształcenia młodych pedagogów i logopedów. Dzięki bezpośredniemu kontaktowi z rodzicem dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem studenci pedagogiki specjalnej mogą uczyć się sposobów budowania relacji z rodzicem, rozumieć wzajemne oczekiwania i szukać rozwiązań w procesie edukacyjnym, w którym najważniejsze jest dziecko.

Słowa kluczowe: rodzic, student, doświadczenie, autyzm, niepełnosprawność intelektualna.

Incorporating the experience of a parent of a child with intellectual disability and autism into academic teaching

Abstract

The personal experience of a parent of a child with intellectual disability significantly affects the way of sharing knowledge and teaching different skills to

252 students of a Special Education major. Because of the varied characteristics of each disorder, the experiences might be a valuable way of teaching young educators and speech therapists. Because of the direct contact with the parent of a child with intellectual disability and autism, Special Education students are able to learn the ways of building relations with the parent, understand mutual expectations and look for solutions during the educational process, in which the child is the most important.

Keywords: parent, student, experience, autism, intellectual disability.

Wprowadzenie

Dydaktyka akademicka jest nauką o nauczaniu i uczeniu się młodych ludzi, którzy zdobywając wiedzę i umiejętności, będą potrafili wykorzystać je w życiu, a przy tym podejmować określoną pracę. Badacze próbują określić kierunki współczesnej dydaktyki, uwzględniając wiedzę i doświadczenia studentów oraz sposób i treści, jakie nauczyciel chce przekazać. Mając na uwadze współczesne podejścia dydaktyczne, nauczyciel i student mogą się spotkać na płaszczyźnie dialogu. Zdobyte przez nich doświadczenia mogą być obszarem pogłębiania konwersacji. Nauczyciel pełni wiele ról. Z jednej strony jest merytorycznym ekspertem z gruntowną wiedzą w zakresie prowadzonego przedmiotu, a z drugiej strony posiada doświadczenia w zakresie praktycznego jej wykorzystania (Pierścieniak, 2010).

Moje doświadczenia rodzica dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem zbierałam przez około dziesięć lat, przechodząc początkowo przez etap przedszkolny i wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, następnie przez etap wyboru szkoły, edukację wczesnoszkolną i drugi etap edukacyjny.

Doświadczenia te znacząco zweryfikowały moje podejście do przekazywania wiedzy studentom pedagogiki specjalnej nie tylko na temat samych zaburzeń czy charakterystyki trudności i deficytów, ale również w kwestii radzenia sobie z wyzwaniami i pokonywaniem ograniczeń. Dodatkowo, choć subiektywnie, wpłynęły one

na wybory sposobów przekazywania wiedzy. Zagadnienia problemowe stawały się dla studentów pedagogiki specjalnej przykładem i prowokowały do poszukiwań rozwiązań i odpowiedzi.

Od teorii do praktyki

Pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością pociąga za sobą splot różnych reakcji rodziców na zaistniałą sytuację. Rodzice doświadczają całej gamy różnych postaw rodzicielskich od szoku, odrzucenia dziecka, przez nadopiekuńczość, dystans, aż po zaakceptowanie rzeczywistości i przyjęcie dziecka takim, jakim ono jest (Sekułowicz, Kaczmarek, 2014). Cały proces wymaga czasu i wsparcia rodzica dziecka z niepełnosprawnością.

Czasami, niestety, bardzo trudno pogodzić się rodzicom z sytuacją życiową, jaka ich spotkała, i bywa, że latami nie akceptują niepełnosprawności swojego dziecka, widząc w nim dziecko „normalne”, bez zaburzenia, a do tego potrafiąc wytłumaczyć każde zachowanie swojego syna bądź córki fascynacją, zainteresowaniem czy brakiem humoru albo zmęczeniem. Jednakże zarówno rodzic, jak i dziecko potrzebują wsparcia w procesie rozwoju i edukacji (Pisula, 2012).

Dla studentów pedagogiki specjalnej szczególnie jest ważny kontakt z rodzicem dziecka z niepełnosprawnością. Rozmowy i refleksje na temat postaw rodzicielskich powodują, że studenci rozumieją, jak trudna może być codzienność takiej rodziny, z jakimi problemami się borykają rodzice i opiekunowie, jakie emocje im towarzyszą, a także obawy o przyszłość dziecka, edukację, wybory życiowe.

W momencie diagnozy rodzice mogą niewiele wiedzieć o zaburzeniach oraz nie mieć wokół nikogo, kto udzieliłby im wskazówek dotyczących dalszego postępowania i wyboru drogi terapeutycznej. Nawet placówki przedszkolne mogą nie dysponować odpowiednią kadrą, która udzieliłaby wskazówek, by poprowadzić rodzica przez proces terapii ich dziecka. Dlatego tak istotne jest, aby w przedszkolach znalazły się osoby kompetentne, które potrafią zauważyć trudności rozwojowe i udzielić wsparcia rodzicowi.

W doświadczeniu rodzica dziecka z niepełnosprawnością dużo trudniejszym zadaniem było zorganizowanie zajęć terapeutycznych dla swojego syna lub córki. Z uwagi, że poznawałam dopiero

254 zaburzenie, które dotyczyło mojego syna, gubiłam się w gąszczu terapii i zaleceń z opinii o wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka. Trudność stanowiło również specjalistyczne słownictwo, którymi posługiwali się terapeuci w trakcie wymiany informacji. Wymagało to ode mnie gruntownego studiowania specyfiki zaburzenia i wnikliwej analizy dokumentacji – Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego i Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia, które dostałam do zapoznania się i podpisania.

Dla studentów wspomniany przykład jest cenną wskazówką dotyczącą współpracy i komunikacji z rodzicami, przekazywania informacji o postępach dziecka w taki sposób, by rodzic rozumiał, że pod specjalistycznymi pojęciami „teorii umysłu” lub „zaburzeń centralnej koherencji” kryje się sposób funkcjonowania dziecka. Ponadto dzięki temu przykładowi studenci również uczą się formułować opinie o dziecku, prowadzić rozmowę z rodzicem, kształtować kompetencje interpersonalne, a także okazywać wsparcie. Jest ono potrzebne rodzicowi nie tylko na drodze wyboru terapii, ale również w innych sytuacjach, chociażby w próbach rozwiania dylematów związanych z wyborem placówki edukacyjnej. Rodzice często się zastanawiają, jaki rodzaj szkoły będzie odpowiedni dla ich dziecka. Nie zawsze jest ono bowiem kierowane do szkoły specjalnej. Może pobierać naukę w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Jednakże to również zdanie i opinia terapeutów są brane pod uwagę przez rodziców w momencie wyboru szkoły dla dziecka. Dodatkowo sam proces jego uczenia się też wymaga współpracy w działaniu między nauczycielem i rodzicami (Rola, 2019).

Nauczyciel zna metody, formy uczenia się i może służyć radą oraz konkretnym wsparciem w momencie trudności doświadczanych przez dziecko. W zależności od możliwości danego ucznia i jego potencjału może podpowiedzieć, co mu będzie służyć i jakie metody warto wykorzystać, np. powtarzając materiał w domu, odrabiając pracę domową, przygotowując się do sprawdzianów, ucząc się tabliczki mnożenia itd.

Dla mojego syna, stosując sugestie nauczyciela, przygotowywałam zestawy pomocy do danej lekcji, które zawierały wydrukowane materiały: zdjęcia, rysunki czy wykresy. Do sporządzania zadań czy notatek wykorzystywaliśmy kolorowe pisaki, dużą tablicę, plakaty, by dziecko lepiej i łatwiej zapamiętywało wzrokowo dany materiał.

Nieocenioną pomoc stanowiły filmy i audiobooki, które również wspierały syna w uczeniu się. Wykorzystywałam różne metody po to, by mógł utrwać nabytą wiedzę i rozwijać zainteresowania.

Dzięki tym konkretnym przykładom studenci pedagogiki specjalnej jako przyszli terapeuci-nauczyciele mogą dostrzec wagę wsparcia okazywanego rodzicom nie tylko w teorii, ale przede wszystkim w praktyce. Wspomniane sytuacje były pretekstem do wymiany zdań i dyskusji oraz własnych refleksji dotyczących wspierania rodziców. Studenci również rozwijali swoje umiejętności interpersonalne oraz kształtowali wrażliwość na drugiego człowieka. Mieli też możliwość zapoznania się z różnymi praktycznymi przykładami funkcjonowania dziecka – sposobami uczenia się i zastosowaniem konkretnej metody lub zbioru metod, które przyczyniają się do nabywania nowych umiejętności. Jest to bardzo cenne zwłaszcza w nabywaniu predyspozycji szkolnych, np. poznanie nowych programów komputerowych takich jak Power Point.

Moje dziecko, które uczyło się tego programu, mogło wykorzystać nabyte umiejętności w tworzeniu prezentacji na ulubiony temat. Łączenie praktycznych aspektów i zainteresowań okazało się bardzo dobrym pomysłem. Dzięki temu powstała ciekawa prezentacja na temat filmów o *Gwiezdnych wojnach*. Dodatkowo została ona przedstawiona na forum klasy, co wiązało się również z doskonaleniem przez dziecko umiejętności wypowiedzenia się, argumentowania i tworzenia narracji, operowania zależnościami przyczynowo-skutkowymi. Inni uczniowie także przedstawili ciekawe prezentacje na temat ich aktualnych zainteresowań. To tylko jeden z przykładów, ale dzięki temu studenci pedagogiki specjalnej mogą dostrzec potencjał i możliwości w kreatywnym wykorzystywaniu treści nauczania.

Jednym z największych wyzwania stojących przed rodzicami dziecka z niepełnosprawnością jest radzenie sobie z zachowaniami trudnymi jego syna lub córki. Bez względu na to, czy pojawiają się one w szkole, czy w domu, wzbudzają dużo emocji. Dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami mogą przejawiać deficyty w integracji sensorycznej, kłopoty z komunikowaniem się, mówieniem, adaptacją do zmieniających się warunków i zdarzeń, problemy z relacjami z rówieśnikami. Takich sytuacji może być wiele. Bardzo często dzieci z niepełnosprawnościami reagują zachowaniami agresywnymi w sytuacji nieradzenia sobie z nadmiarem bodźców sensorycznych (np. hałasem), które wywołują w nich

256 poczucie dyskomfortu. Z tego powodu mogą kogoś uderzyć lub ugryźć, by w ten sposób „odpowiedzieć” na warunki, w jakich czują się źle. Inne trudne zachowanie, które może pojawić się u dzieci z niepełnosprawnością, to frustracja, zazwyczaj objawiająca się krzykiem, płaczem lub niszczeniem przedmiotów (Nadachewicz, 2018).

Dziecko może nie radzić sobie z jakimś niepowodzeniem i próbuje to napięcie zniwelować przez określone zachowanie. Moje doświadczenia również w tym względzie są bogate, gdyż syn próbował sobie radzić z niepowodzeniami w najróżniejszy sposób. Frustracja objawiała się krzykiem, płaczem przy odrabianiu lekcji, zamazywaniem wyrazów, całych zdań, w których się pomylił, złoszczeniem się na siebie, na innych, niszczeniem przyborów szkolnych i wyrywaniem kartek z zeszytów. Długo trwały poszukiwania zmierzające do skutecznego poradzenia sobie z niepowodzeniami. Bardzo pomocne okazało się stosowanie strategii A-B-C (Kołakowski, Pisula, 2011).

Inną trudną sytuacją były lekcje zdalne prowadzone z całą klasą. Ze względu na warunki, ilość rozpraszaczy i niemożność skupienia się na zadaniach sprawiały one, że poziom motywacji syna był bardzo niski, a to skutkowało wyłączeniem się z lekcji i używaniem komputera nie do celów edukacyjnych, lecz do zabawy.

Dzięki tym konkretnym przykładom studenci pedagogiki specjalnej mogą dostrzec, że za zachowaniami trudnymi nie stoi brak wychowania czy natura dziecka, ale sposoby radzenia sobie z różnymi przeciwnościami, których ono doświadcza. Z uwagi, że ma ograniczone możliwości uczenia się, naśladowania, radzi sobie tak, jak potrafi. Studenci, jako przyszli pedagodzy specjalni, również kiedyś będą doświadczać i obserwować różne zachowania u dzieci, więc istotne jest, aby wiedzieli, jak można je wygasić, jakie strategie zastosować, aby tych niepożądanых zachowań było jak najmniej.

Kontakt studentów pedagogiki specjalnej z rodzicem dziecka z niepełnosprawnością jest także dobrym przykładem na poznanie i obalenie mitów funkcjonujących w społeczeństwie, z którymi studenci mogą się zetknąć.

Doświadczenia, które przekazują studentom pedagogiki specjalnej, dotyczą funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem. Społeczeństwo odbiera takim dzieciom prawo do bycia szczęśliwymi i do spełniania marzeń, czegokolwiek

by one nie dotyczyły. Spotykałam się ze stwierdzeniami, że dzieci z niepełnosprawnościami to „biedne” dzieci, których życie przypomina wegetację, są samotne i nie mogą się z nikim zaprzyjaźnić. Pojawiają się też opinie odmienne, zgodnie z którymi dzieci z autyzmem to geniusze i wybitne jednostki (Michalczyk, Masłowska, 2019). Tymczasem tak nie jest. Dzieci doświadczają przyjaźni z kolegami i koleżankami z klasy, uczestniczą w urodzinach innych, spotykają się po zajęciach, zupełnie tak jak inne „zdrowe” dzieci. Ich zainteresowania mogą być bardzo drobiazgowo i wybiórcze, ale też mogą realizować swoje pasje lub odkrywać nowe.

Dzięki uczestnictwu w szkolnych zajęciach rewalidacyjnych z garncarstwa syn odkrył przyjemność płynącą z lepienia różnych postaci z gliny i pracy z kołem garncarskim. Warsztaty wpłynęły nie tylko na doskonalenie motoryki ręki, ale również spowodowały poczucie sukcesu, rozwijanie kreatywności i dostarczyły pozytywnych emocji. Podobnie zajęcia choreograficzne nie tylko wpłynęły na umuzykalnienie i poprawę koordynacji wzrokowo-ruchowej, ale stały się dla niego źródłem przyjemności i obudziły chęć pogłębiania zainteresowań. Wpłynęły też znacząco na postrzeganie siebie przez dziecko. Udział w różnych przedsięwzięciach dodatkowo spowodował, że wszyscy zbieraliśmy dobre doświadczenia.

Zakończenie

Zbieranie doświadczeń bycia rodzicem dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem jest istotnym, choć bardzo subiektywnym elementem służącym przekazywaniu wiedzy studentom pedagogiki specjalnej. Niejednokrotnie stawały się one źródłem wymiany myśli i dyskusji. Studenci dużo chętniej włączali się w dyskurs, odwoływali się również do swoich doświadczeń, które zdobywali podczas praktyk studenckich, konfrontując się z zagadnieniami poruszonymi podczas ćwiczeń i konwersatoriów. Dodatkowo omawiane problemy stały się pretekstem do poszukiwań nowatorskich rozwiązań.

Ważnym aspektem przekazywania doświadczeń rodzicielskich jest kształtowanie postawy względem rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. Studenci jako przyszli pedagodzy specjaliści będą zaangażowani w proces edukacyjny, gdyż dzięki ich pracy dzieci

258 z niepełnosprawnościami będą mogły nabywać wiedzę, umiejętności, kształtować się, rozwijać swoje pasje i zainteresowania, a także uczestniczyć w życiu społecznym. Od współpracy między pedagogami a rodzicami będzie również zależeć sukces edukacyjny tych dzieci.

Rodzice, mierząc się z różnymi problemami codzienności, oczekują wsparcia i pomocy ze strony pedagogów: pomocy w uczeniu się, sugestiach dotyczących odrabiania prac domowych i przygotowywania się do sprawdzianów, egzaminów itd. Pedagog specjalny również powinien służyć pomocą w wyjaśnianiu wszelkich edukacyjnych kwestii i wyjaśnianiem skomplikowanych terminów, zwłaszcza w momencie zapoznawania się z dokumentacją dziecka.

Dodatkowo dzięki konkretnym przykładom studenci pedagogiki specjalnej uczą się skutecznej komunikacji, która jest działaniem wspierającym rodzica. Jednocześnie kształtują umiejętności interpersonalne i wrażliwość na drugiego człowieka.

Do jednych z ważniejszych przywoływanych doświadczeń należą zachowania trudne. Niejednokrotnie dzięki umiejętności pedagogów i znajomości strategii radzenia sobie z takimi problemami dziecko ma możliwość uczenia się nowych rzeczy i nabywania doświadczeń. Trudne zachowania są wyzwaniem zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli. Odpowiednia współpraca na tym polu może zaowocować sukcesami w postaci niwelowania niepożądanych zachowań. Wcześniej jednak należy dziecko poznać i odkryć przyczyny takich zachowań.

Przywoływane podczas zajęć ze studentami doświadczenia rodzica dziecka z niepełnosprawnością są ważne w przypadku obalania mitów dotyczących funkcjonowania i życia tych rodzin. Chociaż te przekonania często bywają nieprawdziwe, to wpływają na sposób, w jaki inni postrzegają rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym lub z autyzmem, dlatego ważne jest, by na taką rodzinę patrzeć przez pryzmat faktycznych jej potrzeb i możliwości.

Studenci pedagogiki specjalnej w przyszłości będą terapeutami, których działania mają się przyczyniać do poprawy funkcjonowania życia dziecka z niepełnosprawnością, a także jego rodziny.

- Kołąkowski, A., Pisula, A. (2016). *Sposób na trudne dziecko*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Michalczyk, A., Masłowska, M. (2019). Społeczna percepcja niepełnosprawności w opinii matek dzieci niepełnosprawnych, *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 168–184.
- Nadachewicz, K. (2018). Zachowania trudne dzieci autystycznych – sposoby przezwyciężenia, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 17 (1), 115–126.
- Pierścieniak, K. (2010). Współczesne modele dydaktyki akademickiej, *Rocznik Andragogiczny*, 182–208.
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula, E. (2007). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rola, B. (2019). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 248–262). Warszawa: FRSE Narodowa Agencja Programu Erasmus +.
- Sekułowicz, M., Kaczmarek, E. (2014). Ścieżki radzenia sobie matek dzieci z autyzmem – pomiędzy wypaleniem a prężnością, *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 13, 9–23.
- Suchowierska, M., Ostaszewski, P., Bąbel, P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

260 Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Urszula Antończuk-Grab

Włączanie w dydaktykę akademicką doświadczeń rodzica dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem

Uczenie młodych ludzi na uniwersytecie wymaga różnych umiejętności i wiedzy.

Trzeba dzielić się przykładami, jak tę wiedzę praktycznie stosować, by pomagać innym ludziom. Można pomagać dzieciom, aby mogły się uczyć, rozwijać zdolności i zwyciężać trudności.

W tym tekście pokazano korzyści dzielenia się wiedzą osoby, który jest rodzicem dziecka niepełnosprawnego.

Studenci rozmawiają z rodzicem dziecka z niepełnosprawnego i uczą się różnych rzeczy o dziecku i o rodzinie. Uczą się, jak można pomagać.

Uczą się, jak rozmawiać z rodzicem.

Dodatkowo studenci uczą się wspierać rodzica: tłumaczyć trudne słowa, wyjaśniać to, czego rodzic nie rozumie, mówić o terapiach.

Terapie są bardzo ważne dla dziecka.

Studenci uczą się, że jest dużo metod pracy z dziećmi.

Rodzic mówi studentom, że czasem dzieci zachowują się źle. Czasem nie można poradzić sobie z dzieckiem. To zachowanie nazywa się trudne.

Rodzic szuka różnych sposobów na to, żeby sobie poradzić.

Rodzic mówi też studentom, że czasem on i jego dziecko traktowany jest przez społeczeństwo źle. Podaje przykłady, kiedy tak jest.

Studenci uczą się dobrych postaw wobec rodzica i niepełnosprawnego dziecka.

<-wróć do
spisu treści

Strategie radzenia sobie z nietypowymi zachowaniami uczniów z autystycznym spektrum zaburzeń

Abstrakt

W artykule przywołano przykłady nietypowych, odmiennych, czasem trudnych zachowań dzieci i uczniów w spektrum autyzmu, z którymi zetknęła się autorka w czasie swojej pracy pedagogicznej i terapeutycznej. Analiza przyczyn tych zachowań i wskazanie strategii radzenia sobie z nimi umożliwia lepsze przygotowanie nauczycieli przedszkoli i szkół do edukacji inkluzyjnej uczniów w spektrum autyzmu. Ponadto zapobieganie trudnym sytuacjom pojawiającym się w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest tak samo istotne, jak reagowanie po ich zaistnieniu i ściśle łączy się z modelem projektowania uniwersalnego w edukacji.

Słowa kluczowe: dziecko/uczeń w spektrum autyzmu, zachowanie nietypowe/trudne, model projektowania uniwersalnego, edukacja inkluzyjna.

262 Incorporating the experience of a parent of a child with intellectual disability and autism into academic teaching

Abstract

The article cites examples of unusual, different, sometimes difficult behaviors of children and students on the autism spectrum that the author of the text encountered during her pedagogical and therapeutic work. The analysis of the causes of these behaviors enables kindergarten and school teachers to better prepare for the inclusion education of students on the autism spectrum. Prevention of difficult teaching and educational situations is more valuable than only solving them and reacting after the behavior occurs, and is closely related to the model of universal design in education.

Keywords: child/student on the autism spectrum, atypical/difficult behavior, universal design model, inclusive education.

Wprowadzenie

W najwcześniejszych doniesieniach naukowych na temat autyzmu podkreślano występowanie nietypowych, odmiennych, a jednocześnie niezrozumiałych dla otoczenia zachowań dzieci dotkniętych tym zaburzeniem. Współczesna wiedza pedagogów specjalnych i terapeutów pracujących z osobami w spektrum autyzmu jest zdecydowanie bogatsza (Prokopiak, 2017, s. 15–16). Jednocześnie w najnowszej klasyfikacji medycznej, jaką stanowi ICD-11, termin „autyzm” zastąpiono terminem „spektrum autyzmu”, co pozwala na mniejszą stygmatyzację osób dotkniętych tym zaburzeniem i ich rodzin. Kategorie zaburzeń w aktualnej klasyfikacji opisane zostały zgodnie z dominującymi trudnościami w funkcjonowaniu danej osoby. Ponadto według ICD-11 podstawą diagnozy nie jest triada zachowań autystycznych, lecz dwie główne grupy objawów (diada), którą stanowią: trudności w nawiązywaniu

i podtrzymywaniu interakcji społecznych i komunikacji społecznej oraz skłonności do ograniczonych, nieelastycznych, powtarzalnych wzorców zachowań, czynności i zainteresowań, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne dla danej osoby (Krawczyk, Świącicki, 2020, s. 9).

Brakuje jednak opracowań na temat nietypowych/trudnych zachowań uczniów ze spektrum autyzmu i strategii radzenia sobie z nimi w sytuacji, gdy kształcenie specjalne organizowane jest w przedszkolu lub szkole ogólnodostępnej. Wówczas uczeń w spektrum funkcjonuje w grupie rówieśniczej zróżnicowanej pod względem indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych każdego z jej członków. W takiej sytuacji konieczne jest wypracowanie strategii radzenia sobie z jego nietypowymi zachowaniami w ramach zintegrowanych działań zespołu nauczycieli i specjalistów.

Zaproponowane w niniejszym tekście przekonania i wysuwane propozycje odnoszą się do własnych doświadczeń autorki, uzyskanych podczas pracy pedagogicznej i terapeutycznej w placówkach ogólnodostępnych (szkoła podstawowa, liceum), w których organizowane jest kształcenie specjalne dla uczniów w spektrum autyzmu. Można odnieść wrażenie, że wiedza nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących na temat funkcjonowania uczniów w spektrum autyzmu nadal jest dość ogólnikowa. Nauczyciel przedmiotu (niebędący pedagogiem specjalnym), rozpoczynając pracę w klasie, gdzie uczy się dziecko w spektrum autyzmu, ma świadomość, że zetknie się z różnymi jego reakcjami, np.:

- nikłym kontaktem wzrokowym,
- nietypowym zainteresowaniem przedmiotami, skupianiem się na ich cechach sensorycznych,
- trudnościami w rozumieniu komunikacji niewerbalnej,
- brakiem reakcji na własne imię,
- przywiązaniem do stałości w otoczeniu, potrzebą niezmienną przestrzeni edukacyjnej,
- oporem przed zmianami (w momencie zmiany miejsca i rodzaju aktywności na lekcji),
- trudnościami w rozumieniu poleceń nauczyciela, nawet niezrozumieniu wybranych komunikatów słownych,
- nadwrażliwością lub niedowrażliwością sensoryczną (głównie na dźwięki i światło), nadmierną reakcją lub brakiem reakcji na ból,

- wybiórczością pokarmową,
- płaczem lub śmiechem niewłaściwym w danej sytuacji,
- trudnościami w budowaniu relacji społecznych z pozostałymi uczniami z klasy, grupy.

Jednocześnie każdy nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących w toku swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej uczy się, w jaki sposób postępować w konkretnych sytuacjach, gdyż jest to nieodłączny element organizacji kształcenia specjalnego. Kształcenie realizowane w placówce oświatowej bazuje bowiem na trzech zasadach:

- przygotowanie nauczycieli i terapeutów do pracy z dzieckiem poprzez zrozumienie jego zachowań, także nietypowych, odmiennych,
- rozszerzenie form kontaktu z dzieckiem, głównie kontaktu fizycznego i językowego,
- stymulacja dziecka do kontaktów społecznych (Cybulska, 2017, s. 12).

Strategie projektowania uniwersalnego w edukacji uczniów w spektrum autyzmu

Współcześni nauczyciele potrzebują wiedzy na temat strategii projektowania uniwersalnego w edukacji uczniów w spektrum autyzmu oraz sprawdzonych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych i nietypowych, ponieważ niejednokrotnie nie mieli wcześniej możliwości uczestniczenia w edukacji włączającej ucznia w spektrum autyzmu. Odnosząc się do kwestii przygotowania nauczycieli do pracy w nurcie edukacji inkluzyjnej, należy podkreślić ważność strategii projektowania uniwersalnego mających charakter proaktywny. Dzięki temu możliwe jest zapobieganie problemom w funkcjonowaniu dziecka w grupie rówieśniczej, a nie wyłączenie ich rozwiązywanie czy reagowanie po zachowaniu trudnym. Projektowanie uniwersalne powoduje, że kwestia barier ustępuje miejsca tematyce strategii, zasad, wytycznych, zaleceń i rekomendacji dotyczących nauczania i uczenia się uczniów w autystycznym spektrum zaburzeń (Domagała-Zyśk, 2020, s. 153–155).

Doświadczenia autorki zdobyte w czasie pracy z uczniami ze spektrum autyzmu pozwoliły na wyodrębnienie zaleceń dla uczniów z tej grupy. Do najważniejszych należą:

- warto dbać o jednostajność (zapewnić przewidywalne i bezpieczne otoczenie; niezmienny codzienny rozkład zajęć; uczeń musi rozumieć codzienną rutynę i wiedzieć, czego oczekiwać, aby skupić się na zadaniach i realizacji wymagań programowych),
- trzeba unikać nieoczekiwanych elementów (przygotować ucznia na nowe wydarzenia, np. nowy plan lekcji, zmianę sali lub wystroju pomieszczenia),
- należy zwracać uwagę na relacje rówieśnicze, chronić ucznia przed napastowaniem kolegów, izolowaniem (gdy deficyty społeczne są duże, należy pouczyć rówieśników, opisując problemy społeczne ucznia w spektrum jako rzeczywiste schorzenie),
- warto chwalić rówieśników, gdy traktują kolegę w spektrum autyzmu z wyrozumiałością, podkreślać różnorodne umiejętności i zdolności poszczególnych uczniów,
- nie można pozwalać na ciągłą dyskusję i pytania na temat sztywnych zainteresowań, należy ograniczać to zachowanie, wyznaczając ramy czasowe lub dopuszczalną liczbę pytań/komentarzy na forum,
- z uwagi na zaburzenia koncentracji uwagi ucznia w spektrum autyzmu zadania do wykonania powinny być podzielone na małe jednostki,
- należy udzielać informacji zwrotnej, ponownych wskazówek, zawsze potrzebne jest dostosowanie wymagań do indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych,
- trudne są zadania wymagające współzawodnictwa w aktywnościach sportowych, ponieważ słaba koordynacja ruchowa może wzbudzić frustrację i powodować drwiny rówieśników,
- opanowywanie treści programowych przez ucznia nie może prowokować niepokoju,
- należy pamiętać, że uczniowie w spektrum nie zawsze rozumieją, co płynnie przeczytali; mają doskonałą technikę czytania, ale prezentują osłabione pojmowanie treści,
- warto pokazywać dziecku, w jaki sposób radzić sobie w sytuacjach niepokoju; można wspólnie napisać listę kroków, którymi może się kierować w sytuacji zdenerwowania; w ten sposób można zapobiec niekontrolowanym wybuchom złości,

- nauczyciel powinien ograniczać wyrażanie własnych emocji w czasie mówienia,
- przy niepowodzeniach edukacyjnych potrzebne jest włączenie ucznia do grupowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych z przedmiotu, ponieważ uczniowie w spektrum autyzmu łatwo popadają w przygnębienie i reagują poważniej na porażki w nauce.

Z powyższego wynika, że dzięki znajomości podstawowych zasad projektowania uniwersalnego w edukacji inkluzyjnej nauczyciel może zapobiegać wielu problemom, które występują na jego zajęciach dydaktyczno-wychowawczych. Jest to zdecydowanie łatwiejsze rozwiązanie dla pedagoga niż poszukiwanie i wdrażanie skutecznego działania w momencie wystąpienia zachowania nieoczekiwanego/trudnego. Ponadto zapobieganie zachowaniom trudnym na lekcji pozwala na zrealizowanie zajęć zgodnie z wcześniej opracowaną koncepcją danej lekcji.

Strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych i nietypowych – przykładowe sytuacje

Od kilkunastu lat pracuję w szkole ogólnodostępnej jako nauczyciel języka polskiego, logopeda, pedagog specjalny i dostrzegam sytuacje trudne, stanowiące wyzwanie dla nauczycieli niebędących specjalistami (pedagogami, terapeutami, psychologami). Jako trener kadry oświatowej obserwuję ponadto, że współcześni nauczyciele potrzebują zarówno wiedzy na temat strategii projektowania uniwersalnego w edukacji uczniów w spektrum autyzmu, jak i sprawdzonych strategii radzenia sobie w sytuacjach nietypowych, ponieważ wielu z nich nie miało wcześniej możliwości uczestniczenia w edukacji włączającej ucznia w spektrum autyzmu. Dlatego opisuję przykłady sytuacji z praktyki pedagogicznej i terapeutycznej oraz próbuję wskazać strategie reagowania w danej sytuacji.

Sytuacja: ograniczone umiejętności samodzielnego funkcjonowania w szkole, oczekiwanie na wsparcie nauczyciela współorganizującego kształcenie w licznych sytuacjach pozalekcyjnych.

Strategia: konieczne jest rozwijanie umiejętności społecznych ucznia poza sytuacjami typowo edukacyjnymi (np. w zabawie integracyjnej, w trakcie czekania na swoją kolej, podczas obiadu w szkolnej stołówce, wizyty w bibliotece szkolnej). Należy również

wdrażać do samodzielności w poruszaniu się po szkole, ubieraniu/rozbieraniu się, jedzeniu, wymagać zaangażowania w pracy grupowej, umiejętności wybierania ulubionych aktywności w czasie pobytu w świetlicy szkolnej. Ponadto trzeba uczyć umiejętności potrzebnych w kontaktach z pracownikami niepedagogicznymi zatrudnionymi w placówce oświatowej: inicjowania i kończenia rozmowy, prowadzenia krótkiego dialogu. Temu celowi służą też zajęcia rewalidacyjne realizowane czasem poza placówką oświatową (wyjścia na lody, do sklepu, parku), które umożliwiają trening zachowań społecznych w miejscach publicznych (sklep, lodziarnia, kasa i sala kinowa, restauracja). Bardzo potrzebne są również zajęcia TUS, których głównym celem jest bogacenie kompetencji społecznych ucznia, zwiększenie zakresu umiejętności wykonawczych oraz modyfikowanie negatywnych doświadczeń związanych z uczestnictwem w sytuacjach społecznych, a tym samym zmniejszenie doświadczanego przez dziecko napięcia i podniesienie jego samooceny.

Sytuacja: brak możliwości komunikacji językowej z uczniem, nierozumienie poleceń, brak reakcji na polecenia słowne, znaczne deficyty kompetencji językowych.

Strategia: należy wykorzystywać komunikację alternatywną i wspomagającą adekwatnie do zróżnicowanych potrzeb danego ucznia. Wszyscy pedagodzy pracujący z uczniem powinni znać różne metody komunikacji alternatywnej i wspomagającej, aby móc nauczyć dziecko danego systemu. W początkowym etapie edukacji właściwa jest komunikacja wielomodalna, łącząca gesty, ilustracje, słowa, ilustracje przedmiotów, która pomaga zarówno szybko nauczyć się sposobów, jak i poznać przyczyny komunikacji (Borzęcka, 2016, s. 157–159). Podstawowym warunkiem opanowania kompetencji komunikacyjnych przez dziecko niemówiące jest znajomość przez nauczycieli i terapeutów metody komunikacji alternatywnej i wspomagającej odpowiedniej do potrzeb i możliwości psychofizycznych danego ucznia, a także determinacja jego środowiska językowego (w tym: rodzinnego). Metody AAC nie wymagają przypisania dziecka do placówki edukacyjnej, ale warunkiem podstawowym jest umiejętność stosowania danej metody przez nauczycieli, terapeutów i rodziców dziecka. Z moich obserwacji wynika, że komunikację AAC znają i stosują głównie pedagodzy ze szkół i przedszkoli specjalnych. Należy ponadto zaznaczyć, że zajęcia służące rozwijaniu komunikacji językowej mogą okazać

268 się konieczne na każdym etapie edukacji, gdyż zapewniają dziecku kontakt z drugą osobą i tworzą podstawę społecznej interakcji.

Sytuacja: nietypowe, sztywne zainteresowania ucznia wykraczające poza treści podstawy programowej poszczególnych zajęć edukacyjnych (np. zainteresowanie czołgami, literaturą fantasy, wymyślonymi wydarzeniami wraz z przypisywaniem im konkretnych dat).

Strategia: jeśli zainteresowania ucznia są funkcjonalne, można wykorzystywać je w procesie edukacyjno-wychowawczym w sytuacjach braku motywacji ucznia do działania lub niepodejmowania przez niego proponowanej aktywności na lekcji. W pozostałych przypadkach warto dać aktywność rozwijać głównie w ramach pracy pozalekcyjnej dziecka, a także w czasie zajęć rewalidacyjnych. Jednak na lekcji danego przedmiotu standardowo należy te zainteresowania wygaszać (<https://www.autyzmlublin.pl/o-fundacji/nasze-publicacje>).

Sytuacja: nieumiejętność podejmowania samodzielnej decyzji przez ucznia w sytuacji wyboru tematu wypracowania, techniki wykonania pracy plastycznej, zadania spośród zadań wskazanych do wykonania przez uczniów chętnych. Nadmierna zależność od osób dorosłych, oczekiwanie na różne formy pomocy (w ubieraniu się, przy spożywaniu posiłków, odrabianiu lekcji) lub nieoczekiwanie jej w ogóle (brak zwracania się do opiekunów o pomoc, cichy płacz w samotności, nieopowiadanie o swoich emocjach, niemówienie o tym, co uczeń przeżywa).

Strategia: konieczne jest dawanie uczniowi możliwości wyboru w czasie zajęć rewalidacyjnych i zajęć organizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, aby miał on świadomość, że jego zdanie jest uwzględniane przez innych uczestników interakcji. Można wielokrotnie stawiać ucznia w sytuacji wyboru, np. spośród dwóch zadań do rozwiązania, fragmentów tekstu do analizy językowej lub materiału leksykalno-gramatycznego.

Sytuacja: uczeń napotyka na trudności przy wykonaniu wieloetapowego zadania z treścią na lekcjach przedmiotów ścisłych, jednocześnie zna zasady rozwiązywania tego typu zadań i poprawnie wykonuje działania arytmetyczne w pamięci.

Strategia: wielokrotne ćwiczenia indywidualne polegające na łączeniu pojedynczych etapów wykonania zadania w sekwencje czynności koniecznych do wykonania całego zadania. Uczenie właściwego sposobu rozwiązania danego typu zadań należy

poprzedzić analizą językowo-graficzną zadania. Następnie trzeba kilkakrotnie wykonać wraz z uczniem każdy z etapów zadania. Rozwiązywanie wieloetapowych zadań z treścią powinno być ćwiczone najpierw wspólnie z nauczycielem, a później należy oczekiwać samodzielnego i poprawnego wykonania zadania przez ucznia.

Sytuacja: wybiórczość pokarmowa ucznia na etapie edukacji przedszkolnej, przy czym nie ma zaleceń ani przeciwskażeń lekarskich dotyczących danego rodzaju pokarmów.

Strategia: we współpracy z rodzicami i przy uwzględnieniu ich sugestii w tym zakresie warto wprowadzać trening jedzenia nowych potraw. Istnieje potrzeba spójnej i konsekwentnej pracy nauczycieli i opiekunów dziecka zmierzającej do rozszerzenia diety ucznia, aby mógł on korzystać ze stołówki szkolnej w czasie długiego pobytu w świetlicy po ukończeniu zajęć lekcyjnych. Trzeba zatem proponować dziecku nowe smaki. Na początku można ograniczyć liczbę i rodzaj potraw na talerzu, ponadto podawać jedzenie niezbyt ciepłe. Po pewnym czasie można przed posiłkiem podać do ssania kostki lodu i przeprowadzać zabawy oddechowe, a także podawać do ssania suszone owoce oraz komponować potrawy tak, by przeważał smak aktualnie wprowadzany. Przy podwrażliwości zaleca się podawanie marchewki, twardych jabłek, kalarepy lub suchych precli do chrupania oraz stosowanie zmian temperatury podczas posiłków (np. chrupanie zimnego lodu w trakcie ciepłego posiłku).

Sytuacja: problem ze zrozumieniem przysłówków, zaimków, wyrażeń przymikowych, np.: prawie, niedługo, jak, kiedy, potem, później, przedtem, wszystko, po pewnym czasie, wkrótce, oni, one, na, ponad, pod.

Strategia: uczenie adekwatnego rozumienia znaczenia tych części mowy zacząć należy w konkretnej sytuacji edukacyjnej: „Gdy wykonasz zadanie, możesz usiąść w innym miejscu sali”; potem: „Najpierw wykonaj zadanie (pauza), potem usiądziesz w drugiej ławce”. Z uwagi na kłopoty w opanowaniu zaimków osobowych warto także unikać w wypowiedziach nauczyciela stosowania trzeciej osoby. Należy również każdorazowo podawać uczniowi uzasadnienie poleceń, dzięki czemu rozwijana jest umiejętność argumentowania przydatna w nauce języka polskiego i innych zajęć szkolnych. Zrozumienie komunikatu ułatwiają także pauzy stosowane między poszczególnymi częściami polecenia. W edukacji wczesnoszkolnej należy także uczyć słów opisowych i określających

270 położenie, polecając, by uczeń kładł różne przedmioty w określonych lokalizacjach (na oknie, obok krzesła, na półce, przy drzwiach sali).

Sytuacja: brak odpowiedzi ucznia na pytania skierowane wprost do niego, kłopot ze zrozumieniem, że jest adresatem słów nauczyciela.

Strategia: wypowiedź można zacząć od słów: „Chciałbym zadać ci pytanie”, „Chciałbym z tobą porozmawiać”, „Odpowiedz na moje pytanie, proszę”, co pomoże uczniowi zrozumieć, że rozmówca oczekuje reakcji i odpowiedzi. Jeśli nauczyciel zaczyna mówić i w pewnym momencie uczeń przestaje reagować na komunikat, warto zastosować element przywołujący uwagę ucznia lub zmienić jakiś składnik sytuacji komunikacyjnej, a dopiero później kontynuować polecenie słowne.

Sytuacja: noszenie kaptura na głowie i/lub słuchawek na uszach w czasie zajęć lekcyjnych; nauczyciel odbiera tego typu zachowania jako niegrzeczne, niekulturalne, traktuje jako oznakę lekceważenia.

Strategia: poszukując strategii, należy mieć świadomość, że uczeń w spektrum autyzmu chroni się w ten sposób przed nadmiarem bodźców dźwiękowych, intensywnym światłem. W szkole należy wyodrębnić miejsce (np. odrębną salę, pracownię), w którym uczeń może spędzać czas na dłuższej przerwie, to znaczy miejsce pozbawione nadmiaru światła, wysokich dźwięków, innych bodźców sensorycznych (migające pulsacyjnym światłem tablice multimedialne, buczące rzutniki, skrzypiące siedziska krzesła), a także nieoczekiwanego dotyku innych osób, intensywnego zapachu. Uczeń w spektrum autyzmu rzadko sygnalizuje, że coś ma brzydką woń, zbyt mocno świeci, jednak zmienia swoje zachowanie (np. drapie się po rękach, jest agresywny wobec osób z otoczenia). Normalne poziomy głośności dźwięku i natężenia światła adekwatne dla osób neurotypowych dla uczniów w spektrum autyzmu okazują się zbyt intensywne, silne, drażniące.

Sytuacja: uczeń dosłownie zrozumiał sformułowanie typu: „Na tej lekcji przedstawimy wykresy zdań pojedynczych z ćwiczenia”. Po wykonaniu wykresów pakuje książki do plecaka i chce wychodzić z sali. Podobny przykład: dosłowne rozumienie komunikatu „Zaczekaj pod schodami” (uczeń dopytuje: „Czyli w piwnicy?”). Inna sytuacja: nauczyciel prosi, by uczeń na przerwie poszedł do biblioteki i tam oczekiwał na zajęcia rewalidacyjne. Tuż

po dzwonku uczeń sam wychodzi z biblioteki i przebywa bez opieki na korytarzu, oznajmia, że miał czekać na przerwie. **271**

Strategia: jej opracowanie wymaga wiedzy, że nieporozumienia językowe między dwoma rozmówcami wynikają z dosłownego rozumienia słów dorosłego (tutaj: nauczyciela). Wówczas konieczne jest analizowanie znaczenia dosłownego i metaforycznego wyrażen językowych w czasie zajęć rozwijających kompetencje językowo-społeczne prowadzonych indywidualnie lub w mniejszej grupie uczestników. Sytuacja ostatnia jest ponadto skutkiem sztywnego przestrzegania reguł dotyczących czasu i miejsca, stereotypowego pojmowania komunikatów językowych, gdyż uczniowie w spektrum nie dostrzegają kontekstu sytuacyjnego, nie integrują oczekiwanego zachowania z wcześniejszymi doświadczeniami, komunikat słowny interpretują na poziomie dosłownym.

Sytuacja: uczeń w spektrum autyzmu ucieka lub obraża się na kolegów, ponieważ śmieją się z wcześniejszej sytuacji (uczeń nie dostrzegł w tym nic zabawnego i teraz uważa, że rówieśnicy śmieją się z niego). Innym razem świadomie robi coś niewłaściwego, niezgodnego z normami społecznymi, gdyż kolega zapewniał, że to będzie zabawne. Uczeń w spektrum po przegranej w zadaniu wymagającym rywalizacji na lekcji wychowania fizycznego lub po otrzymaniu niższej oceny reaguje płaczem, krzykiem, agresją. Jednocześnie nie rozumie ironii, złośliwości, ale też życzliwości rozmówcy. Ponadto nie lubi pracować w grupach, woli wykonać zadanie sam albo narzuca innym własne pomysły, nie uwzględniając propozycji kolegów, uparcie podaje własne, obraża się przy próbach zmodyfikowania jego sposobu rozwiązania. Przykłady te uruchamiają kolejne nietypowe zachowania i negatywnie rzutują na relacje rówieśnicze, których umiejętność tworzenia jest jednym z celów terapeutycznych.

Strategia: konieczne są zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, których celem będzie omówienie konkretnych sytuacji z udziałem ucznia w spektrum i jego rówieśników. Następnym krokiem jest zmiana zachowania nauczycieli, to znaczy wypracowanie skutecznych sposobów reagowania pedagogów na zaistniałą sytuację, wdrożenie ich do aktywnego włączania się w podobne sytuacje i modelowanie przez nich zachowania neurotypowych rówieśników. Konieczne jest także analizowanie poszczególnych sytuacji na zajęciach terapeutycznych organizowanych na

272 terenie szkoły, aby jak najlepiej przygotować ucznia ze spektrum na różne sytuacje trudne, mogące zaistnieć w grupie rówieśniczej.

Sytuacja: niegrzeczne zwracanie się do nauczyciela, gdyż jego barwa głosu jest odbierana jako irytująca dla konkretnego ucznia, brak umiejętności oceny prozodii komunikatu werbalnego.

Strategia: wzbogacanie wiedzy nauczycieli na ten temat, ich praca nad głosem jako narzędziem własnej pracy pedagogicznej. Ponadto kreowanie w czasie zajęć rozwijających kompetencji emocjonalno-społecznych podobnych sytuacji, a następnie wdrażanie ucznia do odpowiedniej reakcji, uczenie zasad społecznych i dostosowania się do zmieniających się reguł, omawianie źródeł trudności w rozumieniu punktu widzenia innych ludzi, doskonalenie umiejętności odczytywania sygnałów niewerbalnych oraz odczytywania treści komunikatu na podstawie warstwy prozodycznej wypowiedzi.

Sytuacja: unikanie ćwiczeń na zajęciach wychowania fizycznego, wykonywania prac plastycznych i technicznych łączących wiele technik, ustawiczny kłopot z szybkim notowaniem podczas zajęć edukacyjnych, mylenie kolejności wykonywania powtarzalnych czynności samoobsługowych, notoryczne gubienie przyborów szkolnych (ołówki, gumki, linijki, cyrkiel, pendrive).

Strategia: opracowanie strategii wymaga wiedzy, że opisane sytuacje są pochodną trudności z planowaniem motorycznym, a także z wykonywaniem złożonych czynności manualnych. Ich podłożem okazuje się często zaburzone czucie dłoni i koordynacja wzrokowo-ruchowa (zgodnie z klasyfikacją zaburzeń przetwarzania sensorycznego są to zaburzenia ruchowe o bazie sensorycznej). W tej sytuacji uczeń powinien być objęty indywidualną terapią integracji sensorycznej poza placówką oświatową, ponieważ rzadko ten rodzaj zajęć terapeutycznych może być zorganizowany w ogólnodostępnej placówce oświatowej. Opisując dalsze nietypowe zachowania ucznia ze spektrum autyzmu motywowane zaburzeniami przetwarzania sensorycznego (zwłaszcza zaburzeniami modulacji sensorycznej), należy wskazać: trudności ze skupieniem uwagi, rozproszenie w nadmiarze bodźców, niepokój, uciekanie przed siebie, krzyk w reakcji na hałas, zatykanie uszu w czasie występu innych uczniów, nadwrażliwość węchową i/lub słuchową pojawiającą się w sytuacji, gdy inna osoba je kanapkę, gryzie jabłko.

Sytuacja: ucieczka z sali zabaw lub sali zajęć lekcyjnych w momencie narażenia na głośne dźwięki.

Strategia: poza terapią integracji sensorycznej konieczne jest stopniowe przyzwyczajanie ucznia do podobnych sytuacji, wskazywanie źródeł różnorodnych dźwięków. Można stosować indywidualne stopery lub słuchawki wyciszające. Potrzebna jest sugestia dla opiekunów dotycząca indywidualnych treningów słuchowych prowadzonych przez wyspecjalizowane placówki terapeutyczne.

Sytuacja: autostymulacje ucznia (ich źródło jest rozumiane przez nauczycieli i specjalistów, ale bywa różnie odczytywane i interpretowane przez rówieśników).

Strategia: należy podejmować działania wychowawcze, aby dzieci neurotypowe rozumiały przyczynę autostymulacji ucznia w spektrum autyzmu. Jednocześnie warto proponować treningi uczące różnych sposobów reagowania. Należy mówić uczniom w spektrum autyzmu, jakie zachowania są akceptowalne w obecności innych osób, a które wymagają osobności. Można też oferować inne aktywności dostarczające bodźców czucia głębokiego (np. jeżeli uczeń w spektrum uderza rówieśników, to proponujemy zeskakiwanie z niewielkiego podwyższenia lub pierwszego stopnia schodów, wskakiwanie na pole oznaczone na podłodze, grę w klasy, skoki z gumą lub skakanką, przeskakiwanie przez przeszkody, zabawę w berka, ściganie na krótkich odległościach, krótki mecz piłki nożnej, a także podskoki lub pajacyki wykonywane w miejscu).

Sytuacja: zaburzenia w sferze komunikacji mające różne przejawy, np. fragmentaryczna lub sztucznie rozbudowana forma komunikatu językowego: „Dzień dobry, pani Amelio Multan”, sztuczność, nienaturalność komunikatu, echolalie, nadmierna głośność wypowiedzi, nieodpowiednie tempo (pauza czy kontynuacja myśli?), nietypowe dźwięki parawerbalne (chrząkanie, kląskanie), nieadekwatne rozumienie bodźców wzrokowo-twarzowych.

Strategia: powyższe zachowania uczniów w spektrum autyzmu wynikają z faktu, że nie rozumieją oni wielu sytuacji społecznych. Potrzebują tłumaczenia sensu metafor, żartów oraz sformułowań potocznych (np. „kupić kota w worku”, „wylać dziecko z kąpielą”, „zadanie z matematyki to bułka z masłem”). Dostrzegają proste związki między mową ciała a emocjami: łzy, skrzywiona mina jako objaw smutku, ale nie rozumieją płaczu ze śmiechu ani nie potrafią dostrzec manipulacji, stąd bywają ofiarą nieuczciwych zachowań innych ludzi. Jednocześnie zdarza się, że nie rozpoznają terapeutów, wykładowców, prezentują nieświadomość istnienia innych ludzi, ponieważ nie rozpoznają ich twarzy jako całości, mają

274 problem z analizą tożsamości obcej osoby, jej stanów emocjonalnych, brakuje im postrzegania przestrzennego. Potrzebna jest zatem intensywna praca terapeutyczna ukierunkowana na doskonalenie kompetencji językowych, komunikacyjnych i społecznych, a jednocześnie zwiększanie świadomości nauczycieli i uczniów neurotypowych współtworzących edukację włączającą dla uczniów ze spektrum autyzmu.

Z refleksji Anny Prokopiak wynika, że osoby w spektrum autyzmu w polskiej rzeczywistości edukacyjno-terapeutycznej są „przystosowywane do życia w społeczeństwie”, „naprawiane”, nie mają zatem szansy na bycie sprawcami swego losu. Ich cierpienie nie wynika jednak z samego autyzmu, lecz jest pochodną niezrozumienia, braku wsparcia, wrażliwości na odmienne doświadczenia sensoryczne czy rozumienie siebie samego przez konkretną osobę (Prokopiak, 2020, s. 12).

Zakończenie

Autyzm nie jest równoznaczny z niepełnosprawnością intelektualną, nawet jeżeli została ona stwierdzona u konkretnego ucznia (Błeszyński, 2018, s. 14). Mimo to uczniowie w spektrum autyzmu często są nieświadomi, że można urazić rozmówcę (nauczyciela, terapeutę, rówieśnika) lub zachować się niewłaściwie w danej sytuacji. Liczne konwenanse językowo-społeczne okazują się dla nich niezrozumiałe. Nie pojmują też, że pewnych własnych obserwacji nie należy werbalizować, gdyż takie zachowania zaliczane są do kategorii trudnych lub nietypowych. Dobitym tego przykładem są wypowiedzi: „Śmierdzisz. Naprawdę nie możesz się umyć?”, „Nie mów do mnie, bo śmierdzi ci z ust”, „Nie lubię cię”, „Jesteś gruby/ Masz piegi”, „Masz dziwną głowę, dlaczego?”, „Jesteś brudny”, „Dlaczego masz taki dziwny kolor włosów?”, „Dlaczego jesteś łyсы?”, „Masz do wyciśnięcia kilka krostek”, „Nie znasz państw Europy, nie mamy o czym rozmawiać”, „Czy musimy oglądać te głośne jasełka?”, „Więcej do ciebie nie przyjdę, masz bałagan”, „Masz krzywe zęby. Jesteś podobna do Baby Jagi”, „Kiedy skończy się nudne przyjęcie?”, „Dlaczego się jąkasz?”, „Dlaczego tak dziwnie mówisz?”.

Uczniowie neurotypowi wykorzystują intuicję językową, która pomaga im funkcjonować w świecie reguł językowo-społecznych.

Uczniowie w spektrum autyzmu tego nie potrafią. Ponadto w toku procesu edukacyjno-terapeutycznego napotykają na liczne bariery językowe, ponieważ język polski jest trudnym systemem komunikacji. Podstawowe umiejętności językowe, które uczniowie neurotypowi nabywają samodzielnie w czasie rozwoju, bez szczególnych oddziaływań dydaktycznych, uczniowie w spektrum autyzmu również opanowują, ale ciężko pracując, przy koniecznym wsparciu rodziców, terapeutów, najbliższego środowiska językowego.

Należy mocno podkreślić, że omówione w tekście przykłady zachowań nietypowych/trudnych pochodzą z własnych doświadczeń autorki tekstu, a zaproponowane propozycje strategii postępowania zostały wykorzystane w czasie zajęć dydaktyczno-wychowawczych i rewalidacyjnych lub ujęte w programach innych zajęć terapeutycznych, realizowanych na terenie ogólnodostępnej placówki oświatowej. Omówienie wybranych sytuacji trudnych pojawiających się w procesie edukacyjnym ściśle łączy się z modelem projektowania uniwersalnego w edukacji. Analiza uwarunkowań każdego z zachowań i zaproponowanie przykładowej strategii radzenia sobie z nimi pozwala na lepsze przygotowanie nauczycieli z placówek ogólnodostępnych do edukacji inkluzyjnej uczniów w spektrum autyzmu.

Bibliografia

- Błęszyński, J.J. (2018). *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala Oceny Zachowań Autystycznych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2011). *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Borzęcka, A. (2016). Komunikacja alternatywna i wspomagająca w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(7), 151–161.
- Bulawa-Halasz, J. (2017). *Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych*. Kraków: Impuls.
- Charbicka, M. (2015). *Dziecko z zespołem Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Cybulska, R. (red.) (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- 276 Domagała-Zyśk, E. (2020). Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W: A. Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 139–158). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grandin, T., Attwood, T., Kranowitz, C.S. (2020). *Autyzm w czasie pandemii*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Grandin, T., Panek, R. (2016). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Krawczyk, P., Świąćicki, Ł. (2020). ICD-11 vs. ICD-10 – przegląd aktualizacji i nowości wprowadzonych w najnowszej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO. *Psychiatria Polska*, 54.1, 7–20.
- Melillo, R. (2017). *Autyzm – zapobieganie zaburzeniom ze spektrum autyzmu, ich diagnoza i terapia oraz zalecenia dla rodziców*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Prokopiak, A. (2020). *Autonomia osób ze spektrum autyzmu. Predyktory psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Prokopiak, A. (2017). *Uczeń z autyzmem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
<https://www.autyzmlublin.pl/o-fundacji/nasze-publicacje/>
(25.04.2024).

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Amelia Dziurda-Multan

Nietypowe zachowania uczniów ze spektrum autyzmu

Dzieci z autyzmem zwracają uwagę otoczenia, bo mają niezrozumiałe, inne zachowania. Wiedzą o tym rodzice, nauczyciele i pedagodzy specjaliści. W przedszkolu i szkole te zachowania są częste. Przykładem takich zachowań są: brak reakcji na własne imię, kłopoty z mową, dziwne zabawy, kłopoty językowe. Dziecko z autyzmem ma też specyficzne potrzeby zmysłowe, nie lubi zmian w otoczeniu czy jedzeniu.

Gdy dziecko z autyzmem jest uczniem, uczy się w specjalny sposób. Ten sposób nazywa się edukacją włączającą. Nauczyciele uczący dzieci z autyzmem muszą robić to bardzo dobrze. Muszą uczyć dzieci w taki sposób,

żeby mogły bez problemów bawić się z kolegami. Nie wystarczy, że pomagają, gdy wydarzy się jakiś kłopot lub trudna sytuacja. Muszą wcześniej uczyć, żeby dzieci wiedziały, jak się zachować, zanim wydarzy się coś niemiłego. To nazywa się projektowaniem uniwersalnym w edukacji.

Nauczyciel powinien uczyć tak, żeby każda lekcja była podobna, stosować rysunki, schematy. Nie może pozwalać na te same pytania na jeden temat. Na lekcji musi podawać zrozumiałe polecenia. Powinien też wybrać takie metody, formy pracy czy trudności zadań, żeby dziecku było łatwo się uczyć. Nauczyciel powinien też pomagać w nauce przedmiotu. Jeśli dziecko się zezłości, nauczyciel powinien nauczyć je, jak się uspokoić. Nauczyciel musi też mówić do dziecka w sposób łatwy do zrozumienia, jakie zachowanie jest właściwe i dlaczego.

Uczeń w spektrum autyzmu może się źle zachowywać, gdy słabo zna język polski. Wtedy mało mówi, rzadko pyta i wielu rzeczy nie rozumie. Należy stosować prostszy język lub AAC.

Trzeba zrozumieć przyczynę zachowania dziecka. Potem omówić każde zachowanie nietypowe w zespole nauczycieli i specjalistów. Na koniec podać strategię postępowania w przedszkolu i szkole.

<-wróć do
spisu treści

CZĘŚĆ CZWARTA

Nauczyciele i uczniowie – z prac doktorskich i studenckich

Festiwal Młodych w Medjugorje jako przestrzeń doświadczenia religijnego młodzieży¹

Abstrakt

Artykuł dotyczy jednej z form konstruktywnych doświadczeń religijnych młodzieży, to jest Festiwalu Młodych w Medjugorje. Pierwsza część zawiera opis genezy tego zdarzenia oraz jego rozwoju na przestrzeni lat. W dalszej kolejności autorki charakteryzują spotkanie festiwalowe w Medjugorje, przedstawiają wydarzenia mu towarzyszące, po czym prezentują konsekwencje udziału młodzieży w tym wydarzeniu w świetle przeprowadzonych badań ankietowych. W tym celu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem narzędzia ankiety. Badania miały miejsce w Medjugorje (Bośnia i Hercegowina) w 2016 r. oraz w 2017 r., tuż po Festiwalu Młodych. Liczebność grupy badanych wyniosła ostatecznie 120 osób.

Słowa kluczowe: religijność, młodzież, Festiwal Młodych, Medjugorje.

¹ Niniejszy artykuł powstał w oparciu o pracę doktorską *Wychowawcza wartość Festiwalu Młodych w Medjugorje jako zgromadzenia agoralnego*, napisaną przez Ewę Nizio pod kierunkiem dr hab. Doroty Kornas-Bieli, prof. KUL.

282 Youth Festival in Medjugorje as a space of religious experience of youth

Abstract

The article deals with one form of constructive religious experience of youth, that is, the Youth Festival in Medjugorje. Its first part will include a description of the genesis of this Festival, its development over the years. In turn, it will be followed by a characterization of the festival meeting in Medjugorje, a description of the events accompanying it, followed by a presentation of the consequences of the participation of young people in this event in light of the surveys conducted. The research was conducted by a diagnostic survey method using a questionnaire tool. They took place in Medjugorje (Bosnia and Herzegovina) in 2016 and in 2017 just after the Youth Festival. The size of the group of respondents eventually amounted to 120 people.

Keywords: religiosity, youth, Youth Festival, Medjugorie.

Wprowadzenie

Opisując Festiwal Młodych, należałoby w pierwszej kolejności określić, co jest istotą każdego wydarzenia o nazwie festiwal. Terminem „festiwal” (fr. *Festival*, łac. *festum*) określa się cykliczne wydarzenie, święto lub uroczystość, odbywające się na szczeblu lokalnym lub międzynarodowym. Składa się ono z licznych imprez artystycznych (tanecznych, muzycznych, filmowych, teatralnych itp.), jak również spotkań, umożliwiających uczestnikom wymianę poglądów i doświadczeń politycznych czy kulturowych (Pieszczałowicz, 2001, s. 257; Gałązka, Chwalińska, 2008, s. 133; Drabil i in., 2002, s. 201).

Festiwal Młodych, opisywany w niniejszym artykule, jest wydarzeniem o charakterze religijno-kulturowym. Odbywa się on w położonej w Bośni i Hercegowinie wiosce Mejdjugorje (chr. Međugorje)². Nazwę miejscowości tłumaczy się jako „Międzygórze”, co wskazuje, że wioskę otaczają dwie góry – Krizevac i Crnica, zwana Górą Objawień. Medjugorje jest powszechnie znanym miejscem, do którego licznie pielgrzymują katolicy z całego świata (Ickiewicz-Sawicka, 2019, s. 142). Jak podawał wizytator apostolski w Medjugorje, abp Henryk Hoser, liczba pielgrzymów w tym miejscu sięga rocznie do 3 milionów. Parafią Świętego Jakuba w Medjugorje, powstałą w 1892 r., opiekują się zakonnicy – ojcowie franciszkanie³. Wydarzenia mające miejsce w Medjugorje same w sobie mają charakter fenomenu i warte są opisu naukowego. Zastanawiająca jest kwestia motywacji wyjazdu: czy jest nią wyjątkowy klimat miejsca, atrakcyjność wspólnotowej modlitwy, poczucie wspólnoty, czy terapeutyczny wymiar pielgrzymowania (zob. Tytko, 2013, s. 111).

Pomysłodawcą zorganizowania spotkania młodzieży w medjugorskiej parafii był Ernest Williams – jeden z pielgrzymów przybyłych do miejscowości z Anglii. Udając się do tej bośniackiej wioski, zapragnął, by przy tamtejszym kościele gromadziła się młodzież (Lawton, 2014, s. 49). Pomysł pielgrzyma zaakceptował i poparł franciszkanin pracujący na terenie parafii – o. Slavko Barbarič (Ćosić, 2014, s. 3). Wkrótce znaleźli oni kolejnych współpracowników. Jednym z nich był ks. Liam Lawton z Irlandii, który również będąc w Medjugorje jako pielgrzym, otrzymał propozycję współorganizacji tego spotkania dla młodzieży. Wkrótce do bośniackiej miejscowości zaczęło przyjeżdżać coraz więcej młodych ludzi z różnych krajów. Niektórzy z nich podjęli działania w celu pomocy przy organizacji planowanego wydarzenia. Próby śpiewu w różnych językach, odbywające się pod kierunkiem ks. L. Lawtona, trwały do nocy. Towarzyszyła im modlitwa prowadzona przez o. Slavko (Lawton, 2014, s. 49; Ćosić, 2014, s. 3).

² <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Medjugorje;3939249.html> (28.03.2020).

³ <http://www.medjugorje.hr/pl/parafii/historia/> (28.03.2020); <https://stacja7.pl/ze-swiatea/rosnie-liczba-pielgrzymow-w-medjugorje/> (28.03.2020).

Spotkanie dla młodych po raz pierwszy odbyło się w Medjugorje w 1990 r. (Baron, 2015, s. 81). W programie wydarzenia przewidziano modlitwę, śpiew, konferencje głoszone przez franciszkanów oraz świadectwa tłumaczone na różne języki. Wzięła w nim udział niewielka grupa młodych osób. Młodzież gromadziła się razem zarówno na terenie świątyni, jak i w dużym namiocie. Uczestniczyła ponadto we wspólnych wędrówkach po lesie i górach otaczających wioskę. Organizatorzy wydarzenia słusznie żywili przekonanie, że podobne spotkania będą się odbywały cyklicznie w kolejnych latach (Lawton, 2014, s. 49; Ćosić, 2014, s. 3). Z upływem czasu wydarzenie to stało się coraz bardziej sławne. W jego przebieg włączyły się kolejne osoby, wspólnoty i organizacje. Struktura organizacyjna poszerzyła się. Zaangażowaniem wykazali się duchowni i wierni świeccy. Wystarczy wspomnieć o franciszkanach, innych kapłanach, teologach, chórze i orkiestrze z dyrygentem, grupie tanecznej, pracownikach parafii, tłumaczach różnych języków, Młodzieży Franciszkańskiej, zgromadzeniach zakonnych, fotografach, operatorach kamer, członkach wspólnoty Cenacolo, organizacji o nazwie Mary's Meals (Posiłki Maryi), wspólnocie Miłosrdni Otac (Miłosierny Ojciec), organizacji Majcino Selo (Wioska Matczyna), osobach dających świadectwa, obsłudze technicznej oraz pracownikach Radiostacji „Mir” w Medjugorje (Vučković, 2014, s. 12; Bunoza, 2014, s. 45; Baron, 2015, s. 81). Według organizatorów osoby odpowiedzialne współpracują w porozumieniu i jedności. Tworzą one wspólnotę i prowadzą działania w taki sposób, by w przyszłości mogły je podjąć inni (Vučković, 2014, s. 12; Ćosić, 2014, s. 3).

Po kilku latach od rozpoczęcia spotkania dla młodzieży w Medjugorje wydarzeniu temu nadano oficjalną nazwę Festiwal Młodych (chr. Mladifest) (Ćosić, 2014, s. 3). Odbywa się on na początku sierpnia każdego roku (1–6 sierpnia)⁴. Obecnie na spotkanie do Medjugorje pielgrzymują dziesiątki tysięcy ludzi ze wszystkich kontynentów (por. Foley, 2014). Przykładowo, w 30. Festiwalu Młodych w 2019 r. wzięło udział około 60 tysięcy osób pochodzących z niemal 80 krajów⁵. W 2020 r. ze względu

⁴ Niegdyś Festiwal Młodych w Medjugorje rozpoczynał się dzień wcześniej, 31 lipca – przyp. autora.

⁵ <https://ekai.pl/60-tys-mlodych-na-miedzynarodowym-festiwalu-w-medjugorje/> (27.03.2020); <https://pl.aleteia.org/2019/08/12/zaskakujace-oswiadczenia-u-stop-maryi-50-tys-mlodych-na-festiwalu-w-medziugorje/> (28.03.2020).

na ogólnoswiatową sytuację epidemiczną w wydarzeniu tym uczestniczyło bezpośrednio zaledwie kilka tysięcy osób, jednak wyjątkowo wielu młodych wzięło udział w festiwalu za pośrednictwem Internetu. Po złagodzeniu obostrzeń sanitarno-epidemiologicznych w 2021 r. na spotkanie ponownie przybyły dziesiątki tysięcy ludzi ze wszystkich kontynentów⁶. Choć festiwal jest skierowany do młodzieży, mogą w nim wziąć udział osoby w każdym wieku (Ćosić, 2014, s. 3). Przejawem pozytywnego odbioru wydarzenia przez młodzież jest organizacja podobnych spotkań w różnych miejscach świata, m.in. w Teksasie, Irlandii, Szkocji, Anglii i Francji (Lawton, 2014, s. 49)⁷. Także w Polsce (w Piotrkowie Trybunalskim) od 2014 r. odbywały się cykliczne edycje Festiwalu Młodych (Zajac, 2014). Wydarzeniem w Medjugorje zainteresował się również papież Franciszek, który skierował list do jego uczestników⁸.

Charakterystyczne cechy Festiwalu Młodych w Medjugorje

Podstawową cechą Festiwalu Młodych w Medjugorje jest jego religijny, rekolekcyjny charakter, skupienie się wokół Boga i wartości duchowo-religijnych. Zarówno miejsce, w którym odbywa się to spotkanie młodzieży, jak i przekazywane treści, formy aktywności i cały program sprzyjają koncentracji uczestników na poszukiwaniu osobistej relacji z Bogiem oraz drugim człowiekiem (Vučković, 2014, s. 12).

Na wielkim placu wypełnionym setkami ławek, przy ołtarzu połowym znajdującym się z tyłu kościoła, odbywają się spotkania młodzieży podczas festiwalu. Jego program jest podobny w każdym roku (Lorenc, 2008). Spotkanie rozpoczyna się 1 sierpnia międzynarodową Mszą Świętą o godzinie 19.00, po niej następuje

⁶ Informacje te podawano podczas transmisji na żywo ze studia Radiopostaja Mir Medjugorje. Zob. <http://onlineradiobox.com/ba/mirmedugorje/?lang=pl> (5.08.2021).

⁷ <https://www.centrummedjugorje.pl/EN-H234/news/872/i-festiwal-mlo-dych-we-francji.html> (30.03.2020).

⁸ <http://medjugorje.hr/pl/nawosci/przes%5%82anie-ojca-%5%9bwi%5%84%99tego-do-uczestnik%5%83%5%82w-festiwalu-m%5%82odnych-miedziugorje-1-6-sierpnia-2021-roku,12426.html> (20.08.2021).

286 przedstawienie nazw krajów, z których przybyli uczestnicy. Każdy naród jest reprezentowany przez delegację maksymalnie trzech osób, trzymającą w ręku flagę i pozdrawiającą wszystkich radośnym okrzykiem. Pierwszy dzień kończy się zwykle adoracją Najświętszego Sakramentu w godzinach 21.00–22.00⁹.

Każdy kolejny dzień Festiwalu Młodych, do 5 sierpnia włącznie, podzielony jest na dwie części – poranną i popołudniowo-wieczorną (z wyjątkiem festiwalu w 2020 r., kiedy ze względu na sytuację epidemiczną na świecie ograniczono program do części popołudniowo-wieczornej)¹⁰. W części porannej, trwającej w godzinach 9.00–12.00 (niekiedy 10.00–12.00), mają miejsce modlitwa, katecheza głoszona przez ojca franciszkanina, a także świadectwa przerywane śpiewem i tańcem¹¹. Katecheza związana jest z tematem danego spotkania i dotyczy wątków duchowo-religijnych oraz społecznych istotnych dla młodego człowieka (por. Zajac, 2014, s. 7–8). Na każdy Festiwal Młodych zapraszani są goście dający świadectwa, są to ludzie zarówno światowej sławy, jak i nieznanymi, osoby prywatne i przedstawiciele instytucji, duchowni i świeccy (Baron, 2016, s. 81)¹². Niektórzy z nich opowiadają o zmianie swojego życia w wyniku osobistych doświadczeń religijnych czy przemianie mentalności (zob. Reato, 2014, s. 50–51; Milaković, 2014, s. 54–55). Inni promują dzieła, w które są zaangażowani (zob. Fourneau, 2014, s. 52–53). Część osób głoszących świadectwa przestrzega młodzież przed niebezpieczeństwami

⁹ <https://www.centrummedjugorje.pl/PL-H4/aktualnosc/885/28-festiwal-mlodych-mladifest-medugorje> (8.04.2019).

¹⁰ Wyjątek stanowi niedziela, kiedy program zaczyna się w porze popołudniowej – przyp. autora.

¹¹ Dnia 2 sierpnia w godzinach 6.00-6.40 młodzież jest także zaproszona do uczestnictwa w modlitwie na różańcu przy figurze Maryi na górze Podbrdo, <https://www.mladifest.com/medjugorje/festival%20mladih%202019/youth%20festival%202019.htm> (10.09.2019).

¹² Wśród gości zapraszanych dotychczas na Festiwal Młodych w Medjugorje wystąpili m.in.: Jim Caviezel (główny aktor w filmie *Pasja*), Anna Golędzinowska (polska modelka i aktorka), Immaculee Ilibagiza (przeżyła ludobójstwo w Ruandzie; autorka książki *Ocalona, aby mówić*), Michael Patrick „Paddy” Kelly (wokalista zespołu The Kelly Family) i inni, <https://pl.aletia.org/2018/08/06/maryja-zaprasza-tu-mlodych-gniewnych-festiwal-mlodych-w-medjugorie/> (7.08.2018); <http://www.medjugorjeyouthfestival.ba/hr/vijesti/svjedocanstvo-immaculee-ilibagiza-na-festivalu-mladih-moc-molitve-i-oprosta,68.html> (8.08.2020); <https://www.mladifest.com/medjugorje/zgodbice/predavanja/paddy%20kelly.htm> (5.05.2020).

i uświadamia jej, jakie są współczesne problemy społeczne oraz zagrożenia dla życia duchowego (zob. Vidovič Krišto, 2015, s. 46–48). Podczas każdego Festiwalu Młodych swoje świadectwo dają także członkowie wspólnoty Cenacolo. Często gośćmi są również założyciel i wolontariusze organizacji Mary's Meals¹³.

Na oprawę muzyczną festiwalu składają się śpiew, gra na instrumentach i taniec. Piosenki zawierają treści religijne. Wykonywane są przez międzynarodowy młodzieżowy chór i instrumentalistów. Teksty tych utworów są proste, krótkie, śpiewane w różnych językach, zrozumiałe dla wszystkich. Podobny charakter mają tańce, które są wykonywane samodzielnie lub w parach. Służą one integracji. Kroki i gesty taneczne prezentują wolontariusze (por. Ćosić, 2014, s. 3; Baron, 2016, s. 81), a wielotysięczne zgromadzenie chętnie je naśladuje.

W części popołudniowo-wieczornej (od godziny 16.00 lub 17.00), wzbogaconej również tańcami i śpiewem, głoszone są świadectwa. O godzinie 18.00 rozpoczyna się modlitwa na różańcu, po której sprawowana jest Msza Święta. Po niej następują, zależnie od dnia, adoracja Najświętszego Sakramentu lub krzyża, procesja z figurą Maryi bądź recital przygotowany przez członków wspólnoty Cenacolo¹⁴ (por. Lorenc, 2008; Šakota, 2014, s. 10–11). Mimo względnej stałości ram organizacyjnych przebieg festiwalu w każdym roku jest nieco inny. Corocznie zmieniane jest wiodące hasło spotkania, głoszone są też inne treści. Festiwale różnią się także w pewnym stopniu pod względem muzycznym, jak również z uwagi na zaproszonych gości czy samych uczestników. Każdego roku organizatorzy przygotowują nowe propozycje.

Treści przekazywane uczestnikom podczas wydarzenia tłumaczone są simultanicznie na kilkadziesiąt języków, a przebieg całego spotkania jest transmitowany przez Internet (Baron, 2015, s. 81). Każdego dnia uczestnicy mają możliwość przystąpienia do sakramentu pokuty. Kapłani posługujący w różnych językach oczekują na penitentów w konfesjonałach i na ławkach zarówno

¹³ <https://pl.aleteia.org/2018/08/06/maryja-zaprasza-tu-mlodych-gniewnych-festiwal-mlodych-w-medjugorie/> (7.08.2018).

¹⁴ Jak ujęła to założycielka wspólnoty Cenacolo, s. Elvira Petrozzi: „Nawet ten artystyczny wymiar pieśni, tańca, teatru można zatem uznać za «powołanie» naszej wspólnoty, powołanie do bycia świadkiem radości wiary...”, https://www.comunitacenacolo.it/official/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=554 (20.12.2021).

288 wewnątrz kościoła, jak i jego w pobliżu¹⁵. Festiwal kończy się 6 sierpnia Mszą Świętą sprawowaną o godzinie 5.00 na szczycie góry Križevac (Romaniuk, 2019, s. 25).

Masowa skala Festiwalu Młodych wykazuje tendencję wzrostową. Także wśród internautów zauważa się duże zainteresowanie zdalnym udziałem w spotkaniu (por. Foley, 2014; Romaniuk, 2019, s. 24). Dane te świadczą o tym, że młodzież odczuwa potrzebę gromadzenia się, tworzenia wspólnoty, czego specyficznym rodzajem jest sam festiwal.

Cel badań i narzędzie badawcze

Zastanawiając się nad fenomenem Festiwalu Młodych w Medjugorje, przeprowadzono badania wśród 120 polskich uczestników w latach 2016 i 2017. Wykorzystano do tego kwestionariusz ankiety, zawierający w większości autorskie pytania. Celem badań była analiza Festiwalu Młodych jako wydarzenia o charakterze agoralnym, w tym jako wydarzenia przyczyniającego się do rozwoju religijnego i do pozytywnych przemian w życiu uczestników, co zostanie zaprezentowane w dalszej części artykułu. Pytania badawcze, stanowiące treść dalszej części artykułu, są zatem następujące: Jaki jest kierunek zmian, które dokonały się w uczestnikach w wyniku udziału w Festiwalu Młodych? Jaki jest rodzaj tych przemian? Jakie korzyści odnieśli uczestnicy wskutek doświadczeń festiwalowych?

Konsekwencje udziału w Festiwalu Młodych w świetle przeprowadzonych badań

Uczestnicy Festiwalu Młodych w Medjugorje dostrzegają wpływ udziału w tym spotkaniu nie tylko w wymiarze indywidualnym, lecz także zbiorowym. Znaczna część pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety służącej jako narzędzie badawcze odnosiła się do pozytywnych konsekwencji udziału w zgromadzeniu festiwalowym w Medjugorje. Jego uczestnikom zadano pytania o zaistniałe skutki ich udziału w wydarzeniu zarówno w życiu osobistym, jak

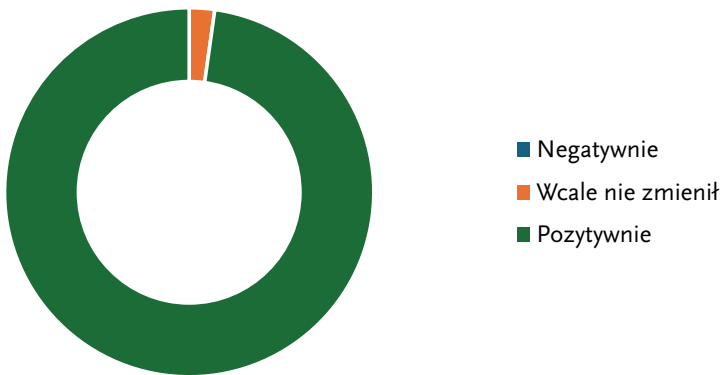
¹⁵ W celu rozpoznania języków, którymi posługują się księża, stawiane są przed nimi tabliczki z wydrukowaną flagą i nazwą kraju – przyp. autora.

i w funkcjonowaniu zbiorowości ludzkiej, całego społeczeństwa. Dane te zostaną zaprezentowane na poniższych wykresach i w tabelach.

Najbardziej ogólne pytanie dotyczące zmian zaistniałych wskutek udziału w festiwalu odnosiło się do tego, czy zmienił on życie uczestników, czy wystąpiła u nich zmiana pozytywna czy negatywna. Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia wykres 1.

Wykres 1. Kierunek zmian, jakie w przeszłości dokonały się w uczestnikach w wyniku udziału w Festiwalu Młodych

Czy festiwal zmienił Twoje życie pozytywnie, negatywnie, czy wcale nie zmienił?



Źródło: badania własne.

Jak ukazuje wykres 1, wśród osób, które uczestniczyły w festiwalu po raz kolejny, niemal wszystkie odpowiedzi świadczą o pozytywnym wpływie udziału w wydarzeniu na ich życie. Żaden z respondentów nie stwierdził negatywnych skutków, a jedynie jeden z nich nie zauważył zmiany mającej związek z tym spotkaniem.

Osobom, które zadeklarowały, że w wyniku udziału w poprzednich festiwalach dokonały się w ich życiu jakieś zmiany, zadano również otwarte pytanie o to, na czym one polegały. Pytanie to umożliwiło respondentom przeprowadzenie własnej refleksji nad zaistniałymi przemianami. Odpowiedzi ankietowanych ujęto po analizie w trzy kategorie obejmujące podawane przez respondentów skutki udziału w festiwalu. Kategorie te oraz dane liczbowe

290 i procentowe prezentujące częstości wskazywanych przemian zawarto w tabeli 1.

Tab. 1. Sfery zmian dokonanych w życiu uczestników festiwalu wskazywane przez badane osoby

Kategorie zmian ustalone na podstawie odpowiedzi respondentów	%N ¹⁶
Zmiana w sferze duchowo-religijnej	52,27
Zmiana w sferze psychicznej	15,91
Zmiana w sferze społecznej	11,36
Brak odpowiedzi	20,45
Ogółem	100,00

Źródło: badania własne.

Dane opisane w tabeli 1 wskazują na dostrzegany przez młodzież uczestniczącą w festiwalu wpływ, jaki ma on na różne sfery życia. Najwięcej osób (ponad połowa) wymieniło przemiany w sferze duchowo-religijnej (52,27%). Dokonywały się one na różnych obszarach: świadomości religijnej, przekonań, odczuć, zachowań. Uczestnicy spotkania podawali, że zmienił się ich stosunek do wiary, do spraw duchowo-religijnych: „Mam inne podejście do wiary (pozytywne)” (mężczyzna, 27 lat). Ich wiara stała się silniejsza: „bardziej uwierzyłam” (kobieta, 16 lat) i bardziej świadoma: „Zrozumiałam, jak ważna jest modlitwa, Msza Święta, spowiedź” (kobieta, 18 lat). Według niektórych respondentów w ich życiu dokonał się rozwój religijny, „postęp duchowy” (mężczyzna, 35 lat), a także wzrost potrzeb duchowo-religijnych: „odczucie potrzeby modlitwy, adoracji” (kobieta, 25 lat). Wśród osób ankietowanych wzmożła się aktywność religijna, polegająca na częstszej modlitwie: „więcej się modłę, więcej rozmawiam z Bogiem” (mężczyzna, 17 lat) oraz częstszym i bardziej świadomym przystępowaniu do sakramentów: „więcej uczestnictwa w Eucharystii, częstsze korzystanie z sakramentu pokuty” (kobieta, 26 lat), „pierwsza wspaniale odbyta spowiedź” (kobieta, 33 lata). Zmiana w życiu niektórych uczestników festiwalu polegała także na nawiązaniu osobistej relacji z Bogiem, „otwartości na Boga” (kobieta, 23 lata). Jak podają

¹⁶ Symbolem „N” oznaczono liczbę osób, które zauważyły w swoim życiu jakieś zmiany wskutek udziału w festiwalu.

respondenci: wyjazd na spotkanie „pogłębił moją relację z Bogiem” (mężczyzna, 24 lata), „zbliżyłem się do Boga” (mężczyzna, 29 lat), „Doświadczylam miłości i mocy Bożej w sobie” (kobieta, 31 lat). Konsekwencją udziału w wydarzeniu jest też dla niektórych zapomnienie o osobistych problemach, postawa zaufania Bogu i dziękczynienia: „Przyjechałem tu jak każdy z wieloma intencjami. Moją uwagę zwrócił przewodnik, który powiedział «Módlcie się w intencjach Matki Bożej, bo ma ich dużo». Uczyniłem tak, a moje troski zeszły na dalszy plan. Krótko mówiąc, uczę się tu zaufania Bogu, wychwalania Go za to, co mam” (mężczyzna, 33 lata).

Ponadto, prawie co szósty respondent (15,91%) opisywał zmianę w sferze psychicznej. Opisywano ją jako wyciszenie emocji, „większy pokój w sercu” (kobieta, 32 lata), a także jako pozytywne nastawienie do życia: „radość, motywacja w życiu” (kobieta, 34 lata). Udział w festiwalu przyczynił się także do wzrostu pewności siebie: „odważniej podchodzę do życia” (kobieta, 27 lat).

Co dziewiąta osoba (11,36%) doświadczyła przemiany w sferze społecznej. Dokonywała się ona w odniesieniu do rodziny i do osób z dalszego otoczenia uczestników spotkania. Festiwal, zdaniem części młodych pielgrzymów, „uwolnił z egoizmu” (kobieta, 33 lata), ukształtował „cierpliwość do ludzi” (kobieta, 32 lata). Przemiana polegała także na większej otwartości wobec innych, na kształtowaniu się bardziej altruistycznych postaw: „Stałam się bardziej otwarta na drugiego człowieka, na jego potrzeby” (kobieta, 32 lata). Wskutek doświadczeń zdobytych w Medjugorje część uczestników dokonała zmian w dotychczasowych znajomościach: „Poprzez Festiwal Młodych miałam w sobie tyle siły, by zerwać relację, która była dla mnie bardzo ważna (przynajmniej tak mi się wtedy wydawało), ale była także bardzo toksyczna” (kobieta, 31 lat).

Następnie postanowiono zbadać stopień tej zmiany wśród osób, które zadeklarowały, że się dokonała. Uczestnicy mieli zaznaczyć jeden z czterech stopni wśród następujących: mały stopień, przeciętny, duży, bardzo duży. Wyniki obrazuje tabela 2.

292 Tab. 2. Stopień zmian, jakie w opinii uczestników dokonały się w ich życiu w wyniku udziału w Festiwalu Młodych

Stopień zmiany	Liczba odpowiedzi	%N ¹⁷
Niski	1	2,27
Przeciętny	11	25,00
Duży	25	56,82
Bardzo duży	4	9,09
Brak danych	3	6,82
Ogółem	44	100,00

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że wśród respondentów, którzy stwierdzili w swoim życiu wystąpienie jakichś zmian wskutek udziału w Festiwalu Młodych, ponad połowa (56,82%) uważa, że dokonały się one w dużym stopniu. Niemal co dziesiąty ankietowany (9,09%) określa te zmiany jako bardzo duże, a jedna czwarta (25%) jako przeciętne. Tylko jedna osoba wskazała na niski stopień zmian (2,27%). Ogólnie stopień zmian dokonujących się w uczestnikach w wyniku udziału w spotkaniu jest dość wysoki.

Badając konsekwencje udziału w Festiwalu Młodych, postanowiono także zapytać uczestników spotkania o korzyści, jakie odnieśli z obecności na wydarzeniu zarówno obecnie, jak i we wcześniejszych latach. Było to pytanie otwarte, dzięki czemu ankietowani mogli dokonać własnej oceny tych korzyści. Zróżnicowane odpowiedzi przyporządkowano do czterech kategorii. Rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 3.

¹⁷ Literą „N” oznaczono liczbę osób, które wskutek udziału w festiwalu zauważyły w swoim życiu jakieś zmiany.

Tab. 3. Kategorie korzyści odniesionych z udziału w Festiwalu Młodych

Kategorie korzyści	Liczebność odpowiedzi	%N ¹⁸
Korzyści duchowo-religijne	66	40,50
Korzyści społeczne	47	28,83
Korzyści psychiczne	42	25,77
Inne korzyści	8	4,91
Ogółem	163	100,00

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że wśród odpowiedzi na pytanie o korzyści odniesione z uczestnictwa w festiwalu najczęściej podawano te duchowo-religijne, związane z modlitwą, wiarą (40,50%). W tym obszarze wymieniano głębsze przeżywanie sakramentów, częstszą i bardziej świadomą modlitwą, nawiązanie osobistej relacji z Bogiem, Maryją, świętymi, wzrost wiary i świadomości religijnej oraz osobiste przeżycia duchowo-religijne.

Następnie w 28,83% odpowiedzi akcentowano korzyści społeczne. Jak opisują uczestnicy, Festiwal Młodych przyczynił się do zmian w doborze ich znajomych, „rezygnacji z toksycznej znajomości” (kobieta, 31 lat), nawiązania relacji z osobami o podobnych poglądach, z którymi można znaleźć „wspólny temat rozmów” (kobieta, 27 lat), do podjęcia „rozmowy na temat wiary ze znajomymi” (kobieta, 27 lat). Spotkanie festiwalowe dla niektórych uczestników było okazją do odnowienia dawnych znajomości: „Spotkałam koleżankę z zagranicy, która chce wstąpić do sióstr błogosławieństw w Medjugorje” (kobieta, 27 lat). Udział w Festiwalu przyczynił się także do nawiązania nowych, wartościowych więzi i przyjaźni: „Poznałam wiele ciekawych ludzi, z którymi nadal utrzymuję kontakt” (kobieta, 22 lata). Części osób uczestnictwo w spotkaniu pomogło zniwelować poczucie samotności oraz zaufać innym ludziom: „Festiwal bardzo mnie zmienił. Dzięki niemu poczułam, że nie jestem sama i są bardzo dobrzy ludzie” (kobieta, 23 lata). Korzyścią doświadczeń festiwalowych jest dla pielgrzymów również chęć opowiadania innym o swoich przeżyciach, przemysle- niach, wierze, „postanowienie: rozmawiać z innymi na ten temat

¹⁸ Literą „N” oznaczono liczbę wszystkich wypowiedzi na temat korzyści.

294 (świadeństwo) (mężczyzna, 33 lata), „Widzę potrzebę głoszenia, iż tylko w Bogu jest pełnia szczęścia” (mężczyzna, 33 lata). Za pozytywny skutek spotkań w Medjugorje uznano też doświadczenie jedności między uczestnikami: „Zrozumiałem, że ludzie, nieważne skąd pochodzą, jeżeli chcą się zjednoczyć w jednej ważnej sprawie, to dadzą radę bez żadnego problemu” (mężczyzna, 17 lat) oraz docenienie zaangażowania innych osób: „wdzięczność kapłanom za posługę Bogu” (kobieta, 17 lat). Ważną korzyścią była „większa miłość do bliźniego i samego siebie” (kobieta, 32 lata), otwartość na drugiego człowieka i jego potrzeby, „chęć pomocy ubogim” (kobieta, 16 lat), „większa tolerancja, zrozumienie dla drugiego człowieka” (kobieta, 32 lata), „większe miłosierdzie dla innych” (kobieta, 32 lata). Uczestnicy wydarzenia wyznają: „Otworzyłam się bardziej na ludzi” (kobieta, 33 lata) „Odżyła we mnie chęć zmiany siebie, pomocy innym” (kobieta, 29 lat).

W co czwartej wypowiedzi wskazano na psychiczne korzyści wyniesione z udziału w festiwalu (25,77%). Wśród nich wymieniają, np. wyciszenie, poczucie odrodzenia, odpoczynek od problemów. Ponadto podczas wydarzenia uczestnicy doświadczali miłości, pokoju, odczuli radość, odzyskali nadzieję. Udział w festiwalu w przypadku niektórych osób przyczynił się do poznania siebie, zmiany myślenia, zmiany nastawienia do samego siebie. Część respondentów znalazła odpowiedzi na ważne pytania, podjęła istotne decyzje. Kilka wypowiedzi (4,91%) odnosiło się do innych korzyści wynikających z udziału w spotkaniu.

Zakończenie

Festiwal Młodych w Medjugorje jest wydarzeniem o charakterze religijnym, rokrocznie skupiającym na placu dziesiątki tysięcy osób. Dodatkowo, poprzez pośrednictwo Internetu uczestniczy w nim kilka milionów ludzi, popularność tego wydarzenia jest więc wysoka. Biorą w nim udział osoby o różnych kolorach skóry, pochodzące z wielu narodów, mówiące odmiennymi językami, wychowane w różnych warunkach społeczno-kulturowych. Spotkanie młodzieży w Medjugorje przyczynia się do konstruktywnych przemian o charakterze duchowo-religijnym i społecznym. Istnieje także wiele innych inicjatyw gromadzących wiele osób, podejmowanych przez przedstawicieli różnych religii. Kościół katolicki

w Polsce proponuje m.in.: pielgrzymki piesze na Jasną Górę, spotkania młodzieży w Lednicy oraz ekumeniczne spotkania Taizé.

295

Bibliografia

- Baron, M. (2015). *Wokół tajemnicy Medziugorja*. Prudnik: Wydawnictwo Pod Tytułem.
- Bunoza, D. (2014). Świadcstwo dyrygenta. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 44–45.
- Ćosić, S. (2014). Festiwal Młodych... Bóg przychodzi w ciszy, słowie oraz w pieśni. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 3.
- Drabil, L., Gałązka, A., Jaxa-Małachowska, M., Kłosińska, A., Kubiak-Sokół, A., Łodzińska, A., Salata, A., Sobolewska, K., Stankiewicz, A., Wiśniakowska, L., Witorska, A. (2002). Festiwal. W: E. Sobol (red.), *Nowy słownik języka polskiego* (s. 201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foley, A. (2014). *Medjugorje Youth Festival attracts 40,000*.
- Fourneau, E. (2014). Dom pełen słońca. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 52–53.
- Gałązka, M., Chwalińska, T. (2008). Festiwal. W: T. Łozowska (red.), *Encyklopedia humanisty. Literatura – Architektura – Filozofia – Nauka o języku – Gramatyka – Sztuka – Film* (s. 133). Łódź: Piątek Trzynastego Wydawnictwo.
- Ickiewicz-Sawicka, M. (2019). *Kryminologiczne aspekty bezpieczeństwa religijno-konfesyjnego na Bałkanach Zachodnich – współczesne zagrożenia (wybór)*. Białystok: Stowarzyszenie Schola Humana.
- Lawton, L. (2014). Medziugorje jest w moim sercu, mogę tu przyjechać, kiedy tylko zechcę. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 48–49.
- Lorenc, P. (2008). *Festiwal Młodych*. Pobrane z: <http://niedziela.pl/artukul/54325/nd/Festiwal-Mlodych> (27.03.2020).
- Milaković, V. (2014). Na złamanie karku. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 54–55.
- Pieszczachowicz, J. (2001). Festiwal. W: J. Pieszczachowicz (red.), *Popularna Encyklopedia Powszechna* (t. 4, s. 257–258). Kraków: Grupa Wydawnicza Bertelsmann, Media.
- Reato, M. (2014). Jak w Medziugorju spotkałem moją Matkę. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 50–51.
- Romaniuk, A. (2019). Chodź za Mną. Mladifest i parafia w Medjugorje jako wzór dla innych parafii. *Czas Maryi*, 3, 24–25.

- 296 Šakota, M. (2014). Światło świata. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 10–11.
- Tytko, M.M. (2013). *Pielgrzymka jako metoda terapeutyczna*.
- Vidovič Krišto, K. (2015). Wychowanie seksualne, które jest narzucane w szkołach, ma swoje podstawy w przestępstwach pedofilii. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 4, 46–48.
- Vučković, A. (2014). Oto Matka twoja. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 12–13.
- Zajac, M. (2014). I Medziugorski Festiwal Młodych w Polsce. *Głos Pokoju z Medziugorja*, 3, 6–8.

Netografia

- <https://ekai.pl/60-tys-mlodych-na-miedzynarodowym-festiwalu-w-medjugorie/> (27.03.2020).
- <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Medjugorje;3939249.html> (28.03.2020).
- <https://pl.aleteia.org/2018/08/06/maryja-zaprasza-tu-mlodych-gniewnych-festiwal-mlodych-w-medjugorie/> (7.08.2018).
- <https://pl.aleteia.org/2019/08/12/zaskakujace-oswiadczyiny-stop-maryi-50-tys-mlodych-na-festiwalu-w-medziugorie/> (28.03.2020).
- <https://www.centrummedjugorje.pl/EN-H234/news/872/i-festiwal-mlodych-we-francji.html> (30.03.2020).
- <https://www.centrummedjugorje.pl/PL-H4/aktualnosci/885/28-festiwal-mlodych-mladifest-medugorje> (8.04.2019).
- https://www.comunitacenacolo.it/official/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=554 (20.12.2021).
- <http://www.medjugorjeyouthfestival.ba/hr/vijesti/svjedocanstvo-immacul%C3%A9e-ilibagiza-na-festivalu-mladih-moc-molitve-i-oprosta,68.html> (8.08.2020).
- <http://medjugorje.hr/pl/novosci/przes%c5%82anie-ojca-%c5%9bwi%c4%99tego-do-uczestnik%c3%b3w-festiwalu-m%c5%82odych-medziugorje-1-6-sierpnia-2021-roku,12426.html> (20.08.2021).
- <http://www.medjugorje.hr/pl/parafii/historia/> (28.03.2020).
- <https://www.mladifest.com/medjugorje/festival%20mladih%202019/youth%20festival%202019.htm> (5.05.2020).

<https://www.mladifest.com/medjugorje/zgodbice/predavanja/paddy%20kelly.htm> (10.09.2019).

<http://onlineradiobox.com/ba/mirmedugorje/?lang=pl> (5.08.2021).

<https://stacja7.pl/ze-swiata/rosnie-liczba-pielgrzymow-w-medjugorje/> (28.03.2020).

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Ewa Nizio, Dorota Kornas-Biela

Na Festiwalu Młodych w Medjugorje młodzież się modli

W Bośni i Hercegowinie, w wiosce Medjugorje, jest co roku spotkanie. Przyjeżdża na nie młodzież z całego świata. To spotkanie odbyło już ponad 30 razy. Pierwsze spotkanie było w 1990 roku.

Młodzież spotyka się przy kościele, na dużym placu. Tam modli się, śpiewa i tańczy. Niektórzy się spowiadają. Czasami uczestnicy Festiwalu oglądają przedstawienie lub film przygotowany przez wspólnotę Cenacolo.

Specjalnie dla Festiwalu powstał międzynarodowy chór, który uczy śpiewu i gra na instrumentach.

Na Festiwal są zapraszani goście, którzy opowiadają o swojej wierze i wartościach. Uczestnicy słuchają przez radyjka tłumaczenia w ich języku.

Do Medjugorje przyjeżdża wielu księży, którzy odprawiają Msze i spowiadają młodzież.

Co roku w Festiwalu uczestniczy coraz więcej ludzi. Jest tam okazja do poznania nowych przyjaciół.

Podczas Festiwalu można wspinać się na górę o nazwie Križevac.

Po Festiwalu uczestnicy stają się lepsi. Więcej się modlą. Są radośniejsi. Pomagają innym. Podejmują ważne decyzje. Festiwal Młodych jest transmitowany przez Internet.

<-wróć do
spisu treści

Edukacja emocjonalna dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych w perspektywie rozwijania inteligencji emocjonalnej

Abstrakt

Celem przeprowadzonego sondażu diagnostycznego było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czym charakteryzuje się edukacja emocjonalna dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych oparta na koncepcji inteligencji emocjonalnej w świetle opinii i doświadczeń studentek pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Zastosowaną techniką w prezentowanych badaniach w ramach metody sondażu diagnostycznego jest ankieta pod tytułem „Wspieranie rozwoju emocjonalnego dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych”. W badaniach przeprowadzonych w maju 2022 roku wzięły udział 24 studentki pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej Akademii Białskiej Nauk Stosowanych w Białej Podlaskiej. Uczestniczące w sondażu diagnostycznym studentki poprawnie definiowały cele edukacji emocjonalnej, takie jak: umiejętność trafnego spostrzegania własnych emocji, zdolność do współodczuwania i rozumienia przeżyć drugiego człowieka, zdolność do adekwatnego wyrażania emocji itp. Badane studentki wymieniły szerokie spektrum metod możliwych do zastosowania w ramach edukacji emocjonalnej, ale większość z nich ograniczyła się do samego ich wskazania bez żadnej charakterystyki i bez ustalenia związków z tego rodzaju edukacją. Uzasadniając znaczenie edukacji emocjonalnej, badane osoby dość

300 zgodnie wskazywały na takie kwestie, jak: zdobywanie dojrzałości emocjonalnej i społecznej, przygotowanie do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, konstruktywne funkcjonowanie psychospołeczne w życiu itp. Trudności badanych studentek w podawaniu przykładów konkretnych sytuacji efektywnej edukacji emocjonalnej dzieci oraz zachowań sprzecznych z edukacją emocjonalną dzieci w wieku 3–9 lat mogą wskazywać na niedostateczny zasób doświadczeń praktycznych w tej dziedzinie bądź małą refleksyjność w analizie i interpretacji obserwowanych reakcji i działań. W procesie kształcenia wychowawczyń przedszkolnych i nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej warto w szerszym zakresie uwzględnić trening umiejętności społecznych, trening asertywności, trening umiejętności wychowawczych dla rodziców oraz bajkoterapię.

Słowa kluczowe: kompetencje emocjonalne, edukacja afektywna, rozwój emocjonalny w średnim i późnym dzieciństwie, wspieranie rozwoju emocjonalnego w rodzinie.

Emotional education of pre-school and early school children in the perspective of developing emotional intelligence

Abstract

The aim of the diagnostic survey was to seek an answer to the question: what characterises the emotional education of pre-school and early school children based on the concept of emotional intelligence in the light of the opinions and experiences of female students of pre-school and early school pedagogy. The technique used in the presented research within the framework of the diagnostic survey method is a questionnaire under the title „Supporting emotional development of preschool and early school children”. Twenty-four female students of early childhood and pre-school pedagogy at the Academy of Applied Sciences in Białą Podlaską participated in the

study conducted in May 2022. Students participating in the diagnostic survey correctly defined the goals of emotional education, such as: the ability to accurately perceive one's own emotions, the ability to empathise with and understand the experiences of another person, the ability to adequately express emotions, etc. The students surveyed mentioned a wide range of methods that could be used within the framework of emotional education, but most of them limited themselves to just pointing them out without any characterisation and without establishing links with this type of education. In justifying the importance of emotional education, the respondents were quite unanimous in pointing to issues such as the acquisition of emotional and social maturity, preparation for dealing with difficult situations, constructive psychosocial functioning in life, etc. Difficulties of the surveyed female students in giving examples of specific situations of effective emotional education of children and behaviours contrary to emotional education of children aged 3–9 years may indicate insufficient practical experience in this field or low reflexivity in analysis and interpretation of observed reactions and actions. Social skills training, assertiveness training, parenting skills training for parents and fairy tale therapy should be more widely included in the training process of female kindergarten teachers and early childhood education teachers.

Keywords: emotional competence, affective education, emotional development in middle and late childhood, supporting emotional development in the family.

Wprowadzenie

Współcześnie coraz więcej psychologów, pedagogów i nauczycieli wychowawców uważa, że włączenie zajęć z edukacji emocjonalnej do szkolnych programów pomogłoby ludziom rozwinąć takie kompetencje, jak: rozpoznawanie emocji, ich rozumienie, wybieranie

302 adekwatnych sposobów myślenia i działania w stosunku do emocji. Edukacja emocjonalna jest odpowiedzią na potrzeby społeczne, które nie są wystarczająco uwzględniane w zwykłych planach edukacyjnych w szkołach (nauczania, wychowania, profilaktyki). Wśród tych potrzeb są: nieradzenie sobie z lękiem, nadmiernym stresem, stanami depresyjnymi, przemocą, ryzykownymi zachowaniami nastolatków, takimi jak: zażywanie narkotyków, spożywanie alkoholu i samobójstwa. Dysfunkcyjne, nieprzystosowawcze zachowania są w dużej mierze następstwem analfabetyzmu emocjonalnego, zwanego również aleksytymią.

Edukacja emocjonalna ma na celu przede wszystkim rozwój kompetencji i umiejętności emocjonalnych. W strukturze kompetencji emocjonalnych mieści się wiedza, zdolności, umiejętności i postawy niezbędne do uświadamiania sobie emocji, ich rozumienia, adekwatnego wyrażania i odpowiedniej regulacji reakcji oraz procesów emocjonalnych. Złożone kompetencje emocjonalne to samoświadomość (wgląd w siebie), doświadczenie wewnętrzne (introspekcja), autoregulacja (kierowanie przebiegiem reakcji emocjonalnych, samokontrola) itp.

Krytycy współczesnej edukacji w Polsce twierdzą, że szkoły nie uczą wystarczająco tego, czego dzieci najbardziej potrzebują, zwłaszcza w perspektywie dorastania (adolescencji) i dorosłości. Rozwój kompetencji emocjonalnych winien rozpoczynać się już w przedszkolu. Wymaga on ciągłej praktyki, doświadczeń, w przypadku młodzieży i dorosłych namysłu nad stosowanymi umiejętnościami, korygowania błędów i kompensowania deficytów w zakresie urzeczywistnianych możliwości i posiadanych zasobów. Edukacja emocjonalna w przedszkolu i szkole (podstawowej i ponadpodstawowej), gdy jest przedłużeniem wychowania rodzinnego wspierającego rozwój emocjonalny dziecka od urodzenia, realizuje zasadę ciągłości przez całe życie. Bisquerra (1996) twierdzi, że edukacja emocjonalna jest również ważna w systemie edukacji rodzinnej i dorosłych, a także oddziaływaniu mediów społecznościowych i organizacji zajmujących się problemami osób starszych.

Goleman (2005), psycholog i autor książki poświęconej edukacji emocjonalnej oraz współzałożyciel Collaborative for Academic Social and Emotional Learning twierdzi, że uczenie się radzenia sobie z emocjami szczególnie trudnymi jest warunkiem konstruktywnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich i w sferze

osiągnięć. Zatem koncepcja inteligencji emocjonalnej może stanowić teoretyczną podstawę edukacji emocjonalnej, której początkiem jest wychowanie przedszkolne, następnie szkolna edukacja, a w przypadku dorosłych psychoedukacja w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych.

Problematyką edukacji emocjonalnej zajmowali się tacy autorzy, jak: Górska (2013), Maria Teresa Crucilla i Stefania Petrera we Włoszech, Jean McNiff, David H. Silver, Monica Martinussen i Tove I. Dahl w Norwegii. Wyżej wymienieni badacze przedstawili swoje analizy dotyczące edukacji emocjonalnej podczas konferencji pod tytułem „Edukacja afektywna w Europie” w Dublinie w maju 1996 roku. Inteligencja emocjonalna stała się przedmiotem badań Golemana (2007), Mayera i Saloveya (1989–1990), Bar-Ona (1997), a w Polsce zagadnienia związane z inteligencją emocjonalną podejmowali tacy badacze, jak: Śmieja i Orzechowski (2008), Taracha (2010), Przybylska (2007).

Rozwojowy i wychowawczy aspekt edukacji emocjonalnej ugruntowanej w inteligencji emocjonalnej

Istotne cechy edukacji emocjonalnej według Masłowa (1990) dotyczą ukierunkowania na uczenie się wychowanków przez wewnętrzne doświadczenia, czyli intensywne przeżycia uczuciowe. „Uczenie się przez wewnętrzne doświadczenie” charakteryzuje się takimi właściwościami, jak: edukacyjne skutki osobistych doświadczeń pozostawiają ślady w strukturze charakteru; zmiany uczuciowe powodowane są przez powtarzające się doświadczenia; zmiany w procesach motywacyjnych są następstwem doznań zaspokojenia, będących przeciwieństwem frustracji. Zatem uczenie się wewnętrzne odnosi się do przyjemnych uczuć i emocji, np. ciekawości, zdziwienia, radości, zachwyty itp.

Edukację emocjonalną można zasadnie łączyć z otwartością na doświadczenie. Jest ona miarą osobowości uwzględnianym w Pięcioczynnikowym Modelu Osobowości według Costy i McCrae'a (1985). Jest to złożona cecha charakteryzowana przez sześć szczegółowych właściwości, takich jak: otwartość na wyobrażenia i fantazje, doznania estetyczne, uczucia, nowe sposoby działania, idee i wartości.

Cele edukacji emocjonalnej według Blooma (1964, za: Nowak, 2008) są zawarte w taksonomii rozumianej jako hierarchiczna, kompletna i rozłączna klasyfikacja celów edukacji w dziedzinie poznawczej i emocjonalnej. Procesualne rozumienie celów emocjonalnych obejmuje m.in.: recepcję wartości, działanie ukierunkowanie na wartościowe cele, akceptację wartości wyrażającą się w zaangażowaniu w doświadczanie i urzeczywistnianie wybranych wartości. Internalizacja polega na stopniowym uwewnętrznianiu wartości, uznawaniu ich za osobiste regulatory postępowania. Internalizacja w pełnym tego słowa znaczeniu jest możliwa dopiero w okresie dorastania ze względu na zaktualizowaną zdolność do samodzielnej refleksji nad sensem wartości.

Edukacja emocjonalna realizowana w procesie nauczania i wychowania w szkole była analizowana przez N. Krygera z Danii, który uczestniczył w konferencji „Edukacja afektywna w Europie” w Dublinie w maju 1996 roku. Kryger opowiada się za pełniejszym wprowadzeniem wymiaru afektywnego i wychowawczego do nauczania przedmiotowego. Mimo ryzyka indoktrynacji jednym z podstawowych wyzwań w reformie szkolnej edukacji jest pokonanie podziału między edukacją intelektualną i emocjonalną. Zatem nadawanie znaczeń konotacyjnych wartościom, postawom i zasadom postępowania uznaje ten autor za istotną metodę oddziaływania wychowawczego realizowanego w szkole.

Zastosowanie teorii skoncentrowanej na osobie według Rogersa (1991) w edukacji emocjonalnej w szkole znalazło odzwierciedlenie w poglądach M.T. Crucilli (psychologa) i S. Petrery (pedagoga) z III Uniwersytetu w Rzymie, które również uczestniczyły w konferencji poświęconej edukacji emocjonalnej odbywającej się w Dublinie w 1996 roku. Najważniejszym celem edukacji emocjonalnej według tych autorek jest integrowanie życia uczuciowego i intelektualnego wychowanków. Trudno jest opracować strategie edukacyjne, które rzeczywiście respektują równowagę między myśleniem (intelektem) a uczuciami. We Włoszech w latach 90. XX wieku zaczęły powstawać Centra Informacji i Poradnictwa (Centres for Information and Counselling), cieszące się dużym zainteresowaniem wśród uczniów szkół średnich. Badaczki dostrzegają dużą przydatność zasad wypracowanych przez Rogersa (1991) i Gordona (1991) w edukacji emocjonalnej, takich jak: akceptacja, rozumienie, empatia (odzwierciedlanie uczuć, parafrazowanie myśli, aktywne słuchanie) i autentyczność (zgodność słów i myśli, zgodność słów

i mowy ciała, otwartość na doznania psychofizjologiczne płynące z organizmu).

Zagadnienie inteligencji społecznej w aspekcie edukacji emocjonalnej podjęli Silver, Martinussen i Dahl (1996) z uniwersytetu w Tromsø w Norwegii. Zdaniem tych autorów inteligencja społeczna jest odrębna od pokrewnych cech, takich jak: empatia, inteligencja emocjonalna, wymiary osobowości z pięcioczynnikowego modelu, szczególnie ekstrawersji i ugodowości. Model inteligencji społecznej opracowany przez Silvera, Martinussen i Dahla uwzględnia trzy czynniki: przetwarzanie informacji społecznych (*social information processing*, SP), umiejętności społeczne (*social skills*, SS), świadomość społeczną (*social awareness*, SA). Przetwarzanie informacji społecznych i świadomość społeczna odnoszą się do zdolności poznawczych, natomiast umiejętności społeczne dotyczą zachowań i czynności.

W wychowaniu instytucjonalnym (w przedszkolu, szkole) edukacja emocjonalna zgodnie z założeniami prawno-organizacyjnymi, u podstaw których leżą teorie nauczania i wychowania, określone koncepcje wypracowane na gruncie pedagogiki przedszkolnej i szkolnej jest realizowana w sposób planowy, zamierzony, celowo zorganizowany. Na przykład podstawa programowa wychowania przedszkolnego z 2017 roku (Rozporządzenie, 2017) uwzględnia wymierne osiągnięcia w obszarze wychowania emocjonalnego, takie jak: rozpoznawanie i nazywanie podstawowych emocji, radzenie sobie z przeżywaniem trudnych emocji (umiejętności w zakresie elementarnej samokontroli i regulacji emocji), szanowanie emocji innych osób, przeżywanie emocji w sposób umożliwiający dziecku adaptację w nowym otoczeniu, np. w nowej grupie, adekwatne wyrażanie emocji i trafne odczytywanie wyrazu mimicznego podstawowych emocji innych osób, radzenie sobie z tęsknotą za rodzicami podczas pobytu w przedszkolu, rozstawanie się z rodzicami bez lęku przed porzuceniem.

Podstawa programowa dla klas I–III, czyli edukacji wczesnoszkolnej (Rozporządzenie, 2017) przewiduje następujące cele edukacyjne w zakresie emocjonalnego rozwoju uczniów: umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich, umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób, a także kształtowanie potrzeby tworzenia relacji, umiejętność przedstawiania swoich emocji i uczuć za pomocą wypowiedzi ustnej lub pisemnej bądź

306 różnorodnych artystycznych form wyrazu, panowanie nad emocjami oraz wyrażanie ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie, jak również adaptację w nowej grupie, odczuwanie więzi uczuciowej z rodziną, społecznością klasy i szkoły, a także wspólnotą narodową.

Matczak (2003) ujmuje rozwój emocji jako kształtowanie się inteligencji emocjonalnej. Zgodnie z modelem wzajemności i współdziałania w ujęciu relacji między rozwojem a wychowaniem wychowawcy (rodzicie i nauczyciele) powinni respektować zmiany i osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach życia dziecka, wspierając i ukierunkowując jego rozwój w najważniejszych sferach, m.in. emocjonalnej i społecznej. Kształtując zdolności i kompetencje emocjonalne dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, nie możemy jeszcze bazować na samoświadomości, wglądzie we własne przeżycia emocjonalne. Dlatego w rozpoznawaniu własnych emocji przez dzieci tak ważna jest pomoc ze strony wychowawców w formie odzwierciedlania uczuć, które dokonuje się dzięki aktywnemu słuchaniu. Wyrażanie emocji w sposób akceptowany społecznie jest coraz łatwiejsze do osiągnięcia wraz z wiekiem dziecka. Otwartość na własne emocje i uczucia i wrażliwość na emocje innych mogą stopniowo być rozwijane i utrwalane w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Odpowiednie organizowanie doświadczeń dziecka, jak również pokazywanie konstruktywnych wzorców reagowania emocjonalnego przez dorosłych opiekunów są jak najbardziej pożądane w wychowywaniu dzieci w wieku od 3 do 11 lat.

Jedną z bardziej znanych form organizacyjnych służących psychoedukacji rodziców m.in. w zakresie wspierania rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci są Szkoły dla Rodziców. Istnieją one w Polsce od września 1996 roku. Patronat nad nimi objęło Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej. Za kanwę ich programu posłużyły idee wychowawcze zawarte w trzech książkach Faber i Mazlish (1997, 2001, 2017). Zagadnienia szczególnie akcentowane w Szkołach dla Rodziców są następujące: zachęcanie dziecka do współpracy, udzielanie dziecku wsparcia w trudnych sytuacjach, zastąpienie karania doświadczeniem konsekwencji, zachęcanie do samodzielności, akceptacja i wyrażanie uczuć oraz ich odzwierciedlanie dzięki empatii, rozwiązywanie konfliktów, wyrażanie uznania w sposób opisowy, wyrażanie krytyki w sposób

opisowy, odrzucanie „etykietowania”, przypisywania ról, naznaczenia piętnem, asertywne określanie granic, stanowcze formułowanie wymagań, ustalanie zasad współżycia w rodzinie, praw i obowiązków. Z punktu widzenia rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych dzieci wydają się szczególnie ważne takie umiejętności, jak: udzielanie dziecku wsparcia w trudnych sytuacjach, akceptacja i wyrażanie uczuć oraz rozwiązywanie konfliktów.

Szczególny udział w badaniach nad inteligencją emocjonalną ma Goleman (2007). Według niego inteligencja emocjonalna jest zbiorem pięciu głównych kompetencji, takich jak: samoświadomość, autoregulacja, motywowanie siebie do działania, empatia i umiejętności społeczne. Trzy pierwsze autor zalicza do kompetencji osobistych, a dwie następne do kompetencji społecznych. Samoświadomość ściśle łączy się ze znajomością własnych emocji. Jej przejawem jest trafne rozpoznawanie emocji i uczuć w chwili, gdy się pojawiają. Zdolność obserwowania swoich stanów emocjonalnych i doznań odgrywa kluczową rolę we wglądzie w siebie oraz rozumieniu siebie. Goleman dostrzega związek między wybitną zdolnością do introspekcji i wrażliwością na symboliczne kody umysłu emocjonalnego, metafory i analogie w poezji, baśniach, snach i mitach ujętych w języku uczuć. W zaczątkowej formie ta zdolność występuje u dzieci począwszy od wieku przedszkolnego, które wyróżniają się wśród rówieśników inteligencją intrapersonalną opisywaną przez Gardnera (2002).

Kierowanie emocjami jest zdolnością uspokajania się, wyzwiania ze smutku, niepokoju, rozdrażnienia itp. Osoby, które mają słabo rozwiniętą zdolność regulowania emocji, szczególnie lęku, agresji i smutku, zużywają dużo energii psychicznej na zmaganie się z tymi przykrymi emocjami, w przeciwieństwie do tych, którzy szybko odzyskują równowagę emocjonalną po porażkach i niepowodzeniach. W średnim i późnym dzieciństwie umiejętności związane z samodzielnym kierowaniem własnymi emocjami są jeszcze nieukształtowane. Dzieci wymagają pomocy dorosłych, aby konstruktywnie radzić sobie z przeżywanymi trudnymi emocjami.

Motywowanie siebie, czyli ukierunkowanie emocji na starannie wybrane cele łączy się z koncentracją uwagi na działaniach do nich prowadzących, opanowywaniem zakłóceń i rozproszeń oraz zaangażowaniem w twórczą pracę. Umiarkowana samokontrola emocji, odraczanie zaspokojenia niektórych potrzeb leży u podstaw zdobywania osiągnięć, a zdolność budzenia w sobie

308 uskrzydających uczuć umożliwia twórczą pracę. Badania Mischela (1974, za: Baumeister i Tierney, 2013) nad zdolnością powściągnięcia emocji i panowania nad impulsami u czterolatków w teście cukierków dowodzą istotnego znaczenia samoregulacji emocjonalnej, czyli zdolności przeciwstawiania się impulsom dla osiągnięcia dalekosiężnego celu. Baumeister i Tierney (2013), nawiązując do eksperymentu Mischela nad przeciwstawianiem się pokusie, będącym przejawem samokontroli w badaniach czterolatków, akcentują prognostyczne znaczenie siły woli dla efektywnego funkcjonowania w sferze osiągnięć i relacji interpersonalnych na etapie adolescencji i wczesnej dorosłości. Już w dzieciństwie można pomagać wychowankom w rozwijaniu nadziei na sukces poprzez budzenie wiary w pomyślne osiągnięcie celu.

Czwartą kompetencją wchodzącą w zakres inteligencji emocjonalnej według Golemana (2007), po rozpoznawaniu własnych emocji, kierowaniu nimi i motywowaniu siebie, jest empatia, która na poziomie emocjonalnym oznacza współodczuwanie, a na poziomie poznawczym rozumienie przeżyć, oczekiwań i potrzeb innej osoby, trafne spostrzeganie ich przejawów oraz umiejętne wyobrażanie sobie cudzego punktu widzenia. Poznawczy i emocjonalny wymiar empatii dokładnie analizuje Davis (1999) w opracowaniu poświęconym empatii jako umiejętności współodczuwania.

Ostatnim składnikiem w strukturze inteligencji emocjonalnej w modelu opracowanym przez Golemana (2007) są umiejętności interpersonalne i społeczne. W ich charakterystyce autor ten nawiązuje do opisu inteligencji interpersonalnej w ujęciu Gardnera (2002) w ramach koncepcji inteligencji wielorakich. Obaj badacze włączają w zakres kompetencji interpersonalnych następujące umiejętności: sprawowanie przywództwa, zapobieganie konfliktom i rozwiązywanie ich, nawiązywanie relacji międzyosobowych i realistyczne spostrzeganie, analizę i interpretację zachowań ludzi w sytuacjach społecznych. Od umiejętności interpersonalnych zależy według Golemana pozytywne oddziaływanie na przykre emocje przeżywane przez inne osoby, swego rodzaju kierowanie emocjami innych, wyciszanie ich przykrych stanów emocjonalnych i zmiana na przyjemne. Niski poziom umiejętności życia w zgodzie i współdziałaniu z innymi łączy się z obniżeniem stopnia przystosowania społecznego, które przejawia się jako poczucie izolacji lub odrzucenia przez grupę.

Zrealizowany projekt obejmował badanie o charakterze diagnostycznym ukierunkowane na poznanie, czym charakteryzuje się edukacja emocjonalna dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych oparta na koncepcji inteligencji emocjonalnej w świetle opinii i doświadczeń studentek pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W zakresie tego problemu mieszczą się następujące pytania szczegółowe:

1. Jakie są najważniejsze cele edukacji emocjonalnej w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym zdaniem badanych osób?
2. Jakie metody wychowawcze są istotne w realizowaniu edukacji emocjonalnej z dziećmi w wieku 3–9 lat?
3. Co uzasadnia znaczenie edukacji emocjonalnej w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym?

Sformułowane problemy mają charakter opisowy, lecz analiza badanych zjawisk (rozumienia celów edukacji emocjonalnej, wiedzy na temat metod realizowania edukacji emocjonalnej, uzasadnień znaczenia edukacji emocjonalnej, doświadczeń związanych z efektywną edukacją emocjonalną, zachowań i działań sprzecznych z edukacją emocjonalną) może być uzupełniona wskazaniem pewnych zależności między zmiennymi niezależnymi oddziałującymi na opinie o edukacji emocjonalnej dzieci w środowisku instytucjonalnym (rok studiów, odbyte praktyki, zaangażowanie w działalność organizacji studenckich).

Zastosowaną techniką w prezentowanych badaniach w ramach metody sondażu diagnostycznego jest ankieta. Ma ona tytuł „Wspieranie rozwoju emocjonalnego dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych” i składa się z pięciu pytań otwartych. Dwa pytania odnoszą się do konkretnych sytuacji, w których badana osoba doświadczyła efektywnej edukacji emocjonalnej bądź obserwowała zachowania i działania sprzeczne z edukacją emocjonalną dzieci. Nawiązują one do jakościowej analizy zdarzeń życiowych opartej na fenomenologicznej lub personalistycznej analizie pisemnych raportów. Osoba proszona jest o nazwanie myśli, uczuć i zachowań, które towarzyszyły jej w okolicznościach danego zdarzenia. Można by zasadnie tę część ankiety uznać za analizę treści swobodnej wypowiedzi, którą Bauman (2019) zalicza do technik przynależnych badaniom jakościowym.

W badaniach wzięły udział 24 studentki pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej Akademii Białskiej Nauk Stosowanych w Białej Podlaskiej. Wiek uczestniczek badań mieści się w przedziale 20–49 lat. Najwięcej osób badanych miało 22 lata (29%), najmniej zaś 23 lata, 26 lat i 49 lat (po jednej osobie, co stanowi po 4% wszystkich badanych). Badane studentki realizowały program studiów na II, III i IV roku jednolitych studiów magisterskich. Badania zostały przeprowadzone w maju 2022 roku w Akademii Białskiej Nauk Stosowanych w Białej Podlaskiej.

Analiza wyników

W tej części artykułu przedstawimy analizę i interpretację uzyskanych rezultatów. Tabela 1 zawiera dane dotyczące celów edukacji emocjonalnej w świetle wypowiedzi studentek.

Tab. 1. Cele edukacji emocjonalnej w świetle opinii badanych studentek

Cele edukacji emocjonalnej	Liczebność – n	Procent – %	Przykłady
Umiejętność trafnego spostrzeżenia własnych emocji	8	10,96	„rozwijanie słownictwa określającego różne stany emocjonalne i uczuciowe, np. smutek i radość” (wyp. nr 4, III, 22) „rozpoznawanie swoich emocji” (wyp. nr 13, IV, 24) „nabycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do nazywania emocji” (wyp. nr 22, II, 21)
Umiejętność właściwego spostrzeżenia emocji innych ludzi / rozwijanie empatii	13	17,81	„rozwijanie wrażliwości na emocje innych ludzi – chodzi o empatię” (wyp. nr 1, III, 25) „kształtowanie empatii” (wyp. nr 12, IV, 24) „odczuwanie i wyrażanie empatii w stosunku do innych” (wyp. nr 24, II, 20)
Zdolność do adekwatnego wyrażania emocji	7	9,59	„zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do wyrażania swoich uczuć” (wyp. nr 3, III, 24) „wyrażanie emocji” (wyp. nr 10, IV, 22) „umiejętność wyrażania własnych emocji” (wyp. nr 17, II, 20)

Cele edukacji emocjonalnej	Liczebność – n	Procent – %	Przykłady
Zdolność do rozumienia emocji	4	5,48	„nabywanie wiedzy i umiejętności zrozumienia swoich odczuć i emocji” (wyp. nr 7, IV, 22) „zrozumienie swoich emocji” (wyp. nr 9, IV, 22) „nabycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do zrozumienia emocji” (wyp. nr 22, II, 21)
Zdolność do samokontroli i regulowania emocji	13	17,81	„uczenie dzieci radzenia sobie z emocjami w trudnych sytuacjach” (wyp. nr 2, III, 22) „radzenie sobie z emocjami” (wyp. nr 10, IV, 22) „nabywanie wiedzy i umiejętności do zarządzania emocjami” (wyp. nr 24, II, 20)
Inne	28	38,35	„określanie granic wychowawczych, uczenie porządku i dobrych manier” (wyp. nr 5, III, 21) „wyeliminowanie przyczyn destrukcyjnych i nieprzystosowawczych reakcji emocjonalnych dzieci” (wyp. nr 15, IV, 49) „budowanie pozytywnej samooceny, tworzenie pozytywnych relacji międzyludzkich” (wyp. nr 21, II, 21)
Suma	73	100,00	

Źródło: opracowanie własne.

Suma wypowiedzi jest większa niż 24, ponieważ większość badanych wskazywała kilka celów edukacji emocjonalnej. Oznaczenia wypowiedzi badanych studentek dotyczą numeru raportu pisemnego, roku studiów i wieku, w podanej kolejności tych informacji.

Spektrum celów edukacji emocjonalnej obejmuje umiejętności i zdolności wchodzące w skład struktury inteligencji emocjonalnej, takie jak: trafne spostrzeganie własnych emocji, właściwe spostrzeganie emocji innych dzięki empatii, adekwatne wyrażanie emocji, rozumienie emocji, ich przyczyn oraz najczęstszych zachowań uruchamianych przez określone emocje, samokontrola i autoregulacja emocji. Najwięcej wypowiedzi uwzględniało umiejętność właściwego spostrzegania emocji innych ludzi połączoną z rozwijaniem

312 empatii oraz zdolność do samokontroli i regulowania emocji (po 18% wszystkich wypowiedzi). Relatywnie rzadziej badane studentki wskazywały na zdolność do rozumienia emocji. Były to jedynie 4 wypowiedzi (6%). Umiarkowanie często w wypowiedziach studentek znajdowało się odniesienie do adekwatnego wyrażania emocji (7 wypowiedzi) i trafnego spostrzegania własnych emocji (8 wypowiedzi). Stosunkowo liczna pula określić celów edukacji emocjonalnej została zaliczona do kategorii „inne” (38%). Są to cele oddziaływań wychowawczych realizowanych wobec dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, które nie są bezpośrednio związane z nabywaniem przez nie zdolności i kompetencji emocjonalnych bądź odnoszą się do umiejętności związanych z relacjami społecznymi. Goleman włącza współdziałanie do struktury inteligencji emocjonalnej, natomiast Matczak, dostrzegając ściśle związki między kompetencjami emocjonalnymi i społecznymi, opowiada się jednak za ich oddzielaniem.

Metody służące realizowaniu edukacji emocjonalnej w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym, które wymieniały badane studentki, wypełniając ankietę, są różnorodne i najczęściej nie zostały dokładnie przez nie scharakteryzowane. Dane o rodzajach metod realizowania edukacji emocjonalnej zawiera tabela 2.

Tab. 2. Metody realizowania edukacji emocjonalnej w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym na podstawie wypowiedzi respondentek

Rodzaj metody	Liczebność – n	Procent – %	Przykłady
Podawanie wzorów osobowych i wzorców zachowań	10	12,05	„metody oglądowe” (wyp. nr 4, III, 22) „pokaz i obserwacja” (wyp. nr 14, IV, 25) „metoda modelowania” (wyp. nr 21, II, 21)
Wzmacnianie pozytywne (wyrażanie uznania) i wzmacnianie negatywne (wyrażanie krytyki)	12	14,46	„działanie-ćwiczenia” (wyp. nr 5, III, 21) „metoda nagradzania i karania” (wyp. nr 18, II, 20) „system kar i nagród” (wyp. nr 22, II, 21)

Rodzaj metody	Liczebność – n	Procent – %	Przykłady
Organizowanie sytuacji wychowawczych / metody ekspresyjne	13	15,66	„Uważam, że istotne jest stosowanie dramy” (wyp. nr 2, III, 22) „metoda zadaniowa” (wyp. nr 18, II, 20) „metody czynne: metoda zadań stawianych dziecku” (wyp. nr 24, II, 20)
Nadawanie znaczeń / metody impresyjne	9	10,83	„metody waloryzujące” (wyp. nr 11, IV, 22) „wiersze” (wyp. nr 14, IV, 25) „metody impresyjne” (wyp. nr 23, II, 22)
Inne	39	46,98	„Metoda NVC Porozumienia bez przemocy autorstwa M. Rosenberga” (wyp. nr 1, III, 25) „pogadanka, dyskusja, by każdy mógł wyrazić swoje zdanie” (wyp. nr 10, IV, 22) „metoda perswazji, dyskutowanie i wyjaśnianie” (wyp. nr 20, II, 20)
Suma	83	100,00	

Źródło: opracowanie własne.

Suma wypowiedzi jest większa niż 24, ponieważ większość badanych wskazywała kilka rodzajów metod edukacji emocjonalnej.

Badane osoby wskazywały w największej liczbie na organizowanie sytuacji wychowawczych związanych ze stosowaniem metod ekspresyjnych (16%). Nieco mniej studentek wymieniało wzmocnienia pozytywne (szczególnie wyrażanie uznania) i wzmocnienia negatywne (wyrażanie krytyki) jako metodę edukacji emocjonalnej (15%). Podawanie wzorów wystąpiło w 12% wypowiedzi, nadawanie znaczeń związane z metodami impresyjnymi zaś zostało wspomniane w 11% wypowiedzi. Wiele metod wykraczało poza wyróżnione kategorie. Niektóre z nich, np. porozumienie bez przemocy, polegające na uczeniu dzieci i nastolatków właściwego sposobu komunikowania się za pomocą empatii i otwartego wyrażania siebie, stanowi pewną koncepcję budowania relacji interpersonalnych i społecznych. Liczne wskazania metod, które znalazły się w kategorii „inne”, zostały jedynie zasygnalizowane,

314 bez choćby krótkiego opisu, np. metody aktywizujące, metody praktyczne, praca w grupach. Na uwagę zasługują metody waloryzujące wymieniane przez część badanych studentek. Rzeczywiście, ich zastosowanie wiąże się z budzeniem emocji i uczuć u uczniów. Dzielą się one na impresyjne i ekspresyjne. Uczucia są związane z wartościami, postawami, osobistym stosunkiem ucznia do postaci lub utworu. Zatem mają one szczególne znaczenie w rozwijaniu otwartości na doświadczenia. Metody impresyjne są ukierunkowane na wewnętrzne przeżycia uczestników zajęć, odbiór różnych dzieł sztuki, utworów muzycznych, literackich, plastycznych, sztuk teatralnych i filmów. Metody ekspresyjne mają na celu wyrażanie stanów uczuciowych poprzez zaaranżowanie przez wychowawcę/nauczyciela sytuacji o emocjonalnym charakterze, np. przygotowanie przedstawienia teatralnego lub wystawy, odgrywanie ról w scenie dramowej, rysowanie itp.

Argumenty uzasadniające znaczenie edukacji emocjonalnej w przedszkolu i pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej dotyczą integralnego rozwoju dzieci, zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym i zaburzeniom zachowania, troski o zdobywanie dojrzałości emocjonalnej i społecznej, przygotowania do radzenia sobie z trudnymi emocjami, przygotowania do konstruktywnego funkcjonowania w sferze osiągnięć i relacji międzyludzkich dzięki zdrowej i silnej osobowości. Wskaźniki procentowe dotyczące różnych rodzajów uzasadnień ważności edukacji emocjonalnej w opinii badanych studentek zawiera tabela 3.

Tab. 3. Argumenty uzasadniające znaczenie edukacji emocjonalnej podawane przez badane studentki

Uzasadnienie znaczenia edukacji emocjonalnej	Liczebność – n	Procent – %	Przykłady
Przygotowanie do konstruktywnego funkcjonowania psychospołecznego	5	16,13	„dzięki odpowiedniej edukacji emocjonalnej dzieci z upływem lat stają się ludźmi, którzy współczują innym oraz posiadają łatwość w nawiązywaniu relacji” (wyp. nr 5, III, 21) „tylko odpowiednia edukacja emocjonalna pozwala na dobre funkcjonowanie społeczne dziecka” (wyp. nr 8, IV, 24) „dzięki edukacji emocjonalnej dzieci zyskują wiele wartości przydatnych w życiu” (wyp. nr 13, IV, 24)
Troska o zdobywanie dojrzałości emocjonalnej i społecznej	11	35,48	„dzięki edukacji emocjonalnej dzieci wiedzą, jak sobie radzić z trudnymi sytuacjami, stają się bardziej dojrzałe i pewne siebie” (wyp. nr 12, IV, 24) „edukacja emocjonalna jest ważna, ponieważ dzieci lepiej rozumieją emocje swoje i innych, co prowadzi do lepszej komunikacji” (wyp. nr 16, II, 23) „edukacja emocjonalna w początkowym etapie edukacji jest bardzo ważna, ponieważ już od małego pokazujemy dziecku, że jego emocje są ważne i nie można ich tłumić” (wyp. nr 17, II, 20)
Zapobieganie zaburzeniom emocjonalnym i zaburzeniom zachowania	6	19,36	„złe wzorce emocjonalne mogą prowadzić do problemów natury psychicznej, poznawczej oraz społecznej” (wyp. nr 8, IV, 24) „dzięki edukacji emocjonalnej dziecko uczy się bycia empatycznym, nawiązywania relacji z innymi ludźmi oraz jak współpracować z nimi” (wyp. nr 17, II, 20) „edukacja emocjonalna pomoże dzieciom w samoakceptacji, może również wpłynąć na poczucie własnej wartości” (wyp. nr 11, IV, 22)

Uzasadnienie znaczenia edukacji emocjonalnej	Liczebność – n	Procent – %	Przykłady
Przygotowanie do radzenia sobie w trudnych sytuacjach	5	16,13	„interpretowanie trudnych sytuacji, bycie otwartym na nowe sytuacje” (wyp. nr 3, III, 24) „dzieciom potrzebna jest pomoc w aklimatyzacji oraz właśnie w radzeniu sobie ze stresem i z emocjami towarzyszącymi zmianom” (wyp. nr 6, III, 26) „dzięki edukacji emocjonalnej dziecko poznaje i próbuje akceptować swoje emocje, a później potrafi radzić sobie w dorosłym życiu z problemami” (wyp. nr 19, II, 21)
Wszechstronny rozwój dziecka	4	12,90	„tylko odpowiednia edukacja emocjonalna pozwala na prawidłowy rozwój dziecka” (wyp. nr 8, IV, 24) „edukacja emocjonalna rozwija wszechstronnie dziecko” (wyp. nr 9, IV, 22) „według mnie edukacja emocjonalna jest bardzo ważna dla rozwoju dzieci” (wyp. nr 10, IV, 22)
Suma	31	100,00	

Źródło: opracowanie własne.

Suma wypowiedzi jest większa niż 24, ponieważ niektóre badane osoby wskazywały kilka argumentów uzasadniających edukację emocjonalną dzieci.

Najwięcej badanych studentek uzasadniało wagę edukacji emocjonalnej dzieci, wskazując na troskę o kształtowanie dojrzałości emocjonalnej i społecznej (36%). Znacznie mniej wypowiedzi dotyczyło zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym (stanom lękowym i depresyjnym) oraz zaburzeniom zachowania (przemocy i agresji). Stanowiły one 19% wszystkich uzasadnień. Niewiele mniej osób wskazało na przygotowanie do konstruktywnego funkcjonowania psychospołecznego aktualnie i w przyszłości (w sferze relacji i w sferze osiągnięć) oraz przygotowanie do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (stresu, frustracji, konfliktów, kryzysów). Było to po 16% całości zebranych uzasadnień. Najrzadziej były

przytaczane argumenty odnoszące się do wszechstronnego rozwoju dziecka (13%).

Gdy chodzi o przykłady sytuacji, w której badane osoby doświadczyły efektywnej edukacji emocjonalnej, to aż 11 osób (46% wszystkich badanych) nie potrafiło opisać takiego zdarzenia. Pozostałe 13 osób, podając przykłady tego rodzaju sytuacji, odnosiły się do wychowania naturalnego (5 osób) bądź instytucjonalnego (6 osób). Jedna osoba podała błędny przykład (agresji u 4-letniego chłopca), jedna zamieściła ogólny opis przekazywania wiedzy o emocjach, ich źródłach, uczenia empatii, przyjaznego nastawienia do innych, wyrażania trudnych emocji słowami, ale nie uwzględniła konkretnych warunków i okoliczności. Wśród zdarzeń odnoszących się do wychowania naturalnego badane studentki uwzględniły następujące sytuacje: porozumiewanie się z dziećmi w rodzinie zastępczej nacechowane szacunkiem i zachęcaniem do współpracy (wyp. nr 1, III, 25), wsparcie udzielone przez nauczycielkę dziewczynce, która przeżywała lęk przed wyrecytowaniem wiersza (wyp. nr 7, IV, 22), pomoc 3-letniemu chłopcu przeżywającemu lęk przed tym, że jego mama znowu zapadnie w śpiączkę w opanowaniu tego stanu emocjonalnego (wyp. nr 8, IV, 24), otrzymanie wsparcia emocjonalnego od bliskich w rodzinie po śmierci jednego z rodziców (wyp. nr 11, IV, 22), pomoc kłócącym się agresywnie dziewczynkom w rozwiązaniu konfliktu (wyp. nr 10, IV, 22). Sześć opisów sytuacji dotyczyło świadomie organizowanych i planowo zamierzonych oddziaływań w środowisku instytucjonalnym. Były to następujące przykłady: zabawa „lustró” służąca rozpoznawaniu wyrażanych emocji, podczas której dziecko pokazuje jakąś emocję, a rówieśnik nazywa ją i naśladuje kolegę (wyp. nr 5, III, 21), wsparcie dziecka, które zniechęcało się wykonując pracę plastyczną, aby doprowadziło ją do końca (wyp. nr 9, IV, 22), zajęcia przyrodnicze, w czasie których dzieci opowiadały o więzi emocjonalnej ze swoimi zwierzętami (wyp. nr 12, IV, 24), zajęcia w przedszkolu, podczas których dzieci słuchały opowiadania o perypetiach pewnego zwierzęcia, nazywały odczuwane przez nie emocje, opowiadały o swoich uczuciach, które były podobne do tych doznawanych przez zwierzątko (wyp. nr 13, IV, 24), opowiadanie zdarzenia na podstawie ilustracji, rozmowa o opowiadaniu, nazywanie, jaki dzieci mają dziś humor (wyp. nr 14, IV, 25), rysowanie złości przeżywanej z powodu zabrania zabawki przez kolegę (wyp. nr 20, II, 20).

Jeszcze więcej trudności miały studentki w opisanu sytuacji, w której obserwowały zachowania dorosłych sprzeczne z edukacją emocjonalną dzieci w wieku 3–9 lat. Aż 15 osób (63% wszystkich badanych) nie opisało tego rodzaju sytuacji. Wśród 9 opisów 6 dotyczy wychowania instytucjonalnego, dwa wychowania naturalnego, natomiast jeden opis sytuacji jest nietrafny, ponieważ dotyczy efektywnej edukacji emocjonalnej – zarządzenia konfliktowi, sporowi o zabawkę (wyp. nr 24, II, 20). Przykłady zachowań i działań sprzecznych z edukacją emocjonalną w środowisku instytucjonalnym są następujące: krzyczenie na dzieci (wyp. nr 1, III, 25), bezradność nauczycielki w rozwiązaniu konfliktu, kłótni o zabawkę (wyp. nr 3, III, 24), agresywne karanie dziecka (krzyczenie) za agresywne zachowanie wobec rówieśnika (wyp. nr 8, IV, 24), brak reakcji na używanie wulgaryzmów przez dzieci w wieku 9–12 lat (wyp. nr 11, IV, 22), ignorowanie płaczu dziecka przez nauczyciela (wyp. nr 15, IV, 49), brak odzwierciedlenia trudnych emocji dziecka: złości, rozżalenia i bezradności, ukaranie za agresywne zachowanie siedzeniem przez 3 minuty pod smutną chmurką (wyp. nr 20, II, 20). Dwa przykłady zachowań sprzecznych z edukacją emocjonalną odnoszące się do wychowania naturalnego są następujące: etykietowanie, niewłaściwa reakcja nauczyciela na płacz dziecka (wyp. nr 7, IV, 22) i przyzwolenie rodzica na agresywne zachowanie dziecka, brak właściwej reakcji na krzywdę wyrządzoną rodzeństwu (wyp. nr 6, III, 26).

Dyskusja wyników

Wyróżnikiem edukacji emocjonalnej jest przekazywanie wiedzy i umiejętności ważnych w kształtowaniu takich kompetencji, jak: trafne rozpoznawanie własnych emocji i adekwatne odczytywanie wyrażanych emocji przez inne osoby, samokontrola i autoregulacja stanów emocjonalnych bez impulsywnego reagowania i bez tłumienia emocji, właściwa ekspresja emocji i uczuć w zgodzie z normami społeczno-moralnymi. Z edukacją emocjonalną łączy się ściśle rozwijanie otwartości na doświadczenie (doznania estetyczne, uczucia, wartości). Maslow (1990) łączy rozwój otwartości na doświadczenie z uczeniem się wewnętrznym (przez przeżywanie), a w pedagogice specyficznymi metodami, których realizacja wiąże się z budzeniem emocji i uczuć, są metody waloryzujące, impresyjne i ekspresyjne.

Uczestniczące w sondażu diagnostycznym studentki poprawnie definiowały cele edukacji emocjonalnej, takie jak: umiejętność trafnego spostrzeżenia własnych emocji, możliwe z pomocą wychowawców dzięki aktywnemu rozwijaniu empatii, zdolności do współodczuwania i rozumienia przeżyć drugiego człowieka, zdolność do adekwatnego wyrażania emocji, zdolność do rozumienia emocji, ich źródeł i reakcji, do których prowadzą, zdolność do samokontroli i regulowania emocji, ich wyciszania bądź wzbudzania. Świadczy to o dość szerokim zakresie wiedzy na temat struktury inteligencji emocjonalnej, która może stanowić teoretyczną podstawę edukacji emocjonalnej dzieci.

Badane osoby wymieniły szerokie spektrum metod możliwych do zastosowania w ramach edukacji emocjonalnej, ale większość z nich ograniczyła się do samego ich wskazania bez żadnej charakterystyki i bez ustalenia związków z tego rodzaju edukacją. Wyjątek stanowiła metoda NVC (Porozumienia bez Przemocy) autorstwa Rosenberga (2020). Wymieniane metody należą do następujących kategorii: podawanie wzorów, stosowanie wzmocnień, organizowanie sytuacji wychowawczych i nadawanie znaczeń.

Badane studentki, podając uzasadnienie znaczenia edukacji emocjonalnej, dość zgodnie wskazywały na takie kwestie, jak: zdobywanie dojrzałości emocjonalnej i społecznej, przygotowanie do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, konstruktywne funkcjonowanie psychospołeczne w życiu, zapobieganie zaburzeniom emocjonalnym i zaburzeniom zachowania oraz wszechstronny rozwój dziecka. Wyróżnione kategorie uzasadnień nie są rozłączne, np. wszechstronny rozwój dziecka obejmuje kształtowanie dojrzałości emocjonalnej i społecznej, a zdrowa i silna osobowość dziecka jako efekt właściwego procesu rozwoju w okresie dzieciństwa ściśle łączy się z konstruktywnym funkcjonowaniem psychospołecznym i brakiem zaburzeń.

Trudności badanych studentek w podawaniu przykładów konkretnych sytuacji efektywnej edukacji emocjonalnej dzieci oraz zachowań sprzecznych z edukacją emocjonalną dzieci w wieku 3–9 lat mogą wskazywać na niedostateczny zasób doświadczeń praktycznych w tej dziedzinie bądź małą refleksyjność w analizie i interpretacji obserwowanych reakcji i działań.

Realizacja celu praktycznego badań polegała na sformułowaniu zaleceń i postulatów, jak optymalizować i korygować działania oparte na stwierdzonych w nich zjawiskach i procesach.

320 W przypadku zrealizowanych badań zalecenia dotyczą edukacji emocjonalnej ujmowanej w perspektywie inteligencji emocjonalnej.

W procesie kształcenia wychowawczyń przedszkolnych i nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej warto popularyzować trening umiejętności społecznych obejmujący umiejętności radzenia sobie z uczuciami, np.: znajomość swoich uczuć, wyrażanie uczuć, rozpoznawanie uczuć innych, okazywanie zrozumienia dla uczuć innych, wyrażanie troski o innych, radzenie sobie ze swoją złością, radzenie sobie ze złością innych, wyrażanie sympatii, radzenie sobie ze strachem, nagradzanie siebie (McGinnis, Goldstein, 2001).

Badane osoby mają dość duży zasób wiedzy o empatii, ale również asertywność w niektórych jej obszarach wiąże się z umiejętnościami o charakterze emocjonalnym. Zachowanie asertywne oznacza nie tylko odmawianie, ale także bezpośrednio, otwarte wyrażanie wobec innych swoich uczuć, postaw, opinii lub pragnień w sposób respektujący uczucia drugiej osoby bez agresji i bez ulegania (Król-Fijewska, 1992). Zatem wyrażanie uczuć przyjemnych i przykrych, wyrażanie krytyki i uznania, wyrażanie opinii to umiejętności mieszczące się w strukturze asertywności. W przekazywaniu i doskonaleniu umiejętności interpersonalnych będących podstawą umiejętności wychowawczych znaczącą rolę odgrywa asertywność, a z punktu widzenia edukacji emocjonalnej ważne są zachowania związane z wyrażaniem emocji, reagowaniem na krytykę, ekspresją swoich preferencji i upodobań.

Oprócz treningu umiejętności interpersonalnych, asertywności, zasad i metod porozumiewania się i współdziałania z dziećmi propagowanych w szkołach dla rodziców ważne miejsce w edukacji emocjonalnej zajmuje bajkoterapia, do której nawiązywało kilka studentek w przykładach efektywnej edukacji emocjonalnej, ale nie używając tego określenia. Bajki terapeutyczne pomagają dzieciom opanować lęk, gniew, smutek, zazdrość, poczucie krzywdy, poczucie winy, wstyd, onieśmienie w różnych sytuacjach. Bajkoterapia jest skierowana do dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Zadania bajki terapeutycznej obejmują wyciszenie trudnych emocji, pokazywanie konstruktywnych sposobów radzenia sobie z emocjami. Bajki terapeutyczne przygotowują do rozumienia siebie i są bramą do dziecięcych emocji i przeżyć. Rozbudowują zasób słownictwa dotyczącego uczuć i emocji (Molicka, 1999).

- Bar-On, R. (1997). *EQ-i. Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Baumeister, R.F., Tierney, J. (2013). *Siła woli*. Poznań: Media Rodzina.
- Bauman, T., Pilch, T. (2019). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo „ŻAK”.
- Bisquerra, R. (1996). *Origenes y desarrollo de la orientacion psicopedagogica*. Madryt: Narcea.
- Davis, M.H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Faber, A., Mazlish, E. (1997). *Rodzeństwo bez rywalizacji. Jak pomóc własnym dzieciom żyć w zgodzie by samemu żyć z godnością?* Poznań: Media Rodzina.
- Faber, A., Mazlish, E. (2001). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, Jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina.
- Faber, A., Mazlish, E. (2017). *Wyzwoleni rodzice wyzwolone dzieci. Twoja droga do szczęśliwszej rodziny*. Poznań: Media Rodzina.
- Faber, A., Mazlish, E. (2020). *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Poznań: Media Rodzina.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Górska, R., Madalińska-Michalak, J. (2013). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Król-Fijewska, M. (1992). *Trening asertywności*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. W: R. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (s. 396–420) Cambridge, UK: Cambridge University.

- 322** Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- McGinnis, E., Goldstein, A.P. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia*. Warszawa: Katolicka Fundacja Pomocy Osobom Uzależnionym i Dzieciom KARAN.
- McNiff, J. (1996). *Affective Education, Action Research and Critical Self-Reflection: links in learning*.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Przybylska, I. (2007). *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Rogers, C.R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus-Press.
- Rosenberg, M.B. (2020). *Porozumienie bez przemocy*. Warszawa: Czarna Owca.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017, poz. 356 z późn. zm.).
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1989–1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Śmieja, M., Orzechowski, J. (2008). *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: PWN.
- Taracha, M. (2010). *Inteligencja emocjonalna a wykorzystywanie potencjału intelektualnego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Anna Lendzion, Marcin Lendzion

Uczenie kompetencji emocjonalnych dzieci w wieku od trzech do dziewięciu lat

Wielu psychologów, pedagogów i nauczycieli uważa uczenie kompetencji emocjonalnych za bardzo przydatne w życiu. Negatywne zachowania dzieci i nastolatków są w dużym stopniu skutkiem niewłaściwego rozwoju emocjonalnego. Kompetencje emocjonalne to np. spostrzeganie swoich emocji i nazywanie emocji innych ludzi.

Wyrażanie emocji i kierowanie własnymi emocjami też mają duże znaczenie. Szkoły w Polsce nie uczą dobrze tego, czego dzieci najbardziej potrzebują.

Warto rozpocząć rozwój kompetencji emocjonalnych już w przedszkolu.

Radzenie sobie z trudnymi emocjami jest warunkiem dobrych relacji z innymi i osiągnięcia sukcesów.

Ważne jest, aby w szkolnym nauczaniu połączyć edukację intelektualną i emocjonalną.

Żeby dzieci spostrzegały własne emocje, potrzebna jest pomoc opiekunów, którzy odzwierciedlają uczucia dzieci i aktywnie ich słuchają.

Dostarczanie dziecku okazji do przeżywania przyjemnych emocji sprzyja rozwijaniu otwartości na uczucia.

Pokazywanie pozytywnych przykładów radzenia sobie z przykrymi emocjami przez dorosłych również służy wychowaniu dzieci.

W Szkołach dla Rodziców dorośli uczą się, jak pomagać dzieciom w rozwoju kompetencji emocjonalnych.

Szczególnie ważne jest wspieranie dziecka w trudnych sytuacjach oraz akceptacja i wyrażanie uczuć.

W artykule opisano wyniki badań 24 studentek pedagogiki przedszkolnej w Białej Podlaskiej.

Odpowiadały one na pytania o cele nauczania kompetencji emocjonalnych dzieci w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej.

324 Inne pytanie dotyczyło metod wychowania emocjonalnego.

Studentki wypowiadały się też na temat znaczenia nauczania w dziedzinie emocji.

Miały również podać pozytywny i negatywny przykład zachowań opiekunów, które wpłynęły na rozwój emocjonalny dzieci.

Za najważniejszy cel uczenia kompetencji emocjonalnych badane studentki uznały empatię i opanowanie emocji.

Badane osoby wskazywały najczęściej na metody wyrażania emocji, takie jak: granie ról, wykonywanie zadań i twórczą aktywność.

Najwięcej badanych studentek wskazywało, że troska o rozwój dojrzałości emocjonalnej jest ważna dla uczenia dzieci umiejętności emocjonalnych.

Studentki miały duże trudności z podawaniem przykładów radzenia sobie z emocjami przez opiekunów.

Wynika to z braku dostatecznego doświadczenia w pracy z dziećmi w wieku od trzech do dziewięciu lat.

<-wróć do
spisu treści

Motywacja i ocenianie osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych jako umiejętność pedagogiczna

Abstrakt

Ocena osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych jest kluczowym wyzwaniem dla nauczycieli na każdym etapie edukacyjnym. Niniejszy artykuł podejmuje próbę identyfikacji najważniejszych technik i narzędzi służących efektywnemu motywowaniu uczniów i sprawiedliwej ocenie ich osiągnięć. W dobie inkluzji, kiedy obserwujemy wzrost liczby uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, skuteczne motywowanie uczniów i sprawiedliwa ocena ich osiągnięć wymagają holistycznego podejścia i współpracy wszystkich zaangażowanych stron, czyli uczniów, rodziców oraz nauczycieli. Konieczne jest świadome wykorzystanie różnorodnych narzędzi i strategii motywacyjnych, które wzmacniają zaangażowanie i osiągnięcia uczniów. Wymaga to również ciągłego doskonalenia kompetencji pedagogicznych przez nauczycieli oraz tworzenia atmosfery współpracy i wsparcia między nimi. W artykule zawarty jest wycinek badań przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Badani przedstawili swoje doświadczenia związane z procesem oceniania. Tekst kończą rekomendacje dla nauczycieli pracujących z grupami zróżnicowanymi.

Słowa kluczowe: ocenianie, motywacja, nauczyciele, uczniowie, zróżnicowane grupy, szkoła.

326 **Motivation and assessment of pupils' achievements in diverse class groups as a pedagogical skill**

Abstract

Assessing student achievement in diverse classrooms is a key challenge for teachers at every educational stage. This article attempts to identify key techniques and tools for effectively motivating students and fairly assessing their achievement. In an era of inclusion, where we are seeing an increase in the number of students with diverse learning needs, effective motivation of students and fair assessment of their achievement require a holistic approach and collaboration between all parties involved, namely students, parents and teachers. There needs to be a conscious use of a variety of motivational tools and strategies that enhance student engagement and achievement. It also requires teachers to continuously improve their pedagogical competences and create an atmosphere of cooperation and support between them. The article includes research conducted among primary and secondary school teachers. The respondents presented their experiences of the assessment process. The text concludes with recommendations for teachers working with diverse groups.

Keywords: assessment, motivation, teachers, students, diverse groups, school.

Wprowadzenie

Ocena osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych stanowi istotne wyzwanie dla nauczycieli na wszystkich etapach edukacyjnych. Ocenianie i ocena, choć często używane zamiennie, odnoszą się do różnych pojęć i mogą rodzić dylematy etyczne w praktyce pedagogicznej. Procedury, metody oraz narzędzia oceniania są zróżnicowane, jednak kluczowe jest odpowiednie ich dobranie, aby zapewnić sprawiedliwą i obiektywną ocenę osiągnięć

każdego ucznia. Istotnym aspektem jest również precyzyjne określenie funkcji zarówno oceny, jak i procesu oceniania.

W dobie inkluzji, kiedy obserwujemy wzrost liczby uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, skuteczne motywowanie uczniów i sprawiedliwa ocena ich osiągnięć wymagają holistycznego podejścia i współpracy wszystkich zaangażowanych stron, czyli uczniów, rodziców oraz nauczycieli. Celem niniejszego artykułu jest identyfikacja kluczowych technik i narzędzi służących efektywnemu motywowaniu uczniów i sprawiedliwej ocenie ich osiągnięć.

Specyfika wyzwań związanych z edukacją uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami

W kontekście trudności związanych z kształceniem dzieci w okresie edukacji wczesnoszkolnej, istotne jest uwzględnienie faktu, że każde dziecko, niezależnie od swojego potencjału poznawczego i emocjonalno-społecznego, posiada wrodzoną tendencję do eksploracji, badania i poznawania otaczającego świata. Jednakże, zakres i charakter tego poznania będą zróżnicowane w zależności od indywidualnych możliwości, potrzeb oraz oczekiwań, które są wynikiem faz rozwoju dziecka, jego zasobów, aktualnego kontekstu oraz interakcji zarówno z dorosłymi, jak i z rówieśnikami.

Należy również zauważyć, że specyfika czy odmienność funkcjonowania dziecka w odniesieniu do tzw. norm rozwojowych nie determinuje jego osobowości, a stopień ewentualnych zakłóceń nie definiuje w pełni jego potencjału. Dzieci z trudnościami w rozwoju charakteryzują się różnorodnością podobną do innych dzieci. Wśród nich znajdują się dzieci o różnym tempie rozwoju, preferujące różne formy aktywności oraz reagujące różnie na wyzwania. Istnieją dzieci aktywne, otwarte na interakcje z rówieśnikami i dorosłymi, chętne do uczestniczenia w różnorodnych działaniach oraz próbujące przekraczać własne granice, jak również te, które szybko rezygnują w obliczu trudności, przejawiające lęk, bierność oraz apatię. Wszystkie te dzieci łączy jedna wspólna potrzeba – potrzeba zrozumienia i akceptacji, będąca uniwersalna dla całej ludzkości.

328 „Specyficzną grupę stanowią zapewne te dzieci z utrudnieniami w rozwoju, na funkcjonowanie których wpływa specyficzny układ czynników ryzyka, powiązany z:

- określonym zespołem właściwości indywidualnych dziecka – poziomu aktywności, rytmiczności związanej z wykonywaniem określonych czynności, preferencji do kontaktu lub wycofywania się z niego, sposobów adaptowania się do nowych warunków, intensywności i progu reagowania na bodźce, jakości nastroju czy poziomu koncentracji uwagi;
- minimalnymi dysfunkcjami rozwojowymi związanymi z procesami poznawczymi;
- aktualnym potencjałem intelektualnym dziecka determinowanym przez niekorzystny układ czynników biologicznych i społecznych lub tylko społecznych;
- funkcjonowaniem dziecka w trudnych warunkach społecznych, a więc w środowiskach o niskim statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, dużym nasileniu bezrobocia, patologicznych sposobach radzenia sobie z problemami, ale także nierealizujących podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych” (Krauze-Sikorska, 2011, s. 36–37).

Indywidualizacja podejścia – oczekiwania względem szkoły

Z uwagi na znaczące różnice w potencjale edukacyjnym między uczniami, zwłaszcza w klasach o zróżnicowanym składzie oraz w klasach integracyjnych, istotne jest dostosowywanie metod nauczania do specyficznych potrzeb całej grupy oraz indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów. Niezbędne jest również stosowanie indywidualnego podejścia do procesu oceny osiągnięć edukacyjnych uczniów. Jak zauważa Chrzanowska „współczesnej szkole trudno jest wybrać jeden sposób realizacji procesu kształcenia możliwego do stosowania we wszystkich przypadkach i okolicznościach nauki szkolnej. Współczesnej szkole potrzeba różnorodności i zmienności sposobów nauczania i uczenia się” (Chrzanowska, 2004, s. 11).

Uzasadnionym oczekiwaniem rodziców i uczniów wobec nowoczesnej szkoły jest zapewnienie optymalnych warunków do

rozwoju i nauki, a także komfortu i bezpieczeństwa uczniom, aby umożliwić im pełny rozwój z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości i potrzeb. Szkoła powinna poszukiwać efektywnych metod pracy, skupiając swoje działania na indywidualnych potrzebach ucznia, stosując odpowiednie metody i formy współpracy między szkołą a rodzicami, opiekunami, nauczycielami i uczniami. Celem jest zapewnienie pełnego rozwoju ucznia we wszystkich jego sferach, dostosowanego do jego możliwości, czyli tzw. integralny rozwój.

Należy podkreślić, że szkoła, będąc środowiskiem rozwoju ucznia, jest także miejscem, w którym spędza on znaczącą część swojego czasu. Dlatego konieczne jest stworzenie warunków sprzyjających miłej i przyjaznej atmosferze, które będą czynnikiem wspierającym pełny rozwój i doskonalenie się ucznia. Wówczas potencjalne bariery, uprzedzenia czy obawy, które mogą stanowić przeszkodę w procesie edukacyjnym, zostaną zneutralizowane.

Nauczyciele oraz wychowawcy pełnią istotną rolę w procesie nauczania i wychowania uczniów, dysponując jednocześnie specjalistyczną wiedzą i doświadczeniem, które mogą być wartościowe dla rodziców i opiekunów tych uczniów. Są w stanie udzielać wskazówek, porad oraz sugestii dotyczących metod postępowania w różnych sytuacjach oraz możliwych rozwiązań problemów. Niemniej jednak, istotnym jest podkreślenie konieczności zachowania autonomii decyzyjnej przez rodziców i opiekunów, którzy zawsze powinni mieć wpływ na ostateczne decyzje dotyczące strategii edukacyjnych przygotowanych dla ich dzieci.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z różnorodnymi zaburzeniami rozwoju wymaga specjalnej troski ze strony systemu edukacji, a w szczególności ze strony pracujących z nim nauczycieli. Aby dostosować wymagania do specyficznych potrzeb ucznia, nieodzowne jest poznanie dziecka, jego możliwości psychofizycznych i intelektualnych, z uwzględnieniem jego kompetencji społecznych, zdolności do budowania relacji z rówieśnikami, a także z uwzględnieniem jego sytuacji społecznej i rodzinnej. Zasadne jest poznanie ucznia we wszystkich zakresach jego funkcjonowania, określenie jego aktualnego poziomu oraz ustalenie oczekiwanych celów i kompetencji do osiągnięcia. Jak zauważa H. Krauze-Sikorska: „znajomość czynników sytuacyjnych jest bowiem, obok znajomości cech rozwojowych i indywidualnych uczącego się dziecka, warunkiem koniecznym praktycznej realizacji

330 formuły «nauczyć dziecko, jak się uczyć, jak poznawać i stopniowo opanowywać to, co nieznanne, by stawać się osobą samodzielną»” (Krauze-Sikorska, 2011, s. 35–36).

Nauczyciel powinien mieć na uwadze fakt, że „każde dziecko jest inne, zarówno pełno- jak i niepełnosprawne, inne są też jego potrzeby, zadatki wrodzone oraz prezentowany poziom psychospołecznego rozwoju” (Zaorska, 2015, s. 83). Zatem istotne jest, aby do każdego ucznia podchodzić indywidualnie i z odpowiednią troską, szacunkiem, wyrozumiałością i wymaganiami, którym będzie mógł sprostać (por. Domagała-Zyśk, 2018).

W przypadku ucznia z trudnościami i zaburzeniami w rozwoju konieczne jest zwrócenie szczególnej uwagi na rodzaj zadań, które ten uczeń wykonuje. Wielokrotnie taki uczeń musi poświęcić więcej czasu oraz wykazać się większym zaangażowaniem i cięższą pracą w procesie zdobywania wiedzy. Nauczyciel zajmujący się edukacją dziecka powinien dokonywać systematycznych obserwacji i rejestrować spostrzeżenia, aby w kolejnych etapach pracy z uczniem był w stanie przygotowywać odpowiednie do możliwości ucznia zadania, pomoce i materiały edukacyjne, które będą służyły rozwijaniu konkretnych kompetencji i umiejętności w określonym obszarze. Istotnym zadaniem jest także identyfikacja potencjału, możliwości, zdolności, umiejętności oraz chęci poznawania otaczającego świata i innych ludzi.

Należy unikać porównywania uczniów oraz ich sposobów funkcjonowania z innymi uczniami i stosowania jednolitych metod i form pracy dla wszystkich uczniów, gdyż każdy z nich wymaga indywidualnego, unikalnego podejścia. Nauczyciel powinien być świadomy, w jaki sposób i w jakim stopniu uczeń przyswaja oraz utrwała nowe treści.

Motywowanie jako kluczowe zadanie stojące przed nauczycielami

Motywacja do nauki, zdobywania wiedzy i poszerzania swoich umiejętności jest jednym z kluczowych elementów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wzmacnianie przekonania ucznia o jego możliwościach i zdolnościach jest rolą nauczycieli oraz rodziców i opiekunów. Motywowanie ucznia do nauki może odbywać poprzez wykorzystanie różnych strategii pedagogicznych, wśród

których wymienić można wykorzystanie zainteresowań ucznia, budowanie przekonania o docenianiu jego wysiłków, stosowanie wzmacniających pochwał, precyzyjne formułowanie wymagań i rzetelne i konstruktywne informacje zwrotne kierowane do ucznia.

Z analizy osiągnięć wynika, że poziom motywacji zależy od zainteresowania wykonywanym zadaniem. Nawet gdy zadania nie są interesujące dla uczniów, nauczyciele mogą dokonywać takiej modyfikacji zagadnień, która przybliży je do zainteresowań uczniów. Należy mieć na uwadze, że istnieje granica, po przekroczeniu której dopasowywanie treści nauczania do motywacyjnych korelatów zainteresowań może zakłócić realizację programu i osłabić motywację do nauki szkolnej. Ponadto nadmierne opieranie się na zainteresowaniach uczniów może hamować rozwój ich innych zainteresowań (Chomczyńska-Rubacha, 2007, s. 265–267).

Kolejnym czynnikiem w procesie budowania motywacji ucznia jest umiejętność wyznaczania celów. Nauczyciel i rodzic powinni zadbać o to, aby ustalone wspólnie z dzieckiem cele były specyficzne, bliskie i o odpowiednim poziomie trudności. Im lepiej, jaśniej określony jest cel, tym bardziej jest zrozumiały i dostrzegalny przez ucznia, co zwiększa chęć jego osiągnięcia. Im lepiej dziecko rozumie, co dokładnie jest od niego oczekiwane, tym łatwiej jest mu ustalić wielkość wysiłku, która jest niezbędna do zrealizowania zadania. Jeżeli dodatkowo ustalone zostaną cele szczegółowe, pośrednie (a przez to bliskie w czasie), kolejno osiągnane dają poczucie satysfakcji i są ważne dla kształtującego się poczucia skuteczności. Dzięki temu, że dziecko na bieżąco realizuje drobne cele, stale i w krótkim czasie otrzymuje zwrotne informacje na temat swoich możliwości i bez odraczania może cieszyć się ze swoich drobnych osiągnięć (Jankowska, 2015, s. 104–105).

W kontekście efektywnego nauczania istotne jest, aby uczeń był w stanie dostrzec korelację pomiędzy swoim wysiłkiem a osiągniętymi wynikami. W tym celu nauczyciel powinien skupić się na konkretnych działaniach podejmowanych przez ucznia oraz wyraźnie podkreślać jego realne postępy, jednocześnie zwracając uwagę na aspekty, w których uczeń osiągnął sukces.

Nauczyciel powinien starać się stwarzać sytuacje, w których pozwala dziecku doświadczać sukcesu, budując przekonanie o ścisłym związku między ilością włożonego wysiłku a osiąganymi rezultatami. Powinien też rozwijać przeświadczenie uczniów, że

332 większość sukcesów jest rezultatem wykonanej pracy (Tamże, s. 103–104).

Komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem i przekazywanie informacji zwrotnych stanowi istotny czynnik motywacyjny, ponieważ „pozwala uczniowi modyfikować subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu i adekwatnie lokować wysiłek potrzebny do jego osiągnięcia” (Chomczyńska-Rubacha, 2007, s. 265–267). Dzięki takim wskazówkom i komentarzom uczeń wie, jak postępować, aby osiągnąć wyznaczony i zamierzony cel. Zarówno formalne, jaki i nieformalne informacje zwrotne uzyskiwane od nauczyciela i innych osób dorosłych kształtują samoświadomość ucznia oraz jego poczucie kompetencji. Jak zauważa Jankowska,

ze względu na niski krytycyzm myślenia uczniowie [...] mają trudności z określeniem jakości wykonanej przez siebie pracy. Rolą dorostego, który ukierunkowuje i wspiera naukę takiego ucznia, jest zatem udzielenie uczniowi informacji zwrotnych na temat jakości jego wytworu, wzmacniając w ten sposób kompetencje dziecka. Oznacza to niekoncentrowanie się na porażkach i przedstawianie uczniowi informacji, które będą akcentowały te rzeczy, które dziecko wykonało dobrze w zadaniu (Jankowska, 2015, s. 104–105).

Szczególną sytuacją wymagającą wyczucia i empatii ze strony nauczyciela jest podtrzymywanie zapału do pracy i motywacji uczniów, w sytuacji gdy osiągnięte rezultaty nie odpowiadają ich ambicjom i oczekiwaniom. Jak zauważa Jankowska,

wspieranie motywacji do nauki szkolnej uczniów, którzy doświadczają chronicznych niepowodzeń, jest zadaniem niezwykle trudnym. Wymaga od nauczyciela wiedzy o uczniu, otwartości oraz refleksji na temat własnych uczuć i przekonań dotyczących dziecka. Zmiana sposobu, w jaki nauczyciel postrzega ucznia, jego zaangażowanie w naukę oraz możliwości, wpłynie również na zmianę stosowanych przez niego strategii wzmacniania motywacji wśród uczniów (Tamże, s. 106–107).

Nauczyciel, który jest przekonany, że uczeń doświadcza niepowodzeń w nauce głównie ze względu na zbyt mały wysiłek, może nieświadomie obniżyć motywację ucznia do nauki i inwestowania jakiegokolwiek wysiłku w zadania szkolne. Przyjęcie strategii zachęcania ucznia do bardziej intensywnej pracy w sytuacji niedostatecznego rozeznania przyczyn uczniowskiej porażki może powodować zniechęcenie i osłabienie zapału do podejmowania nowych wyzwań. Zgodnie z obserwacjami dzieci mogą rozwijać przekonania na temat efektywności wysiłku i wpływu na osiąganie sukcesów już we wczesnych etapach życia. Nabywają one przekonania o swoich zdolnościach i kompetencjach poprzez doświadczenia związane z wysiłkiem oraz osiąganymi rezultatami. Przykładowo dziecko, które doświadczało wielu niepowodzeń mimo wysiłku, może wytworzyć przekonanie, że wysiłek nie jest skuteczną strategią osiągania sukcesu. Taka perspektywa może prowadzić do frustracji i demotywacji, szczególnie gdy nauczyciel zaleca zwiększenie wysiłku jako sposób na poprawę wyników. Aby wspierać motywację ucznia, istotne jest zrozumienie i ewentualne skorygowanie jego przekonań na temat czynników wpływających na sukces lub porażkę. Nauczyciel może osiągnąć to poprzez prowadzenie rozmów z uczniami na temat ich przekonań i doświadczeń oraz dostarczanie im konstruktywnej informacji zwrotnej dotyczącej ich wysiłku i postępów.

Dążenie do osiągnięcia wysokich ocen i wyróżnienia się w grupie jest powszechne wśród uczniów na każdym etapie edukacji. Porównywanie własnych osiągnięć z osiągnięciami innych uczniów może służyć jako mechanizm oceny własnych możliwości i umocnienia pozycji społecznej w grupie. Jednakże silna potrzeba wyróżnienia się może również prowadzić do niepożądanych skutków, takich jak rywalizacja, zazdrość i pogorszenie atmosfery w klasie. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele świadomie zarządzali dynamiką grupową i promowali współpracę oraz wsparcie między uczniami, zamiast podsycać rywalizację i konflikty (Jankowska, 2015, s. 104–105). Zdarza się, że uczniowie posuwają się do „kradzieży intelektualnych, spisywania na sprawdzianach, skarżenia na innych [...], aby tylko zostać zauważonym, otrzymać lepszą ocenę” (Zajdel, 2019, s. 21–22). Nauczyciel powinien być w stanie zidentyfikować takie sygnały i adekwatnie na nie reagować. Odpowiednie działania wobec tych sytuacji przyczynią się do korekty nieodpowiedniego postępowania ucznia. Zadaniem nauczyciela jest

334 uświadomienie uczniowi, że takie zachowania są nieakceptowalne w kontekście grupy klasowej oraz w ocenie nauczyciela. Nauczyciel powinien pokazać uczniowi lepsze sposoby budowania poczucia własnej wartości, wskazując na jego inne, choćby drobne osiągnięcia edukacyjne.

Regulacja poziomu napięcia w kontekście dążenia do celu jest kluczowym aspektem psychologicznym, który wpływa na motywację i efektywność działań uczniów. Badania sugerują, że zadania oceniane przez uczniów jako zbyt łatwe prowadzą do obniżenia napięcia, co finalnie skutkuje utratą motywacji do pracy. W przeciwieństwie do tego zadania uznane za zbyt trudne generują wysoki poziom napięcia, który może dominować nad procesem uczenia się, przyczyniając się do dezorganizacji i lęku. Zgodnie z teorią potrzeb humanistycznych ludzie dążą do osiągnięcia sukcesu, ale jednocześnie unikają niepowodzeń. W związku z tym optymalny poziom trudności zadania można określić jako ten, który utrzymuje równowagę pomiędzy dążeniem do sukcesu a lękiem przed porażką. Zbyt trudne zadania mogą przesunąć tę równowagę, podnosząc poziom lęku i ograniczając skuteczność działania uczniów. W konsekwencji, aby zwiększyć motywację i efektywność nauki, istotne jest zapewnienie odpowiedniego poziomu trudności zadania, który zachęca uczniów do wysiłku i rozwijania się, jednocześnie minimalizując występowanie negatywnych reakcji emocjonalnych (Chomczyńska-Rubacha, 2007, s. 265–267).

Wpływ na subiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu stanowi istotny obszar zainteresowania w kontekście motywacji uczniów do osiągnięcia celów edukacyjnych. Ocena szans na sukces jest oparta na subiektywnym spojrzeniu jednostki na możliwość powodzenia w realizacji postawionego przed nią zadania lub celu. Warto zauważyć, że istnieją dwie główne grupy czynników, które wpływają na wysokość tego prawdopodobieństwa. Pierwsza grupa obejmuje aspekty wewnętrzne, takie jak samoocena i poczucie własnej wartości. Drugą grupę stanowią czynniki środowiskowe, które obejmują m.in. kontekst uczenia się. Nauczyciel, będąc kluczową postacią w tym procesie, ma możliwość identyfikacji różnych czynników wpływających na subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu uczniów, w tym na ich samoocenę i może regulować te czynniki w celu zwiększenia lub zmniejszenia szans na osiągnięcie sukcesu.

Poczucie sukcesu jest ściśle związane zarówno ze stopniem trudności zadania, jak i z wysiłkiem wkładanym w jego wykonanie. Zarówno zbyt łatwe, jak i zbyt trudne zadania mogą obniżać poczucie sukcesu i tym samym motywację uczniów. Nauczyciel, rozumiejąc tę dynamikę, może dostosowywać stopień trudności zadania do umiejętności i możliwości uczniów, aby zapewnić optymalne poczucie sukcesu. Podobne zasady odnoszą się do wysiłku, jaki uczniowie podejmują w realizacji zadania. Kluczowym jest uświadomienie uczniom, że sukces zależy od zrównoważonej relacji między trudnością zadania a nakładem pracy, który w niego włożą. Poprzez świadome kształtowanie tych relacji nauczyciele mogą efektywnie motywować uczniów do osiągnięcia swoich celów edukacyjnych (Tamże, s. 265–267).

Ostatnim istotnym aspektem jest redukcja lęku, szczególnie istotna dla uczniów wykazujących niższą od przeciętnej inteligencję, którzy doświadczają silnego niepokoju związanego z niepewnością dotyczącą swoich kompetencji oraz doświadczanych niepowodzeń, zarówno edukacyjnych, jak i społecznych. W środowisku szkolnym istnieje wiele czynników mogących generować lęk u uczniów, niezależnie od poziomu ich inteligencji. Nawet jeśli uczniowie dysponują różnymi strategiami uczenia się i rozwiązywania problemów, silny lęk może powodować ich niewłaściwe i nieefektywne stosowanie tych strategii. Pomimo posiadania wystarczających kompetencji do skutecznego radzenia sobie z problemami, uczniowie ci często skupiają się głównie na negatywnych emocjach zamiast na problemach i sposobach ich rozwiązania. Zatem obniżając poziom lęku w klasie, tworzymy atmosferę umożliwiającą uczniom skupienie się na zadaniach zamiast na radzeniu sobie z emocjonalnym napięciem. Istnieje wiele strategii budujących poczucie emocjonalnego komfortu u dzieci w klasie, takich jak unikanie porównywania uczniów i motywowania poprzez porównanie. Porównywanie uczniów może prowadzić do wzrostu współzawodnictwa i motywacji zewnętrznej do nauki, lecz może też zaniebdywać rzeczywisty cel nauki, jakim jest przyswajanie wiedzy i umiejętności. Dla uczniów z niższą niż przeciętna inteligencją strategia porównywania może być szczególnie demotywująca, gdyż często znajdują się w niekorzystnej sytuacji w takich porównaniach.

Warto także dostosować inne czynniki, takie jak czas pracy, aby zmniejszyć lęk u uczniów. Uczniowie z niższym niż przeciętny poziomem inteligencji często potrzebują więcej czasu na

336 wykonywanie zadań. Zapewnienie im wydłużonych terminów pracy pozwala na skoncentrowanie się na zadaniach bez obawy o ograniczony czas (Jankowska, 2015, s. 106–107).

Ocenianie jako kluczowy element procesu kształcenia uczniów

Ocena szkolna umożliwi nauczycielom i uczniom monitorowanie postępów w nauce oraz identyfikację obszarów wymagających korekty lub dodatkowego wsparcia. Należy podkreślić, że sens oceny szkolnej nie ogranicza się tylko do mierzenia osiągnięć uczniów, ale polega również na wspieraniu ich rozwoju, motywacji oraz umiejętności samodzielnej refleksji nad własnymi działaniami i wynikami. Dzięki rzetelnej ocenie szkolnej wystawionej przez cieszącego się autorytetem nauczyciela uczniowie zdobywają informacje zwrotne, które mogą wykorzystać do dalszego doskonalenia się, rozwijania kompetencji oraz poprawy efektów edukacyjnych.

Ocena postępów edukacyjnych uczniów, zwłaszcza w zróżnicowanych grupach klasowych, stanowi złożony proces, który niezmiernie ważną rolę przypisuje osobie nauczyciela. Zachowania, metody dydaktyczne, strategie zarządzania pracą i nauką w klasie stosowane przez nauczyciela wpływają na postawy oraz podejmowane przez uczniów decyzje. Oczekiwania nauczycieli wobec uczniów kształtują ich interakcje z dziećmi. Informacje przekazywane przez nauczyciela mają kluczowe znaczenie dla kształtowania obrazu siebie jako sprawnego i produktywnego ucznia (Tamże, s. 103–104).

Ocena i motywacja uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych są nieodłącznymi elementami praktyki pedagogicznej, z którą wiążą się istotne interakcje nauczyciela z uczniami. Proces ten często odbywa się według określonego schematu, obejmującego inicjowanie działania przez nauczyciela poprzez zadawanie pytań lub wydawanie poleceń, następnie udzielanie odpowiedzi przez ucznia, a wreszcie reakcję nauczyciela, która może przyjąć formę oceny lub akceptacji odpowiedzi. Omawiany sekwencyjny proces komunikacyjny wykazuje kilka charakterystycznych cech, w tym dominującą rolę nauczyciela w inicjowaniu i kształtowaniu interakcji. To nauczyciel jest głównym aktywatorem komunikacji, co

wyraża się w zadawaniu pytań, formułowaniu poleceń oraz w ocenianiu wypowiedzi uczniów.

Analiza zachowań komunikacyjnych w klasie, które obserwował Bellack (za Chomczyńska-Rubacha, 2007), wykazuje, że ponad 80% aktywności werbalnej, takiej jak stymulowanie, porządkowanie i reagowanie, należy do nauczyciela, natomiast dominującym typem wypowiedzi ze strony uczniów jest odpowiadanie (88%). Uprzywilejowana pozycja nauczyciela objawia się nie tylko w jego prawie do inicjowania interakcji, ale także w jego decyzyjności co do prawdziwości odpowiedzi udzielanych przez ucznia. To właśnie nauczyciel kieruje przebiegiem interakcji oraz ma uprawnienia do oceniania treści komunikowanych przez ucznia, co implikuje asymetryczny charakter relacji między nimi.

W tej asymetrycznej relacji nauczyciel wyznacza cele komunikacyjne i oczekuje od ucznia adekwatnych odpowiedzi, które są interpretowane w kontekście intencji i oczekiwań nauczyciela. Podkreślenie roli nauczyciela jako głównego inicjatora komunikacji zwraca uwagę na specyfikę jego pytań, które różnią się od pytań stawianych w innych kontekstach społecznych. W procesie nauczania pytania nauczyciela niekoniecznie mają na celu pozyskanie nowych informacji, lecz raczej sprawdzenie wiedzy ucznia i ocenę jego odpowiedzi. Analiza częstotliwości i rodzaju pytań stawianych przez nauczyciela stanowi istotny wskaźnik jego pozycji komunikacyjnej i sposobu sterowania przebiegiem lekcji. Różnorodność pytań pozwala z kolei na zrozumienie, jakiego rodzaju myślenia nauczyciel oczekuje od uczniów oraz jakie kompetencje chce rozwijać w procesie nauczania (Chomczyńska-Rubacha, 2007, s. 246–247).

Podczas przeprowadzania badań kompetencji za pomocą testów istotne jest skrupulatne zaplanowanie ich przebiegu, uwzględniając higienę pracy umysłowej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Konieczne jest odpowiednie zorganizowanie procesu, aby osiągnąć zamierzone cele, minimalizując jednocześnie wykorzystanie czasu i unikając nadmiernego wysiłku ze strony badanych uczniów. Należy również mieć na uwadze, że nie wszystkie testy mogą być przeprowadzone równocześnie dla każdego z uczniów. W niektórych przypadkach konieczne może być przygotowanie i przeprowadzenie testów indywidualnych, uwzględniających potrzeby edukacyjne poszczególnych uczniów, zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami.

Wyniki uzyskane w wyniku przeprowadzonych testów kompetencji stanowią materiał do analizy dla nauczyciela. W trakcie analizy nauczyciel powinien sprawdzić, czy uzyskane wyniki są zgodne z jego własnymi obserwacjami. W przypadku braku spójności należy rozważyć możliwość istnienia czynników obiektywnych, które mogą wpłynąć na wyniki testów. W takiej sytuacji trzeba rozważyć konieczność ponownego przeprowadzenia testów na innej próbie materiału.

Dodatkowo, wyniki testów powinny być wykorzystane jako narzędzie wskazujące kierunek dalszej pracy z dzieckiem, po ewentualnej weryfikacji stosowanych metod i form pracy. Kryteria, na podstawie których określone są poszczególne kompetencje, powinny być przekazane zarówno rodzicom, jak i uczniom już na początkowym etapie nauki szkolnej. Jest to istotny warunek, aby praca wykonywana w domu była zgodna z działaniami podejmowanymi przez dziecko oraz nauczyciela w szkole. Spójność działań zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym jest niezbędna dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego przez ucznia (Roszkowska-Przetacznik, 2000, s. 9). Nauczyciel w planowaniu formy oceny wiedzy uczniów na określony temat powinien dokładnie przygotować i zaplanować swoje działania w sposób uwzględniający zasadność i skuteczność tego procesu. Celem jest zbadanie zakresu osiągnięć uczniów w danej dziedzinie. W celu sprawdzenia wiedzy z wyznaczonej partii materiału konieczne jest uwzględnienie wszystkich istotnych kryteriów i aspektów związanych ze sprawdzaniem osiągnięć uczniów.

Ważnym etapem jest dostosowanie formy testu lub pracy klasowej do zróżnicowanych potrzeb i możliwości ucznia, co obejmuje wybór odpowiednich narzędzi oceny. Nauczyciel musi upewnić się, że forma sprawdzianu lub testu jest optymalna do umiejętności i poziomu zrozumienia ucznia. Na przykład dostosowanie wielkości czcionki do możliwości wzrokowych ucznia oraz eliminacja wszelkich elementów graficznych, które mogłyby odwrócić uwagę ucznia podczas pisania, są istotne dla zapewnienia skuteczności oceny. Standardowe działania obejmują również ujednoczenie kolorystyki dokumentu, wykorzystanie ramek do wyróżnienia kluczowych informacji oraz wyszczególnienie istotnych treści, aby umożliwić skupienie uwagi ucznia na najważniejszych zagadnieniach. Przedstawienie materiału w sposób klarowny i czytelny

ułatwia uczniowi zrozumienie treści oraz koncentrację na ich przyswajaniu.

W kontekście tworzenia narzędzi oceny ważne jest także uwzględnienie indywidualnych możliwości intelektualnych i rozwojowych ucznia, jak również aktualnego poziomu jego rozwoju intelektualnego. Nauczyciel powinien być świadomy różnorodności potrzeb edukacyjnych uczniów i dostosować metodę oceny tak, aby zapewnić uczciwe i adekwatne pomiarowanie ich osiągnięć. W skrócie można powiedzieć, że nauczyciel staje przed kluczowym zadaniem tworzenia narzędzi oceny, które nie tylko skutecznie mierzą osiągnięcia uczniów, ale także uwzględniają ich indywidualne potrzeby, umiejętności i poziom rozwoju.

Wyniki badań empirycznych

W tej części artykułu przedstawione zostaną wyniki badań dotyczących wyzwań, jakich doświadczają nauczyciele pracujący w zróżnicowanych grupach klasowych, w tym trudności związanych z ocenianiem osiągnięć uczniów. Metodą badawczą, która została wykorzystana do przeprowadzenia badań empirycznych była metoda sondażu diagnostycznego, a zastosowaną techniką ankieta. Kwestionariusz ankiety został skierowany do nauczycieli i zawierał 39 pytań głównie zamkniętych (2 otwarte). Na potrzeby niniejszego tekstu wybrano do interpretacji 7 pytań. Badania zostały przeprowadzone wśród nauczycieli różnych etapów edukacyjnych, w tym w klasach I–III oraz IV–VIII szkoły podstawowej oraz w klasach I–IV szkół ponadpodstawowych.

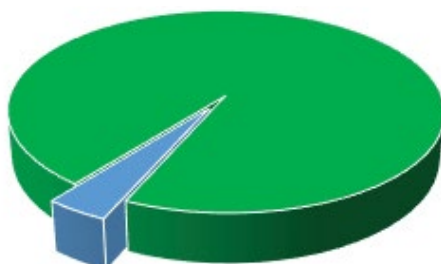
Głównym celem badania było zrozumienie technik oceniania stosowanych przez nauczycieli w kontekście motywacyjnej funkcji oceniania uczniów. Badanie miało również na celu wychwycenie trudności i problemów, których doświadczają nauczyciele w procesie oceniania. Zebrane dane zostały przedstawione na wykresach zawartych poniżej.

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 150 nauczycieli, w tym 143 kobiety (95,33%) oraz 7 mężczyzn (4,67%). Wśród uczestników badania 47 nauczycieli (31,33%) pracuje w klasach I–III szkoły podstawowej, 109 nauczycieli (72,67%) w klasach IV–VIII, a w szkołach ponadpodstawowych 28 nauczycieli (18,67%). W badanej grupie 139 nauczycieli wskazało, że w ich klasie/klasach

340 uczą się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a brak takich uczniów zadeklarowało 11 respondentów.

Z wyników przeprowadzonego badania wynika, że proces oceniania osiągnięć uczniów jest postrzegany jako trudny przez większość nauczycieli. Taką opinię wyraziło 144 respondentów, co stanowi 96% całkowitej liczby uczestników badania. Natomiast tylko 6 nauczycieli, co odpowiada 4%, uważało ocenianie za łatwy proces.

Wykres 1. Czy ocenianie uczniów jest procesem trudnym?

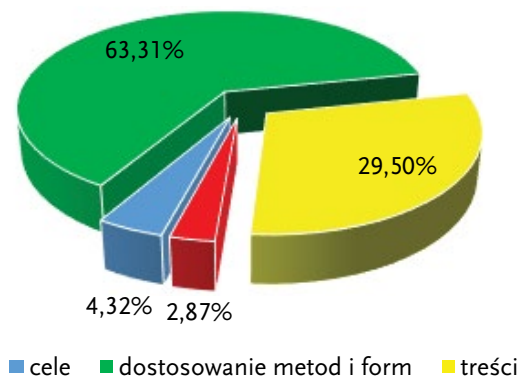


■ tak ■ nie

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym pytaniu zwrócono się do nauczycieli z prośbą o wskazanie, co w ich odczuciu stanowi największą trudność w pracy w zróżnicowanej grupie klasowej. Według odpowiedzi ankietowanych największym wyzwaniem dla nauczycieli jest dostosowanie metod i form pracy do specyficznych potrzeb poszczególnych uczniów, co potwierdziło 88 ankietowanych (63,31%). Nieco mniej nauczycieli (41 osób, czyli 29,50%) wskazało przekazywane treści jako najtrudniejszy element w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Tylko 6 respondentów, co stanowi 4,32%, uznało realizację celów edukacyjnych jako najbardziej wymagające zadanie. Cztery osoby (2,87%) wskazały „inne” trudności, wśród których wymieniono wygospodarowanie dodatkowego czasu, jakiego dziecko wymaga, akceptacja grupy, zbyt mało czasu na realizację całego materiału oraz brak wsparcia nauczyciela wspomagającego.

Wykres 2. Co stanowi największą trudność w pracy nauczyciela z zróżnicowanej grupie klasowej?



Źródło: opracowanie własne.

Następne pytanie odnosiło się do metod ustalania kryteriów oceny uczniów stosowanych przez nauczycieli. Największa liczba respondentów (89 osób, czyli 64,03% badanej grupy) wskazała, że ustalając kryteria oceny, zlecają uczniom wykonanie zadań o mniejszym stopniu trudności. Drugą najczęściej wybieraną kategorią była opcja „inne”, gdzie nauczyciele wpisywali własne odpowiedzi, w tym m.in.:

- różnicują zadania i dają więcej czasu na ich wykonanie, dodatkowo tłumaczą,
- indywidualne dopasowanie do możliwości dziecka,
- więcej podpowiedzi i nakierowań,
- indywidualne dostosowanie WSO do każdego ucznia,
- dostosowują ilość i stopień trudności zadań,
- wykonanie inaczej sformułowanych zadań,
- zadania podzielone na etapy,
- wydłużony czas pracy,
- obniżam wymagania procentowe na poszczególne oceny,
- dostosowanie treści, form i metod do rodzaju niepełnosprawności,
- zupełnie inne zadania dostosowane do możliwości,
- dzielenie zadań na mniejsze części,
- dodatkowe wskazówki do zadań.

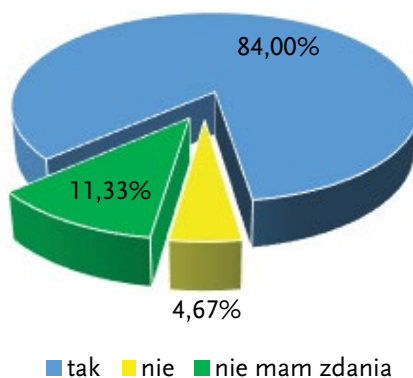
342 Wykres 3. Ustalanie kryteriów oceny uczniów z trudnościami w uczeniu się przez nauczycieli



Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym pytaniu poproszono nauczycieli o wskazanie, czy oceniając pracę i efekty edukacyjne, nauczyciel powinien różnicować oceny stosownie do możliwości poszczególnych uczniów.

Wykres 4. Czy należy różnicować oceny stosownie do możliwości edukacyjnych uczniów?



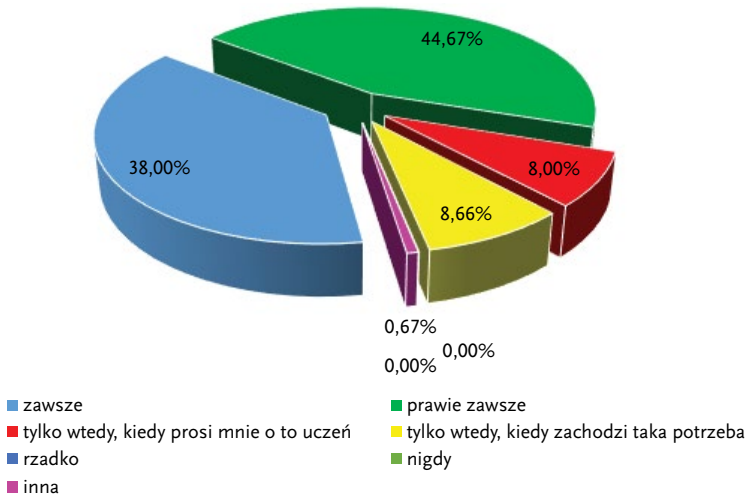
Źródło: opracowanie własne.

Z udzielonych odpowiedzi wynika, że w opinii nauczycieli oceny powinny być różnicowane stosownie do możliwości edukacyjnych

uczniów (126 osób, co stanowi 84%). Siedemnastu ankietowanych (11,33%) nie miało zdania na ten temat. Najczęściej była wybierana odpowiedź „nie”, którą wskazało 7 nauczycieli (4,67%).

Biorąc pod uwagę motywacyjną funkcję oceny i związane z tym uzasadnienie, zapytano nauczycieli, czy starają się dodatkowo uzasadnić i przekazać uczniom, co miało wpływ na uzyskany przez nich wynik.

Wykres 5. Uzasadnianie oceny uczniom przez nauczycieli



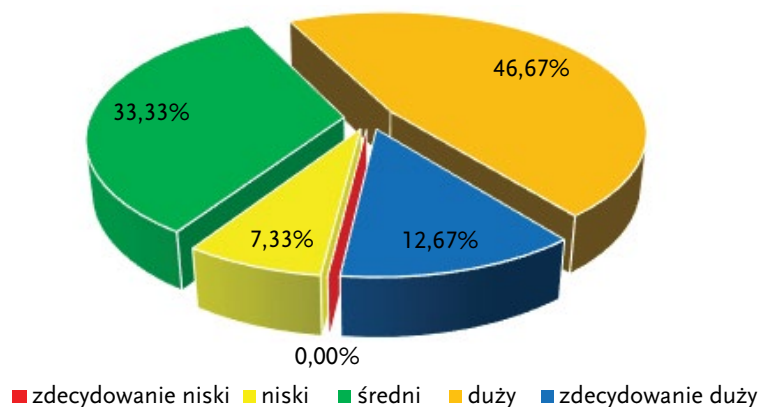
Źródło: opracowanie własne.

W ankietowanej grupie 57 nauczycieli (38%) zawsze uzasadnia ocenę uczniom. Prawie zawsze uzasadnia swoją ocenę 67 ankietowanych (44,67%). Wśród badanych 13 osób (8,66%) wskazało, że uzasadnia ocenę tylko wtedy, kiedy zachodzi taka potrzeba. Odpowiedź „tylko wtedy, kiedy prosi mnie o to uczeń” została wybrana przez 12 respondentów (8%). Tylko 1 osoba zaznaczyła odpowiedź „inna”, wskazując, że uzasadnia ocenę na prośbę rodziców. Nikt z ankietowanych nie wybrał odpowiedzi: „rzadko” i „nigdy”.

Ankietowanych zapytano również o ich ocenę wpływu oceny na motywację uczniów do pracy. Na podstawie uzyskanych wyników badania można wnioskować, że proces oceniania odgrywa istotną rolę w motywowaniu uczniów do nauki. Jest to dowód na

344 konieczność świadomego i odpowiedzialnego podejścia do ocenia-
nia przez nauczycieli.

**Wykres 6. Wpływ oceny na motywację ucznia do nauki
w opinii nauczycieli**



Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie 19 osób (12,67%) określiło wpływ swojego oceniania na motywację ucznia do nauki jako „zdecydowanie duży”. Siedemdziesięciu badanych nauczycieli (46,67%) uznało wpływ swojego oceniania na motywację ucznia jako „duży”, a 50 respondentów (33,33%) za „średni”. Zauważalna jest więc powszechna świadomość znaczenia ocen w procesie motywowania uczniów, choć intensywność tego wpływu może się różnić w zależności od subiektywnego odczucia nauczyciela. Niewielka liczba ankietowanych, zaledwie 11 nauczycieli (7,33%), określiła wpływ oceny na motywację uczniów jako niski, co wskazuje na powszechne przekonanie o pozytywnym wpływie ocen na proces motywowania uczniów. Istotne jest również to, że żaden z uczestników badania nie wskazał, że wpływ oceny jest „zdecydowanie niski”.

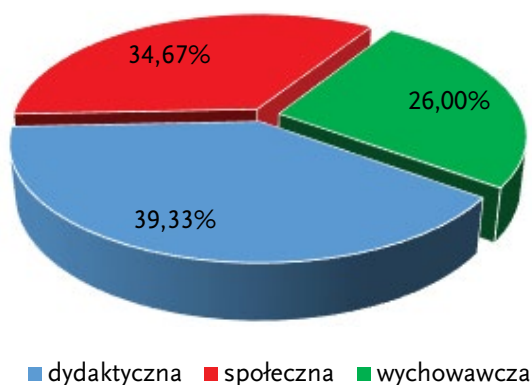
W świetle powyższych wyników można stwierdzić, że ocenianie stanowi kluczowy element motywacji uczniów do nauki, co podkreśla znaczenie odpowiedzialnego i świadomego podejścia nauczycieli do procesu oceniania.

Do uczestników badania zwrócono się również z prośbą o wskazanie, jaki aspekt procesu oceniania pełni najważniejszą rolę. Wśród dostępnych odpowiedzi znalazły się: funkcja dydaktyczna, społeczna oraz wychowawcza, które są rozumiane jako:

- dydaktyczna (informacyjna, sterująca): ocena służy jako wskaźnik osiągnięć ucznia, określa poziom jego wiedzy,
- wychowawcza (motywująca, aktywizująca): poprzez ocenę nauczyciel zachęca ucznia do samodzielnej nauki i większej odpowiedzialności za własną edukację,
- społeczna: ocena ukazuje pozycję ucznia w grupie, na przykład w klasie; informuje ona o osiągnięciach ucznia względem innych uczniów oraz prognozach na przyszłość,

Badani nauczyciele niemal na równi za najważniejsze funkcje oceniania uznali: funkcję dydaktyczną – została ona wskazana przez 59 ankietowanych (39,33%) oraz społeczną, którą zaznaczyło 52 respondentów (34,67%). Najmniejsza liczba respondentów, jedynie 26%, wskazała funkcję wychowawczą jako kluczową w procesie oceniania. Taki rozkład odpowiedzi mógłby oznaczać, że wpływ funkcji wychowawczej nie jest odpowiednio doceniany i dostrzegany przez nauczycieli, co stoi w pewnej sprzeczności z odpowiedziami uzyskanymi na pytanie o „wpływ oceny na motywację” (wykres 6). Ta rozbieżność wynika prawdopodobnie z faktu braku możliwości wybrania więcej niż jednej odpowiedzi na zadane pytanie. Wskazanie jako najważniejszej funkcji dydaktycznej odnosi się raczej do powszechnego rozumienia funkcji oceny, która jest przecież pewnym miernikiem osiągnięć, ale nie wyklucza jednocześnie zrozumienia przez nauczycieli znaczenia oceny jako narzędzia wpływającego na motywację ucznia i czynnika warunkującego efektywność jego nauki.

346 Wykres 7. Funkcja oceny, która jest najważniejsza w procesie oceniania ucznia



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

W obliczu współczesnych wyzwań edukacyjnych szczególnie istotnymi zagadnieniami stają się motywowanie uczniów oraz skuteczna i sprawiedliwa ocena ich osiągnięć. W dobie inkluzji, kiedy w klasach zauważalny jest wzrost liczby uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, zadanie to staje się jeszcze bardziej skomplikowane. Niniejsze opracowanie podejmuje próbę identyfikacji kluczowych komponentów, technik, narzędzi służących optymalnemu i efektywnemu motywowaniu uczniów. W kontekście tych wyzwań istotnym zagadnieniem jest również analiza trudności, które nauczyciele napotykają w procesie edukacyjnym.

Jednym z głównych wyzwań jest konieczność zrozumienia i reagowania na różnorodność potrzeb edukacyjnych uczniów. Wprowadzenie inkluzji do szkół wymaga od nauczycieli elastyczności w dostosowywaniu metodyk nauczania oraz podejścia motywacyjnego do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Kluczowe jest także świadome wykorzystanie różnorodnych narzędzi i strategii motywacyjnych, które mogą zróżnicować proces nauczania i uczenia się, wzmacniając zaangażowanie oraz osiągnięcia uczniów.

Kolejnym istotnym aspektem jest rozwój umiejętności nauczycieli w obszarze motywacji uczniów oraz sprawiedliwej oceny ich postępów. Wymaga to ciągłego doskonalenia własnych

kompetencji pedagogicznych oraz znajomości metod i technik motywacyjnych. Ponadto kluczowe jest tworzenie atmosfery współpracy i wsparcia między nauczycielami, umożliwiającej wymianę doświadczeń oraz wspólne poszukiwanie skutecznych rozwiązań.

Podsumowując, efektywne motywowanie uczniów oraz sprawiedliwa ocena ich osiągnięć stają się coraz bardziej priorytetowymi kwestiami w dzisiejszym środowisku edukacyjnym. Konieczne jest podejmowanie działań mających na celu zrozumienie i reagowanie na zróżnicowane potrzeby uczniów, a także ciągłe doskonalenie własnych umiejętności przez nauczycieli. Wyzwania te wymagają holistycznego podejścia oraz współpracy wszystkich zaangażowanych stron w procesie edukacyjnym.

Rekomendacje dotyczące oceniania osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych

1. W procesie oceniania należy uwzględniać indywidualne możliwości każdego ucznia w celu wspierania jego rozwoju. Podmiotowość ucznia oraz jego unikalne cechy powinny być brane pod uwagę przy formułowaniu oceny, co sprzyjać będzie lepszemu zrozumieniu jego potrzeb edukacyjnych i umożliwi efektywność procesu nauczania.
2. Ocenianie osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych powinno uwzględniać różnice indywidualne pomiędzy poszczególnymi uczniami w grupie. Stymulowanie prezentowania indywidualności oraz kreatywności poprzez ocenę powinno stanowić element motywujący do dalszego rozwoju kompetencji i umiejętności. Ten element nie powinien być mylony z porównywaniem uczniów.
3. Wskazane jest wyznaczenie jasnych i precyzyjnych celów oceniania, aby uczniowie mieli świadomość kryteriów, na podstawie których będą oceniani. Kluczowym aspektem jest zapewnienie uczniowi zrozumienia, za co jest oceniany, oraz uzasadnienie wyboru danej formy oceniania, co umożliwi świadome podejście do procesu nauki.
4. Ocenianie osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych powinno być przemyślane i trafne, co pozwoli na dokładną weryfikację osiągnięć. Odpowiednio dobrana

metoda oceniania, uwzględniająca specyfikę grupy uczniów, jest kluczowa dla uzyskania rzetelnych wyników.

5. Należy dążyć do dokładności, precyzji i rzetelności oceniania osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych, aby zachować obiektywność procesu oceniania. Eliminacja subiektywizmu oraz uwzględnienie różnorodnych aspektów rozwoju uczniów pozwoli na sprawiedliwe i adekwatne ocenianie.
6. Ocenianie osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych powinno stanowić nie tylko narzędzie weryfikacji postępów, lecz także stymulować ich rozwój poprzez przekazanie informacji zwrotnej na temat ich pracy. Zapewnienie uczniom konstruktywnej opinii dotyczącej ich osiągnięć pozwoli na identyfikację mocnych stron oraz wskaże ewentualne obszary wymagające poprawy, co sprzyjać będzie ich dalszemu rozwojowi edukacyjnemu.

Bibliografia

- Chomczyńska-Rubacha, M. (2007). *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, cz. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I. (2004). *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Integral development of students with special educational needs in inclusive education from a personalistic perspective. *Paedagogia Christiana*, 2(42), 181–194.
- Jankowska, A. (2015). *Motywacja osiągnięć uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna: od teorii po praktykę*. W: M. Wójcik i B. Antoszevska (red.), *Edukacja i rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krauze-Sikorska, H. (2011). *Sytuacyjne determinanty rozwoju poczucia bezradności u dzieci z utrudnieniami rozwoju, czyli o barierach edukacyjnych w nauczaniu zintegrowanym*. W: H. Siwek, M. Bereźnicka (red.), *System integralny w edukacji*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.

- Roszkowska-Przetacznik, M., Wtorkiewicz, L. (2000). *Ocenianie opisowe – diagnoza i motywacja*. Kraków: Wyd. Superstudium Magdalena Przetacznik.
- Zajdel, K. (2019). *Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaorska, M. (2015). *Dziecko/Uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną – szczególne potrzeby edukacyjne*. W: M. Wójcik i B. Antoszevska (red.), *Edukacja i rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Aleksandra Borowicz, Natalia Stylińska

Motywacja i ocenianie osiągnięć uczniów w zróżnicowanych grupach klasowych jako umiejętność pedagogiczna

Ocena osiągnięć uczniów w różnych klasach to trudne zadanie dla nauczycieli.

W artykule opisano sposoby, jak motywować uczniów i oceniać ich uczciwie. Włączenie wszystkich uczniów, nawet tych z różnymi potrzebami, wymaga współpracy uczniów, rodziców i nauczycieli.

Nauczyciele powinni używać różnych sposobów motywowania.

Sposoby te powinny pomagać uczniom osiągać sukcesy. Nauczyciele muszą stale podnosić swoje umiejętności oraz wspierać swoich uczniów.

W artykule znajduje się opis wyników badań przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

Nauczyciele podzielili się swoimi doświadczeniami z ocenianiem.

Artykuł kończy się wskazówkami dla nauczycieli pracujących z różnorodnymi grupami uczniów.

<-wróć do spisu treści

Promowanie komunikacji w rozwoju i wychowaniu dziecka – warsztaty realizowane przez studentów pedagogiki specjalnej

Abstrakt

Komunikacja pełni kluczową rolę w rozwoju człowieka. Studenci pedagogiki specjalnej KUL doświadczają tego na zajęciach i promują jej wartość w ramach warsztatów dla dzieci z różnych instytucji oświatowych. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja idei organizacji zajęć praktycznych z zakresu komunikacji językowej oraz metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej, warsztatu pracy dydaktycznej na zajęciach przygotowujących do warsztatów oraz w trakcie ich realizacji, a także refleksja nad korzyściami z takich działań dydaktycznych dla studentów oraz dla dzieci i nauczycieli, z którymi zostaje podejmowana współpraca.

Słowa kluczowe: komunikacja, warsztaty, praktyka, wspomagające i alternatywne metody komunikacji, Metoda Fonogestów, profilaktyka logopedyczna.

352 Promoting the key role of communication in the child's development and education. Students' workshops on preventing speech disorder

Abstract

Communication plays a key role in human development. Students of special education at the Catholic University of Lublin experience it during classes and promote it during workshops for children from various educational institutions. The aim of this article is to present the idea of organizing practical classes in the field of linguistic communication and methods of augmentative and alternative communication, teaching workshops during classes preparing for the workshops and during their implementation, as well as presenting reflections on the benefits of such teaching activities for students and for children and teachers with whom cooperation is undertaken.

Keywords: communication, workshops, practice, supportive and alternative communication methods, Cued Speech, speech therapy prevention.

Wprowadzenie

Każdy uniwersytet ma swoją niepowtarzalną misję, a każdy kierunek studiów ma swój niepowtarzalny charyzmat, który go wyróżnia wśród wszystkich innych kierunków o tym samym profilu. W niniejszym artykule autorki chcą wskazać trzy aspekty dydaktyki akademickiej wyróżniające pedagogikę specjalną na KUL. Pierwszym z nich jest eksponowanie roli komunikacji międzyludzkiej i tworzenia wspólnoty komunikacyjnej jako kluczowego czynnika w rozwoju i edukacji każdego człowieka, drugim – studiowanie poprzez praktyczne działanie, a trzecim – działanie poprzez służbę na rzecz lokalnej społeczności.

Człowiek został stworzony jako istota społeczna, potrzebuje więc komunikować się z innymi ludźmi, sygnalizować swoje

potrzeby, wyrażać uczucia, przekazywać swoje myśli. Bez takich możliwości nie jest w stanie poznawać świata, zdobywać wiedzy, poznawać i rozumieć drugiego człowieka, niemożliwy staje się także proces wychowania, poznawania i przekazywania innym norm oraz zasad życia społecznego, odróżniania dobra od zła. W takiej sytuacji człowiek zostaje skazany na samotność, izolację, opuszczenie, niezrozumienie i zagubienie. Potrzeba komunikowania się wpisuje się w człowieczeństwo. Jest tak samo ważna i silna u osób zdrowych i chorych, pełnosprawnych i niepełnosprawnych, mówiących i niemówiących. Pedagog specjalny musi być świadomy, że jedno z jego najważniejszych zadań to pomoc swojemu wychowankowi w zaspokojeniu tej podstawowej potrzeby życiowej – potrzeby życia we wspólnocie komunikacyjnej, bycia rozumianym przez osoby mu najbliższe.

Do takich zadań przygotowują się studenci pedagogiki specjalnej KUL. W programie studiów zaplanowano wiele przedmiotów, które pozwolą uświadomić im, czym jest język i komunikacja, jak ważną rolę odgrywają one w życiu każdego człowieka. Studia te mają na celu wyposażyć słuchaczy w niezbędną wiedzę i umiejętności praktycznego posługiwania się różnymi metodami komunikacji i wykorzystywania ich w celu porozumiewania się, a także nauczania innych tej sztuki. Uczestnicząc w zajęciach przeznaczonych dla wszystkich, niezależnie od wybranej specjalności, takich jak lingwistyka edukacyjna, rozwój mowy dziecka, podstawy logopedii, profilaktyka zaburzeń mowy, emisja głosu, diagnoza i terapia zaburzeń mowy, wspomagające i alternatywne metody komunikacji, polski język migowy czy Metoda Fonogestów, przyszli pedagodzy specjalni dowiadują się o teorii aktu komunikacyjnego, budowie języka i jego roli w edukacji, o prawidłowym rozwoju mowy dziecka i możliwościach jego stymulacji, o zaburzeniach mowy i komunikacji. Uczą się rozpoznawać i diagnozować możliwości i umiejętności komunikacyjne, organizować wsparcie dla dzieci, ich rodzin i nauczycieli w doskonaleniu umiejętności komunikacyjnych, poznawaniu różnych metod wspierających lub zastępujących komunikację językową. Pięknie tę potrzebę rozwijania się w zakresie komunikowania wyraziła Kazimiera Krakowiak (2022, s. 39), wieloletni kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL: „Jeśli mój rozmówca nie słyszy, to ja nie umiem mówić. Niepełnosprawność dotyka obydwu osób, które próbują się komunikować. Jeśli chcemy wyzwolić się z niepełnosprawności, musimy nauczyć

354 się rozmawiać”. To motto towarzyszy naszym studentom przez pięć lat nauki.

Słowa te mają swoje odzwierciedlenie również w efektach uczenia się. Dzięki temu absolwent będzie znał zasady komunikowania się z osobami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, używania języka uniwersalnego oraz metod wspomagających i alternatywnych komunikowania się, a także będzie potrafił dostosowywać metody i środki komunikacji wspomagającej i alternatywnej do możliwości osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi, korzystać ze współczesnych technologii wspomagających funkcjonowanie, komunikowanie się oraz nauczanie i uczenie się tych osób.

Wiedza teoretyczna wymaga osadzenia w praktyce. Im więcej zajęć praktycznych realizuje student, tym lepiej rozumie i analizuje kwestie teoretyczne, tym pełniej jest przygotowany do wejścia na rynek pracy. Realizacja praktyk obowiązkowych na kierunkach pedagogicznych zapewnia konieczny kontakt z rzeczywistością dydaktyczno-wychowawczą oraz weryfikację swoich wyobrażeń na temat przyszłego zawodu. Nie zawsze jednak student ma możliwość podjęcia refleksji, dokonania analizy doświadczanych sytuacji wychowawczych, uczestniczenia w dyskusji nad problemami edukacyjnymi i terapeutycznymi pojawiającymi się w trakcie obserwacji lub samodzielnego prowadzenia zajęć.

Jednocześnie student powinien doświadczyć, że zdobywana przez niego wiedza oraz umiejętności są potrzebne, a wręcz pożądane na rynku pracy, że występuje zapotrzebowanie na takich specjalistów. Dlatego od wielu lat w ramach zajęć z szeroko rozumianej komunikacji językowej podejmowana jest współpraca z różnymi instytucjami oświatowymi, przede wszystkim przedszkolami i szkołami ogólnodostępnymi, integracyjnymi czy specjalnymi, aby dzielić się umiejętnościami i doświadczeniem, a przede wszystkim twórczym zaangażowaniem studentów. Działania te przynoszą obopólne korzyści, gdyż są odpowiedzią na aktualne potrzeby uczniów i nauczycieli.

Te działania wpisują się w realizowany od kilku lat w KUL projekt *Uniservitate. Service-learning in Catholic Higher Education*. Idea Service Learning to strategia edukacyjna oparta na doświadczeniu, która integruje zaangażowanie na rzecz lokalnych i szerszych społeczności z kursami akademickimi. Dzięki temu uczenie się staje się lepsze, a partnerzy społeczni otrzymują konkretne korzyści.

Studenci uczą się, służą innym i mogą się zastanowić nad swoim doświadczeniem, aby pogłębić przyswajaną wiedzę (Gierszewski, 2023, s. 80).

W dalszej części artykułu zostaną opisane przykłady różnych praktycznych działań wspierających realizowanych przez studentów w ramach zajęć dydaktycznych z zakresu doskonalenia umiejętności komunikacji językowej. Zajęcia te realizowane były w formie spotkań indywidualnych, a także warsztatów grupowych, czasem miały charakter jednorazowy, a niekiedy cykliczny.

Zajęcia z profilaktyki logopedycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym

Od wielu lat studenci pedagogiki specjalnej realizują cykl warsztatów dla dzieci z lubelskich przedszkoli mający na celu stymulację prawidłowego rozwoju mowy, a więc profilaktykę jej zaburzeń. Profilaktyka logopedyczna jest szerokim pojęciem, koncentruje się przede wszystkim na przeciwdziałaniu powstawaniu wszelkich odstępstw od normy w procesie komunikacji językowej.

Studenci z myślą o rodzicach i nauczycielach przedszkoli w ramach zajęć przygotowali w formie zaleceń szeroki wachlarz działań, które można na co dzień wdrażać, aby wspomagać prawidłowy rozwój mowy i komunikacji dzieci. Wśród nich znajdziemy takie zalecenia jak:

- Sięgnijmy po bajki logopedyczne, zabawy słowne i rymowanki, które wspierają rozwój artykulacji i poprawę wymowy.
- Wykonujmy ćwiczenia oddechowe, np. dmuchanie baniek mydlnych, nadmuchiwanie balonów, które pomagają w poprawie płynności mowy.
- Bierzmy udział w grach i ćwiczeniach mających na celu rozwijanie umiejętności rozumienia języka, m.in. składaniu puzzli słownych czy dopasowywaniu obrazków.
- Czytajmy oraz zachęcajmy dzieci do czytania książek i opowiadania historii, wspiera to rozwój słownictwa i umiejętności narracyjnych.
- Bawmy się w odgadywanie dźwięków, które wydają różne przedmioty (np. pralka, odkurzacz, instrument muzyczny, radio). Dzięki temu ćwiczymy słuch fonematyczny, a to umożliwia nam różnicować dźwięki mowy.

- Ograniczmy media w życiu codziennym dziecka i stwórzmy otoczenie bogate w język, czyli rozmawiajmy, czytamy książki, śpiewajmy piosenki i opowiadajmy historie. To wszystko wspiera rozwój mowy u dzieci.
- Pamiętajmy, że zabawa również odgrywa ważną rolę w profilaktyce logopedycznej. Można korzystać z gier słownych, rymowanek i układanek, aby rozwijać umiejętność mówienia i rozumienia języka.

Systematyczne zajęcia profilaktyczne dają dzieciom szansę na przezwycięzenie trudności związanych z mówieniem, rozumieniem, a w przyszłości z czytaniem i pisanem.

W ramach przedmiotu profilaktyka zaburzeń mowy studentki miały możliwość stworzenia własnych scenariuszy zajęć, a następnie ich realizacji w Przedszkolu nr 32 w Lublinie. Zajęcia trwały 60 minut i przyjęły formę tematycznych warsztatów z zakresu profilaktyki logopedycznej. Poniżej opisane są doświadczenia studentek III roku pedagogiki specjalnej z warsztatów przeprowadzonych w grupach przedszkolnych.

Głównym celem zajęć było wspomaganie i stymulowanie prawidłowego rozwoju mowy dziecka oraz zapobieganie powstawaniu zaburzeń mowy poprzez:

- podnoszenie sprawności w zakresie motoryki małej i dużej,
- usprawnienie motoryki narządów mownych: warg, języka, podniebienia miękkiego i żuchwy,
- usprawnienie aparatu oddechowego,
- rozwijanie słuchu fizycznego, fonematycznego oraz poczucia rytmu, doskonalenie koordynacji słuchowo-ruchowej,
- doskonalenie umiejętności rozumienia, uwagi słuchowej oraz koncentracji na wykonywanym zadaniu,
- wzbogacenie słownika biernego i czynnego,
- doskonalenie umiejętności językowych poprzez: ćwiczenia słownikowe, ćwiczenia w konstruowaniu zdań, rozwijanie mowy opowieściowej, podtrzymywanie spontanicznej aktywności słownej.

Pierwszym krokiem było dokładne przygotowanie scenariusza. Na zajęciach poznałyśmy narzędzia i przygotowowałyśmy pomoce niezbędne do przeprowadzenia warsztatów. Współpraca w grupie umożliwiła nam jako studentom wymianę pomysłów oraz dobre przygotowanie się do zajęć. Rodzaje zabaw i ćwiczeń logopedycznych zawarte w konspektach były nie tylko różnorodne

i interesujące, ale również dostosowane do wieku i możliwości dzieci. Wykorzystane zostały podstawowe formy pracy: indywidualna, zespołowa i zbiorowa. Znane i lubiane bajki pojawiły się jako tematy przewodnie zajęć. *Psi Patrol* stał się głównym motywem jednego ze scenariuszy. Niezbędne do przeprowadzenia zajęć okazały się wydrukowane obrazki, kolorowanki, a także instrumenty, takie jak bębenek czy grzechotki. Elementy znanej bajki towarzyszyły dzieciom w każdym z przeprowadzanych ćwiczeń.

W przebiegu zajęć znalazły się m.in. ćwiczenia fonacyjne, dzięki którym dzieci uczą się, jak prawidłowo tworzyć i prowadzić głos, oraz bajki logopedyczne usprawniające motorykę narządów artykulacyjnych. W konspekcie uwzględniono także ćwiczenia słownikowe, podczas których dzieci rozwijają zasób słownictwa czynnego i biernego oraz ćwiczenia gramatyczne, dzięki którym uczą się prawidłowych odmian wyrazów czy poprawnego tworzenia konstrukcji zdaniowych. W celu wydłużenia fazy oddechowej i wykształcenia właściwego toru oddychania zrealizowane zostały ćwiczenia oddechowe i relaksacyjne. Na koniec, aby prawidłowo rozróżnić dźwięki mowy, wykonane zostały ćwiczenia słuchu fonemowego i ćwiczenia logorytmiczne uwrażliwiające na cechy prozodyczne mowy: rytm, akcent, intonację i melodię.

Dzieci chętnie przeniosły się w świat bajek i żywo uczestniczyły w zaproponowanych ćwiczeniach. Zabawy te były dla nich atrakcyjne, a jednocześnie skutecznie wspomagały prawidłowy rozwój mowy.

Zajęcia z zakresu profilaktyki logopedycznej obejmują nie tylko doskonalenie sprawności związanych z percepcją i realizacją mowy, ale także rozwój kompetencji miękkich takich jak: kreatywność, komunikatywność, współpraca w grupie czy umiejętność radzenia sobie z emocjami.

Obecnie dzieci bywają mocno przebodźcowane, co skutkuje tym, że trudno jest im się skupić. Poruszanie się w rytm instrumentu muzycznego ćwiczy koncentrację uwagi, koordynację słuchowo-ruchową i świadomość własnego ciała. Zabawy, które angażują dzieci ruchowo i słuchowo, zdecydowanie są dobrym przerywnikiem ćwiczeń stolikowych. Najciekawszą z takich aktywności okazała się zabawa w „Lustro”, to ona przyniosła maluchom najwięcej radości. Podczas naśladowania min i gestów kolegów czy koleżanek dzieci ćwiczyły komunikację niewerbalną, uczyły się koncentracji oraz wzmacniały relacje rówieśnicze.

Aby ćwiczenia były skuteczne, zwracamy uwagę na motywację dzieci do działania. Warto im pokazywać, w jaki sposób wykonać dane zadanie oraz stosować pochwały. Kluczowe znaczenie ma także pewność siebie nauczyciela, otwartość i elastyczność w działaniu. Pozytywna energia działa na dzieci jak magnes, zachęcając je do współpracy. Grupowa terapia logopedyczna połączona z zabawą może przynieść wiele korzyści wszystkim przedszkolakom.

Organizowane w przedszkolach warsztaty są owocne również dla studentów. Wyjście poza mury uczelni daje możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej w praktyce. Jest to doskonała okazja, aby zderzyć się z realiami, bo każda placówka funkcjonuje przecież trochę inaczej. Dzięki praktyce mamy szansę sprawdzić, czy odnajdujemy się w zawodzie pedagoga-logopedy. Możemy poznać swoje mocne strony i popracować nad rozwojem umiejętności niezbędnych do przyszłej pracy. Wiele z nas po raz pierwszy miało możliwość przeprowadzenia zajęć logopedycznych. Było to dla nas nowe doświadczenie, w którym mogliśmy liczyć na wzajemne wsparcie. Podczas pracy z grupą dzieci musimy wykazać się kreatywnością i elastycznością. Uczymy się rozwiązywania problemów, na które nie byliśmy wcześniej przygotowani. Zdobywamy dzięki temu wiedzę i doświadczenie, których nie jesteśmy w stanie czerpać z książek. Jest to doskonały przykład skutecznej nauki poprzez działanie. Po odbytych warsztatach mogliśmy wnikliwie przeanalizować swoje błędy, miałyśmy czas na dyskusję i refleksję.

Warsztaty są niezwykle potrzebne i wartościowe. Inspirują do dalszego działania oraz motywują do rozwijania swoich kompetencji. Budują fundament do przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela. Dzięki temu w przyszłości możemy wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności w zakresie pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Kolejną inicjatywą było wsparcie indywidualnej terapii logopedycznej. Studenci specjalności logopedycznej w ramach ćwiczeń z dyslalii uczęszczali do szkoły podstawowej z oddziałami integracyjnymi, aby pomagać tamtejszym logopedom prowadzić terapię z uczniami. Każdy student podjął współpracę z jednym dzieckiem. Początkowo mógł obserwować, jak jego podopieczny pracuje z logopedą, a następnie przejmował opiekę nad dzieckiem, planował samodzielnie zabawy i ćwiczenia dostosowane do jego indywidualnych potrzeb. Niezwykle cenna była możliwość konsultowania swoich pomysłów oraz sposobu realizacji zajęć z jednej strony z wykładowcami prowadzącymi ten przedmiot na uczelni, z drugiej

zaś z doświadczonym logopedą, pod którego okiem realizowano zajęcia z dziećmi.

Korzyści z tej współpracy okazały się znaczące dla wszystkich osób zaangażowanych w ten projekt. Dzieci miały możliwość pracować pod opieką studentów bardziej indywidualnie, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb każdego z nich, gdyż zajęcia w szkołach najczęściej odbywają się w małych, 3-, 4-osobowych grupach. Ćwiczenia przygotowywane przez studentów były atrakcyjne, prowadzone w formie wesołej zabawy, wykorzystujące wiele pomocy dydaktycznych. Studenci mieli możliwość przekuć wiedzę teoretyczną na praktykę, wykorzystać swoją kreatywność do tworzenia atrakcyjnych scenariuszy, szlifować swój talent pedagogiczny, animując zajęcia, wchodząc w interakcje wychowawczo-edukacyjne, rozwijając swoje kompetencje terapeutyczne poprzez diagnozowanie bieżących potrzeb i postępów swojego podopiecznego. Podjęcie samodzielnych działań logopedycznych w ramach zajęć pozwoliło dużo wcześniej niż w ramach obowiązkowych praktyk zmierzyć się z zadaniami terapeutycznymi, zweryfikować w naturalnych warunkach pracy swoje wyobrażenia o zawodzie logopedy,

Tworzenie środowiska fonogestowego w klasie integracyjnej

Inną inicjatywą w ramach zajęć z Metody Fonogestów była współpraca grupy ćwiczeniowej IV roku pedagogiki specjalnej oraz klasy integracyjnej w szkole podstawowej w Lublinie, do której uczęszczał m.in. chłopiec z głębokim uszkodzeniem słuchu. Projekt trwał przez trzy miesiące, podczas których studenci odwiedzali klasę, stopniowo zapoznając uczniów z tą innowacyjną metodą.

Najważniejszym skutkiem uszkodzenia słuchu u dziecka, a zarazem bezpośrednią przyczyną zaburzeń jego mowy, jest zakłócenie komunikacji w środowisku społecznym, zwłaszcza w rodzinie. Uszkodzenie słuchu jednego członka rodziny, która stanowi podstawową wspólnotę komunikacyjną, zaburza funkcjonowanie całego systemu porozumiewania się w tej grupie. Istnieje bariera komunikacyjna między dzieckiem z ograniczoną sprawnością słuchową a osobami, które słyszą i posługują się językiem dźwiękowym. Rozmiar tej bariery zależy nie tylko od stopnia deficytu słuchu, lecz również od zdolności społecznego otoczenia do

360 dostosowania się do trudności w porozumiewaniu się. Szczególnie istotne znaczenie ma to, czy komunikacja językowa w danym środowisku jest dostosowana do możliwości percepcyjnych dziecka oraz efektywna (Krakowiak, 2012).

Kluczowym aspektem stworzenia przyjaznego środowiska dla ucznia z uszkodzeniem słuchu jest budowa wspólnoty komunikacyjnej. Obecnie z zadowoleniem zauważa się postępy w rozwoju mowy i umiejętności komunikacyjnych u dzieci zarówno z lekkimi, jak i głębszymi zaburzeniami słuchu. Dzięki wczesnej diagnozie oraz skutecznej interwencji w postaci audioprotetyki i rehabilitacji ich postępy są porównywalne do tych czynionych przez dzieci o prawidłowym słuchu. Niestety, nadal zdarzają się sytuacje, kiedy opóźniony rozwój mowy u dzieci jest zauważalny, a warunki akustyczne w środowisku szkolnym czy przedszkolnym mogą znacząco utrudniać skuteczną komunikację. Uczeń pozbawiony możliwości komunikacji zarówno z nauczycielem, jak i rówieśnikami boryka się z poważnymi ograniczeniami w swoim rozwoju intelektualnym i społecznym (Kołodziejczyk, 2023).

Dobłą praktyką w przypadkach zaburzeń słuchu u dzieci jest wprowadzenie Metody Fonogestów. Delikatne spowolnienie tempa mowy oraz poprawa klarowności artykulacji, które towarzyszą stosowaniu fonogestów, mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia przekazu werbalnego. Zastosowanie tej metody w pracy z dziećmi dotkniętymi problemami słuchowymi sprzyja ich integracji społecznej i zdolności do samodzielnego funkcjonowania we wszystkich dziedzinach życia: w domu, szkole, miejscu pracy i szeroko rozumianym społeczeństwie. Osoby z niedosłuchem lżejszym, ale też głębszym mogą wykorzystywać fonogesty do komunikacji między sobą, a także jako narzędzie ułatwiające zrozumienie mowy w kontaktach z osobami bez trudności słuchowych. Metoda ta jest przystępna, skuteczna i szybka do opanowania przez każdego, ponieważ zaledwie dziesięć godzin szkolenia wystarcza, by zrozumieć i opanować w praktyce podstawy tego systemu (Cued Speech Europa, 2021).

Chłopiec z głębokim niedosłuchem, uczęszczający do klasy objętej opieką i szkoleniem studenckim, w środowisku rodzinnym posługiwał się językiem migowym. Matka chłopca, znając wagę bieglej komunikacji w języku polskim, zdecydowała się na klasę integracyjną dla syna, gdzie wprowadzano Metodę Fonogestów. Wsparcie nie ograniczało się jedynie do społeczności klasowej,

ponieważ chłopiec korzystał z terapii logopedycznej z użyciem fonogestów. Głównym celem działań studenckich było objęcie wsparciem dziecka z niedosłuchem, przy zaangażowaniu całej klasy, uczniów i nauczycieli w stworzenie wspólnego, skutecznego sposobu komunikowania się. Ucząc posługiwania się mową z fonogestami, wykorzystywano przy tym interaktywne warsztaty i kreatywne pomysły na zajęcia. Poniżej zostaną przytoczone refleksje studentów uczestniczących w tych działaniach.

Jako studentki podczas zajęć na uczelni przygotowywałyśmy się do projektu z udziałem dzieci. Początkowo kluczowym elementem dla nas było zrozumienie charakterystyki klasy oraz indywidualnych cech każdego ucznia. Te informacje zostały nam przekazane przez naszą prowadzącą, panią doktor Renatę Kołodziejczyk, która miała bezpośredni kontakt z tą grupą. Nasze przygotowania rozpoczynały się od wspólnej dyskusji oraz „burzy mózgow”, podczas których wymienialiśmy pomysły i analizowałyśmy je pod kątem atrakcyjności dla dzieci. Wykorzystowałyśmy głównie naszą kreatywność oraz dotychczasowe doświadczenia, a także czerpałyśmy inspiracje z poradników metodycznych do pracy z dziećmi z wadą słuchu oraz z blogów surdopedagogów czy logopedów dostępne w Internecie.

Nasze zajęcia z dziećmi zawsze rozpoczynały się od krótkiej prezentacji nas samych, ponieważ byliśmy podzieleni na kilka małych grup, a więc na kolejnych spotkaniach dzieci poznawały nowy zespół szkoleniowy. Uznałyśmy, że istotne jest nawiązanie bezpiecznej i komfortowej relacji z uczniami od samego początku.

Podczas pierwszych spotkań omawialiśmy cel projektu oraz uświadamialiśmy dzieciom potrzeby ich słabszych rówieśników. Następnie przechodziłyśmy do powtórzenia wcześniej omówionych układów fonogestów oraz teoretycznego wprowadzenia nowych. Zachęcałyśmy dzieci do wspólnych ćwiczeń praktycznych poprzez zabawne ćwiczenia gimnastyki dłoni, porównując każdy układ dłoni do czegoś atrakcyjnego dla dzieci, np. zwierząt, liter czy przedmiotów. Preferowałyśmy zajęcia na dywanie, aby uczniowie czuli się swobodnie, a różnorodne obrazki, piosenki i wierszyki stanowiły atrakcyjną pomoc w przyswajaniu metody.

Największą popularnością wśród dzieci cieszyła się część zajęć, która łączyła elementy zabawy z muzyką oraz odczytywanie z ruchu warg i dłoni. Uczniowie z radością uczestniczyli w śpiewaniu piosenek, jednocześnie używając fonogestów. Mniej zainteresowania

362 wzbudzała zaś ta część zajęć, która miała charakter wykładowy i teoretyczny. Wtedy dzieci traciły skupienie i trudniej im było utrzymać uwagę. Największą motywacją dla nich było odkrywanie nowych układów fonogestów oraz możliwość połączenia dotychczasowej wiedzy przez wypowiedzianie nowych słów.

Z radością obserwowaliśmy, jak dzieci podejmują próby komunikacji między sobą, wykorzystując fonogesty. Widok ich zaangażowania i chęci do praktykowania nowych umiejętności był niezwykle motywujący zarówno dla nas, jak i dla nich samych. To właśnie ta aktywność i zaangażowanie dzieci stanowiły największą nagrodę za naszą pracę i wysiłek.

W efekcie dzieci przyswoiły Metodę Fonogestów, co miało pozytywny wpływ na integrację chłopca z resztą grupy. Jednakże nie brakowało wyzwań. Pomimo zaangażowania grupy ćwiczeniowej i uczniów, nauczycielki uczące w klasie nie były aktywne. Brak pełnego wsparcia z ich strony ograniczył efektywność projektu. Mimo prób stworzenia środowiska komunikacyjnego dla chłopca z niedosłuchem nie udało się osiągnąć zamierzonego celu. Ostatecznie, brak zaangażowania nauczycieli w stworzenie skutecznego sposobu komunikowania się wszystkich uczniów w klasie skutkowało koniecznością przeniesienia chłopca do szkoły specjalnej.

Mimo trudności związanych z wprowadzeniem Metody Fonogestów doświadczenie to było wartościowe. Projekt pokazał, jak ważna jest pełna współpraca z nauczycielami w celu osiągnięcia sukcesu w edukacji integracyjnej. Zaproponowana metoda okazała się skutecznym narzędziem do łamania barier komunikacyjnych, umożliwiając skuteczną komunikację z uczniem z niedosłuchem. Wnioski z tego projektu są klarowne: skuteczna edukacja integracyjna wymaga pełnego zaangażowania wszystkich uczestników procesu nauczania. Bez pełnego wsparcia nauczycieli nawet najlepsze metody mogą nie przynieść oczekiwanych rezultatów. Doświadczenia te pokazują, że innowacyjne podejścia, takie jak Metoda Fonogestów, mają potencjał do tworzenia bardziej otwartego i zintegrowanego środowiska szkolnego dla wszystkich uczniów.

Udział w tego rodzaju wyjściach do różnych placówek podczas studiów otwiera drzwi do rozwoju praktycznych umiejętności, które stanowią istotny element w budowaniu przyszłej kariery zawodowej. To także szansa na skonfrontowanie teorii z rzeczywistością pracy. Przełożenie wiedzy teoretycznej na praktykę umożliwia doskonalenie kluczowych kompetencji wymaganych w zawodzie pedagoga, takich jak dyscyplina, odpowiedzialność oraz empatia. Podczas zajęć z dziećmi zarówno studenci, jak i dzieci mogą wiele się od siebie nauczyć. Uczniowie mają okazję korzystać z wiedzy przekazywanej w sposób dla nich atrakcyjny poprzez kreatywne metody pracy, ale także rozwijania umiejętności interpersonalnych i kreatywności u studentów. Przyszłym pedagogom daje także szansę na bezpośrednią obserwację uczniów oraz dostosowywanie się do ich indywidualnych potrzeb. Poprzez aktywne uczestnictwo w zajęciach studenci mogą doskonalić swoje umiejętności w zakresie komunikacji współpracy oraz rozwiązywania problemów. Jest to okazja do zrozumienia różnorodności w potrzebach i stylach uczenia się dzieci, co może być niezwykle cenne w przyszłej pracy pedagogicznej.

Przekazywana podczas studiów wiedza, dotycząca współpracy z rodzicami lub nauczycielami, jest często wyidealizowana. Doświadczenia z przeprowadzonych zajęć pokazują, że jest to obszar wymagający dużych pokładów cierpliwości oraz asertywności. Nie wszystkie założenia są możliwe do osiągnięcia. W ramach współpracy ze szkołą studenci mogli doskonalić swoje umiejętności w zakresie komunikacji i budowania relacji z innymi. Tego rodzaju doświadczenia praktyczne podczas studiów nie tylko poszerzają horyzonty i wzbogacają wiedzę młodych ludzi, ale także kształtują ich jako profesjonalistów, przygotowując ich do efektywnej i odpowiedzialnej pracy w przyszłości.

Wszystkie opisane w niniejszym rozdziale działania pedagogiczne studentów skoncentrowane są na rozwijaniu i wspieraniu umiejętności komunikacyjnych poszczególnych uczniów oraz wspólnot klasowych i szkolnych. Doświadczenia te ugruntowują w nich przekonanie, że komunikacja jest podstawą rozwoju człowieka, warunkiem skutecznych oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych oraz bliskich relacji społecznych, a więc budowania wspólnoty. Wspólnota daje poczucie bezpieczeństwa, bliskości

364 i przynależności, pozwala budować tożsamość i odczuwać sens życia. Brak komunikacji niszczy wspólnotę, powoduje poczucie osamotnienia i odrzucenia. Zatem umiejętność budowania wspólnot komunikacyjnych w rodzinach, klasach, szkołach jest warunkiem realizacji autentycznej inkluzji w społeczeństwie. Stanowi jedną z głównych zadań pedagoga specjalnego.

Bibliografia

- Domagała-Zyśk, E., Becucci, S., De Bock, S., Borowicz, A., Ceccarelli, C., De Corte, I., Ebouaney, A., Dolza, E., Kołodziejczyk, R., Loi, G., Ochmann, A., Ochmann, W., Krakowiak, K. (2021). *Fonogesty. Metoda i jej zastosowanie/The Cued Speech system and its practice*. Brussels.
- Gierszewski, D. (2023). *Uczenie przez zaangażowanie. czyli czym jest Service-Learning*. W: Edukacja w świecie zmian. Wybór tekstów opublikowany na platformie EPALE 2022 (s. 80–86). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2022). Przystawianie języka fonicznego przez dzieci z uszkodzeniami słuchu w toku interakcji komunikacyjnych wspomaganymi fonogestami. *Logopedia*, 51 (2), 21–44.
- Kołodziejczyk, R. (2023). Wykorzystanie Metody Fonogestów w pracy z uczniem niesłyszącym w grupie zróżnicowanej. *Logopedia*, 52(2), 187–207.

Renata Kołodziejczyk, Martyna Tobjasz,
Katarzyna Piskała

Promowanie kluczowej roli komunikacji w rozwoju i wychowaniu dziecka w ramach realizacji praktycznych zajęć dla lokalnej społeczności przez studentów pedagogiki specjalnej KUL

Dobra komunikacja jest bardzo ważna w wychowaniu i nauce.

Pedagog specjalny musi nauczyć się, jak może rozmawiać ze sobą człowiek, który mówi z tym, który nie mówi. Są różne metody, które ułatwiają mówienie i rozumienie mowy lub zastępują mowę.

Niektóre metody wykorzystują gesty rąk, na przykład język migowy, alfabet palcowy, fonogesty.

Inne wykorzystują zdjęcia, obrazki i symbole.

Komputery, tablety i telefony komórkowe też ułatwiają rozmowę.

Studenci pedagogiki specjalnej KUL uczą się tych wszystkich metod komunikacji. Potem idą do szkoły albo do przedszkola i opowiadają, jak można pomóc ludziom lepiej się komunikować.

Studenci, którzy chcą w przyszłości być logopedami, prowadzili dla dzieci z przedszkola zabawy logopedyczne. Dzieci razem z bohaterami z ulubionych bajek bawiły się i uczyły dobrze mówić, słuchać i oddychać.

Studenci sprawdzili, czy ich zabawy podobały się dzieciom i czy one nauczyły się lepiej mówić.

Inni studenci pomagali logopedzie w szkole ćwiczyć z dziećmi w gabinecie logopedycznym.

Każdy student opiekował się jednym dzieckiem, które nie umiało poprawnie mówić albo słuchać.

Oceniał mowę dziecka i planował potrzebne dla niego zabawy i ćwiczenia.

Dzieci lubiły zajęcia ze studentami, bo były wesołe i ciekawe, a student miał czas dla jednego dziecka, gdy logopeda w szkole musiał pracować z grupą dzieci.

366 Jeszcze inni studenci opiekowali się klasą, w której uczył się chłopiec niesłyszący.

W szkole chłopiec nie rozumiał, co mówi do niego nauczyciel i koledzy.

Studenci pomagali wszystkim dzieciom i nauczycielom nauczyć się mówić z fonogestami.

Dzieci uczyły się chętnie i coraz lepiej umiały rozmawiać ze swoim niesłyszącym kolegą.

Niestety, mniej chętnie uczyli się nauczyciele i uczeń nadal ich nie rozumiał. Studenci zrozumieli, że bardzo ważne jest, żeby wszyscy umieli ze sobą rozmawiać.

Studenci na zajęciach z dziećmi w szkole i w przedszkolu nauczyli się uważnie obserwować dzieci, ich uczucia, co lubią, a czego nie lubią.

Czasem trzeba zmienić plan zabawy, bo jest za trudny lub nudny.

Musieli mieć dużo pomysłów, a wiele sytuacji było dla nich niespodzianką.

Nauczyli się też pracować w grupie i pomagać sobie wzajemnie.

To była wspaniała szkoła pracy i życia, i nie mogli się tego nauczyć z książek.

Ważne jest, żeby studenci mogli bardzo często trenować dobrą pracę w zawodzie, który wybrali.

Wtedy będą wiedzieli, co w pracy z dziećmi jest najważniejsze.

Na pewno wiedzą, że bardzo ważna jest komunikacja.

<-wróć do
spisu treści

Diagnoza kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w środkowym wieku szkolnym w kaszubskiej wiejskiej szkole

Abstrakt

W artykule podjęto zagadnienie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci w wieku od 9 do 13 lat w kaszubskiej szkole wiejskiej. Obszar społeczno-emocjonalny uczniów stanowi obok sfery poznawczej podstawowy obszar rozwojowy, który dotyczy procesu formowania osobowości młodych ludzi, w tym ich motywacji, emocji, wartości i postaw.

Celem artykułu jest zdiagnozowanie tego zjawiska w świetle wyników badań kompetencji społeczno-emocjonalnych wykonanych z wykorzystaniem narzędzi TROS-KA w grupie uczniów ze szkoły wiejskiej. Uzyskane rezultaty wskazują, że badani chłopcy i dziewczynki uzyskują wysoki poziom wyników nauczania przy znacznie niższych kompetencjach we wszystkich badanych czterech zakresach: T – „Radzenie sobie z trudnościami”, R – „Relacje”, O – „Obraz siebie”, S – „Sprawczość”. Badani uczniowie potrzebują wsparcia w zakresie podnoszenia kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Słowa kluczowe: pedagogika, szkoła wiejska, środkowy wiek szkolny, kompetencje społeczno-emocjonalne, relacje, radzenie sobie z trudnościami, obraz siebie, sprawczość, TROS-KA.

368 **Diagnosis of socio-emotional competences of pupils of middle school age in a kashubian rural school**

Abstract

This article addresses the issue of socio-emotional functioning of pupils in a Kashubian rural school aged 9–13 years. The social-emotional area of pupils constitutes, next to the cognitive sphere, the basic developmental area, which concerns the process of forming young people's personalities, including their motivations, emotions, values and attitudes.

The aim of this article is to diagnose this phenomenon in the light of the results of social-emotional competences research carried out using the TROS-KA tools in a group of students from classes IV–VI of a rural school. The results obtained indicate that the male and female pupils surveyed achieve high levels of learning outcomes with significantly lower competences in all four scopes surveyed: T – “Coping with difficulties”, R – “Relationships”, O – “Self-image”, S – “Self-efficacy”. The surveyed male and female students need support in improving their social-emotional competences.

Keywords: pedagogy, rural school, social-emotional competences, relationships, coping emotional competences, relationships, coping with difficulties, self-image, agency, TROS-KA.

Wprowadzenie

Szkoła jest instytucją, która odgrywa kluczową rolę w życiu każdego dziecka. To właśnie w niej dziecko nabywa wiedzę i umiejętności, które będą mu służyć przez całe życie.

W ostatnich latach wiejska szkoła stała się tematem wielu debat i dyskusji. Wiele osób uważa, że mniejsza wiejska placówka nie jest w stanie zapewnić dzieciom odpowiedniego poziomu wiedzy

i umiejętności, a także że brakuje im nowoczesnego wyposażenia i specjalistycznej kadry nauczycielskiej (Chrzanowska, 2009; Waloszek, 2002; Kołaczek, 2004; Papież, 2006 i in.). Jednak istnieją również głosy, że wiejska szkoła może stanowić szansę dla dziecka, ponieważ oferuje mu inne możliwości i korzyści, takie jak bliskie relacje z nauczycielami, większą integrację ze społecznością i możliwość rozwijania swoich pasji i zainteresowań (Gorzelać, 2008).

Obraz szkół wiejskich nie jest jednorodny, ponieważ składają się na niego zróżnicowane warunki/czynniki charakteryzujące daną wieś. Środowiska wiejskie są bowiem zróżnicowane pod względem socjoekonomicznym, kulturowym, ekologicznym, infrastrukturalnym, przynależności administracyjnej (gmina, miasto–gmina) – wsie małe, średnie, duże; podmiejskie, położone daleko od miast, różnie usytuowane geograficznie (Polska A i B, tzw. ściana wschodnia) (Matyjas, 2019, s. 332). Ludzie mieszkający na wsi tworzą względnie trwałe wspólnoty lokalne, a powiązania społeczne bazują na relacji krewniaczo-sąsiedzkiej. Inny ważny czynnik to specyficzne cechy kultury wiejskiej z dominującą rolą tradycji, wielopokoleniową kulturą oraz wyraźną rolą autorytetu seniorów, a także podziałem na „swoich i obcych” (Gorlać, 2004, s. 14). Szczególnie zauważalne jest to na wsi kaszubskiej, gdzie występują znaczne różnice kulturowe, językowe i historyczne, odmienne od pozostałej części Polski. Historia szkolnictwa powszechnego wsi kaszubskiej jest zapisana od ponad 150 lat, a społeczność wiejska pozostaje silnie emocjonalnie związana ze „swoją” szkołą, która była często remontowana rękoma mieszkańców (przed II wojną światową lub w latach powojennych). Uczyli się w niej rodzice obecnych uczniów, ich dziadkowie i pradziadkowie. Obecnie w wielu wsiach szkoła jest ostatnim publicznym budynkiem – w niej odbywa się nie tylko edukacja dzieci, ale i wydarzenia kulturalne, sportowe, rozrywkowe.

Warto zwrócić uwagę na to, że wiejska szkoła może być szansą dla rozwoju dziecka nie tylko pod względem edukacyjnym, ale także społecznym i emocjonalnym. W takim środowisku dziecko ma możliwość rozwijania bliższych relacji z innymi ludźmi, a także uczenia się, jak funkcjonować w grupie, jak rozwiązywać konflikty i jak radzić sobie z niepowodzeniami (Kawula, 2005, s. 468).

Obszar społeczno-emocjonalny uczniów stanowi obok sfery poznawczej podstawowy obszar rozwojowy. Powszechne myślenie o szkole jako o instytucji rozwijającej głównie wiedzę

370 i umiejętności uczniów (tzw. twarde kompetencje) redukuje jej kluczową funkcję wychowawczą, która dotyczy procesu formowania osobowości młodych ludzi, w tym ich emocji, motywacji, wartości i postaw (również społecznych). Traktowanie edukacji jedynie jako wieloetapowej procedury przyswajania sobie wiedzy zniekształca jej właściwy cel, który, idąc za Robertem Sternbergiem (1996), można by sformułować jako powodzenie życiowe.

Rozwój dziecka – środkowy wiek szkolny

Środkowy wiek szkolny (Rękosiewicz, Jankowski, 2014, s. 7–30) przypada na wiek 9 do 13 lat, czyli okres uczęszczania do klas IV–VI szkoły podstawowej. Z rozwojowego punktu widzenia jest to okres szczególny, charakteryzuje się nowymi etapami w zakresie rozwoju fizycznego, społecznego, emocjonalnego, ale również hormonalnego. Dziecko staje się coraz bardziej niezależne w szkole i w domu, a także w swoim funkcjonowaniu emocjonalnym. Nabiera umiejętności tworzenia bliskich relacji z rówieśnikami w parach, budując przyjaźnie, oraz w grupach rówieśniczych. Staje się coraz bardziej pracowite – lepiej planuje swoje działania, bardziej wytrwałe w pracy, potrafi doprowadzić swoje działanie do końca. Te wszystkie elementy sprawiają, że dziecko staje się bardziej kompetentnym uczniem oraz coraz lepiej radzi sobie w kontaktach z dziećmi w jego wieku, także poza szkołą (Rękosiewicz, Jankowski, 2014).

W tym czasie następuje wzbogacenie wiedzy o sobie i utrwalenie przekonań na swój temat. Jeśli dziecko ma szansę częstego doznawania radości z osiągniętego sukcesu oraz otrzymuje pozytywne informacje zwrotne na swój temat od rodziców, nauczycieli i rówieśników, to doświadczenia te stają się podstawą wysokiej, realistycznej samooceny, którą prosto można wyrazić słowami „Jestem dobrym dzieckiem, jestem dobrym uczniem”. Zwiększa ona wytrwałość w podejmowaniu różnorodnych działań i umożliwia efektywne radzenie sobie z trudnościami, a więc tworzy bezcenny kapitał w zmaganiu się z zadaniami, jakie przyniosą kolejne etapy rozwoju (Appelt, Jabłoński, 2004/2007). Poziom samooceny dzieci na początku środkowego wieku szkolnego jest stosunkowo wysoki i nieco spada w wieku około 11–12 lat. Dzieci są świadome posiadanych przez siebie kompetencji lub ich braku. Jednym z większych

zagrożeń dla dzieci w tym wieku jest polaryzacja poczucia posiadania kompetencji, czyli osiągnięcia poczucia niższości lub zbyt wysokiej samooceny.

Z kolei dla jakości poczucia kompetencji kluczowe są doświadczenia związane ze sprawnością w wykonywaniu różnorodnych zadań, wymagających stosowania powszechnie używanych w życiu społecznym narzędzi umysłowych. Kształtowaniu podlega też wtedy sama kompetencja pracy, czyli umiejętność organizacji czynności w taki sposób, aby możliwe było osiągnięcie zaplanowanego celu. W jej skład wchodzi umiejętności: 1) inicjowania i kończenia prac; 2) dbania o jakość końcowego rezultatu pracy; 3) zarządzania sytuacją zadaniową (Jabłoński, Ratajczyk, 2014). Dojrzała kompetencja pracy pozwala podejmować działania niewymagające zewnętrznego nadzoru lub kierowania, czyli oparte na motywacji wewnętrznej ucznia i skonstruowanym przez niego planie.

Samodzielność to również zdolność oceny tego, co jest dobre, a co złe, co jest dopuszczalne, a co nie jest akceptowalne społecznie. Zmienia się pojęcie moralności. Bycie „grzecznym” ma na celu już nie uniknięcie kary, lecz zachowanie się w sposób akceptowalny przez rodzinę, rówieśników czy nauczycieli. W tym wieku rozwija się szacunek dla autorytetu. Dobre zachowanie polega m.in. na przestrzeganiu praw i wywiązywaniu się z obowiązków. Coraz częściej możemy zaobserwować u dzieci postawę refleksyjną. W tym okresie znika dziecięcy egocentryzm, a myślenie jawi się częściej jako bardziej systematyczne oraz logiczne. Dzieci w czasie myślenia nie ulegają już tak bardzo wpływom z zewnątrz. Wszystkie te czynniki sprawiają, że dziecko poszerza swoje kompetencje poznawcze, jest bardziej skłonne do współpracy i wspólnego działania. Staje się ono bardziej niezależne intelektualnie (Rękosiewicz, Jankowski, 2014).

Jest to również czas, kiedy rola grupy rówieśniczej staje się o wiele bardziej istotna niż wcześniej, a dziecko coraz bardziej uniezależnia się od rodziny. W czasie tym możemy zaobserwować segregację płciową, która staje się jednym z podstawowych kryteriów doboru towarzystwa do zabawy. Chłopcy w tym wieku zazwyczaj bawią się w większych grupkach, dziewczęta natomiast tworzą mniejsze jednostki, tj. 2-, 3-osobowe. U chłopców w tym wieku często można zaobserwować rywalizację oraz współzawodnictwo, podczas gdy dziewczynki są raczej nastawione na współpracę i zachowują się bardziej empatycznie.

372 Następują również zmiany fizyczne wśród dzieci. Jest to pierwszy okres, w którym dziewczęta zaczynają się znacznie odróżniać budową fizyczną od chłopców.

Środkowy wiek szkolny charakteryzuje się tym, że to stosunkowo spokojny czas w rozwoju człowieka. Ani w rozwoju społecznym, ani fizycznym, ani intelektualnym nie zachodzą gwałtowne zmiany. To jednocześnie ostatni okres dzieciństwa. To czas istotny z perspektywy kształtowania przekonań o własnej skuteczności w działaniu i myśleniu, ale również w relacjach z innymi. Korzystanie z sukcesem i przy uznaniu otoczenia z opanowywania nowych umiejętności tworzy podstawę dla rozwoju poczucia kompetencji.

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów

Kompetencje społeczno-emocjonalne wiążą się ze zdolnością do rozumienia i kontrolowania własnych uczuć i zachowań, do rozumienia uczuć innych osób oraz do nawiązywania harmonijnych, przyjaznych relacji z innymi ludźmi (Czub, 2014). Anna Matczak w podręczniku do Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (2007) podaje następującą definicję: kompetencje społeczne to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Wskazuje, że efektywność tego treningu zależy od: 1) inteligencji społecznej i emocjonalnej; 2) cech temperamentu i osobowości; 3) kierowanych na jednostkę oddziaływań środowiskowych: zamierzonych i niezamierzonych wpływów wychowawczych, oddziaływań szkoleniowych i terapeutycznych.

Obszar społeczno-emocjonalny uczniów stanowi obok sfery poznawczej podstawowy obszar rozwojowy. Powszechne myślenie o szkole jako o instytucji rozwijającej głównie wiedzę i umiejętności uczniów (tzw. twarde kompetencje) redukuje jej kluczową funkcję wychowawczą, która dotyczy procesu formowania osobowości młodych ludzi, w tym ich emocji, motywacji, wartości i postaw (również społecznych). Traktowanie edukacji jedynie jako wieloetapowej procedury przyswajania sobie wiedzy zniekształca jej właściwy cel, który, idąc za Sternbergiem (1996), można by sformułować jako powodzenie życiowe. Głównym zadaniem szkoły, w tym szczególnie szkoły podstawowej, jest stworzenie bazy dla

rozwoju tych kompetencji, które w przyszłości pozwolą dorosłemu już obywatelowi być w pełni samodzielnym i odpowiedzialnym za los, nie tylko swój, ale również najbliższego otoczenia (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2017, s. 6).

Praktycy i badacze pozostają zgodni co do tego, że wczesna identyfikacja trudności społeczno-emocjonalnych i potencjalnych problemów w funkcjonowaniu w przyszłości jest najbardziej efektywną strategią wspomagania rozwoju we wszystkich jego sferach (Czub, 2014).

Analiza wielu badań dotyczących efektów programów profilaktycznych i interwencyjnych nastawionych na wzmocnienie KSE u uczniów wskazuje na ich wysoką skuteczność w podnoszeniu wyników w nauce oraz obniżaniu absencji szkolnej (Czub, 2014; Schonert-Reichl i in., 2015).

Filipiak (2008) podkreśla, że w zasadzie szkoła powinna uwzględnić w swojej ofercie edukacyjnej trzy główne przedmioty: 1) nauka o tym, jak się uczyć; 2) nauczanie myślenia oraz 3) nauczanie, jak stać się samodzielnym menedżerem własnego rozwoju (jak planować własną drogę rozwoju i świadomie współuczestniczyć w procesach rozwojowych innych osób i grup). Oczywiście te przedmioty nie są wyodrębnione w planie nauczania, ale są „wplecione” w inne lekcje.

Warto podkreślić, że podejście kompetencyjne zakłada możliwość uczenia się i rozwijania pożądanych zachowań, stąd jego popularność w ostatnich latach w programach profilaktycznych i wychowawczych. Spośród licznych kompetencji emocjonalno-społecznych w badaniach własnych uwzględniono te, które uznano za wiodące w środkowym wieku szkolnym w kontekście rozwoju psychicznego ucznia i zadań rozwojowych aktualnych i przyszłych. Są to:

- radzenie sobie z trudnościami,
- relacje społeczne,
- obraz siebie,
- poczucie sprawczości,
- kontrola afektu.

Jako zbiór umiejętności wspólnie odpowiedzialnych za ogólne poczucie kompetencji uczniów zostały one zoperacjonalizowane i szczegółowo opisane w modelu TROS-KA (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2017, s. 31).

374 **Napotykanie trudności i strategie radzenia sobie z nimi przez uczniów**

Poczucie kompetencji stanowiące pozytywne rozstrzygnięcie konfliktu rozgrywanego się między 9. a 13. rokiem życia człowieka włączone jest przez Erika Eriksona do katalogu cnót podstawowych, bez których, jak sam pisze, „wszystkie inne bardziej zmienne systemy wartości tracą swój charakter i znaczenie” (Erikson, 1997, s. 287). Chodzi tu zarówno o takie układy osób i zjawisk, jak świat pracy czy edukacji oraz relacje społeczne i obraz siebie. Bycie kompetentnym stoi u podstaw podejmowania przez podmiot aktywności w tych sferach i odpowiada za inne wartości czy uczucia z tymi aktywnościami powiązane, takie jak odpowiedzialność, satysfakcja czy osiągnięcia (sukces). Dla Eriksona szkoła jest przestrzenią przechodzenia dziecka w świat dorosłych, w którym „zyskuje się uznanie dzięki wykonywaniu pewnych rzeczy” (Erikson, 1997, s. 269). To dążenie do akceptacji społecznej na podstawie oceny efektów własnych działań stanowi fundament kształtowania postawy pracy rozumianej jako wieloetapowy proces realizacji podjętych zamierzeń obejmujący: a) określenie celów działania; b) opracowanie strategii realizacji celów; c) aplikację strategii radzenia sobie z problemami; d) ocenę efektów końcowych wraz ze sformułowaniem wniosków do wykorzystania w przyszłości (podczas rozwiązywania analogicznych trudności).

Eriksonowska interpretacja szkoły jako laboratorium własnej sprawczości powinna stanowić fundament (punkt wyjścia i punkt dojścia) formowania jakichkolwiek działań wychowawczych i profilaktycznych zarówno ze strony samej szkoły i rodziców, jak i instytucji zewnętrznych, w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych. Należałoby zatem nieco odwrócić perspektywę ujmowania kluczowych zadań szkoły i spojrzeć na podstawę programową nie tylko jak na dokument definiujący efekty kształcenia przedmiotowego, ale zapis cząstkowych wyników edukacji ucznia (cząstkowych, gdyż odnoszących się jedynie do warstwy merytorycznej), do których doszedł poprzez postawę pracy, a zdobyte doświadczenia o charakterze transferowalnym będzie mógł wykorzystać w dalszym życiu podczas mierzenia się z realizacją innych postawionych sobie celów.

Podsumowując: z punktu widzenia procesu kształtowania się poczucia kompetencji ważne jest, że uczeń opanował

np. umiejętność rozwiązywania zadań z jedną niewiadomą, ale dużo ważniejsze jest, w jaki sposób do tego doszedł i na ile skutecznie uporał się z trudnościami, które napotkał po drodze (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2017, s. 16–17).

Relacje społeczne

Rodzinne relacje dziecka w środkowym wieku szkolnym warunkują jego dobrostan, jednak stopniowo tracą na ważności. Ich jakość nadal zależy od aktywności rodziców, wychowawców i innych osób znaczących oraz od zachowań samego dziecka. Poznanie rodzaju i jakości doświadczanych przez niego relacji interpersonalnych, a także związków, jakie zachodzą między nimi z różnych perspektyw – dziecka, rodzica oraz jego nauczycieli i wychowawców – jest ważne dla lepszego zrozumienia dziecka oraz udzielenia mu wsparcia. Rodzice i rówieśnicy stanowią dla dziecka w środkowym wieku szkolnym wiodące grupy osób znaczących.

Osoba znacząca może redukować bądź wzmacniać poczucie niepewności, bezradności i własnej wartości młodego człowieka. Ten etap rozwoju jest także czasem intensywnych zmian w zakresie relacji z rodzicami i rówieśnikami. Uczeń w tym wieku często marginalizuje relacje z rodzicami, dąży do autonomii od rodzicielskich regulacji. Staje się coraz silniej związany z rówieśnikami i od nich czerpie wzorce osobowe. Wzrasta wówczas potrzeba wsparcia doznawanego od rówieśników.

Rodzina nadal pozostaje miejscem nabywania doświadczeń emocjonalnych i społecznych. Fundamentem utrzymania dobrych relacji dorastającego dziecka z rodzicami jest efektywna komunikacja.

Kontakty z rówieśnikami są źródłem pozytywnych, ale niełatwych doświadczeń. Dążenie do spójności z grupą, do której się przynależy z jednej strony, a potrzeba autonomii z drugiej strony stawiają młodego człowieka wobec konieczności wyboru oraz poszukiwania równowagi między potrzebą bliskości rówieśniczej a potrzebą niezależności i indywidualności (por. Domagała-Zyśk, 2004).

Uczeń w środkowym wieku szkolnym ma sposobność dowiadywania się nowych informacji o sobie samym ze względu na rosnącą liczbę obszarów podejmowanych aktywności. Obraz siebie, oznaczający sposób, w jaki jednostka postrzega siebie i swoje możliwości, rozwija się w ciągu całego życia na podstawie informacji o sposobie, w jaki człowiek widzi siebie, jak postrzegają go inni, a także na ile jest to dla niego ważne (Wiliński, 2005). W wieku 9–13 lat występuje w tym obszarze duża niestabilność. Uczeń buduje wiedzę na swój temat (samowiedza). Obejmuje ona wygląd, umiejętności, osiągnięcia, kompetencje, atrakcyjność interpersonalną i sprawczość (Kołodziejczyk, 2011, s. 13). Na jej podstawie kształtuje się poczucie własnej wartości. Emocjonalny stosunek do siebie samego, wartościowanie siebie w kategoriach pozytywnych i negatywnych, stopień odczucia szacunku, sympatii do własnej osoby (samoocena) pozostają w ścisłej zależności z tą wiedzą. Wiara we własną skuteczność, a także szacunek do siebie (Branden, 2009, s. 19) stanowią warunek zaspokajania własnych potrzeb, pragnień, dążenia do osiągnięcia satysfakcji, zadowolenia i spełnienia.

Okres średniego wieku szkolnego to intensywny czas budowania obrazu siebie, samowiedzy i samooceny ze względu na podejmowanie działań, za które podmiot jest sam od początku do końca odpowiedzialny. Obraz siebie jest wiedzą płynącą z wewnętrznych doświadczeń siebie – swojego ciała, myśli, jak również z różnych sytuacji życiowych w kontakcie z otaczającą rzeczywistością; wiedzą zatrzymaną w pamięci i wciąż uaktualnianą, która poddawana jest procesom wartościującym i oceniającym (Stolecki, 2009, s. 164) Przesadnie wyidealizowany obraz własnej osoby stanowi źródło nieadekwatnych działań jednostki, może prowadzić do stawiania sobie zbyt wysokich wymagań, obwiniania się porażki, dążenia do perfekcji, zarozumiałości i pychy, co z kolei nie sprzyja byciu lubianym. Nieadekwatny obraz siebie przeszkadza w nawiązywaniu i utrzymywaniu satysfakcjonujących relacji interpersonalnych i może prowadzić do konfliktów z innymi albo wycofywania się (por. Domagała-Zyśk, 2004).

Zdolność do kończenia rozpoczętych zadań i poczucie posiadania kontroli oraz sprawstwa nad realizowanymi aktywnościami prowadzą do zgeneralizowanej pozytywnej oceny własnych kompetencji, co w rezultacie daje uczniowi poczucie satysfakcji. Poczucie sprawczości i potrzeba autonomii są ściśle związane z procesem uczenia się (Filipiak, 2012, s. 34), a samosterowność (albo wyuczona bezradność jako jej odwrotność) może być widoczna w rozumieniu tego, czego uczeń się uczy, umiejętności transformowania wiedzy na własny język (por. asymilacja i akomodacja w teorii Jeana Piageta, 1966), adekwatnej ocenie umiejętności potrzebnych do wykonania zadania, uruchomieniu skutecznych strategii uczenia się, zdolności do planowania, organizowania i monitorowania kolejnych kroków we własnym procesie uczenia się (rola funkcji zarządzających – por. Brzezińska, 2005).

Celem badań przedstawionych w artykule było określenie poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w środkowym wieku szkolnym w kaszubskiej wiejskiej szkole. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem baterii TROS-KA, a wyniki porównano do norm dla populacji dzieci w wieku 9–13 lat.

Bateria narzędzi TROS-KA, opublikowana po kilku latach prac, w 2017 r., stała się ważnym elementem oceny funkcjonalnej zarówno w praktyce pedagogicznej, jak i w zakresie badań naukowych. Badania wśród uczniów z niepowodzeniem szkolnym (Domagała-Zyśk, Amilkiewicz-Marek, 2019) (N = 30) pokazały, że uczniowie ci we wszystkich skalach osiągają wyniki na poziomie niskim (3–4 sten): mają o sobie niskie mniemanie, uważają siebie samych za niezdolnych do osiągnięcia sukcesów i radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami.

Badania wśród uczniów z chorobami somatycznymi (m.in. alergią, astmą i cukrzycą) wskazały na obniżone kompetencje uczniów w każdym z zakresów (Domagała-Zyśk, 2019) (N = 24). Dziewczęta i chłopcy słabiej radzą sobie z trudnościami napotykanymi w szkole, mają mniejszy zakres i niższą jakość relacji społecznych, a ich obraz siebie jest na niższym poziomie niż uczniów bez chorób przewlekłych. Zaobserwowano także niższy poziom poczucia sprawczości. Szczegółowa analiza wyników wewnątrz grupy pokazała duże zróżnicowanie wyników: w badanej grupie były zarówno takie dzieci, które osiągały wysokie wyniki w zakresie

378 poszczególnych kompetencji, jak i uczniowie o wynikach najniższych. Wyniki tych badań potwierdzają więc dotychczasową wiedzę o funkcjonowaniu uczniów chorych (por. Domagała-Zyśk, 2012).

Podobne wyniki uzyskano w badaniach uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Domagała-Zyśk, Knopik, 2019) ($N = 34$). Uczniowie ci uzyskali wyniki istotnie niższe statystycznie niż uczniowie bez diagnozy niepełnosprawności intelektualnej ($p < 0,001$) w każdej z badanych sfer. W tych badaniach zastosowano także skalę KA, wypełnianą przez ucznia, jego rodzica i nauczyciela. W grupie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną zaobserwowano większe niż w grupie uczniów bez tej niepełnosprawności różnice w ocenie ich kompetencji dokonywanej przez rodziców i nauczyciela ucznia.

W badaniach normalizacyjnych pakietu TROS-KA brali udział także uczniowie zdolni. Analiza wyników (Knopik, Oszwa, Domagała-Zyśk, 2017) ($N = 107$) wskazuje, że osiągnęli oni wyniki przeciętne (6 sten), ale w każdym teście ich wyniki były istotnie wyższe niż rówieśników. Badani uczniowie zdolni wykazali się zatem wyższym poziomem kompetencji w zakresie obrazu siebie, poczucia sprawczości i kontroli afektu w stosunku do grupy uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni. Na uwagę zasługuje wartość minimum osiągniętych przez badanych w obu grupach. W przypadku uczniów niezidentyfikowanych jako zdolni są one znacznie niższe, co można, biorąc pod uwagę również wartość odchyień standardowych, uznać za symptom większego zróżnicowania wyników wśród tej grupy, a także potwierdzenie nieuzyskiwania przez uczniów zdolnych bardzo niskich wyników w analizowanych testach.

Tomasz Knopik i Urszula Oszwa (2022) wykorzystali baterię TROS-KA do oceny kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów rozwijanych w toku innowacyjnych zajęć z matematyki. W grupie eksperymentalnej 62 piątoklasistów szkół podstawowych uczestniczyło przez 10 miesięcy w lekcjach matematyki prowadzonych według autorskiego programu, stawiającego na intensywne zaspokojenie trzech potrzeb uczniów: autonomii, kompetencji i przynależności. Wyniki wykazały istotny statystycznie wzrost: 1) pozytywnego nastawienia do matematyki (mierzonego techniką różnicowania semantycznego); 2) kompetencji emocjonalno-społecznych (mierzonych skalą KA z baterii TROS-KA); 3) osiągnięć matematycznych (mierzonych testem z matematyki i ocenami szkolnymi).

Prowadzone badania miały charakter diagnostyczny. W tego typu badaniach nastawieni jesteśmy głównie na możliwe scharakteryzowanie badanego zjawiska. W odniesieniu do zjawisk i zdarzeń pedagogicznych celem diagnozy jest rozpoznanie i opisanie procesów edukacyjnych w aspekcie ich właściwej realizacji, a także poznanie trudności i uwarunkowań wpływających na proces kształcenia i wychowania (Maszke, 2004).

Podjęte badania i analizy pozwoliły na opis kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w kaszubskiej wiejskiej szkole w środkowym wieku szkolnym.

W niniejszej pracy problem główny został zawarty w następującym pytaniu: Jakie są kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów w wieku 9–13 lat, uczących się w klasach IV–VI w jednej ze szkół powiatu puckiego?

Zakres kompetencji społeczno-emocjonalnych wyznaczać będą następujące obszary: poziom radzenia sobie z trudnościami, jakości relacji z innymi osobami, obrazu siebie i sprawczości uczniów.

Do problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jaki jest poziom rozwoju radzenia sobie z trudnościami badanych uczniów w wieku 9–13 lat?
2. Jaka jest jakość doświadczanych relacji interpersonalnych badanych uczniów w wieku 9–13 lat?
3. Jaki jest poziom postrzegania obrazu siebie i swoich możliwości badanych uczniów w wieku 9–13 lat?
4. Jaki jest poziom zdolności poczucia posiadania kontroli oraz sprawstwa nad realizowanymi aktywnościami?

W badaniach wykorzystano narzędzie do badania kompetencji społeczno-emocjonalnych TROS-KA. Jest ono przeznaczone dla dzieci w średnim wieku szkolnym (9–13 lat) i oparte na koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona, zakładającej, że głównym zadaniem rozwojowym dziecka w tym wieku jest nabycie poczucia kompetencji oraz stabilnej i adekwatnej samooceny (Erikson, 2004). Zadania te podejmowane są w czasie rutynowych aktywności w szkole i w domu, a modelowane przez relacje z dorosłymi (rodzicami i nauczycielami) oraz rówieśnikami.

Narzędzie TROS-KA zbudowane jest z 5 skal, z których w obecnych badaniach wykorzystano cztery:

- T – badania umiejętności radzenia sobie z trudnościami,
- R – badająca zakres i jakości relacji społecznych,
- O – oceniającej obraz siebie,
- S – diagnozującej poczucie sprawczości.

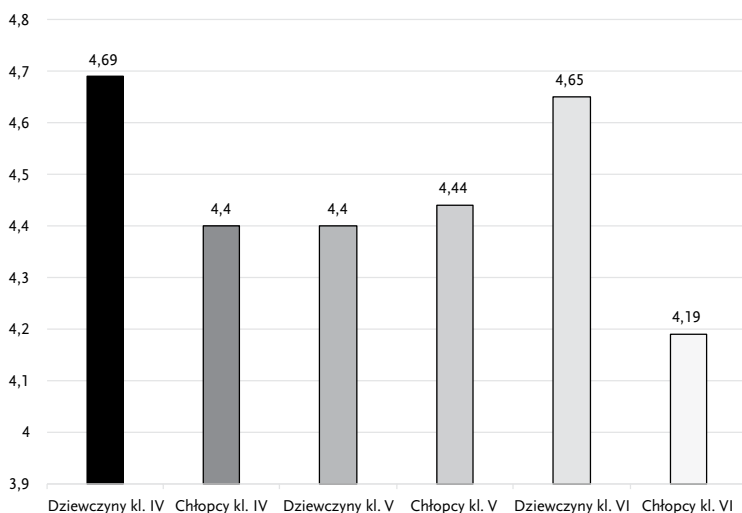
Piąta ze skal – KA (kontrola afektu) – ma charakter przesiewowy, używana jest w wersji dla ucznia (KA), nauczyciela KA(N) i rodzica KA(R), nie została użyta w badaniach.

Stosując skale TROS-KA, badacz nie jest zobligowany do wykorzystywania wszystkich skal, brak zatem wyników piątej skali nie zakłócił przebiegu badania. TROS-KA nie jest kwestionariuszem samoopisowym, ale zakłada wykorzystanie w badaniach próbek zachowania: uczeń zapoznaje się z daną sytuacją i zastanawia się, jak zachowałby się, gdyby przydarzyła się jemu. Pakiet narzędzi TROS-KA poddany został rygorystycznemu procesowi standaryzacji i normalizacji w grupie 1229 uczniów w wieku 9–13 lat, w wyniku czego określono poziom rzetelności, trafności teoretycznej i trafności zewnętrznej narzędzia oraz opracowano normy dla dziewcząt i chłopców w wieku 9–11 i 12–13 lat. Pełny opis procesu normalizacji skal TROS-KA znajduje się w publikacji Ewy Domagały-Zyśk, Tomasza Knopika i Urszuli Oszwa (2017).

Grupę badawczą stanowiło 57 uczniów klas IV–VI szkoły wiejskiej z powiatu puckiego. Kryterium doboru do grupy badawczej była nauka w klasach IV–VI. W grupie badawczej znalazło się 12 dziewczynek i 10 chłopców z klasy IV, 8 dziewczynek i 7 chłopców z klasy V oraz 12 dziewczynek i 8 chłopców z klasy VI. Udział uczniów w badaniach był dobrowolny, ale wymagał zgody rodziców.

Większość dzieci wypełniała kwestionariusze z zainteresowaniem, dodając w czasie badania pisemnie własne komentarze do poszczególnych sytuacji. Czworo uczniów wymagało motywowania i zachęcania do kontynuowania pracy przez osobę prowadzącą badanie – procedura badań dopuszcza taką możliwość.

Wykres 1. Średnia ocen za pierwsze półrocze 2023/2024 z podziałem na dziewczynki i chłopców



Źródło: opracowanie własne.

Przeanalizowano również średnią wyników nauczania za pierwsze półrocze roku szkolnego 2023/2024 w celu określenia zależności pomiędzy poziomem kompetencji badanej grupy a ich wynikami w nauce w klasach IV–IV z podziałem na dziewczynki i chłopców. Ilustruje to wykres 1.

W celu określenia poziomu osiągnięć szkolnych obliczono średnie arytmetyczne ocen z nauki. Zastosowano następujący sposób przeliczenia średnich ocen na skalę nominalną: 6,0–4,0 – wysoki poziom osiągnięć, 3,9–3,0 – przeciętny poziom osiągnięć, 2,9 – niski poziom osiągnięć.

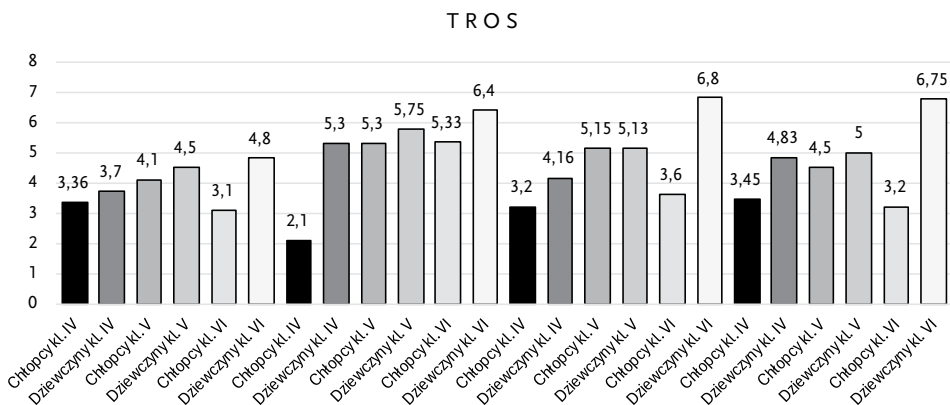
U większości badanych osób średnia ocen jest na podobnym poziomie i oscyluje wokół 4,5. Jedynie chłopcy z VI klasy osiągnęli niższą średnią – 4,14, czyli wyniki nauczania są na wysokim poziomie.

Wyniki badań

Skale TROS dotyczą kolejno – jak już opisano powyżej – oceny kompetencji w zakresie radzenia sobie z trudnościami (T), relacji (R), obrazu siebie (O) oraz sprawczości (S). W procesie

382 normalizacji narzędzia przygotowano normy sten, różnicując populacje pod względem płci (chłopcy/dziewczęta) oraz wieku (dzieci młodsze – 9–11 lat i starsze – 12–13 lat). Zgodnie z zasadami badań statystycznych wartości rzędu 1–2 stena oznaczają wyniki bardzo niskie, 3–4 – niskie, 5–6 – przeciętne, 7–8 – wysokie, 9–10 – bardzo wysokie.

Wykres 2. Wyniki stenowe w skalach TROS (T – wyniki w skali „Radzenie sobie z trudnościami”, R – wyniki w skali „Relacje”, O – wyniki w skali „Obraz siebie”, S – wyniki w skali „Sprawczość”)



Źródło: opracowanie własne.

W prezentowanych badaniach większość badanych uczniów uzyskała wyniki niskie i przeciętne. Wyniki bardzo niskie w zakresie relacji z innymi osobami odnotowano u chłopców z IV klasy. W żadnej ze skal żadna z badanych grup nie uzyskała wyników wysokich i bardzo wysokich.

Szczególnie niskie wyniki widoczne są w obszarze obrazu siebie (skala T – 90,00% uczniów), czyli poziomu rozwoju kompetencji odpowiedzialnych za radzenie sobie z trudnościami oraz obszarem relacji społecznych (skala R – 100% uczniów).

Bardziej szczegółowa analiza średnich wyników w poszczególnych klasach badanych osób (młodsze dziewczęta – starsze dziewczęta) pokazała, że dziewczęta z klasy VI osiągnęły najwyższe wyniki w zakresie wszystkich czterech skal T i R na poziomie

przeciętnym (5–6 sten – ponad 60% uczennic) oraz w skali O i S na poziomie wyższym (7–8 sten). Ilustruje to wykres 2.

Najwyższe wyniki osiągnęły uczennice w obszarze jakości relacji społecznych (skala R – 66,70% uczennic) oraz sprawczości (skala S – 75,00% uczennic).

Wyniki uzyskane przez uczennice z klasy V są w skalach: T, O, S niższe od starszych koleżanek, na poziomie 4 sten. Jedynie w skali dotyczących relacji społecznych (R – 75,00%) osiągnęły wynik 5 sten.

Uczennice klasy IV osiągnęły w badaniach w skalach T – 66,60%, O – 58,40%, a w skali R – 3 sten.

Szczegółowa analiza średnich wyników w poszczególnych klasach chłopców jest bardziej zróżnicowana. Chłopcy z klasy VI osiągnęli w skalach T, O, S wyniki niskie (3 sten), a w skali R wynik przeciętny (5 sten).

Chłopcy z klasy V osiągnęli w skalach T i S wyniki niskie (4 sten), z kolei w skalach R i O wyniki przeciętne (5 sten).

Chłopcy z IV klasy mają najniższe wyniki ze wszystkich osób badanych. W skalach T, O, S osiągnęli wyniki niskie (3 sten), a w skali R wyniki niskie (2 sten).

Tab. 1. Statystyki procentowe dla skal T, R, O, S

SKALA	WYNIKI	Klasa IV dziewczęta	Klasa IV chłopcy	Klasa V dziewczęta	Klasa V chłopcy	Klasa VI dziewczęta	Klasa VI chłopcy
Skala T	niskie	66,60%	90,00%	37,50%	85,70%	30,00%	87,50%
Skala T	przeciętne	8,40%	10,00%	50,00%	14,30%	60,00%	12,50%
Skala T	wysokie	25,00%	0,00%	12,50%	0,00%	10,00%	0,00%
Skala R	niskie	27,30%	100,00%	25,00%	16,60%	11,10%	16,50%
Skala R	przeciętne	72,70%	0,00%	0,00%	0,00%	22,20%	16,50%
Skala R	wysokie	0,00%	0,00%	75,00%	83,40%	66,70%	67,00%
Skala O	niskie	33,40%	100,00%	25,00%	57,10%	10,00%	83,00%
Skala O	przeciętne	41,60%	0,00%	12,50%	28,60%	40,00%	0,00%
Skala O	wysokie	25,00%	0,00%	62,50%	14,30%	50,00%	17,00%
Skala S	niskie	58,40%	77,80%	55,50%	80,00%	0,00%	75,00%
Skala S	przeciętne	16,60%	22,20%	10,10%	20,00%	25,00%	25,00%
Skala S	wysokie	25,00%	0,00%	34,40%	0,00%	75,00%	0,00%

Źródło: opracowanie własne.

384 Dyskusja nad wynikami i implikacje praktyki pedagogicznej

Powyższe analizy mają ograniczony charakter ze względu na niewielką grupę badawczą ($N = 57$) i nie mogą być uogólniane. Wnioski odnoszą się tylko do grupy badanej i stanowią badanie pilotażowe.

Przeprowadzone badania wskazują na wyższe kompetencje społeczno-emocjonalne dziewcząt względem swoich kolegów w badanej grupie. Podobne obserwacje poczyniono w badaniach realizowanych podczas standaryzacji pakietu TROS-KA. Uzyskane wyniki potwierdzają prawidłowość zaobserwowaną podczas standaryzacji innych narzędzi do oceny stopni rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych (np. Dwuwymiarowy Inwentarz Inteligencji Emocjonalnej DINEMO, Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE) – istotnie statystycznie wyższe wyniki uzyskiwane przez kobiety w porównaniu z mężczyznami (Domagała-Zyśk, Knopik, Osza, 2017, s. 192).

Analiza średniej śródrocznej ocen szkolnych wskazała na jej wysoki poziom. W całej grupie badanych uczniów z ocenami poniżej średniej 4,0 jest jedynie czterech uczniów. Większość uczniów badanych klas uzyskuje dobre i bardzo dobre wyniki w nauce, z kolei przeprowadzone badania pokazały stosunkowo niskie kompetencje społeczno-emocjonalne badanych chłopców i dziewcząt.

Uzyskane wyniki można porównać z wynikami badań (lecz należy pamiętać, że badani byli starsi uczniowie) Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA 2022, w którym polscy piętnastolatki utrzymują wysoką pozycję na świecie pod względem umiejętności matematycznych, rozumienia czytanego tekstu oraz rozumowania w naukach przyrodniczych. We wszystkich trzech obszarach objętych badaniem wyniki naszych uczniów są powyżej średniej dla krajów OECD. W ocenie względem wybranych kompetencji miękkich nastolatki osiągnęły wyniki poniżej średniej dla krajów OECD:

- wytrwałość ($-0,28$ – wskaźnik ukazujący poziom poniżej lub powyżej średniej),
- ciekawość ($-0,24$),
- kontrola emocji ($-0,30$),
- współpraca ($-0,19$),
- empatia ($-0,8$),

- asertywność (-0,11),
- odporność na stres (-0,5).

Wyżej wymienione kompetencje badane są również przez kwestionariusze TROS-KA.

Uzyskane wyniki wskazują, że badani uczniowie i uczennice potrzebują intensywnego wsparcia w zakresie podnoszenia kompetencji społeczno-emocjonalnych we wszystkich badanych czterech zakresach: T – „Radzenie sobie z trudnościami”, R – „Relacje”, O – „Obraz siebie”, S – „Sprawczość”. W pracy tej można wykorzystać proponowane przez autorów narzędzia scenariusza (por. Kнопик, Oszwa, 2022), ale należy je dostosować do potrzeb uczniów oraz cech środowiska, w którym mieszkają. Ważnym zadaniem wychowawczym w odniesieniu do badanej grupy jest wzmacnianie kompetencji interpersonalnych i umiejętności budowania znaczących relacji społecznych, a szczególnie istotne wydaje się wspieranie najmłodszych z badanych uczniów – chłopców i dziewcząt z klasy IV oraz chłopców z klasy VI.

Wskazane jest także powtórzenie badania w kolejnym roku szkolnym w celu ewaluacji skuteczności zaproponowanego uczniom wsparcia, ale też dokładniejszego rozpoznania potrzeb uczniów.

Warto również rozważyć podjęcie dodatkowych analiz wskazujących na źródła odczuwanych przez uczniów trudności, np. ich zaangażowanie w korzystanie z mediów społecznościowych i Internetu, sposób spędzania czasu wolnego (w tym ofertę szkoły i innych instytucji w tym zakresie), zakres kompetencji wychowawczych rodziców i opiekunów dzieci.

Warto nadmienić, że zgodnie z zaleceniami badań, wyniki prezentowane w tym artykule udostępniono wychowawcom. Dzięki temu mieli możliwość w bieżącym roku szkolnym podjąć adekwatne działania wychowawcze.

Bibliografia

- Appelt, K., Jabłoński, S. (2004/2007). Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym. W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 75–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Branden, N. (2009). *Sześć filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Ravi.

- 386** Brzezińska, A. (2005). *Spoleczna psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Chrczanowska, J. (2000). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.
- Czub, M. (2014). Rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka. W: M. Czub (red.), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Czub, M., Matejczuk, J. (2015). *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: A. Marszałek.
- Domagała-Zyśk, E. (2012). Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Amilkiewicz-Marek, A. (2019). Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badanie pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33, 157–169.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2017). *Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli. Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–3 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Bieńkowska, K.I. (2023), BATERIA TROS-KA 1 – skale do badania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów w środkowym wieku szkolnym. W: E. Domagała-Zyśk, T. Knopik, B. Papuda-Dolińska, K. Bieńkowska. *Ocena funkcjonalna rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi – bateria TROS-KA 1*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Filipiak, E. (2008). Wprowadzenie. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Filipiak, E. (red.) (2012). *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: ArtStudio.
- Gorlach, K. (2004). *Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy*. Warszawa: Scholar.
- Gorzelałak, G. (2008). Polska lokalna 2007 – synteza. W: G. Gorzelałak (red.), *Polska lokalna 2007*, Warszawa: Scholar.
- <https://www.gov.pl/web/nauka/pisa-2022-poznalismy-wynik-i-najnowszej-edycji-programu-miedzynarodowej-oceny-umiejetnosci-uczniow> (29.04.2024).
- Jabłoński, S., Ratajczyk, A. (2014). Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Warszawa: IBE.
- Kawula, S. (red) (2003). *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Knopik, T., Osza, U., Domagała-Zyśk, E. (2017). *Ruch Pedagogiczny*, 87 (88), 2, 15–30.
- Kołaczek, B. (2004). *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowanie, uwarunkowania, wyrównywanie szans*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Lubińska-Bogacka, M., Zawisza, E. (2015). Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka. Różnice w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt chłopców. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji personalizowanej*. Będzin: E-bookowo.
- Maszke, A.W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Matyjas, B. (2019). Środowisko wiejskie jako przestrzeń edukacji szkolnej dzieci. *Pedagogika Społeczna*, 3 (18).
- Papież, J. (2006). *Przemiany warunków socjalizacyjnoedukacyjnych na wsi. Badania panelowe*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Piaget, J. (1966). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Rękosiewicz, M., Jankowski, P. (2014). *Rozwój dziecka – środkowy wiek szkolny*. Warszawa: IBE.
- Sternberg, R. (1996). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.

- 388** Stolecki, P. (2009). Obraz siebie u dziewcząt po doświadczeniu traumy. *Pedagogia Christiana*, 2 (24).
- Waloszek, D. (2002). Zreformowana edukacja a szanse życiowe dzieci ze środowiska wsi popegeerowskiej. *Edukacja*, 2.
- Wiliński, P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Krzysztof Tarnowski

Diagnoza kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w środkowym wieku szkolnym w kaszubskiej wiejskiej szkole

Szkoła ma bardzo dużą rolę w życiu każdego dziecka. W szkole uczeń nabywa wiedzę i umiejętności, które będą mu przydatne przez lata. Szkolnictwo wiejskie było obiektem krytyki ze względu na niski poziom nauczania. Obecnie jest zmiana w jakości nauczania w tych placówkach. Szkoły powinny być miejscem, gdzie uczniowie otrzymują oprócz wiedzy formowanie charakteru. W tekście opisano rozwój uczniów w wieku 9–13 lat. Jest on nazwany środkowym wiekiem szkolnym. To kolejny etap rozwoju uczniów w klasach 4–6. Poprzez codzienne spotkania w szkole uczniowie nabierają umiejętności tworzenia bliskich relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Uczą się umiejętności radzenia sobie z życiowymi trudnościami. Poznają swoje mocne i słabe strony. Kształtują poczucie własnej wartości. W artykule opisano kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów między 9. a 13. rokiem życia.

Uczniowie wypełnili ankiety zawarte w narzędziu badawczym TROS-KA.

Większość chłopców i dziewczynek radzi sobie bardzo dobrze w nauce.

Badane dzieci mają trudności w rozwijaniu umiejętności społecznych i emocjonalnych.

Dziewczęta przewyższają chłopców pod względem umiejętności społecznych i emocjonalnych.

Uczniowie z czwartej klasy osiągnęli najniższe wyniki w obszarze umiejętności społeczno-emocjonalnych.

Uczniowie objęci badaniami powinni uzyskać wsparcie w rozwijaniu umiejętności społeczno-emocjonalnych.

<-wróć do
spisu treści

CZĘŚĆ PIĄTA

Z historii Katedry

Profesor Teresa Kukołowicz – pedagog nieustannie inspirująca

PRZEDRUK ZA ZGODĄ REDAKCJI ZA:

Domagała-Zyśk E., Lenzion A., Smołka E., Wysoczańska R. (2014).
Imieniny Pani Profesor. *Przegląd Uniwersytecki*, 6(152), 20–23.

Na początku października Wydział Nauk Społecznych KUL, a szczególnie Instytut Pedagogiki, przez wiele dziesiątków lat świętował imieniny prof. dr hab. Teresy Kukołowicz. W tym roku po raz pierwszy Pani Profesor obchodziła to święto jako mieszkanka domu Ojca – zmarła 28 lutego 2014 r. Mimo to imieniny odbyły się. Wieczorem 5 października na KUL miało miejsce wspomnieniowe spotkanie pracowników WNS oraz rodziny i przyjaciół Pani Profesor, a jego ważnym punktem była Msza Święta za duszę prof. Kukołowicz. Z wdzięcznością przywoływaliśmy mądrość, dobroć, prostotę i poczucie humoru Pani Profesor, próbując na nowo odczytać jej rozumienie wychowania, wartości dziecka, kobiety i osoby starszej, a nade wszystko refleksje nad pięknem rodziny i znaczeniem czynników gwarantujących jej trwałość i spójność. Kim była prof. Teresa Kukołowicz, która zakończyła pracę na KUL w 2000 r., ale nieustannie inspiruje kolejne roczniki pedagogów?

Pani Profesor związała się z naszą Uczelnią w 1959 r. Początkowo pracowała w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Filozofii. W roku akademickim 1980/1981 reaktywowała Sekcję Pedagogiki i przygotowała program kształcenia dla kierunku pedagogika. W latach 1981–1995 była kierownikiem Sekcji Pedagogiki, a po przekształceniu jej w roku 1996 w Instytut Pedagogiki aż do przejścia na emeryturę w 2000 r. – jego dyrektorem. Przez kilka kadencji

394 (1984/1985–1989/1990 i 1993/1994–1998/1999) pełniła funkcję prodziekana Wydziału Nauk Społecznych. W 1989 r. wspólnie z prof. drem hab. Piotrem Kryczką była współtwórczynią i organizatorką Filii Wydziału Nauk Społecznych KUL w Stalowej Woli.

Była członkiem zwyczajnym Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Towarzystwa Naukowego KUL, przewodniczącą Komisji Pedagogicznej TN KUL, redaktorem naczelnym czasopisma „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, członkiem Komitetu Redakcyjnego „Roczników Nauk Społecznych” (zeszyt Pedagogika) oraz członkiem Rady Naukowej Instytutu Jana Pawła II KUL. Odznaczona została Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, orderem Ecclesiae Populoque Servitium Praestanti.

Jej przygoda z pedagogiką rozpoczęła się w czasie wojny, kiedy w roku akademickim 1943/1944 była studentką tajnych kompletów Sekcji Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Miała wówczas możliwość uczestniczenia w wykładach prowadzonych m.in. przez profesorów: Helenę Radlińską, Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego. Z Radlińską spotkała się ponownie po wojnie, gdy w latach 1945/1946–1950/1951 studiowała pedagogikę społeczną na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego. Od swej mistrzyni przejęła olbrzymie zaangażowanie społeczne i patriotyczne. Zdumienie budzi zakres działań w różnorodnych wspólnotach, np. w radach rodziców szkół, do których uczęszczały jej dzieci, a także niezliczone wykłady, pogadanki na tematy rodzinne i wychowawcze w domach kultury, klubach „Ruchu”, na Uniwersytecie dla Rodziców w Warszawie, w parafiach całej Polski, w zakładach pracy (audycje nagrane i odtwarzane przez zakładowe radiowęzły). Tematyka tych wykładów związana była z szeroko pojętym wychowaniem w rodzinie: celami, metodami, rolą matki, ojca, dziadków w tym procesie. Oprócz działalności popularyzatorskiej Profesor z dużym zaangażowaniem przyjmowała odpowiedzialność za funkcjonowanie różnorodnych organizacji i instytucji.

Można powiedzieć, że spotkania z konkretnymi osobami, aktualnymi zjawiskami społecznymi, zagrożeniami wytyczały kierunki jej badań. Pierwszą rozległą problematyką była rodzina. W pracy habilitacyjnej *Rodzina w procesie uspołecznienia dziecka* (Lublin 1978) T. Kukołowicz zajmowała się analizą funkcji pełnionych przez rodzinę w procesie społecznego rozwoju dziecka. Wychowanie w rodzinach było wówczas traktowane przez ideologicznie

zorientowaną pedagogikę jako niezamierzone i przygodne w odróżnieniu od wychowania stosowanego w wyspecjalizowanych instytucjach wychowawczych, które w sposób systematyczny i planowy realizują cele użyteczne ze społecznego lub ideologicznego punktu widzenia. Kukołowicz ukazała w swej pracy, iż pośredni charakter oddziaływania w rodzinie jest jego istotą. Rzadko kiedy jest zorganizowanym procesem. Pisze ona, iż rodzice często wyobrażają sobie, że kiedy wyjaśniają, tłumaczą, nakazują, zakazują, karzą, nagradzają, to wychowują (zob. Kukołowicz 1996a). Tymczasem dziecko „[...] poznaje świat, siebie, innych, cele życiowe poprzez bezpośrednie spotkanie z nimi w rodzinie. Rodzina jest kształtem rzeczywistości, prawdą o niej. Rodzina jako wspólnota osób wyraza z ich wzajemnej miłości, wychowuje poprzez obecność swoich członków pozostających ze sobą w relacji miłości, życzliwości” (tamże, s. 146–147). Niejednokrotnie podkreślała, że treść i metody wychowania określa życie codzienne: postawy rodziców, wzajemne relacje, sposób wykorzystania czasu.

Wpływ pedagoga polega na oddziaływaniu na ucznia tym, czego uczy i kim jest. W przypadku Pani Profesor oba źródła były niezwykle ważne. We wspomnieniach często przywołujemy jej mądre, proste rady, że najważniejszy jest czas, który ofiarowuje się dzieciom; żadne dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, wyszukane zabawki edukacyjne nie zastąpią bycia z dzieckiem. Takie proste, a z drugiej strony trudne, bo wymagające przewyciężenia kulturowej presji ukazującej macierzyństwo jako czas tracony, ograniczający zawodowy i osobisty rozwój. Wzruszające były słowa syna śp. Pani Profesor. Żegnając mamę, dziękował za serdeczny, ciepły uśmiech, który był jej znakiem rozpoznawczym, i za coroczne wspólnie spędzane wakacje. Pani Profesor umiała cenić rzeczy ważne, umiejętnie oddzielając je od mało istotnych. Wspólnie z mężem prof. Romualdem Kukołowiczem na progu wspólnego życia poczynili wzajemne zobowiązania: rodzina, którą zakładają, ma służyć na równi sobie i społeczeństwu; posiadanie powinno ograniczyć się jedynie do rzeczy niezbędnych; dzieci będą wychowywane w poszanowaniu innych ludzi, wrażliwości na dobro wspólne, w skromności. Na szacunek zasługują słowa Pani Profesor: „Postanowiliśmy żyć według określonych wartości i konsekwentnie tego przez całe życie przestrzegaliśmy. Udało się nam wychować dzieci tak, jak chcieliśmy – na ludzi porządných, wierzących, zaangażowanych społecznie, mających skromne aspiracje

396 materialne. Dziś możemy powiedzieć, że postawione zadanie wykonaliśmy” (Peliwo 1992).

Innym ważnym przedmiotem analiz prof. Kukołowicz była teoria wychowania. Od 1991 r. analizowała poglądy przedstawicieli pedagogiki personalistycznej z okresu II Rzeczypospolitej. Opracowała koncepcje wychowania L. Jeleńskiej, J. Mirskiego, N. Han-Ilgiewicz, J. Zamoyskiej, M. Darowskiej, ks. B. Markiewicza, F. Sawickiego, Z. Bielawskiego, s. B. Żulińskiej (Zob. T. Kukołowicz 1996b). Celem tych badań było nie tylko przywrócenie ciągłości polskiej pedagogice, ale także zbudowanie kontekstu dla współczesnych teorii. Studia na pograniczu filozofii, socjologii i pedagogiki dały jej możliwość interdyscyplinarnego ujęcia wielu zagadnień. Pani Profesor namiętnie czytała, znała zawsze najnowsze publikacje, ale była bardzo wymagającym recenzentem. Ceniła prace, które w prosty sposób mogły stać się przydatne w praktyce wychowawczej, nie imponował jej specjalistyczny żargon, ukrywający czasami miałkość wyводу. Miała to, co W. Brezinka określa mianem „odwagi wartościowania i tworzenia syntezy” (Brezinka, 2005, s. 179).

W jej teorii wychowania uderza olbrzymie zaufanie do możliwości autoformacyjnych człowieka. Doświadczaliśmy tego niejednokrotnie, gdy z zaufaniem powierzała nam zadania, do których dojrzewaliśmy dopiero w trakcie ich realizacji. Podobnie było przy pisaniu prac magisterskich, doktorskich – Pani Profesor oczekiwała samodzielności, autodyscypliny, nie wyręczała, nie prowadziła. Chyba nawet tego nie potrafiła. W książce *Pomagamy w samowychowaniu* pisała, że rola rodzica, wychowawcy, nauczyciela polega na „[...] stawianiu wymagań, egzekwowaniu ich wykonania, a także na pozytywnej ocenie najdrobniejszych osiągnięć” (Kukołowicz, 1978, s. 54).

Profesor Teresa Kukołowicz, pisząc o wartościach w kulturze polskiej, podkreślała znaczenie szacunku dla kobiety, poszanowanie człowieka starszego i troskę o dobro dziecka. Wszystkie wymienione wartości są związane z rodziną, szczególnie cenioną przez Polaków, kultywujących narodowe dziedzictwo jako pierwsze i najważniejsze środowisko wychowania moralnego, społecznego (zwłaszcza patriotycznego) i religijnego. W świetle personalizmu etycznego rodzina jest wspólnotą osób skoncentrowaną wokół współycia i współdziałania, w której dobro wspólne w wymiarze przedmiotowym określają uznawane przez wszystkich uczestników

życia rodzinnego cele, a w wymiarze podmiotowym – ich rozwój ku pełni człowieczeństwa. Zatem związki między polskością a chrześcijaństwem są ściśle i historycznie ugruntowane.

Profesor Kukołowicz, opisując i analizując kwestię szacunku dla kobiety, sięga do źródeł i opracowań historycznych oraz literackich (Kukołowicz, 1993, s. 223–232). Akcentuje, że wyrasta on z kultury słowiańskiej, uszlachetnionej przez chrześcijaństwo, a bezpośrednio wynika z kultu Matki Bożej. Kształtowanie się walorów Polek wrażliwych na wyższe wartości dokonywało się w trudnych warunkach, w losowych sytuacjach w dziejach narodu, wymagających niezwykle zaangażowania w walkę o trwanie rodziny, narodu i jego kultury (języka, historii, obyczajów, religijności). Specyficzny rys charakteru Polek prof. Kukołowicz dostrzega w przekazywaniu wiary chrześcijańskiej („misjonarka”), miłości ojczyzny i heroizmie w walce o jej wolność („patriotka”), zaangażowaniu w sprawy publiczne, działalności opiekuńczej i dobroczynnej („działaczka społeczna”), pracy na rzecz nauki i sztuki („mecenas kultury”), oddaniu w służbie rodziny („żona i matka”). Wielkie zasługi w krzewieniu chrześcijaństwa miały według prof. Kukołowicz Dobrawa i królowa Jadwiga jako misjonarki, przynoszące wiarę w Chrystusa w epoce Piastów i Jagiellonów. Wzory osobowe heroicznych kobiet, będących symbolami patriotyzmu i odwagi, również w walce zbrojnej, to zdaniem prof. Kukołowicz m.in. Anna Dorota Chrzanowska, biorąca udział w obronie Trembowli przed Turkami w 1675 r., i Emilia Plater, uczestniczka powstania listopadowego. Po upadku powstania styczniowego kobiety demonstrowały postawę patriotyczną, nosząc żałobne stroje, czarne suknie i martyrologiczną biżuterię. Podczas II wojny światowej działały w konspiracji i walczyły. „Lista bohaterskich kobiet sięga po czasy współczesne” – pisała prof. Kukołowicz w roku 1993 (tamże, s. 224). Świetlane przykłady działalności na rzecz ubogich Profesor odnalazła w biogramach pierwszych polskich błogosławionych: Bronisławy, Salomei, Kingi i Jolanty. Kobiety na ziemiach polskich od najdawniejszych czasów zajmowały się rannymi, organizowały dla nich opiekę i pomoc, wspierały osierocone dzieci i wdowy, podejmowały działania na rzecz ubogich, prowadziły pracę oświatową wśród ludu wiejskiego (królowa Jadwiga przyczyniła się do odnowienia Akademii Krakowskiej i otwarcia wydziału teologicznego; arystokratki: Zofia Potocka, Helena Radziwiłłowa, Izabela Czartoryska tworzyły ośrodki życia kulturalnego, skupiające pisarzy i artystów).

398 Gdy chodzi o pozycję kobiety w rodzinie, prof. Kukołowicz pisała: „[...] w dziejach Polski rodzina odegrała szczególną rolę w okresie zaborów. Utrwalił się wówczas model rodziny – twierdzy, w której przez długie okresy nieobecny był mąż. Cały ciężar odpowiedzialności spoczywał na kobietach” (tamże, s. 226). Dokonana przez prof. Kukołowicz charakterystyka postaw polskich żon i matek w okresie utraty niepodległości tłumaczy, dlaczego wzorce kobiecości w Polsce wykraczały poza triadę: dzieci, kuchnia, kościół, odnoszone jedynie do kręgu najbliższej rodziny.

„Z tego samego źródła co szacunek dla kobiety płynie umiłowanie dziecka, jako szczególnej wartości” – uważa prof. Kukołowicz (tamże, s. 227). Ma na myśli ludzką godność każdego człowieka, a także fundamentalny charakter takich wartości moralnych, jak: życie, miłość i praca. Odnosząc się do kultury polskiej, wyodrębnia trzy nurty, w których podkreślana jest ważność dziecka. Pierwszy koncentruje się na dziecku jako wartości samej w sobie, drugi dostrzega w nim legitymizację wartości kobiety i rodziny, trzeci uznaje jego wartość z punktu widzenia trwania narodu (pierwotnej wspólnoty, podobnie jak rodzina, złączonej krwią i ziemią). Miłość do dziecka łączy się z nadzieją, że będzie ono przyszłością narodu, przyjmie i pomnoży najszlachetniejsze dziedzictwo rodziny, ojczyzny i Kościoła. Koncentracja na dobrym wychowaniu dziecka, przekazywaniu mu wartości moralnych, religijnych, patriotycznych (a więc rozbudzaniu w nim życia duchowego) przyniosła oczekiwane efekty w działalności samokształceniowej i patriotycznej młodzieży w XIX i XX w.

Głównym źródłem szacunku dla człowieka starszego, według prof. Kukołowicz, jest mądrość oparta na doświadczeniu życiowym i bycie świadkiem historii. Na początku lat 90. XX w. Profesor konstatowała, że polska rodzina nadal zachowuje bliski, stały kontakt z dziadkami. Ważne święta mają charakter rodzinny, są przeżywane często w rodzinie poszerzonej, z udziałem dziadków i innych krewnych. Dzieci i młodzież czerpią z rozmów z dziadkami wiedzę potrzebną do stworzenia drzewa genealogicznego, zdobywają informacje o miejscach urodzenia przodków. Dzięki nim poznają również pamiątki i fotografie dokumentujące przeszłość rodziny.

Profesor Kukołowicz postawiła pytanie: w jakim stopniu szacunek dla kobiety, starszego człowieka i dziecka jest trwałą i powszechną wartością w kulturze polskiej? Z perspektywy badań w ramach socjologii i antropologii kulturowej wiele aktualnie

dokonujących się przemian w Polsce zdaje się osłabiać, a nawet podważać akceptację tych wartości. Ale oprócz kultury traktowanej w sposób opisowy, jako całokształt wytworów ludzkich na danym obszarze, jest jeszcze kultura humanistyczna (nauka, sztuka, moralność i religia), będąca systemem znaczących wartości, które są niezbędne do specyficznie ludzkiego istnienia (odkrywania prawdy o realnie istniejącym świecie, szukania i urzeczywistniania dobra, którego źródłem i kryterium jest godność każdego człowieka, doświadczania piękna w kontakcie z przyrodą i sztuką). Profesor Teresa Kukołowicz jest autorką programu wychowania osoby na podstawie książki *Osoba i czyn* Karola Wojtyły (Kukołowicz, 1996c, s. 55–60). Jej koncepcja wychowania wyrasta z filozoficznych podstaw i respektuje personalistyczny charakter społeczeństwa, kultury, moralności, które określają przestrzeń wychowania człowieka.

Pani Profesor była blisko spraw ludzkich, pomagała konkretnie w rozwiązywaniu trudności, również materialnych, ale też mobilizowała studentów do samodzielnej aktywności w rozwiązywaniu problemów. Budziła siły samowychowania w człowieku i umacniała jego godność. Często ukazywała sens trudności i dawała szansę na poprawę sytuacji, uczyła odpowiedzialności za swoje decyzje. Interesowała się losami studentów i ich karierą po ukończeniu studiów. W trudnych sytuacjach studenckich często zasięgała opinii innych pracowników, ale decyzje podejmowała samodzielnie, zgodnie z regulaminem studiów. Pani Profesor rozumiała potrzeby innych, nie gorszyła się błędami, ale mobilizowała do działania i szukania rozwiązań. Wymagała od innych, ale przede wszystkim od siebie. Była dostępna dla wszystkich. Szukała w każdym dobra i liczyła się z możliwościami konkretnego człowieka. Umiała pokazać sens bezinteresownej pracy na rzecz Uczelni.

Pani Profesor Teresa Kukołowicz swoim życiem, wykładami i tekstami ukazywała wartości najważniejsze, uznawane przez nią za istotne w rozwoju człowieka, ale i w rozwoju nauk o wychowaniu. Te wartości powinny zostać ponownie odczytane w nowych realiach społecznych, w których przyszło nam wychowywać nasze dzieci, ale także przekazywać kolejnym rocznikom studentów, czym jest wychowanie i jakimi wartościami należy się w nim kierować. Jako pierwsze zadanie wyznaczamy sobie intensywną lekturę tekstów Pani Profesor, aby na kolejnych imieninach móc głębiej o tym porozmawiać.

400 Bibliografia

- Brezinka, W. (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków.
- Kukołowicz, T. (1978), *Pomagamy w samowychowaniu*, Warszawa.
- Kukołowicz, T. (1993), *Szacunek dla kobiety i starszego człowieka, umiłowanie dziecka*. W: L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin, s. 223–232.
- Kukołowicz, T. (1996a), *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola.
- Kukołowicz, T. (1996b), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola.
- Kukołowicz, T. (1996c), *Osoba i czyn K. Wojtyły podstawą programu wychowania osoby*. W: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola, s. 55–60.
- Peliwo, J., *Wartości życiem sprawdzone*, „Nowy Świat” z 4 czerwca 1992 r.

< – wróć do
spisu treści

Jej obraz na trwałe wyrył się w mojej pamięci

Tekst dedykuję Profesor Zofii Ostrihanskiej

Człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest,
nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innymi.
Jan Paweł II

Kiedy przywołuję w pamięci obraz Pani Profesor Zofii Ostrihanskiej, widzę ją, jak swoim spokojnym, przyjemnym głosem wyjaśnia studentom zawiłości pracy kuratora sądowego (a miała na ten temat wiele do powiedzenia, bo przecież sama wykonywała ten jakże trudny zawód). Na jej twarzy gości jak zwykle przyjazny uśmiech. Słucha uważnie tego, co mają do powiedzenia studenci, z wielkim taktem naprowadza na właściwe tory myślenia. Cierpliwa, wyrozumiała, dobra...

Romano Guardini twierdzi, że „Nie ma nic ważniejszego dla ludzkiej wewnętrznej «formacji» niż spotkanie się z człowiekiem naprawdę wielkim i poddanie się wpływowi jego «postaci». Ta wielka postać zostawi w nim swoją pieczęć, zacznie w nim działać, pożywiać, rozjaśniać” (Nowak, 2008, s. 186). Nasza mistrzyni, Zofia Ostrihanska, odcisnęła swoją pieczęć na życiu wielu osób...

Panią Profesor cechowały wielka skromność i dystans do własnej osoby, a przecież mówimy o wybitnym pedagogu, kryminologu, uznanym autorytecie w obszarze nauk prawnych, wieloletnim pracowniku Polskiej Akademii Nauk, wykładowcy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, wieloletniej członkini Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego im. prof. Stanisława Batawii oraz Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, członkini Zespołu ds. Nowelizacji Kodeksu Karnego Wykonawczego (powoływanego przez kilku kolejnych ministrów sprawiedliwości), członkini wielu zespołów redakcyjnych w czasopismach naukowych

402 (m.in. w „Archiwum Kryminologii”, „Przeglądzie Więziennictwa Polskiego”, „Rocznika Nauk Społecznych KUL”).

Pani Profesor urodziła się w Toruniu 22 lutego 1922 r. Szkołę podstawą ukończyła w 1938 r w Warszawie. Kiedy rozpoczęła się II wojna światowa, wraz z matką i młodszą siostrą ewakuowały się do Lwowa, skąd zostały deportowane przez Sowieców wagonami towarowymi w głąb Związku Radzieckiego, do Marijskiej Autonomicznej SSR. W czasie transportu udało się jej wyrzucić przez okno wagonu list do swojej przyjaciółki ze Lwowa. Pismo przechwycili chłopcy pasący krowy nieopodal torów kolejowych. Dotarło ono do adresatki, a ta zaangażowała do pomocy drużynę harcerską (nastoletnia Zofia była jej członkiem). Po pewnym czasie do posesioku (tj. małej wioski zagubionej gdzieś w głębi Rosji), w którym docelowo znalazła się przysłała Pani Profesor, dotarła przygotowana przez jej kolegów paczka żywnościowa.

Dnia 30 lipca 1941 r. między Polską a ZSRR został zawarty układ przywracający stosunki dyplomatyczne między obu państwami (układ Sikorski–Majski). Polaków przebywających na zesłaniu poinformowano, że są wolni, z tym że – jak po latach wspominała Pani Profesor – nawet nie wiedzieli, gdzie dokładnie przebywają... Ruszyła jednak w drogę z matką i siostrą, podążając za sznurem rodaków, którzy chcieli uciec z tej „bezlitosnej ziemi”. W ten sposób trafiły najpierw do Teheranu, a w 1942 r. nad Morze Kaspijskie. W Indiach znalazła się w Valivade koło Kolhapuru (w stanie Maharashtra), nazywanego Osiedlem Polskich Uchodźców, nie mając dosłownie nic poza otrzymaną z darów najniezbędniejszą odzieżą i sprzętami (dobytek utraciły w czasie tułaczki) (Ostrihanska, 2000, s. 758). Tam jako bardzo młoda osoba zaangażowała się w działalność organizacji harcerskiej. Była zastępową drużyny wędrowniczek. Wraz z dziewczętami pisały listy do polskich żołnierzy walczących na froncie. Takie zwyczajne, codzienne, mające dodać otuchy, bo „wielu polskich żołnierzy czekało na listy”... W Valivade ukończyła szkołę średnią i zdała maturę. W wywiadzie na temat losów Polaków w Indiach mówiła: „Valivade było dla nas wspólnym miejscem. Bo były tam polskie szkoły i polskie harcerstwo. Pełne, polskie życie” (Kuraś, Ostrihanska).

Zofia Ostrihanska powróciła do Polski w styczniu 1948 r., a już w październiku podjęła studia psychologiczne na Uniwersytecie Warszawskim (tytuł magistra uzyskała w 1952 r.). W 1951 r. zaczęła również studiować zaocznie prawo na Studium Zaocznym UW,

które ukończyła w 1956 r. W 1965 r. otrzymała tytuł doktora nauk prawnych na UW, a 14 stycznia 1977 r. przeprowadziła kolokwium habilitacyjne w Instytucie Państwa i Prawa Polskiej Akademii Nauk na podstawie rozprawy *Wielokrotni recydywiści w świetle badań kryminologicznych i psychologicznych*, dzięki czemu otrzymała stopień doktora habilitowanego nauk prawnych w zakresie kryminologii.

Należy dodać, że w 1949 r. podjęła pracę jako kurator zawodowy dla nieletnich w Sądzie dla Nieletnich Miasta Stołecznego Warszawy, a następnie w Oddziale Oświaty Dzielnicowej Rady Narodowej Warszawa Stare Miasto.

Problemy kurateli sądowej oraz osób nieprzystosowanych społecznie żywo interesowały tę wybitną pedagog nie tylko w wymiarze praktycznym. W późniejszych latach stały się bowiem obszarem prowadzonych dociekań naukowych. Od lat 70. XX w. (m.in. wspólnie z Dobrochną Wójcik i Ireną Rzeplińską) zajmowała się badaniami nad uwarunkowaniami nieprzystosowania i losami młodzieży nim dotkniętej. Doprowadziły one m.in. do nader cennego z punktu widzenia pracy resocjalizacyjnej stwierdzenia, że „zachowanie przestępcze jest zdeterminowane wielką liczbą różnorodnych czynników zmieniających się i wzajemnie powiązanych, a teorie wyjaśniające je nie dotyczą wszystkich, lecz niektórych tylko przestępców”. Z tego względu „nie możemy [...] stwierdzić, że konkretny badany stanie się na pewno recydywistą” (Ostrowska, 1978). Za cenne publikacje książkowe z tego obszaru uznać należy: *Młodociani sprawcy przestępstw o charakterze chuligańskim* (współautor B. Szamota, D. Wójcik, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa–Wrocław 1982) czy *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie* (Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997). Pokłosiem zainteresowań dotyczących kurateli sądowej stała się zaś publikacja książkowa, bazująca na rzetelnie przeprowadzonych badaniach naukowych, pt. *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego* (współautor Aneta Paszkiewicz, Norbertinum, Lublin 2012).

Od 1955 r. aż do października 1997 r. (tj. do czasu przejścia na emeryturę) Pani Profesor związana była z INP PAN. Początkowo pełniła funkcję asystenta w Zakładzie Kryminologii Instytutu Nauk Prawnych PAN, którego kierownikiem był prof. Stanisław Batawia. W kolejnych latach pracowała już jako adiunkt, docent doktor habilitowany i wreszcie profesor nauk prawnych (Rzeplińska, 2007–2008).

W 1985 r. została zatrudniona na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, gdzie do 1 października 1992 r. piastowała stanowisko profesora nadzwyczajnego, a 27 grudnia 1993 r. otrzymała tytuł naukowy profesora. W tym okresie kierowała pracą Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL.

Począwszy od lat 90. XX w. Zofia Ostrihanska skierowała swoje zainteresowania naukowe ku wiktymologii i sprawiedliwości naprawczej. Przeprowadziła nowatorskie badania indywidualne ofiar włamań do mieszkań. W dalszym ciągu w obszarze jej fascynacji naukowych pozostawały probacja i nadzór kuratora sądowego. Wyniki prowadzonych badań kryminologicznych Pani Profesor przedstawiała na wielu konferencjach zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Angażowała się w badania międzynarodowe, była m.in. redaktorem polskiej części raportu pt. *Ordinary Crime Prevention and Control in Warsaw*, za którego koordynację odpowiadał Uniwersytet ONZ w Tokio. Pani Profesor przez wiele lat „była członkiem komitetu koordynacyjnego programu Problem: 08.3 «Patologiczne zjawiska społeczne – charakterystyka, uwarunkowania, zapobieganie». Corocznie opiniowała badania koordynowane przez Instytut Psychiatrii i Neurologii w dziedzinie zapobiegania skutkom alkoholizmu i narkomanii. Była także członkiem Komisji do spraw Reformy Prawa Karnego Wykonawczego” (Rzeplińska, 2007–2008).

Była promotorem ponad sześćdziesięciu prac magisterskich i trzech doktoratów, a także współautorką kilku prac zbiorowych, m.in. *Problem nieprzystosowania społecznego młodzieży* (w: J. Jasiński [red.], *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego młodzieży*. Warszawa 1978), *Młodociani sprawcy przestępstw o charakterze chuligańskim* (Warszawa 1982; współautorstwo z B. Szamotą i D. Wójcik), *Los uczniów nieprzystosowanych społecznie* (Lublin 1997), *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze kuratora sądowego* (Lublin 2000; współautorstwo z A. Paszkiewicz), *Rodzina z problemem alkoholowym w pracy profilaktycznej szkoły* (w: B. Kałdon, Z. Kwaśnik [red.], *Rodzina w szkolnej profilaktyce uzależnień*. Stalowa Wola 2005), *Wybrane problemy diagnozy* (w: B. Kałdon, J. Kahlan [red.], *Diagnostyka i rozwiązywanie problemów psychospołecznych dzieci i młodzieży*. Sandomierz–Warszawa 2009) (Skrzyniarz).

Pani Profesor zmarła 25 listopada 2017 r. w Piasecznie. Została pochowana na cmentarzu w Pyrach przy ul. Farbiarskiej.

Z Panią Profesor po raz pierwszy zetknęłam się w 1996 r. w trakcie moich studiów na KUL-u w Lublinie. Była promotorem mojej pracy magisterskiej, następnie dysertacji doktorskiej, a jeszcze później recenzentem moich publikacji książkowych. Przez wiele lat po ukończeniu przeze mnie studiów pozostawałyśmy w kontakcie – zawsze mogłam liczyć na życzliwą radę, bezinteresowną pomoc, dyskretne ukierunkowanie w pracy badawczej.

Była człowiekiem wyrozumiałym, serdecznym i otwartym. Jej maleńkie mieszkanie na warszawskim Żoliborzu gościło wielu krewnych, znajomych, przyjaciół czy wreszcie studentów. Gości witała groźnym szczeniem Kreska, swojego pupilka. Był to zabawny jamnik długowłosa, który po spełnieniu swojego obowiązku chronienia domu szybko zaprzyjaźniał się z przybyszami. O Kresce Pani Profesor opowiadała pewną anegdotę. Rzecz działa się podczas ich wakacji w górach. W czasie spaceru nad rwącym górskim strumykiem piesek wpadł do wody. Jego przerażona właścicielka biegła brzegiem, patrząc, jak nurt wody go unosi, i krzyczała przy tym jego imię. Świadcami tej sytuacji byli uczestnicy kolonii, którzy również wybrali się na spacer wzdłuż strumyka. Pomogli wydobyć pieska z wody, dzięki czemu ten wylądował w ramionach swojej również mocno przestraszonej opiekunki. Kolejnego dnia na spacerze z Kreską Pani Profesor ponownie natknęła się na tę samą grupę kolonijną. Powitały ich przyjazne okrzyki: „Cześć, Tereska!”.

Pani Profesor stała się dla mnie wzorem wykładowcy i promotora, który w swojej późniejszej pracy zawodowej próbowałam naśladować. Każdego studenta, seminarzystę traktowała indywidualnie, poświęcając mu całą swoją uwagę. Bardzo rzetelnie podchodziła do kwestii korekty prac, dzięki czemu zawierały liczne uwagi poczynione drobnym pismem naszej mistrzyni. Była zawsze otwarta na to, co miał do powiedzenia student – wysłuchała, nie okazując przy tym zniecierpliwienia. W pamięci swoich współpracowników i studentów zapisała się jako osoba ciepła, wrażliwa i pomocna. Jak wspomina prof. dr hab. Irena Rzeplińska: posiadała „umiejętności kierowania zespołem naukowym: lekko, jakby niezauważalnie, ale konsekwentnie i z poczuciem humoru” (Rzeplińska). To poczucie humoru Pani Profesor, połączone z taktem, wrażliwością na drugiego człowieka sprawiało, że rozmowy z nią były tak

406 ciekawe, żywe. Jej życzliwość wobec innych, spokój i opanowanie, takt i wysoka kultura osobista czyniły z niej osobę powszechnie darzoną szacunkiem i sympatią. Na zawsze pozostanie w naszych sercach.

Czasem odchodzą dobrzy ludzie
Co nam pomogli w życiu wiele
I próżno wtedy pytać Boga
Czemu odchodzą przyjaciele

Lecz oni ciągle przecież żywi
Nadal wytrwale są wśród nas
Ich dusze przy nas pozostały
Tylko ich ciała zabrał czas.

(Henryk Rynkowski, *Czasem odchodzą anioły*)

Bibliografia

- Interview (Polish) – Wanda Kuraś & Zofia Ostrihańska – A Little Poland in India, The Valivade Chapter. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=1Hp3aeaT50s>. (12.11.2023).
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
- Ostrihanska, Z. (2000). *Polacy w Indiach 1942–1948 w świetle dokumentów i wspomnień*, (s. 758). Londyn: Wydawnictwo Koła Polaków z Indii 1942–1948; [recenzja], *Roczniki Nauk Społecznych* 2000–2001, 28–29, 2, 185–187.
- Ostrihanska, Z. (1978). Problemy nieprzystosowania społecznego u dzieci i młodzieży. W: J. Jasiński (red.), *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce* (s. 82–86). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo PAN Zakład Ossolińskich.
- Rzeplińska, I. (2007–2008). Profesor Zofia Ostrihanska. *Archiwum Kryminologii*, XXIX–XXX, 29–35.
- Rzeplińska, I. *Pani Profesor Zofia Ostrihanska – pożegnanie*. Pobrano z: <https://czasopisma.inp.pan.pl/index.php/bk/article/view/2507/2052> (10.11.2023).

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Aneta Paszkiewicz

Prof. dr hab. Zofii Ostrihanskiej – Jest na zawsze obecna w moim życiu

Kiedy powracam pamięcią do osoby Pani Profesor Zofii Ostrihanskiej, widzę ją jak zwykle z ciepłym i przyjaznym uśmiechem.

Pani Profesor była cierpliwa, rozumiejąca, dobra...

Pani Profesor była bardzo skromna, pomimo że była przecież wybitnym pedagogiem, kryminologiem, znawcą nauk prawnych.

Przez wiele lat pracowała w Polskiej Akademii Nauk, była wykładowcą na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Była członkiem wielu zespołów redakcyjnych w czasopiśmie naukowych (między innymi w „Archiwum Kryminologii”, „Przeglądzie Więziennictwa Polskiego”, „Roczniku Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”).

Zofia Ostrihanska urodziła się 22 lutego 1922 roku w Toruniu.

W 1938 roku w Warszawie skończyła szkołę podstawową. Kiedy rozpoczęła się II wojna światowa, wyjechały wraz z matką i młodszą siostrą do Lwowa, skąd zostały zesłane przez Sowieców wagonami towarowymi w głąb Związku Radzieckiego.

W styczniu 1948 roku Pani Profesor wróciła do Polski, a już w październiku rozpoczęła studia psychologiczne na Uniwersytecie Warszawskim. Tytuł zawodowy magistra dostała w 1952 roku.

408 W 1951 roku zaczęła również studiować zaocznie prawo na Studium Zaocznym Uniwersytetu Warszawskiego, które skończyła w 1956 roku. W 1965 roku otrzymała tytuł doktora nauk prawnych na Uniwersytecie Warszawskim. W 1985 roku zaczęła pracować na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim gdzie pracowała do 30 czerwca 2000 r.

1 października 1992 roku otrzymała stanowisko profesora nadzwyczajnego, a 27 grudnia 1993 r. otrzymała tytuł naukowy profesora. Była kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Zmarła 25 listopada 2017 roku w Piasecznie.

<-wróć do
spisu treści

CZĘŚĆ SZÓSTA

Z życia codziennego Katedry

Pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL postawa twórcza

Zadaniem każdego człowieka jest być twórcą własnego życia:
człowiek ma uczynić z niego arcydzieło sztuki.
Święty Jan Paweł II

Abstrakt

Spojrzenie na twórczość w ujęciu egalitarnym (twórczość jako „właściwość każdego człowieka”) daje perspektywę odkrywania w każdej osobie postawy twórczej. Takie rozumienie tej postawy (jako niezależnej od przejawianych zdolności artystycznych, mających odzwierciedlenie w wytworach sztuki) jest bliskie procesom autokracji i samowychowania. Przywołuje jednocześnie na myśl założenia Marii Grzegorzewskiej, opisującej cechy pedagoga, nauczyciela-wychowawcy jako osoby podejmującej najpierw pracę nad sobą, by następnie móc dzielić się sobą z wychowankami.

Świętując 40-lecie istnienia Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL gromadzi obecnie osiemnastoosobowe grono pracowników. Postawa twórcza każdego z nich przyczynia się do tworzenia bogactwa Katedry jako przestrzeni prowadzenia działalności badawczej i dydaktycznej. Co sprawia, że Katedra jest taka, jaka jest? Co stanowi jej bogactwo? Kim są osoby, które tworzą grono pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL? Jaką rolę w działalności naukowo-dydaktycznej Katedry odgrywa postawa twórcza jej pracowników?

Celem niniejszego rozdziału jest analiza przejawów postawy twórczej w świetle wypowiedzi aktualnych

412 pracowników Katedry. Zostały one zbudowane na kanwie opracowanych w tym celu zdań niedokończonych, które miały ukierunkować respondentów na wybrane aspekty ich życia związane z zagadnieniem postawy twórczej.

Słowa kluczowe: postawa twórcza, twórczość, samowychowanie, Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL.

Creative attitudes of the researchers and academic teachers of the Department of Special Pedagogy KUL

Abstract

Looking at creativity from an egalitarian perspective (creativity as a “property of every person”) provides the perspective of discovering a creative attitude in every person. Such an understanding of creative attitude (as independent of manifested artistic abilities, reflected in art products) is close to the processes of self-creation and self-education. At the same time, it brings to mind the assumptions of Maria Grzegorzewska, describing the qualities of a pedagogue, a teacher-educator as a person who first undertakes work on himself/herself in order to then be able to share themselves with the students.

Celebrating its 40th anniversary, the Department of Special Pedagogy at the John Paul II Catholic University of Lublin currently includes 18 persons. The creative attitude of each of them contributes to the richness of the department as a space for conducting research and teaching activities. What makes the department what it is? What constitutes its richness? Who are the people who work for the Department of Special Pedagogy? In what way the creative attitude of the academic teachers contribute to the research and didactic work of the department?

The purpose of this chapter is to analyze the manifestations of the creative attitude in the light of self-reflection of the academic teachers of the department.

The statements were built on the basis of unfinished sentences developed for this purpose, which were intended to orient the respondents to selected aspects of their lives related to the issue of creative attitude.

Keywords: creative attitude, creativity, self-education, Department of Special Pedagogy at the John Paul II Catholic University of Lublin.

Wprowadzenie

W literaturze wyróżnić można dwa podejścia do twórczości. Podejście elitarne przedstawia ją jako aktywność artystyczną wybitnych jednostek (Borawski, 2016). Z kolei w podejściu egalitarnym twórczość rozumiana jest jako indywidualna cecha człowieka i podstawowa właściwość jednostki (Popek, 1991; Mendecka, 2005; Wróblewska, 2005, s. 9–16; Małkiewicz, Piskozub, 2011); co więcej, jest ona „przejawem ludzkiej aktywności i to przejawem najpiękniejszym, ale także najwyższą formą ludzkiego działania” (Panek, 1990, s. 30, za: Wróblewska, 2005, s. 14). Przejawy twórczości w codziennym życiu osób określają ich postawę twórczą. W niniejszej publikacji odwołano się do definicji postawy twórczej Artura Popka. Jest to:

ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. [...] aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego «ja» (Popek, 1991, s. 39).

Istotnym aspektem postawy twórczej, według powyższej definicji, jest aktywna postawa osoby wobec otaczającego świata oraz dążenie do świadomego przekształcania zastanej rzeczywistości. Jednocześnie autor definicji zwraca uwagę na twórcze

414 przekształcanie samego twórcy. Jest ono możliwe jedynie po uprzednim procesie samopoznania, rozwijającego się w kierunku autokreacji, w tym samowychowania osoby (Trusewicz-Pasikowska, 2015). Jednocześnie nie sposób podjąć się „świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości” bez wyznaczenia celu oddziaływań, a to może mieć miejsce jedynie na podstawie odwołania się do pewnej hierarchii wartości.

Szczególnym wymiarem uwidaczniania i realizacji postawy twórczej są przestrzeń edukacji (por. Giza, 1997) i relacja nauczyciela-wychowawcy z wychowankiem. Kluczowe znaczenie ma w niej osoba i osobowość samego nauczyciela, co podkreślała w swoich pismach Maria Grzegorzewska, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej. Zauważała ona doniosłe znaczenie postawy nauczyciela, zapewniając, że jest ona istotna nawet bardziej niż sam poziom wykształcenia pedagoga. Autorka, opisując swego rodzaju „postawę twórczą” pedagoga, odwoływała się przede wszystkim do jego moralnej kondycji jako osoby:

żeby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć swoje własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania – ażeby dużo dać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, wtedy jest siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju (Grzegorzewska, 1947, s. 70).

Taka postawa wychowawcy wobec wychowanków stanowi podstawę dla kształtowania relacji mistrz–uczeń. Jest ona istotna także dla kształcenia na poziomie akademickim. Ważną rolę odgrywają w niej zatem nie tylko kompetencje naukowe, ale także czynniki osobowościowe, w tym cechy postawy twórczej dydaktyków.

Szczególnego znaczenia powyższe rozważania nabierają w kontekście jubileuszu 40-lecia Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Od lat jest to miejsce, które gromadzi ludzi oddanych swojej pracy, a przede wszystkim służbie drugiemu człowiekowi, zarówno

studentom, jak i profesorom. Każdy z obecnie zatrudnionych¹ jest jednocześnie nauczycielem akademickim. Członkowie Katedry są na różnych etapach rozwoju naukowego – od magistrów po samodzielnych pracowników na szczeblu profesora. Kadre dydaktyczną stanowią nie tylko pedagodzy i pedagodzy specjaliści, ale także osoby z wykształceniem psychologicznym, polonistycznym, logopedycznym, teologicznym czy muzycznym, co sprawia, że studenci mogą czerpać z różnorodnego doświadczenia prowadzących. Ponadto wyróżniają się oni aktywnością w różnych obszarach życia społecznego. Pracownicy Katedry to z jednej strony rzetelnie przygotowani do swojej pracy profesjonaliści, a z drugiej piękne osobowości, które swoją postawą mogą stanowić inspirację dla studentów.

Materiał i metoda

Dostrzegając bogactwo osobowości pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL, zdecydowano się poprosić ich o podzielenie się refleksjami dotyczącymi przeżywania przez nich zarówno obowiązków zawodowych, jak i codziennego życia. Wypowiedzi zebrano w formie pisemnej, wykorzystując zdania niedokończone, które prowadziły respondentów ku poruszeniu proponowanych tematów. Należy podkreślić, że forma zdań niedokończonych, choć inspirowana Testem Niedokończonych Zdań (Rotter, Lah, Rafferty, 2008), nie została tutaj potraktowana jako technika projekcyjna. Miała ona jedynie ułatwić wypowiedzi respondentów i tematycznie je uporządkować. Założeniem zebrania osobistych odpowiedzi było przedstawienie pracowników katedry jako osób z bogatym doświadczeniem nie tylko na poziomie zawodowym, ale także w wymiarze ludzkim. Zostało ono ujęte w kategoriach postawy twórczej.

Formularz zdań niedokończonych został udostępniony pracownikom w formie elektronicznej, w ten sam sposób zebrano

¹ Katedrę Pedagogiki Specjalnej KUL w semestrze letnim roku akademickiego 2023/2024 tworzy osiemnaście osób (dwie przebywają na dłuższym zwolnieniu). Jest to jeden z liczniejszych zespołów wchodzących w skład jednostki organizacyjnej na poziomie katedry w ramach Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

416 odpowiedzi od respondentów. Z uwagi na osobisty charakter pytań udzielenie odpowiedzi przez każdego z pracowników było dobrowolne.

Zgodnie z założeniami Stanisława Popka postawa twórcza i postawa odtwórcza jako jej przeciwieństwo znajdują się na drugim krańcu pewnego kontinuum (por. Mendecka, 2005; Wróblewska, 2005; Małkiewicz, Piskozub, 2011) przejawiają się w sferach poznawczej i charakterologicznej. Konfiguracja zachowań heurystycznych (należących do sfery poznawczej, będących przeciwieństwem zachowań algorytmicznych) oraz nonkonformizmu (należącego do sfery charakterologicznej, rozumianego nie tylko jako niezależność, ale jako zbiór wielu cech) ujawnia się właśnie jako postawa twórcza (Małkiewicz, Piskozub, 2011; Bernacka, Popek, Gierczyk, 2016; Borawski, 2016). Z kolei według Edwarda Nęcki czynnikami konstytuującymi osobowość twórczą (a zatem wtórnie postawę twórczą) są: owartość, niezależność i wytrwałość (por. Borawski, 2016). Zaproponowane respondentom zdania niedokończone prowadziły więc do odkrywania przejawów postawy twórczej. Ich analiza zostanie przedstawiona w dalszej części artykułu. Formularz zdań niedokończonych (wraz z pytaniami pomocniczymi) wykorzystany w badaniach umieszczono w Aneksie.

Wypowiedzi własne pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL

Poniżej przedstawiono wypowiedzi autonarracyjne zebrane od aktualnych pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Przytoczono je w całości. W ich prezentowaniu przyjęto kolejność alfabetyczną – według nazwisk respondentów.

Agnieszka Amilkiewicz-Marek

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę zajęcia z zakresu diagnozy i terapii logopedycznej, neurologopedycznej oraz pedagogicznej, oceny rozwoju językowego i motorycznego dziecka, terapii ręki, teorii edukacji włączającej i metodyki pracy z uczniem o różnicowanych potrzebach edukacyjno-rozwojowych, szczególnie przewlekle chorym i jego rodziną. **Poza uniwersytetem** [obszarami moich zainteresowań są] diagnoza i terapia

neurologopedyczna w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz działania na rzecz rodzin i małżeństw w ramach Ruchu Światło-Życie. **W czasie wolnym od obowiązków...** Zasadniczo nie mam takiego czasu, ale marzy mi się odpoczynek w ogrodzie i z moją rodziną. Lubię podróże, spotkania z ludźmi, odkrywanie nietypowych miejsc i ciepło mojego domu. Relaksują mnie muzyka klasyczna, zapach i dźwięki przyrody, szczególnie szum morza. Zachwyca mnie piękno świata. Odpoczywam, gdy wszystkie moje zmysły są zintegrowane. **Moją inspiracją** jest wiele osób, głównie: Święty Jan Paweł II (również z wcześniejszego okresu – poznawany jako Karol Wojtyła), ks. Franciszek Blachnicki, Święty Jan Bosko, a jako wzór kobiecości i macierzyństwa – Niepokalana; inne piękne osoby: Błogosławiona Róża Czacka, Błogosławiony Stefan Kardynał Wyszyński, Święta Rita, Święta Agnieszka, wiele przykładów z historii Polski, a tak na co dzień osoby z naszej Katedry. Do działania inspiruje mnie wyzwanie, które na pozór jest trudne do rozwiązania, np. problemy rozwojowe dzieci... **Mój sposób na dobry dzień** – czytanie/słuchanie Słowa Bożego. **Moją życiową dewizą jest** – za Janem Pawłem II: „Wymagajcie od siebie, choćby inni od was nie wymagali”, **celem:** świętość i wierność Panu Bogu mojego małżeństwa i moich dzieci. **Trzy słowa, które mnie opisują,** **to:** nadzieja, harmonia, działanie. **Najbardziej cenię w sobie** umiejętność dostrzegania innych. **Najbardziej cenię w innych** uczciwość. **Praca naukowa jest dla mnie** radością, źródłem ciągłego zachwytu nad pięknem świata i jego harmonią. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** spełnieniem, okazją do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem oraz poznawaniem potrzeb współczesnego człowieka. **W mojej pracy chcę** przynosić dobre owoce. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** pięknym, ciągłym zaskakującym darem.

Urszula Antończuk-Grab

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się językowym obrazem świata: prowadzę zajęcia z zakresu logopedii (zwłaszcza zagadnienia z niepełności mowy, czytania i pisania, terapii logopedycznej osób z autyzmem i oligofazji), oligofrenopedagogiki oraz wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Zainicjowałam powstanie Sekcji Niepełności Mowy przy Kole Naukowym Pedagogiki Specjalnej, które organizuje spotkania z osobami jękającymi się. **Poza uniwersytetem** jestem żoną Łukasza i mamą czwórki

418 dzieci, w tym dziecka z autyzmem. Angażuję się wraz z mężem w ruch duchowości małżeńskiej Equipes Notre-Dame (END). Z zainteresowań: edukacja dzieci, uczenie się. **W czasie wolnym od obowiązków** uwielbiam czytać książki, jeździć na wycieczki rowerowe, zwiedzać zamki, pisać wiersze. **Moją inspiracją** są natura, przestrzeń, drugi człowiek oraz Święci Franciszek i Klara. **Mój sposób na dobry dzień** – celebrowanie wypicia dobrej kawy i przeczytanie rozdziału książki. **Moją życiową dewizą/celem jest...** kiedyś usłyszałam, że bycie dobrym terapeutą to podnoszenie komfortu życia innych osób, które pomocy potrzebują. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** wrażliwość, dokładność, niedoczas. **Najbardziej cenię w sobie** pochylenie się nad drugim człowiekiem, słuchanie go. **Najbardziej cenię w innych** mądrość, dobroć, odwagę. **Praca naukowa jest dla mnie** jeszcze niedostępną przestrzenią. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** fantastycznym spotkaniem z młodymi ludźmi, którzy poszukują, zadają pytania, są ciekawi. **W mojej pracy chcę** przekazać studentkom, że logopedia jest fascynująca. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** wyjątkowym miejscem, pełnym fantastycznych ludzi, otwartych i życzliwych.

Aleksandra Borowicz

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę przedmioty związane z pedagogiką specjalną, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z osobami niesłyszącymi. Jestem też kuratorem Koła Naukowego Surdopedagogiki „Surdus Loquens” oraz tutorem studentów z uszkodzeniami słuchu. **Poza uniwersytetem** prowadzę kursy z Metody Fonogestów i angażuję się w działalność Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów. **W czasie wolnym od obowiązków** moją pasją jest ukwiecanie balkonów. Kilka miesięcy w roku cieszę się ferią barw surfinii, petunii, pelargonii, клематисów i róż. Marzę o własnym, kolorowym ogrodzie. W wolnych chwilach relaksują mnie rozmowy z dziećmi, szycie na maszynie i... zakupy :) **Moją największą inspiracją** jest Mąż. Człowiek bardzo wrażliwy, pracowity i zmotywowany. **Mój sposób na dobry dzień...** Wypaść się, powierzyć dzień Panu Bogu, napić się dobrej kawy, mieć dobrze zaplanowany dzień i nie spóźnić się :) **Moją życiową dewizą/celem jest** być dobrym człowiekiem i myśleć o celu ziemskiej wędrówki. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** mama, żona, optymistka. **Najbardziej cenię w sobie,** że nauczono mnie w domu

postawy otwartości na drugiego człowieka i umiejętności wspierania innych. **Najbardziej cenię w innych** szczerłość... Lubię ufać ludziom... **Praca naukowa jest dla mnie** bardzo ważnym motywem do ciągłego rozwoju. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** czymś, w czym się dobrze odnajduję. Często praca dydaktyczna mnie stresuje, ale mam świadomość, że to dlatego, że chcę dać z siebie wszystko, i chcę, by zajęcia były na najwyższym poziomie. **W mojej pracy chcę** ciągłego rozwoju swojego i moich studentów. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** miejscem, gdzie od wielu lat się spełniam i spotykam wielu wspaniałych ludzi. Nasza Katedra jest wyjątkowym miejscem i jestem wdzięczna Bogu, że jestem tu, gdzie jestem.

Ewa Domagała-Zyśk

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę zajęcia z zakresu oceny funkcjonalnej, diagnozy psychopedagogicznej, edukacji włączającej oraz pedagogiki dorosłych i starszych osób z niepełnoprawnościami. Prowadzę także od roku 2000 autorski lektorat języka angielskiego jako obcego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Szczególnie cenię sobie prowadzenie seminarium magisterskiego, Otwartego Seminarium Doktorskiego oraz seminarium w Szkole Doktorskiej, ponieważ mogę towarzyszyć młodym naukowcom w tworzeniu ich własnych projektów badawczych. Dbam także o to, żeby najlepsze z tych projektów były następnie opublikowane. **Poza uniwersytetem...** Poza pracą etatową w ostatnich latach działałam w szeregu projektów badawczo-wdrożeniowych zarówno ogólnopolskich (np. Model Wsparcia Międzysektorowego), jak i międzynarodowych (np. projekty PROMENTORS, CUED SPEECH EUROPA, SPLENDID, LANG-SKILL, VOLCANIC). Udział w tych projektach daje możliwość prowadzenia zespołowych prac badawczych, ale także poznawania naukowców z różnych uczelni, krajów, kultur. To bardzo poszerza horyzont badawczy, ale także świadomość wyzwań edukacyjnych i społecznych w różnych środowiskach. **Moją inspiracją** są ludzkie historie. Nawet krótka opowieść o życiu – wydawałoby się – przeciętnego człowieka może rozświetlić szarość codzienności. **Mój sposób na dobry dzień...** Wstać o wschodzie słońca. Ale rzadko mi się to udaje, ponieważ pracuję nocami :) **Moją życiową dewizą jest**, tak jak wskazuje początek mojego nazwiska rodzowego:

420 D.O.M. **Najbardziej cenię w sobie** ciekawość świata. **Najbardziej cenię w innych** empatię. **Praca naukowa jest dla mnie** okazją do rozwoju osobistego i nawiązywania pięknych, nowych relacji. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** szansą na bycie ciągle wśród młodych osób – to jest niezwykle dar. **W mojej pracy chcę** dążyć ku najwyższym standardom. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** wspólnotą myśli, serc i działań.

Amelia Dziurda-Multan

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się metodyką pracy terapeutycznej (pedagogicznej i logopedycznej) z dziećmi i osobami w spektrum autyzmu. **Poza uniwersytem** jestem polonistką, logopedą, surdopedagogiem, oligofrenopedagogiem, terapeutą integracji sensorycznej, trenerem kadry oświatowej. **W czasie wolnym od obowiązków** uwielbiam prace w przydomowym ogrodzie, dalekie wyprawy rowerowe, zapach sosnowego lasu i spacery piaszczystą plażą. **Czymś, co mnie inspiruje**, jest przekonanie, że warto uczyć się nowych umiejętności i zdobywać nowe kompetencje, bo dzięki temu życie oferuje nam wiele możliwości rozwoju osobistego i zawodowego. **Mój sposób na dobry dzień...** pachnąca kawa, którą się delektuję w wiosenne i letnie poranki, siedząc na tarasie z bliską osobą. **Moją życiową dewizą jest:** „Wszystko jest trudne, zanim stanie się łatwe” (Wolfgang Goethe). **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** aktywna fizycznie, dobrze zorganizowana, troskliwa i opiekuńcza. **Najbardziej cenię w sobie** odpowiedzialność za siebie i innych. **Najbardziej cenię w innych** odpowiedzialność za drugiego człowieka, zgodnie ze słowami Antoine’a de Saint-Exupéry’ego: „Jesteś odpowiedzialny za to, co oswoiłeś”. **Praca naukowa jest dla mnie** uzupełnieniem pracy dydaktycznej i terapeutycznej. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** bardzo ważnym, ale nie najważniejszym elementem życia. **W mojej pracy chcę** wspierać osoby ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi (głównie w spektrum autyzmu) w ich rozwoju osobowym. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL** jest dla mnie pełna osób dla mnie osobiście ważnych, z którymi łączy mnie wiele pięknych, życiowych doświadczeń.

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się prowadzeniem zajęć z zakresu logopedii oraz komunikacji wspomagającej i alternatywnej. **Poza uniwersytetem** jestem zaangażowana w działalność Wspólnoty Guadalupe, Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego, orkiestry Duszpasterstwa Akademickiego KUL, Archidiecezjalnej Rady Młodych. W ramach tych grup mam możliwość kształtować siebie, rozwijać swoje talenty i dzielić się nimi. **W czasie wolnym od obowiązków** lubię spędzać czas na łonie przyrody, zachwycając się jej pięknem, spacerując, jeżdżąc na rowerze i robiąc zdjęcia małym „cudom”. Cenię sobie ciszę, ale także muzykę (gram na skrzypcach oraz na organach). **Moją inspiracją** są inni ludzie, którzy mnie otaczają. Dostrzegam w nich wiele dobra. **Mój sposób na dobry dzień** to na pewno odpowiednia ilość snu. Jednak czymś o wiele cenniejszym, co staram się czynić codziennie, jest dla mnie uczestnictwo we Mszy Świętej i adoracji. To dla mnie najważniejsze spotkanie każdego dnia, które daje mi siłę i napełnia mnie pokojem i radością. **Moim życiowym celem jest świętość**. Rozumiem ją jako coś bardzo naturalnego, codziennego, zwykłego. Będąc zwykłym człowiekiem, chcę dzielić się Dobrem i swoją codziennością pokazywać, że jest Coś więcej. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** wrażliwość, delikatność, radość. **Najbardziej cenię w sobie** to, że staram się dążyć do celu, mając świadomość moich dobrych i słabych stron. **Najbardziej cenię w innych** prawdę, otwartość na drugiego człowieka i dobro. **Praca naukowa jest dla mnie** przestrzenią, którą dopiero odkrywam. Jest miejscem „szlifowania” samej siebie i stawiania sobie wymagań, a jednocześnie przestrzenią rozwoju, służby wartościom i służby drugiemu człowiekowi. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** wyzwaniem, ale i radością. Mam nadzieję, że dla moich Studentów jest wartością. **W mojej pracy chcę** rozwijać się i służyć innym, dając im siebie i wszystko, czym mogę się dzielić (talenty, wiedzę, kompetencje). **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** przestrzenią rozwoju, realizacji marzeń, miejscem pracy. A jednocześnie (i może przede wszystkim) przestrzenią spotkania pięknych Osób, budowania cennych relacji i doświadczania poczucia wspólnoty wartości, którym razem chcemy służyć. Dziękuję, że mogę być jej częścią.

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę ćwiczenia z Technologii Informacyjnych dla III roku [pedagogiki specjalnej – przyp. red.], staram się promować zadania service learning. **Poza uniwersytetem** jestem jednym z duszpasterzy w DA KUL, gdzie zajmuję się między innymi animowaniem różnorodnych aktywności wspólnoty międzynarodowej, jak Msze w języku angielskim i Bible Study Group oraz ostatnio cyklu otwartych konwersatoriów o teologii ciała Jana Pawła II. **W czasie wolnym od obowiązków:** pływanie, siłownia, podróże, kontakt z przyrodą. **Moją inspiracją** są: Pan Jezus, Pismo Święte, lektury duchowe. **Mój sposób na dobry dzień** – wstać wcześniej i się pomodlić. **Moją życiową dewizą jest** 2 Tm 1, 7–8: „Nie dał nam Bóg ducha bojaźni, ale mocy i miłości, i trzeźwego myślenia. Nie wstydz się zatem świadectwa Pana naszego ani mnie, Jego więźnia, lecz weź udział w trudach i przeciwnościach znoszonych dla Ewangelii według mocy Boga!”. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** wiara, wytrwałość, radość (przynajmniej mam nadzieję, że mnie opisują) :) **Najbardziej cenię w sobie** Boży obraz i podobieństwo (choć zazwyczaj są mocno przyćmione) :) **Najbardziej cenię w innych** pogodę ducha, życzliwość i cierpliwość. **Praca naukowa jest dla mnie** obecnie bardzo małym wycinkiem życia, ale dającym wiele radości i mobilizacji. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** po długiej przerwie dużym wyzwaniem, ale cieszę się, że robię postępy :) **W mojej pracy chcę** podejmować i przyczyniać się do powstawania inicjatyw i działań, które uczynią życie (także osób niepełnosprawnych i ze specjalnymi potrzebami) lepszym, głębszym, bardziej twórczym i radosnym. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** niezwykle budującym i inspirującym przykładem harmonijnej współpracy, profesjonalizmu, zaangażowania, kreatywności, a zarazem świadomości wspólnej misji, niemal rodzinnej atmosfery i wzajemnego wsparcia. Pracowałem już w znacznej ilości miejsc, ale tak wyjątkowego „organizacyjnego klimatu” chyba jeszcze nigdzie wcześniej nie spotkałem! **Proszę o podzielenie się ewentualnymi innymi refleksjami:** Bardzo się cieszę, że mogę uczestniczyć w pracy i różnorodnych wydarzeniach dynamicznego, zgranego zespołu dzielącego podobne wartości, pasje i marzenia :)

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę zajęcia z komunikacji AAC, emisji głosu i dyslalii. Pomagam także w pracach organizacyjnych dotyczących księgozbioru Katedry. **Poza uniwersytetem** jestem nauczycielem logopedą w Szkole Podstawowej oraz instruktorem muzycznym kapeli folkowej „Czarne Bociany”. Prywatnie jestem mamą dwóch córek i żoną zakochaną w mężu. **W czasie wolnym od obowiązków** odkrywam w sobie pasję do zajmowania się ogródkiem i pieczeniem chleba. Jestem także fanką branżowych webinarów i zawsze czuję ekscytację, jak pojawi się ciekawa metoda pracy lub test logopedyczny. Potrafię wyszukać piękne pieśni ludowe i zaśpiewać je białym głosem. **Czymś, co mnie inspiruje**, jest zaangażowanie studentów KUL w wolontariat, obserwowanie, z jak ogromnym wdziękiem i odwagą „wchodzą” w nowe dla siebie sytuacje i jak rzetelnie wypełniają swoje obowiązki. Moją inspiracją jest także kadra naszej Katedry – nie wiem, jak ci ludzie potrafią być w kilku miejscach jednocześnie, wszędzie perfekcyjnie wykonując swoje zadania. **Mój sposób na dobry dzień** – znalezienie równowagi między pracą a odpoczynkiem. **Moją życiową dewizą jest** przekonanie, że dobro zawsze zwycięży. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** kreatywność, lojalność, ciekawość. **Najbardziej cenię w sobie** dobre serce. **Najbardziej cenię w innych** zaangażowanie w pracę, przyznawanie się do błędów i poświęcony mi czas. **Praca naukowa jest dla mnie** obszarem do odkrywania, próbą łączenia teorii z praktyką. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** wielkim darem, za który jestem wdzięczna Opatrzności. Nigdy nie czuję, że jestem w pracy, raczej na intensywnych wakacjach z wieloma nieoczekiwanymi zwrotami akcji. **W mojej pracy chcę** przekazywać praktyczną wiedzę i uświadamiać, jak niezwykle jest drugi człowiek w każdej swojej sferze, chciałabym też nauczyć studentów dbania o swoje potrzeby. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** niezwykłą przygodą ze wspaniałymi ludźmi, od których dostałam ogromne wsparcie i moc modlitwy. Być częścią Katedry to dla mnie nobilitacja, częścią Uniwersytetu – prestiż. Poznać Was „prywatnie” i polubić to wielki zaszczyt.

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się metodyką pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, edukacją włączającą oraz wczesną pracą z małym dzieckiem i jego rodziną. **Zaangażowania poza uniwersytetem...** Teatr. **W czasie wolnym od obowiązków** lubię oglądać filmy, szczególnie z superbohaterami i muzyczne. **Moją inspiracją** są ludzie, ich historie. **Mój sposób na dobry dzień** – kawa i spotkania z ludźmi. **Moją życiową dewizą/celem jest** dawać innym radość. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** niezależność, prawda, piękno. **Najbardziej cenię w sobie** szczerłość. **Najbardziej cenię w innych** szczerłość. **Praca naukowa jest dla mnie** oderwaniem od codzienności. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** rozrywką i pasją. **W mojej pracy chcę** czynić świat lepszym. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL** jest dla mnie wspierałym, wspierającym miejscem i cudownymi ludźmi. **Proszę o podzielenie się ewentualnymi innymi refleksjami:** Lubię to, co robię.

Renata Kołodziejczyk

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się logopedią, kulturą języka polskiego, emisją głosu mówionego, wychowaniem i edukacją dzieci z uszkodzeniami słuchu, komunikacją wspomagającą i alternatywną, Metodą Fonogestów. Jestem opiekunem specjalności logopedycznej na kierunku pedagogika specjalna oraz opiekunem sekcji logopedycznej w Kole naukowym surdopedagogiki „Surdus Loquens”. Działam w Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących jako tutor, logopeda, polonista. Jestem kierownikiem ministerialnych podyplomowych studiów Metodyka wspomagania komunikacji językowej uczniów oraz kursu dla Polonii z zakresu logopedii. **Poza uniwersytetem** jestem wiceprezesem Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów, instruktorem tej metody, organizuję kursy I, II i III stopnia, organizuję ogólnopolskie konkursy recytatorskie z fonogestami. Działam też w Polskim Towarzystwie Logopedycznym, w Zespole Rozwoju i Zaburzeń Mowy przy Radzie Języka Polskiego PAN, w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym i Stowarzyszeniu Ochrony Dziedzictwa Kulturowego „Ocalmy”. Prowadzę terapię logopedyczną. Od 30 lat działam w Ruchu Światło-Życie, od 22 lat moja rodzina jest w Domowym

Kościele – rodzinnej gałęzi Ruchu Światło-Życie. Nasza ulubiona diakonia to posługa muzyczna. **W czasie wolnym od obowiązków** uwielbiam muzykę, taniec i sport, szczególnie rower, siatkówkę, gimnastykę, zumbę, tenis ziemny i stołowy, basen. Lubię grać na gitarze lub pianinie i śpiewać. Lubię pracę w ogrodzie i w lesie, świeże powietrze, spacer, wycieczki rodzinne, spotkania towarzyskie, szczególnie wieczory z muzyką lub wieczory z planszówkami. Lubię hamak i książkę. **Moją inspiracją** są ludzie, którzy potrafią cieszyć się każdym człowiekiem i każdym wydarzeniem w życiu, potrafią docenić wszystko, co mają, dostrzegać potrzeby innych i z naturalnym entuzjazmem pomagać im. **Mój sposób na dobry dzień** to dużo aktywności w miłym towarzystwie z miłością, ciepłem i uśmiechem dla wszystkich wokół i od wszystkich wokół. **Moją życiową dewizą** jest wdzięczność za wszystkich i wszystko, co mnie w życiu spotyka, a **celem** jest szczęśliwa rodzina. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** ciepło, uśmiech, rozmowa. **Najbardziej cenię w sobie** to, że jestem optymistką, widzę w ludziach przede wszystkim dobro, łatwo przebaczam i cieszę się drobiazgami. **Najbardziej cenię w innych** naturalność, zdrową skromność, kreatywność i chęć współdziałania z innymi. **Praca naukowa jest dla mnie** poszukiwaniem prawdy i skutecznych, pożytecznych rozwiązań problemów wychowawczych, edukacyjnych i terapeutycznych. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** radością dzielenia się moją wiedzą i doświadczeniem, jest radością towarzyszenia młodym ludziom w samorozwoju, odkrywaniu własnego powołania i w dojrzywaniu do odpowiedzialnej i kompetentnej aktywności zawodowej. **W mojej pracy chcę** być zaangażowana i wiarygodna. Chciałabym być autorytetem naukowym i dydaktycznym, abym w swoim życiu realizowała te idee, o których piszę i mówię. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL** jest dla mnie wspaniałym miejscem rozwoju i samorealizacji. Tu spotkałam moich Mistrzów i przyjaciół. To ludzie mądrzy, utalentowani, otwarci na innych, gotowi do współpracy, radośni, kreatywni. Każdy jest maksymalnie zaangażowany we wszystko, co robi. Tu jest profesjonalnie i rodzinie.

Dorota Kornas-Biela

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się dydaktyką z zakresu ogólnych problemów pedagogiki specjalnej (w tym kontekst rodzinny oraz nauczania Kościoła katolickiego dotyczącego

426 cierpienia/choroby i niepełnosprawności), psychopedagogiką prenatalną i prokreacji oraz problemami łączącymi pedagogikę specjalną z prenatalną (np. psychoedukacyjne aspekty diagnostyki prenatalnej, hospicja perinatalne). Przez 53-letni okres pracy zawodowej w KUL prowadziłam różne typy zajęć o różnej tematyce skupionej wokół takich zagadnień jak: rodzina, prokreacja, wychowanie (np. wychowanie seksualne i do życia w rodzinie), rozwój człowieka (szczególnie prenatalny okres rozwoju), szeroko rozumiana pedagogika specjalna, rewalidacja, wczesne wspomaganie rozwoju. **Poza uniwersytem** podejmowałam się bardzo różnorodnych zajęć na zamówienie różnych środowisk naukowych, kościelnych i organizacji. Obecnie prowadzę zajęcia, np. dla doradców rodzinnych w diecezjalnych duszpasterstwach rodzin; cotygodniowe felietony dla Telewizji Trwam i Radia Maryja. **W czasie wolnym od obowiązków...** Nie mam nigdy poczucia czasu wolnego od obowiązków. One zawsze są i czekają. Jeśli nie zajmuję się nimi, to tylko dlatego, że lubię przyjmować gości i spotkania rodzinne. Jeśli jest okazja do spotkań z innymi, świętowania w codzienności, odkładam wszystko. Gdybym nie miała co robić, to lubię: jeździć na rowerze, czytać książki (religijne, autobiografie oraz poezję), pisać teksty „nieoczywiste” dla siebie (do wyrzucenia). Marzę o... pisaniu ikon, napisaniu biografii kilku ważnych dla mnie osób oraz opublikowaniu tekstów z zakresu „co w duszy gra”. **Czymś, co mnie inspirowuje**, jest każda podarowana mi chwila i myśl o wieczności. **Mój sposób na dobry dzień** – robić to, co trzeba w danej chwili. **Moją życiową dewizą/celem jest** cieszyć się życiem i jego Dawcą. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** pracowitość, religijność, radość życia. **Najbardziej cenię w sobie**, [że] potrafię cieszyć się drobiazgami i każdą chwilą. **Najbardziej cenię w innych** prawość, solidność, szczerłość (nie udawanie). **Praca naukowa jest dla mnie** pasją. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** radością. **W mojej pracy chcę** przekazać jak najwięcej wiedzy (prawdy o życiu), a przez to zmieniać się na lepsze wraz z innymi. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** wspólnotą osób zjednoczonych wokół tych samych ideałów, w przestrzeni zawodowej jest dla mnie jak rodzina.

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę zajęcia z przedmiotów dotyczących języka polskiego oraz komunikowania się osób z uszkodzeniami słuchu: lingwistyki edukacyjnej, fonetyki i fonologii języka polskiego, audiologii pedagogicznej, pedagogiki osób z niepełnosprawnością sensoryczną, metodyki wychowania słuchowo-językowego, logopedii, wspomagających i alternatywnych metod komunikacji, surdologopedii i Metody Fonogestów.

Poza uniwersytetem przede wszystkim zajmowałam się wspólnie z mężem Lucjanem potrzebami własnej rodziny, opieką nad synami, Pawłem i Łukaszem, ich rehabilitacją i edukacją, ale także różnymi formami działalności społecznej na rzecz rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz samych niesłyszących. Jednocześnie podejmowałam rozmaite zadania dydaktyczne na różnych formach kształcenia i doskonalenia nauczycieli, logopedów i pedagogów, współpracując ze szkołami. Współpracowałam także z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz organizacjami społecznymi: Polskim Towarzystwem Logopedycznym, Polskim Komitetem Audiofonologii, Academic Advisory Council of National Cued Speech Association w USA, a następnie także działałam w Polskim Stowarzyszeniu Metody Fonogestów.

W czasie wolnym od obowiązków obecnie już głównie czytam, rozmawiam z wnucami – Zosią, Karolem i Dominiką – i odpoczywam w ogrodzie, w czasach młodości lubiłam podróżować z rodziną po Polsce, odwiedzać sanktuaria, muzea i wędrować po górach. Moją ulubioną formą wypoczynku są spotkania z rodziną i przyjaciółmi przy smacznym posiłku w letnim domku na działce pod lasem.

Czymś, co mnie inspiruje, jest czytanie Pisma Świętego, poezji i dzieł wielkiej literatury polskiej oraz światowej. Inspiracji szukam także w rozmowach z przyjaciółmi i wieloma osobami z różnych środowisk, w różnym wieku, z różnymi doświadczeniami, często z osobami z niepełnosprawnościami. Szczególnie inspirujące są rozmowy z dziećmi.

Mój sposób na dobry dzień... przebaczyć sobie i innym niepowodzenia i przykrości z dnia poprzedniego.

Moją życiową dewizą jest myśl zawarta w wierszu Jerzego Lieberta:

Uczę się ciebie, człowieku
Powoli się uczę, powoli.
Od tego uczenia trudnego
Raduje się serce i boli.

O świecie nadzieja zakwita,
Pod wieczór niczemu nie wierzy.
Czy wątpi czy ufa – jednak –
Do ciebie, człowieku, należy.

Uczę się ciebie i uczę
I wciąż cię jeszcze nie umiem.
Ale twe ranne wesele,
Twą troskę wieczorną rozumiem.

Trzy słowa, które mnie opisują, to: empatia, cierpliwość i poczucie humoru. **Najbardziej cenię w sobie** zdolność dostrzegania własnych błędów oraz ich poprawiania. **Najbardziej cenię w innych** uczciwość, rzetelność naukową oraz zdolność do dialogu i wierność w przyjaźni. **Praca naukowa jest dla mnie** pasją stawiania pytań oraz rozpoznawania nietrafnych i niewystarczających odpowiedzi. Praca naukowa pozwala zdobywać wiedzę, która ujawnia własne granice i otwiera perspektywę na coraz większe obszary nieznanego. A to pobudza ciekawość i uczy pokory. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** spotkaniem z młodymi osobami, którym mogę pomagać w samodzielnym poznawaniu rzeczywistości i rozwijaniu umiejętności, a także zadawać pytania pobudzające do refleksji. **W mojej pracy chcę** mieć udział w rozwijaniu możliwości komunikowania się z osobami z uszkodzeniami słuchu i zaburzeniami mowy oraz uczestniczyć w tworzeniu przyjaznych warunków życia dla osób z niepełnosprawnościami. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** miejscem pracy i współpracy ze wspaniałymi ludźmi oraz miejscem realizacji celu własnego życia, którym jest poszukiwanie środków komunikowania się osób słyszących z osobami z uszkodzeniami słuchu.

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się pedagogiką osób z niepełnosprawnością intelektualną, podstawami metodycznymi diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, konstruowaniem programów profilaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Poza uniwersytetem pracuję jako psycholog w Akademii Bialskiej im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, w Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Białej Podlaskiej i w Niepublicznym Przedszkolu Specjalnym w Krasnymstawie. W czasie wolnym od obowiązków interesuję się życiem społeczno-politycznym, problematyką religijności i duchowości oraz zagadnieniami z pogranicza psychologii i pedagogiki. Moją inspiracją jest czytanie znaczących tekstów, spotkania z ludźmi, tradycyjnie rozumiane życie akademickie (wykłady, dyskusje, konferencje i sympozja). Mój sposób na dobry dzień to szukanie źródeł nadziei i pogody ducha. Moją życiową dewizą jest „liczy się tylko miłość”. Trzy słowa, które mnie opisują to: otwartość na innych, przyjazne nastawienie do ludzi, dokładność w pracy. Najbardziej cenię w sobie ukierunkowanie na współdziałanie bez agresywnej rywalizacji. Najbardziej cenię w innych uczciwość, między innymi intelektualną, i merytoryczne uzasadnianie swoich poglądów, przekonań i postaw. Praca naukowa jest dla mnie odkrywaniem znaczeń, szukaniem prawdy i rozumienia rzeczywistości, aktywnością, która ma wymiar duchowy, ponieważ jest ugruntowana w poznaniu intelektualnym dzięki władzy rozumu. Praca dydaktyczna jest dla mnie istotnym zaangażowaniem w życiu. W mojej pracy chcę dzielić się swoją wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem. Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie przyjaznym środowiskiem pracy.

Klaudia Martynowska

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę zajęcia z zakresu psychologii (psychologia kliniczna, rozwojowa, a także psychologia pozytywna), przedsiębiorczości. Jestem również koordynatorem programu Erasmus+, opiekunem praktyk oraz opiekunem roku. Poza uniwersytetem prowadzę gabinet psychologiczny, a także zajmuję się tłumaczeniami specjalistycznymi w języku angielskim. Jestem współzałożycielką fundacji Dolce Vita, której główne działania skupiają się na adaptacji programów

430 terapeutycznych oraz zagranicznych publikacji naukowych z zakresu uzależnień behawioralnych. **W czasie wolnym od obowiązków** odpoczywam, będąc w podróży, zmieniając otoczenie, nawet jeśli są to krótkie wycieczki samochodem czy motorem. Pełny odpoczynek mentalny odczuwam podczas dłuższych podróży, poznając odmienne kultury świata. Ukojeniem dla ciała jest taniec latynoamerykański, zaś ukojeniem dla duszy – czas spędzony z bliskimi. **Moją inspiracją** są ludzie, którzy na co dzień podejmują trudną walkę z przeciwnościami losu, jednocześnie trwając w poczuciu wdzięczności, nie tracąc siły i nadziei na lepsze jutro. **Mój sposób na dobry dzień** – czas spędzony z rodziną; dobra muzyka; ciekawa rozmowa z drugim człowiekiem w kontekście zawodowym lub prywatnym. **Najbardziej cenię w sobie** otwartość na nowe doświadczenia, umiejętność zrozumienia drugiego człowieka bez oceniania, elastyczność. **Najbardziej cenię w innych** pokorę, odwagę, wytrwałość w dążeniu do celu, życzliwość. **Praca naukowa jest dla mnie** światem, który nieustannie mogę eksplorować. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** spotkaniem z ludźmi, którzy chcą wspólnie ze mną odkrywać tajniki ludzkiego umysłu. **W mojej pracy chcę** mieć poczucie, że nawiązana relacja z drugim człowiekiem (czy jest to dydaktyka, czy gabinet psychologiczny) stała się bodźcem do zmiany lub inspiracją do realizacji zamierzeń. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL** to relacje tworzone przez ludzi pełnych życzliwości i zrozumienia.

Bożena Miernik

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się zagadnieniami z zakresu pedagogiki prenatalnej i psychopedagogiki prokreacji, ze szczególnym akcentem na problematykę doświadczania przez rodziców trudności prokreacyjnych, w tym straty dziecka przed narodzeniem. **Poza uniwersytetem** jestem szczęśliwą żoną i mamą. W polu moich szczególnych zainteresowań jest towarzyszenie narzeczonemu i małżonkom oraz wieloaspektowe wsparcie rodzin i poradnictwo rodzinne. Do moich zainteresowań mogę zaliczyć także problematykę edukacji domowej i wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Aktualnie przygotowuję się do prowadzenia warsztatów rozwijających dla małżeństw. Ze względu na doświadczenie zawodowe bliska jest mi także tematyka rodzinnej pieczy zastępczej. **W czasie wolnym od obowiązków** spędzam czas z moją

rodziną i bardzo chętnie na łonie natury, wykonuję drobne rękodzieło, czytam, przygotowuję słodkie wypieki. **Czymś, co mnie inspiruje**, jest gorliwość i zapał błogosławionego księdza Jerzego Popiełuszki, wytrwałość i pokora świętej siostry Faustyny Kowalskiej oraz pracowitość i mądrość Świętego Jana Pawła II. **Mój sposób na dobry dzień** to wdzięczność za każdy dobry moment i otwartość na to, co jeszcze przede mną. **Moim życiowym celem** jest przyjęcie i zrealizowanie mojego powołania. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** łagodność, pogodne nastawienie do życia, troska o szczegóły. **Najbardziej cenię w sobie** gotowość przyjęcia i zrozumienia drugiego człowieka. **Najbardziej cenię w innych** uczciwość, otwartość, gotowość do zrozumienia. **Praca naukowa jest dla mnie** przestrzenią rozwoju, lekcją pokory, sumienności i nieustawiania w poszukiwaniach. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** przestrzenią spotkania z drugim człowiekiem, uczeniem się od innych, możliwością inspirowania do rozwoju i do poszukiwań naukowych. **W mojej pracy chcę** poszukiwać prawdy, rozwijać się i dzielić się wiedzą. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL** jest dla mnie przestrzenią spotkania niezwykłych osób, miejscem inspirujących rozmów, uczenia się od siebie nawzajem i własnego rozwoju.

Ewa Nizio

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL prowadzę zajęcia dotyczące niezależności dorosłych osób z niepełnosprawnością. **Poza uniwersytetem** pracuję jako nauczycielka w szkole specjalnej. **W czasie wolnym od obowiązków** jeżdżę na rowerze, spaceruję i przebywam w otoczeniu przyrody. Chętnie spędzam czas na terenie Roztocza. **Najbardziej cenię w innych** autentyczność, bezinteresowność, wierność wartościom wyższym. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** ciekawą przygodą, sposobem na podzielenie się własnym doświadczeniem i zainteresowaniami, okazją do osobistego spotkania się ze studentami. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie** miejscem poznawania osób o podobnych zainteresowaniach i bogatym zasobie wiedzy, przestrzenią do zdobywania nowych doświadczeń, środowiskiem osobistego rozwoju.

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się pedagogiką leczniczą i wsparciem rodziny z dzieckiem chorym przewlekle oraz szeroko rozumianą arteterapią. Jestem opiekunem Sekcji Pedagogiki Leczniczej Koła Naukowego PS [pedagogiki specjalnej – przyp. red.] KUL. **Poza uniwersytetem** prowadzę warsztaty terapeutyczne, tzw. Zabawolandię, w Klinice Hematologii, Onkologii i Transplantologii Dziecięcej w Lublinie dla Podopiecznych Kliniki z ramienia Stowarzyszenia na rzecz Dzieci z Chorobami Krwi w Lublinie, którego członkiem jestem od lat i wspieram jego działalność. Współpracuję też z Fundacją Urtica Dzieciom i prowadzę warsztaty plastyczne w ramach corocznej akcji „Słoneczna galeria”. Należę również do Chóru Duszpasterstwa Akademickiego KUL. **W czasie wolnym od obowiązków** nadaję starym, zniszczonym przedmiotom nowe życie, tworząc kompozycje typu „flat lay”. Zachwycają mnie obrazy z suszonych kwiatów. Zajmuję się ceramiką, która uczy pokory i potrafi zachwyć nieoczekiwanymi efektami. Moją pasją jest też fotografia, co łączy się z nieustającym pragnieniem podróży i poznawania nowych miejsc. **Moją inspiracją** są ludzie: (1) którzy swoim zmaganiem się z życiem i swoimi słabościami stali się świętymi, (2) którzy dzięki swoim talentom ubogacili świat, obdarzając go jakimś pięknem (muzyką, dziełem sztuki, fotografią, literaturą, tańcem, śpiewem lub całkiem małą rzeczą) lub dobrem, które niosą drugiemu człowiekowi. **Mój sposób na dobry dzień:** modlitwa, uśmiech, jakiś dobry uczynek. **Moim celem jest** żyć tak, aby współpracując z łaską, zdobyć NIEBO, a słowa, które dodają mi sił i odwagi w życiu, to rozmowa Gandalfa z Frodem z I części trylogii Władca pierścieni J.R.R. Tolkiena: „Wolałbym, żeby się to nie zdarzyło akurat za mojego życia – powiedział Frodo. Ja także – odparł Gandalf. – Podobnie jak wszyscy, którym wypadło żyć w takich czasach. Ale nie mamy na to wpływu. Od nas zależy jedynie użytek, jaki zechcemy zrobić z darowanych nam lat”. **Trzy słowa, które mnie opisują, to:** spontaniczność, wrażliwość, odpowiedzialność lub miłośnik i piewca piękna. **Najbardziej cenię w sobie:** wierność, kreatywność, poczucie humoru. **Najbardziej cenię w innych** rzetelność, szczerłość, przyjaźń. **Praca naukowa jest dla mnie** wyzwaniem... **Praca dydaktyczna jest dla mnie** rozwijającym i satysfakcjonującym doświadczeniem. **W mojej pracy chcę** dawać świadectwo Prawdzie, przekazać zdobyte doświadczenie, pomagać

ludziom odkrywać ich piękno oraz życiową drogę. **Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie oazą wartości i wspólnotą pięknych, zaangażowanych we współczesny świat Ludzi.**

433

Dawid Turkiewicz

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się prowadzeniem zajęć z zakresu edukacji włączającej, metodyki pracy z uczniem z SPE. **Zaangażowania poza uniwersytetem...** RUGBY. **W czasie wolnym od obowiązków** [lubię – przyp. red.] jazdę samochodem, podróże w góry. **Mój sposób na dobry dzień** – dobra kawa z samego rana. **Moją życiową dewizą jest...** Chwytaj dzień. **Najbardziej cenię w sobie** spokój i harmonię. **Praca dydaktyczna jest dla mnie** nową i fascynującą przygodą.

Pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL postawa twórcza

Przedstawione wypowiedzi wskazują na wielką różnorodność doświadczeń, kompetencji i zainteresowań pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. W celu analizy i dokonania podsumowania zebranych danych wyróżniono na podstawie literatury aspekty postawy twórczej jako aktywnego stosunku osoby do świata i życia. Odwołując się do definicji postawy twórczej według Artura Popka (1991, s. 39), wyróżniono kategorie: poznawania, świadomości celu i przetwarzania, różnicując je na działania podejmowane w stosunku do samego siebie oraz w stosunku do świata. Warto zauważyć, że taki podział odwołuje się do klasycznego trójczłonowego modelu poznania ludzkiego (*theoria – praxis – poiesis*), który był zaadaptowany do pedagogiki m.in. przez Janusza Gniteckiego czy Mariana Nowaka (por. Nowak, 2019). Wyróżnione kategorie oceny przedstawiono w tabeli.

434 Tab. 1. Postawa twórcza jako aktywny stosunek osoby wobec świata i życia

Lp.	Kategorie postawy twórczej	Stosunek wobec samego siebie	Stosunek wobec świata
1.	poznawanie	samopoznanie	poznawanie świata
2.	świadomość celu	wyznaczanie celu oddziaływań, w tym odniesienie się do wartości	wyznaczanie celu oddziaływań, w tym odniesienie się do wartości
3.	przetwarzanie	twórcze przekształcanie samego twórcy (autokreacja, samowychowanie, dążenie do samorozwoju)	świadome przekształcanie zastanej rzeczywistości

Źródło: Nowak, 2019.

Samopoznanie rozumiane jako gromadzenie informacji na swój temat i tworzenie obrazu siebie (Trusewicz-Pasikowska, 2015) znalazło odzwierciedlenie w uzupełnieniu przez respondentów zdań dotyczących źródeł życiowych inspiracji i opisu siebie. Wśród inspiracji wymieniano inne osoby, ich postawy, historie i łączące z nimi relacje. Za inspirujące zostały uznane zarówno osoby powszechnie uznawane za autorytety oraz bliskie, jak i takie, które przejawiają określoną postawę cenną dla respondenta, a także, co warto zauważyć, osoby tworzące Katedrę Pedagogiki Specjalnej KUL. Jako inspirujące zostały uznane także życiowe wyzwania, ale i każda z przeżywanych chwil, życie akademickie czy lektura wartościowych treści. Pojawiającą się w odpowiedziach inspiracją jest też odniesienie się do wartości duchowych i przeżywania relacji z Bogiem. Opisując siebie, respondenci mieli możliwość podzielić się tym, w jaki sposób postrzegają siebie samych, oraz opowiedzieć, co jest dla nich ważne, aby dzień był dobry, udany. Choć nie sposób zebrać bogactwa otrzymanych odpowiedzi w kilku słowach, należy podkreślić, że respondenci zdecydowali się opisać siebie przy pomocy dodatnio nacechowanych określeń, które ujawniają ich pozytywny stosunek do życia oraz wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka. Można zatem przypuszczać, że doświadczają oni pozytywnego obrazu siebie. Taki obraz własnej osoby i wysoka samoocena są dodatnio skorelowane z postawą twórczą, co potwierdzają badania (np. Wróblewska, 2005).

Stosunek respondentów wobec świata (kategoria poznawanie świata) ujawniał się w odpowiedziach dotyczących m.in. pracy

naukowej, dydaktycznej oraz Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Należy zauważyć, że każde z zaproponowanych niedokończonych zdań zakładało dokonanie opisu rzeczywistości w sposób wartościujący, tj. wyrażający własną ocenę opisywanych zjawisk. Również w tym aspekcie respondenci kreślili pozytywny obraz świata, opisując pracę naukowo-dydaktyczną w kategoriach takich jak: radość, spełnienie, dar, wyzwanie (pozytywne, choć czasem stresujące), przygoda, rozwój, satysfakcja, spotkanie, poszukiwanie prawdy (także wartości duchowych), wiedzy i skutecznych rozwiązań, odkrywanie potrzeb człowieka, dzielenie się doświadczeniem, łączenie teorii z praktyką, towarzyszenie młodemu, a nawet rozrywka czy oderwanie od codzienności. Z uzyskanych odpowiedzi wyłania się obraz pracowników Katedry jako ludzi wypełniających swoje zadania zawodowe z pasją i zaangażowaniem, co daje im poczucie spełnienia, a jednocześnie z pokorą i poczuciem odpowiedzialności wobec wyzwań, jakie stają przed nimi. Każda z odpowiedzi składa się na obraz Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL jako przestrzeni spotkania z mądrymi, pełnymi zapału i życzliwości ludźmi, budowania pięknych, wspierających, niemal rodzinnych relacji i prowadzenia inspirujących rozmów; wspólnoty myśli, serc, działań, wartości, marzeń; jako miejsca pracy, rozwoju, pełnego dynamizmu i radości, przyjaznego, miejsca wyjątkowego, daru. O szczególnym rodzaju bliskiej relacji respondentów z Katedrą może świadczyć pojawiający się w wypowiedziach zapis rzeczownika wielką literą.

Respondenci są świadomi celu, ku któremu dążą, i wartości go wyznaczających. Wskazują na to uzupełnienia zdań dotyczących życiowego celu, dewizy, a także ich stosunku do wykonywanej pracy czy przeżywania dnia codziennego. Wartości, do których odwołują się badani, to w znacznej mierze wartości wyższe: świętość, wierność, służba Panu Bogu i Jego chwale, Prawdzie, wypełnianie powołania, myśl o celu ostatecznym, miłość, dobro, ale także drugi człowiek: szczęśliwa rodzina, pomoc i służba innym, dawanie im radości, dzielenie się mądrością, doświadczeniem i zapałem, pomoc w rozwoju, odkrywaniu piękna drugiego człowieka i ukazywanie sensu, wspieranie osób z trudnościami w ich rozwoju osobowym, pomoc w stawaniu się lepszym, czynienie świata lepszym (w tym bardziej przyjaznym dla osób z niepełnosprawnościami), a także radość z daru życia, wdzięczność i korzystanie z darowanego czasu. Wobec siebie samych respondenci podkreślają potrzebę stawiania sobie wymagań, rozwoju i dążenia do

436 najwyższych standardów, chęć przynoszenia dobrych owoców, stawania się lepszym, bycia autorytetem, pragnienie poszukiwania prawdy oraz pragnienie wiarygodności i spójności życia z wyznawanymi ideałami. Można zatem stwierdzić, że respondenci odwołują się do pedagogiki personalistycznej i wartości personalistycznych (szacunek wobec osoby i jej godności, stawanie się darem dla drugiego, praca nad sobą, wychowanie do wartości i ukierunkowanie na cel ostateczny, por. Kiereś, 2010; Nowak, 2021).

Już na podstawie powyższych odpowiedzi można stwierdzić, że respondenci cechują się aktywnym stosunkiem do samego siebie i świata, chcą przekształcać go w taki sposób, by budować i pomnażać dobro. Postawa „przetwarzania” uwidoczniona została w uzupełnieniach zdań dotyczących życiowej dewizy oraz działań podejmowanych przez respondentów w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, poza uniwersytetem i w czasie wolnym od obowiązków. Na podstawie odpowiedzi można zauważyć, że nie tylko prowadzą oni liczne zajęcia w ramach programu studiów, ale również są aktywni jako opiekunowie kół naukowych, opiekunowie roku czy praktyk, jako tutorzy czy prowadzący zajęcia dodatkowe. O aktywnym zaangażowaniu świadczy szczególnie fakt, że niektóre z tych działalności zostały przez badanych zainicjowane. Ponadto znaczącym świadectwem aktywnej postawy są wszelkie podejmowane dodatkowe inicjatywy zarówno o charakterze zawodowym, naukowym, jak i społecznym czy religijnym, np. współpraca z instytucjami państwowymi, członkostwo w towarzystwach i radach naukowych, w stowarzyszeniach działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami, fundacjach, uczestnictwo w ogólnopolskich i międzynarodowych projektach badawczo-wdrożeniowych, praca jako terapeuci i nauczyciele (m.in. pedagogzy specjaliści, logopedzi, psycholodzy, poloniści, terapeuci integracji sensorycznej), działalność rehabilitacyjna, wspierająca rodziny i małżeństwa, współpraca z mediami i popularyzacja nauki, zaangażowanie na rzecz diecezji, posługa duszpasterska, przynależność do wspólnot religijnych, zespołów muzycznych, teatr. Również przeżywanie czasu wolnego świadczy o aktywnej, twórczej postawie pracowników Katedry. Wśród aktywności zakładających proces „przetwarzania” (siebie i otoczenia) można wymienić m.in. podróże, czas spędzony na łonie przyrody, czytelnictwo, sprząatanie, sport, pisanie wierszy i innych tekstów, tworzenie kompozycji kwiatowych, szycie na maszynie, rękodzieło, zakupy, przygotowywanie smacznych potraw, fotografię, grę na

instrumentach, śpiew, taniec, jazdę na motorze i – przez wiele osób 437
podkreślany – czas spędzony z bliskimi.

Podsumowanie i wnioski

Wyszczególnione przez respondentów działania wskazują na dążenie do nieustannego rozwoju i podejmowania pracy nad sobą, samowychowania, autokreacji, „rodzenia się wciąż na nowo” (por. Mendecka, 2005, s. 29). Ponadto postawy badanych w opisywanych wyżej wymiarach noszą znamiona pozytywnie rozumianego nonkonformizmu – niezależności połączonej z oryginalnością, wytrwałością w dążeniu do celu, wiernością zinternalizowanym ideałom. Można również dostrzec tu działania o charakterze zachowań heurystycznych, ujawniające się w podejmowaniu twórczego namysłu, wymagające nowatorskiego podejścia do rozwiązywanych problemów i odwagi wyjścia poza znane schematy. Respondenci cechują się pozytywnym obrazem siebie, a także otwartością na drugiego człowieka i świat, mają poczucie swojej tożsamości i doświadczają podmiotowości własnych działań. Pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL wyrażają postawę twórczego przekształcania zastanej rzeczywistości, odpowiadając na rozpoznane przez nich potrzeby, odwołując się do zinternalizowanych wartości, którymi kierują się na co dzień.

Zebrany materiał autonarracyjny miał na celu przedstawienie kadry naukowo-dydaktycznej, tworzącej Katedrę Pedagogiki Specjalnej KUL, w aspekcie postawy twórczej. Podzielenie się przez pracowników refleksjami dotyczącymi podejmowanych przez nich działań umożliwiło stworzenie obrazu Katedry jako wspólnoty ludzi twórczych. Mając świadomość niedostatku wykorzystanego narzędzia badawczego (formularza zdań niedokończonych), świadomie poprzestano jedynie na ogólnej analizie wypowiedzi respondentów z uwzględnieniem najważniejszych wyznaczników postawy twórczej. Chcąc zbadać szczegółowo aspekty postawy twórczej, należałoby skorzystać ze standaryzowanych narzędzi badawczych, np. Kwestionariusza Twórczego Zachowania (por. Bernacka, Popek, Gierczyk, 2016). Taka szczegółowa analiza nie przyświecała jednak niniejszemu artykułowi. Najistotniejszym zamierzeniem autorki było choć częściowe ukazanie bogactwa, jakie stanowią osoby tworzące Katedrę Pedagogiki Specjalnej KUL. Z tego względu

438 w centrum umieszczono wypowiedzi autonarracyjne respondentów, a analizę zebranego materiału ograniczono do minimum. Mimo to przedstawiony materiał pozwala twierdzić, że Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL, rozumiana jako wspólnota ludzi, może być uznana za przestrzeń ujawniania się postawy twórczej (choć oczywiście każdy z pracowników przejawia tę postawę w różnym, możliwym sobie stopniu). Niewątpliwie ma ona pozytywny wpływ na podejmowane przez członków Katedry działania badawcze i dydaktyczne.

Zakończenie

Realizacja postawy twórczej jest przejawem piękna i godności człowieka. Tym darem jako Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL chcemy się dzielić, mając na uwadze słowa Profesora naszej *Alma Mater*, Świętego Jana Pawła II: „Człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest; nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innymi”.

Bibliografia

- Bernacka, R.E., Popek, S.L., Gierczyk, M. (2016). Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 29 (3), 33–57. DOI: 10.17951/j.2016.29.3.33.
- Borawski, D. (2016). Osobowość twórcza a wybrane aspekty funkcjonowania społecznego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 9, 93–109.
- Giza, T. (1997). Twórczość jako wartość w edukacji. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* (s. 71–80). Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kiereś, B. (2010). Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna* (s. 95–102). Lublin: Gaudium.

- Małkiewicz, M.M., Piskozub, M. (2011). Różne nasilenie postawy twórczej a kompetencje społeczne i style radzenia sobie ze stresem u studentów pierwszego roku. *Studia Psychologica*, 11 (1), 19–32.
- Mendecka, G. (2005). Twórczość a rozwój człowieka w biegu życia. *Psychologia Rozwojowa*, 10 (4), 23–34.
- Nowak, M. (2021). Godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej. W: E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem. Tom 1. Godność jako fundament praw człowieka* (s. 83–102). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nowak, M. (2019). Theoria – praxis – poiesis jako wyzwanie i perspektywy krytyki metodologicznej w pedagogice. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, S. Pasikowski (red.), *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy* (s. 65–77). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. DOI: 10.18778/8142-715-9.03.
- Popek, A. (1991). Postawa twórczości i możliwości samorealizacji. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 5, 35–48.
- Rotter, J.B., Lah, M.I., Rafferty, J.E. (2008). *RISB – Test Niedokończonych Zdań Rottera*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Trusewicz-Pasikowska, M. (2015). Samowychowanie w ujęciu Jana Pawła II. *Rozprawy Społeczne*, 4 (9), 72–77.
- Wróblewska, M. (2005). *Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów*. Białystok: Trans Humana.

Aneks – zdania niedokończone

W Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL zajmuję się... (Z jakiego zakresu prowadzi Pani/Pan zajęcia? Jakie inne działania podejmuje Pani/Pan jako członek Katedry?).

Poza uniwersytetem... (Jakie są Pani/Pana inne zaangażowania, podejmowane aktywności, także zawodowe, zainteresowania?).

W czasie wolnym od obowiązków... (Jakie są Pani/Pana sposoby na wypoczynek, czym lubi się Pani/Pan zajmować? Warto napisać o czymś nieoczywistym).

Czymś, co mnie inspiruje/moją inspiracją jest...

Mój sposób na dobry dzień...

- 440 **Moją życiową dewizą/celem jest...**
Trzy słowa, które mnie opisują, to...
Najbardziej cenię w sobie...
Najbardziej cenię w innych...
Praca naukowa jest dla mnie...
Praca dydaktyczna jest dla mnie...
W mojej pracy chcę...
Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla mnie...
Ewentualne refleksje od siebie...

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Maria Jakubowska

Pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL postawa twórcza

W nauce widoczne są dwa podejścia do twórczości.
Twórczość można rozumieć jako wyjątkową zdolność.
To jest elitarne rozumienie twórczości.
Można też powiedzieć, że twórczość jest cechą każdego człowieka.
Człowiek jest twórcą, kiedy swoim działaniem daje światu coś nowego.
Nie trzeba mieć zdolności artystycznych, żeby być człowiekiem twórczym.
To jest egalitarne rozumienie twórczości.
Postawa twórcza człowieka to taka postawa, kiedy człowiek jest aktywny i chce zmieniać siebie i świat.
Elementy postawy twórczej to: poznawanie siebie i świata, wyznaczanie celu działania, zmienianie siebie i świata.
Ten artykuł przekazuje informacje o postawie twórczej pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
W 2024 roku Katedra Pedagogiki Specjalnej świętuje 40 lat istnienia.
Pracownicy katedry odpowiadali na pytania.

Dotyczyły one między innymi pracy w KUL i poza uniwersytetem oraz zaangażowania w inne obszary życia społecznego.

Badani opisywali swoje życiowe cele, wartości, źródła inspiracji, zainteresowania i czas wolny.

Pracownicy katedry mają pozytywny obraz siebie.

Inspirują się innymi ludźmi i codziennymi wydarzeniami.

Swoją siłę czerpią także z wiary i relacji z Bogiem.

Pozytywny obraz siebie służy postawie twórczej.

Badani opisują świat w pozytywny sposób.

Oceniają pracę na uczelni jako wartość i możliwość rozwoju.

Mają poczucie spełnienia. Katedra Pedagogiki Specjalnej KUL jest dla nich ważną częścią życia.

Badani mają wyznaczone życiowe cele.

Chcą służyć Panu Bogu i drugiemu człowiekowi, odkrywać prawdę, rozwijać się.

Są to osoby aktywne w życiu społecznym i zaangażowane w to, co robią.

Należą do stowarzyszeń, organizacji i wspólnot.

Pracownicy mają różne zainteresowania, są pozytywnie nastawieni do życia i do swojej pracy.

W wolnym czasie rozwijają swoje pasje i spotykają się z bliskimi.

Badani chcą wprowadzać dobre zmiany pracują nad sobą i dzielą się sobą z innymi. Swoją postawą pokazują piękno i godność człowieka.

Katedra Pedagogiki Specjalnej to miejsce gromadzące wyjątkowych, twórczych ludzi.

<-wróć do
spisu treści

Unlocking Language Potential: A Multicultural Journey at LangSkills II International Summer School in Lublin

Abstrakt

Artykuł ten bada znaczenie nauki języków dla osób głuchych lub niedosłyszących (DHH) oraz wyzwania, jakie stoją przed nimi w dostępie do możliwości nauki języków. Podkreśla ważność tworzenia dostępnych środowisk, umożliwiających osobom DHH rozwijanie umiejętności językowych, wspierając interakcję społeczną, rozwój poznawczy i inkluzywność. Artykuł wyróżnia Międzynarodową Letnią Szkołę LangSkills II w Lublinie, która odbyła się od 9 do 15 lipca 2023 r., jako modelową inicjatywę adresującą te wyzwania. Zorganizowana w ramach programu Erasmus+ Kluczowa Akcja 2 – wspólna inicjatywa instytucji w Polsce (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), Włoszech (Siena Art Institute) i Czechach (Uniwersytet Masaryka) – oferuje tygodniowy program skoncentrowany na innowacyjnych podejściach do nauki języków dostosowanych do studentów DHH. Poprzez różnorodne warsztaty, zajęcia i doświadczenia kulturowe uczestnicy angażują się w praktyczne strategie nabywania języków, jednocześnie przyjmując wielokulturowość. Międzynarodowa Letnia Szkoła LangSkills II stanowi przykład, jak inicjatywy łączące

444 dostępność i wielokulturowość mogą umożliwić osobom DHH nawigowanie w globalnym świecie z pewnością i biegłością w wielu językach.

Słowa kluczowe: LangSkills, Erasmus+, nabywanie języków obcych, głuchy, niesłyszący, słabosłyszący, uszkodzenie słuchu, edukacja nieformalna

Abstract

This article explores the significance of language acquisition for individuals who are deaf or hard of hearing (DHH) and the challenges they face in accessing language learning opportunities. It emphasises the importance of creating accessible environments that empower DHH individuals to develop language skills, fostering social interaction, cognitive development, and inclusivity. The article highlights the LangSkills II International Summer School in Lublin, which was held on July 9–15th 2023, as a model initiative that addresses these challenges. Organised under the Erasmus+ Key Action 2 framework, this collaborative effort between institutions in Poland (the John Paul II Catholic University of Lublin), Italy (Siena Art Institute), and Czechia (Masarykova University) offers a week-long immersive program focused on innovative language learning approaches tailored to DHH students. Through a diverse range of workshops, activities, and cultural experiences, participants engage in practical language acquisition strategies while embracing multiculturalism. Overall, the LangSkills II International Summer School exemplifies how initiatives combining accessibility and multiculturalism can empower DHH individuals to navigate a globalised world with confidence and proficiency in multiple languages.

Keywords: LangSkills, Erasmus+, acquiring foreign languages, deaf, hard of hearing, hearing loss, non-formal education

The significance of learning of second and consequent languages by deaf and hard of hearing

The importance of learning second and subsequent languages for individuals who are deaf or hard of hearing (DHH) should not be underestimated. Proficiency in languages facilitates meaningful connections and empowers DHH individuals to navigate the globalised world, transcending barriers and embracing opportunities for personal and professional growth within an inclusive environment. Despite the challenges associated with hearing loss, language acquisition is still crucial for people with hearing loss, emphasising the need for an appropriate educational environment (Domagała-Zyśk & Podlewska, 2021; Domagała-Zyśk, 2014; Kontra, 2013; Lewandowska, 2021; Tothova & Sedlackova, 2021). Language proficiency fosters social interaction and integration, allowing DHH individuals to engage with a broader range of people and promoting inclusivity. Additionally, multilingualism enriches cognitive development and problem-solving skills, enhancing cognitive flexibility and resilience, which is especially beneficial for DHH individuals who may have difficulties in coping in a predominantly hearing world. Exposure to diverse linguistic structures and cultural perspectives cultivates critical thinking and linguistic creativity, further underscoring the importance of language acquisition (Domagała-Zyśk, 2018).

The significance of providing an accessible environment for acquiring languages

However, effective foreign language acquisition among people with hearing loss necessitates an accessible environment, which can be challenging to provide. Hearing individuals often learn linguistic nuances from everyday situations, language courses, television, etc., sources not always adapted for DHH individuals. Limited opportunities to acquire and develop language skills are common among them (Kontra, 2013; Tothova & Sedlackova, 2021). Thus, creating an accessible environment where they feel mentally safe, among empathetic peers and teachers who are aware of their limitations, equipped with effective methods and tools, is imperative

446 (Lewandowska, 2023). Adapted foreign language classes for DHH individuals, as one of the strategies, yield positive outcomes, enabling them to communicate in everyday situations (Domagała-Zyśk, 2014; Domagała-Zyśk, 2013, Gulati, 2021). However, language courses alone may not suffice; additional accessible initiatives are essential to expose DHH individuals to languages and facilitate further learning (Lewandowska, 2021). Projects like, among others, the Erasmus+ LangSkills II International Summer School, Study Sessions (co-organized by the International Federation of Hard of Hearing Young People [IFHOHYP] and Council of Europe), exemplify this commitment to accessibility, ensuring every participant, regardless of hearing ability, can fully engage in the enriching experience.

By examining such initiatives, it becomes evident how they influence and contribute to the lives of DHH individuals. These experiences sometimes underscore the pivotal role of language acquisition in fostering communication, education, and inclusivity within the DHH community (Lewandowska, 2021). Through initiatives like the LangSkills II International Summer School, DHH individuals are empowered to navigate the complexities of a multilingual world, fostering personal growth and societal integration within an inclusive environment. Therefore, this article will be describing the LangSkills II project.

LangSkills II – an unique project for deaf and hard of hearing students

In Poland, the historic town of Lublin became a melting pot of cultures and languages during the LangSkills II International Summer School. The collaborative effort of John Paul II Catholic University of Lublin – KUL (Poland), Siena Art Institute – SAI (Italy), and Masarykova University – MU (Czechia), within the framework of Erasmus+ multiyear project “Language skills and learning preferences of deaf and hard of hearing students (LangSkills II)” (2021-1-CZ01-KA220-HED-000023473), set the stage for this transformative experience.

The week-long program, from 9th to 15th July 2023, brought together 24 students and teachers from partnering institutions, creating a vibrant and inclusive atmosphere. They immersed

themselves in an inclusive learning environment, exploring innovative language learning approaches to learning foreign languages, with a focus on accommodating d/Deaf and hard of hearing (DHH) students. Additionally, the Summer School welcomed other young individuals, educators and experts.

It's crucial to highlight that this event was fully accessible for individuals with hearing loss thanks to a joint effort of palantypists transcribing spoken words into text and international sign interpreters. Additionally, participants had access to induction loops and other assistive technologies. Lidia Best, president of the European Federation of Hard of Hearing (EFHOH), shared her perspective on the importance of language and communication skills for deaf and hard of hearing young people, stating: *Lang-Skills project provides deaf and hard of hearing young people with the language and communication skills needed to advance their progress and opportunities. The English language is probably the most important of them all as this is the language of the international community, researchers and advocates. As a Young person, I used to know conversational German and at the time, I participated for the first time in the International Summer Camp for hard of hearing people in Denmark. I have quickly realised that I was missing out on conversations and developing relationships with my peers, all of them knew the English language, regardless which country in Europe they were from. This was my turning point towards the journey to international advocacy and acquiring the English language which allowed me to achieve progress beyond my own dreams.*

During this language-focused initiative, the summer school kicked off with such a vibrant programme which is presented below.

Day 1: A Multicultural Welcome

On the first day the participants were greeted with enthusiasm by the host institution – KUL, as they arrived in Lublin. Lively welcome sessions introduced attendees to the event through engaging activities and games to break the ice, to get to know each other better and create an atmosphere of mutual understanding.

Day 2: Setting the Tone

The second day commenced with an official introduction to LangSkills II Summer School led by the representatives from the host institution KUL: Ewa Domagała-Zyśk and Paulina Lewandowska, where the programme's purpose was outlined. Lenka Tóthová and Jitka Sedlackova from the MU emphasised the significance of language skills in the context of the LangSkills project. The day included empowering workshop sessions such as “Empower your learning through vision boards” and discussions on the role of peer communities in acquiring English as a Foreign Language (EFL). Additionally, there was a workshop featuring activities and games prepared by students from KUL, offering participants an opportunity to actively engage with the practical use of English.

Day 3: Smart Learning Strategies

The focus shifted to smarter learning strategies on Day 3. Beata Gulati (KUL) explored with participants travel idioms, while Anna Podlewska (KUL) conducted a workshop with the use of medical terminology. Through these sessions, participants had the opportunity to explore strategies facilitating the acquisition of foreign languages by practically applying knowledge to participants' everyday lives – specifically in the context of travel and medicine. The afternoon included an interactive city game to discover Lublin for students and a separate LangSkills conference for teachers: “International Symposium Surdoglottodidactics 2.0 – updates, revisions, new ideas” organised by International Research Group English as a foreign Language for deaf and hard of hearing persons.

Day 4: Unveiling Learning Techniques

Participants delved deeper into effective learning techniques on Day 4. Jitka Sedlackova and Lenka Tothova (MU) presented a project on exploring individual learning styles, followed by a session on the use of Italian in language learning led by Genny Brusegan Conte, Elisa Veronica (SAI). Workshops like “WordCraft: Mastering

English Penmanship” (Marta Chomicz – KUL, Paulina Zagrobelna) and “Unlock your language potential. Empowering deaf and hard of hearing learners through effective reading” (Jitka Sedlackova and Lenka Tothova – MU) empowered participants with practical language skills.

All the sessions conducted in the day 3 and 4 were conducted simultaneously in parallel sessions: separate sessions were held for the hard of hearing, where palantypists were provided, and distinct sessions for the deaf, where international sign interpreters were present. This setup allowed participants with different needs to experience more comfortable conditions during sessions focused on learning strategies and techniques, considering the potential differences for both of these groups as strategies and techniques may differ for both of these groups.

Day 5: Exploring Language through practical use

Day 5 brought a creative twist with Maria Skoczyńska’s session on discovering the world of deaf and hard of hearing individuals through her comics. The facilitator, herself hard of hearing, presented situations from her and her DHH friends’ everyday life, giving tips on how each participant could present through comics their real-life situations in a visual, creative and funny way. The second part of the day involved a trip to the nearby Kazimierz Dolny, where participants had the opportunity to learn about the history of the town (and country) and explore its attractions. Thanks to interpreters and mobile palantypists, a guided tour was adapted for the participants. The trip offered students the opportunity to apply their language skills in a real-world setting.

Day 6: Beyond Language – A Holistic Approach

Lidia Best (EFHOH) and co-vice Chair of International Telecommunication Union Joint Coordination Activities on Accessibility and Human Factors (ITU JCA-AHF) took the stage on Day 6 to discuss the role of non-governmental organisations (also pointing the international ones where working language is English) in the lives

450 of deaf and hard of hearing youth. Sessions on mentoring in youth work marked a holistic approach to language education. Lidia brought unique knowledge as an expert with lived experience, as a person who is hard of hearing and a cochlear implant user.

This evening was also dedicated to the Final Dinner and International Fair, during which each partner institution from different countries had the opportunity to showcase its culture and traditional food, highlighting the diverse linguistic talents developed throughout the program. Certificates of participation in the summer school were also presented during the event.

Day 7: Culmination and Reflection

The final day began with reflective sessions, allowing participants to finalise and share their group work, evaluate and reflect on the whole week and officially close the summer school in Lublin.

Testimonies

Here there are presented participants' experience at the summer school:

Krzysztof Boniecki says: *I had an opportunity to participate in Lang-Skills Summer School that took place in Lublin. Apart from standard participation, I was also able to volunteer and help in organizational matters of the event. During the summer school numerous workshops were conducted, thanks to which I could learn new things such as unusual English idioms, drawing comics methods or basic signs of Italian Sign Language and gain some experience. What's more, I had so much fun doing field activities when I could explore the city of Lublin and visit some of its famous places. The organizers of Summer School provided access to free food in a restaurant that was close to our accommodation. When it comes to voluntary activities, I was able to help the organizers to prepare the event and carry it out properly so that every participant could have a good experience. Moreover, I had an opportunity to meet wonderful and friendly people, with whom I spent many pleasant moments. However, the most important aspect of this event was accessibility, that is, the presence of palantypists who*

were translating speech to text during every workshop, activity or conference. As a hard of hearing person, I greatly appreciated these aspects, because I was able to understand what was going on at that time. Personally, I would recommend the LangSkills Summer School to anyone who is a hard of hearing person or deaf, as this event guarantees an incredible experience and time to educate yourself in various subjects.

Magdalena Koziol states that: *At first, I wasn't sure about the summer school because I don't usually do things like that. But I don't regret deciding to join. I was worried about communicating with people from other countries because my English isn't very good, and I don't know sign language. However, the summer school taught me a lot and made me more confident. It showed me that I can do different things, like helping with organising. It was a lot of work, but I learned a lot about how to make things better. I have great memories from those early vacations. The people were amazing, each one different and special in their own way. It was a very interesting adventure.*

Paweł Lubicz-Miszewski mentions: *During the 2023 summer, I had the incredible opportunity to be part of the "LangSkills II" project – an English summer school designed for people with hearing loss. This unique adventure was a perfect blend of learning and fun, not only enhancing my language skills but also creating unforgettable moments of joy. Throughout the program, I formed meaningful connections with participants from Czechia, Italy, and my fellow Poles. Together, we tackled humorous field tasks, enjoyed breaks filled with innovative team-building games, attended interesting sessions and explored the intricacies of Italian sign language. One of the highlights of this experience was facing unexpected challenges while volunteering. Despite the numerous organisational hurdles, I am proud of the fact that we successfully met the project's demands. It's not just a formal achievement; it's the result of effective teamwork. This experience is a priceless memory that will forever hold a special place in my heart.*

Conclusion

The LangSkills II International Summer School in Lublin, an unforgettable experience for participants, serves as a testament to the

452 impact of multilingualism on DHH individuals. Each day of the program added a layer to the participants' linguistic experience, leaving a mark on their journey towards global communication and cultural understanding. This event, which represents the second of three planned in partner institutions' countries (the first in Telč, Czechia in 2022, and the last planned in Siena, Italy in 2024), incorporates the transformative potential of initiatives like LangSkills II into the life of the DHH individuals. By enhancing communication, education, and inclusivity within the DHH community, programs such as LangSkills II provide valuable insights into language dynamics and cultural significance. The language learning experiences offered by LangSkills II equip participants with the tools and resources to pursue higher education, enter the workforce, and engage in international exchanges with confidence and proficiency. Through its commitment to embracing multilingualism as a cornerstone of inclusive education and empowerment, LangSkills II contributes to the creation of more accessible, interconnected communities where linguistic diversity is celebrated and valued.

References

- Domagała-Zyśk, E. & Podlewska, A. (2021). A Challenge, a Must, an Adventure: English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Students. In: D.L. Banegas, G. Beacon & M.P. Berbain. *International Perspectives on Diversity in ELT* (pp. 265–283). London Borough of Camden: Palgrave MacMillian.
- Domagała-Zyśk, E., 2018. Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Paedagogia Christiana*, 2(42) (pp. 181–193).
- Domagała-Zyśk, E., 2014. *Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Gulati, B. (2021). English in the clouds – organizacja lektoratu języka angielskiego dla osób niesłyszących i słabosłyszących w czasie pandemii COVID-19. In: E. Domagała-Zyśk. *Włączmy kamerki*.

Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni (pp. 201–240). Lublin: Episteme.

453

- Kontra, E.H. (2013). Language learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults In: E. Domagała-Zyśk E. (Ed.). *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe* (pp. 93–112). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lewandowska, P., (2023) Aktualne pedagogiczne i społeczne trendy w studiowaniu osób z niepełnosprawnością słuchu. In: E. Domagała-Zyśk. *Uczelnia dostępna dla studentów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi – potrzeby i modele wsparcia* (pp. 13–14). Lublin: Wyd. KUL.
- Lewandowska, P. (2021). Adult deaf and hard of hearing people on learning English as a foreign language – international experiences and recommendations. In: E. Domagała-Zyśk, N. Moritz, A. Podlewska. *English as a foreign language for deaf and hard of hearing learners – teaching strategies and interventions* (pp. 110–127). Milton Park and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Tothova, L. & Sedlackova, J. (2021). Fostering autonomy in learners with special needs: a specialized e-learning course. In: *Language learning in Higher Education*, 11(2) (pp. 471–487). De Gruyter.

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Paulina Lewandowska

Unlocking Language Potential: A Multicultural Journey at LangSkills II International Summer School in Lublin

Rozdział mówi o tym, jak ważna jest nauka języków obcych dla osób, które mają problem ze słyszeniem. Opowiada też o szkole letniej o nazwie LangSkills II. Szkoła ta odbyła się w Lublinie od 9 do 15 lipca 2023 roku i trwała tydzień.

W szkole wzięło udział 24 studentów i nauczycieli z Polski, Włoch i Czech.

454 Szkoła była dla osób, które są głuche lub które słabo słyszą.

Szkoła pomogła tym osobom lepiej uczyć się innych języków.

Podczas zajęć był tłumacz języka migowego, a mowa była pisana i wyświetlana na dużym ekranie.

W tej szkole osoba z wadą słuchu mogła czuć się bezpiecznie i być aktywna na zajęciach.

W trakcie szkoły odbywały się różne warsztaty i zajęcia, które pomagały w nauce języków.

Uczestnicy mogli też poznawać kulturę innych krajów i rozwijać się osobiście.

Uczestnicy uczyli się języków w mądry sposób. Każdego dnia były inne zajęcia. Na przykład drugiego dnia uczestnicy poznawali się nawzajem. Trzeciego dnia były zajęcia z mądrymi strategiami nauki.

Oprócz nauki języków uczestnicy mogli także uczestniczyć w innych aktywnościach. Mogli nauczyć się, jak przedstawiać swoje przygody w komiksach, zwiedzać miasto i poznawać historię kraju. Ostatni dzień był czasem na podsumowanie i refleksję.

Uczestnikom bardzo się podobało.

Uczestnicy mówili, że było to ciekawe doświadczenie.

Uczestnicy nauczyli się bardzo dużo o uczeniu się języków obcych i o sobie samym.

<-wróć do
spisu treści

Wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji

Abstrakt

Celem tekstu jest przedstawienie mechanizmów i strategii wsparcia studentów z różnymi niepełnosprawnościami na jednej z wiodących szwedzkich uczelni – University of Gothenburg. Autorka odbyła na niej staż we wrześniu 2024 r., zatem przedstawione rozwiązania poznała w praktyce. Niektóre z nich warto byłoby wprowadzić również w Polsce, np. powszechnie dostępny i aktualizowany rejestr usług dla studentów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępnych na każdej z uczelni, wsparcie osobowe w postaci asystenta/tutora dla studentów z trudnościami w uczeniu się czy też objęcie wsparciem osób nie tylko z orzeczeniem o niepełnosprawności, ale także np. z dysleksją. Przy wprowadzaniu proponowanych usług konieczne jest jednak rozumienie uwarunkowań związanych z organizacją edukacji na poziomie wyższym typowej dla danego kraju.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, studia, uniwersytet, wsparcie, dostępność.

456 Support for students with disabilities and special educational needs in Sweden

Abstract

The purpose of the text is to present mechanisms and strategies for supporting students with various disabilities at one of Sweden's leading universities – the University of Gothenburg. The author of the text had an internship at this university in September 2024, so she also got to know the presented solutions in practice. Some of the solutions would be worth introducing in Poland as well, e.g. a widely available and updated register of services for students with disabilities and special educational needs available at each university, personal support in the form of an assistant/tutor for students with learning disabilities, or extending support not only to persons with a disability certificate – but also, for example, to those with dyslexia. When introducing the proposed services, however, it is necessary to understand the conditions associated with the organization of higher education typical of the country.

Keywords: disability, study, university, support, accessibility.

Wprowadzenie

Edukacja w Szwecji jest bezpłatna na każdym jej etapie. Dzieci od 3. roku życia mogą korzystać z bezpłatnego przedszkola w wymiarze 15–30 godzin w tygodniu. Placówki te mają charakter integracyjny, przez co dzieci zdrowe i te z niepełnosprawnościami przebywają razem. Od 2018 r. wprowadzono obowiązkową klasę zerową *förskoleklass* dla 5-latków. Szkoła podzielona jest na dwa etapy. Na początku dzieci uczą się w placówkach zwanych *grundskola*. Są to szkoły podstawowe i średnie I stopnia, obowiązkowe dla wszystkich uczniów w wieku 6–16 lat. Składają się z trzech poziomów: wczesnoszkolny (klasy I–III), średni (klasy IV–VI), wyższy (klasy VII–IX). Następnie młodzież może korzystać

z 3-letnich szkół średnich o charakterze zawodowym lub ogólnym (*gymnasieskola*), przygotowujących do podjęcia studiów wyższych. Aby dostać się na jedną z 39 uczelni, trzeba spełnić rygorystyczne warunki rekrutacyjne – studia mogą podjąć tylko osoby z najlepszymi ocenami (około 4,5 w polskiej skali ocen).

Pomoc dla studentów z niepełnosprawnościami w Szwecji organizowana jest na podstawie zapisów prawnych z 2008 r., tzw. *Swedish Discrimination Act*. Uczelnie wyższe są zobowiązane do zapewnienia indywidualnego wsparcia studentom z niepełnosprawnościami tak, aby mogli uczestniczyć w edukacji na poziomie wyższym w sposób podobny do swoich rówieśników. Działania te zaowocowały wzrostem liczby studentów z niepełnosprawnościami z 4805 w 2008 r. do 20 150 w 2020 r. Większość z zarejestrowanych osób to młodzi ludzie z dysleksją – stanowią oni ponad 75% tej grupy (dane za: Taneja-Jahansson, 2021).

Aspekty organizacyjne wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami

Wsparcie jest oferowane studentom, którzy mają udokumentowaną długotrwałą niepełnosprawność, rozumianą jako stałe fizyczne lub psychiczne zaburzenie, utrudniające osobie funkcjonowanie i relacje ze światem zewnętrznym. Do tak rozumianej niepełnosprawności w Szwecji (*Sweden's Discrimination Act*) zalicza się nie tylko niepełnosprawności fizyczne, sensoryczne czy choroby fizyczne i psychiczne, ale także zaburzenia neurorozwojowe, takie jak autyzm, dysleksja czy ADHD. W GU studiuje obecnie około 50 000 studentów, z których niemal 1700 korzysta z różnych form wsparcia zarówno na studiach licencjackich, magisterskich, jak i doktorskich. Na każdej uczelni funkcjonuje stanowisko koordynatora ds. niepełnosprawności (*disability coordinator*).

Każdy student starający się o wsparcie przedstawia zaświadczenie o swojej niepełnosprawności. Może to być diagnoza medyczna, opinia psychologiczna lub zaświadczenie od terapeuty mowy i języka bądź nauczyciela – specjalisty ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych – w przypadku dysleksji.

Studenci z niepełnosprawnościami korzystający ze wsparcia na swojej uczelni rejestrują się w krajowym systemie NAIS – *National Administration and Information System for Disability*

458 *Coordinators*. Jest on zarządzany przez *Swedish Council for Higher Education* (<https://www.uhr.se/en/start/>), będącą agencją rządową.

W systemie gromadzone są dane ze wszystkich uczelni w Szwecji, ale każda z nich ma dostęp tylko do informacji dotyczących młodzieży na niej studiującej. Studenci, logując się do systemu, podają informacje personalne, załączają dokument poświadczający niepełnosprawność oraz opisują, jak ich niepełnosprawność może wpłynąć na proces kształcenia i jakiego wsparcia potrzebują od uczelni. Student może wycofać dane z systemu NAIS i zrezygnować z korzystania ze wsparcia dla osób z niepełnosprawnością.

Po zarejestrowaniu się w systemie student spotyka się z uczelnianym koordynatorem ds. niepełnosprawności. W czasie rozmowy ustalane są potrzeby studenta i przygotowywany plan wsparcia. Dokument podsumowujący ustalenia jest zamieszczany w systemie NAIS przez studenta. Następnie student kontaktuje się z wydziałowym doradcą ds. studiowania (*study counsellor*), przedstawia dokument z systemu NAIS (tzw. *NAIS statement*) i ustala szczegółowe formy oraz zasady wsparcia na swoim kierunku w obrębie każdego z przedmiotów. Zasady te obowiązują przez określony czas, a cała procedura jest ponawiana po zakończeniu tego terminu.

W dokumencie NAIS nie używa się nazwy niepełnosprawności/ choroby, ale określone są trudności studenta i potrzeby dotyczące wsparcia. Dyplom ukończenia uczelni nie zawiera informacji o korzystaniu z dodatkowego wsparcia w czasie edukacji na tym poziomie.

Rodzaje wsparcia

Uniwersytet w Geteborgu, podobnie jak inne szwedzkie uczelnie, proponuje następujące rodzaje wsparcia:

- przygotowywanie notatek,
- adaptacje lektur i materiałów do czytania,
- dostosowania czasu zdawania egzaminów (np. wydłużenie czasu ich pisania, wydłużenie terminu oddania pracy zaliczeniowej),
- wydłużenie terminów zwrotu książek do biblioteki,
- możliwość korzystania ze „studia czytania” (*reading studio*),
- mentoring,

- wypożyczenie oprogramowania, sprzętu, korzystanie z dodatkowych aplikacji, np. sprzętu powiększającego, syntezatorów mowy, programów sprawdzających poprawność pisania,
- wsparcie językowe – zajęcia z zakresu czytania i pisania tekstów akademickich,
- nagrywanie zajęć,
- tłumaczenia edukacyjne (*educational interpreting*) – z wykorzystaniem języka migowego dla osób głucho-niewidomych, z zapisywaniem symultanicznym; są to usługi wysoce specjalistyczne, stąd decyzje o ich stosowaniu mają charakter indywidualny,
- wsparcie rówieśnicze.

Obowiązkiem studenta jest zgłoszenie potrzeby wsparcia odpowiednio wcześniej, aby uczelnia miała czas na jego zorganizowanie. Student musi także przedstawić zaświadczenie o niepełnosprawności doradcy ds. studiowania (*study counsellor*) na swoim kierunku studiów. Potrzebę dostosowania egzaminu (np. przygotowania go w druku powiększonym, pisania w wyciszonej sali lub wydłużenia czasu jego trwania) studenci zgłaszają co najmniej cztery tygodnie przed egzaminem. Indywidualnie kontaktują się również z pracownikami biblioteki w sprawie wydłużenia czasu oddania książek lub skorzystania ze „studia czytania”. Jeśli student potrzebuje wsparcia mentora, jest odpowiedzialny za skontaktowanie się z liderem programu mentoringowego.

Jednocześnie studenci z niepełnosprawnościami są zobowiązani do zadbania we własnym zakresie o inne formy wsparcia:

- osobiste środki wspierające, np. protezy, systemy wzmacniające słyszenie,
- asystenta osobistego (jest opłacany z innych środków, nie przez uniwersytet),
- zakwaterowanie adekwatne do potrzeb,
- transport na uczelnię – jest pokrywany ze środków państwowych, studenci aplikują o tę formę wsparcia indywidualnie,
- stałą opiekę medyczną/psychologiczną/terapeutyczną według potrzeb.

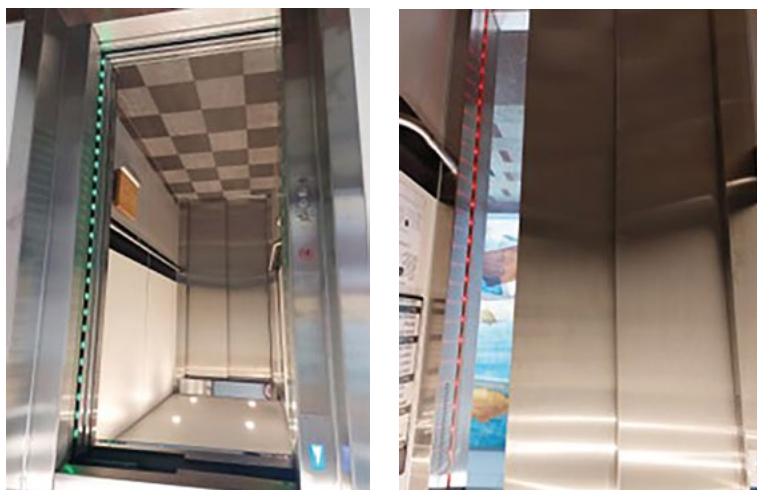
System wsparcia studentów z niepełnosprawnościami zorganizowany jest w podobny sposób w innych uczelniach w Szwecji (por. np. Uniwersytet Sztokholmski, <https://www.su.se/english/education/student-support/studying-with-a-disability>).

1. Dostępność architektoniczna

Budynki uniwersytetu są dostępne dla studentów z niepełnosprawnością ruchu, wzroku i słuchu. Możemy wskazać różne przykłady dostępności:

- napisy w piśmie brajla (w niektórych miejscach),
- oświetlenie wind – wokół wejścia świetlówki w kolorach zielonym (oznaczają, że można wchodzić) oraz czerwonym (wskazują, że drzwi windy się zamykają, przez co obowiązuje zakaz wchodzenia),

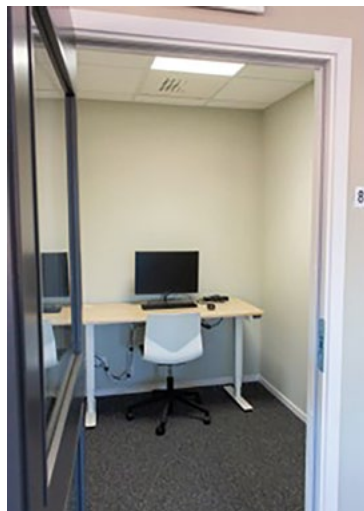
Zdj. 1. Oświetlenie wind ułatwiające orientację



Źródło: zbiory własne.

- pętle indukcyjne (uniwersytet dysponuje przenośnymi),
- dostępność architektoniczna: rozsuwane drzwi, oznaczenia schodów, czytelne plany pomieszczeń, odpowiednio szerokie korytarze, sale ćwiczeniowe, w których stoły ułożone są w kręgu/owalu,
- pomieszczenia do zdawania egzaminów w formie dostosowanej – grupowej lub indywidualnej.

Zdj. 2-5. Pokoje do przeprowadzania egzaminów w formie dostosowanej grupowej lub indywidualnej 461



Źródło: strona internetowa uczelni. Pobrano z: <https://www.gu.se/en>.

462 2. Zajęcia dodatkowe z pisania akademickiego (Academic Writing)

Niektórzy studenci potrzebują wsparcia w zakresie podniesienia swoich kompetencji w obszarze posługiwania się językiem naukowym zarówno w mowie, jak i w piśmie. W uniwersytecie w Geteborgu zajęcia takie oferowane są w języku szwedzkim i angielskim. Szkolenia obejmują doskonalenie takich umiejętności jak: prezentacja ustna wyników badań, przygotowanie eseju naukowego czy artykułu opartego na badaniach naukowych.

W GU proponowane są w tym zakresie trzy formy wsparcia:

1. Sesja doradztwa językowego. W GU funkcjonuje oddzielna jednostka – Sekcja Języka Akademickiego (*Unit for Academic Language*). Zatrudnieni są w niej doradcy językowi oraz tutorzy – rówieśnicy, którzy posiadają bardzo dobre kompetencje językowe i doradzają studentom z dodatkowymi potrzebami językowymi, np. specyficznymi trudnościami w uczeniu się czy doświadczeniem migracji. Studenci mogą zgłaszać się na specjalnie przygotowane sesje, w czasie których doskonalą strategie czytania, pisania i przygotowywania prezentacji ustnej lub tekstu naukowego. Każdy z uczących się może skorzystać w semestrze z trzech sesji. W czasie takiej jednostki praca obejmuje maksymalnie trzy strony tekstu lub dotyczy ogólnych zagadnień rozwijających umiejętności tworzenia ustnej lub pisemnej wypowiedzi naukowej. Studenci zadają pytania, otrzymują informacje zwrotne, mogą także dyskutować nad koncepcjami zbudowania tekstu lub wypowiedzi pisemnej. W trakcie sesji doradca językowy nie wykonuje korekty tekstu, nie ocenia go ani nie doradza w kwestiach merytorycznych.
2. Konsultacje językowe. Obejmują krótkie 15-minutowe spotkania z doradcą językowym. Ich godziny są znane, dzięki czemu studenci mogą bez uprzedniego zapisywania się skorzystać z takich spotkań, jeśli mają pytania dotyczące swoich prac, np. w kwestii sposobu zapisywania danych bibliograficznych czy narzędzi pomocnych w wykonywaniu korekty prac pisemnych. Konsultacje językowe planowane są zarówno stacjonarnie, jak i online.
3. Warsztaty językowe. Sekcja języka akademickiego GU opracowała także różnorodne materiały doskonalące

kompetencje w zakresie języka akademickiego w formie prezentacji, webinarów i quizów językowych. Zainteresowani studenci mogą zapisywać się na stacjonarne lub zdalne warsztaty tematyczne, np. dotyczące zasad przygotowywania bibliografii, cytowania źródeł czy interpunkcji. W ich czasie wykonują ćwiczenia i mogą zadawać pytania. Warsztaty są popularne zwłaszcza wśród studentów, dla których język szwedzki nie jest językiem ojczystym. Są one prowadzone także w języku angielskim.

Podobna forma wsparcia dostępna jest na innych uczelniach w Szwecji. Na stronie internetowej Uniwersytetu Sztokholmskiego zebrano przydatne linki i materiały z różnych placówek skandynawskich:

<https://www.su.se/english/education/student-support/academic-writing-service/resources-for-academic-writing-1.440427?open-collapse-boxes=ccbd-generalresourcesforacademicwritinginenglish>

3. Mentoring

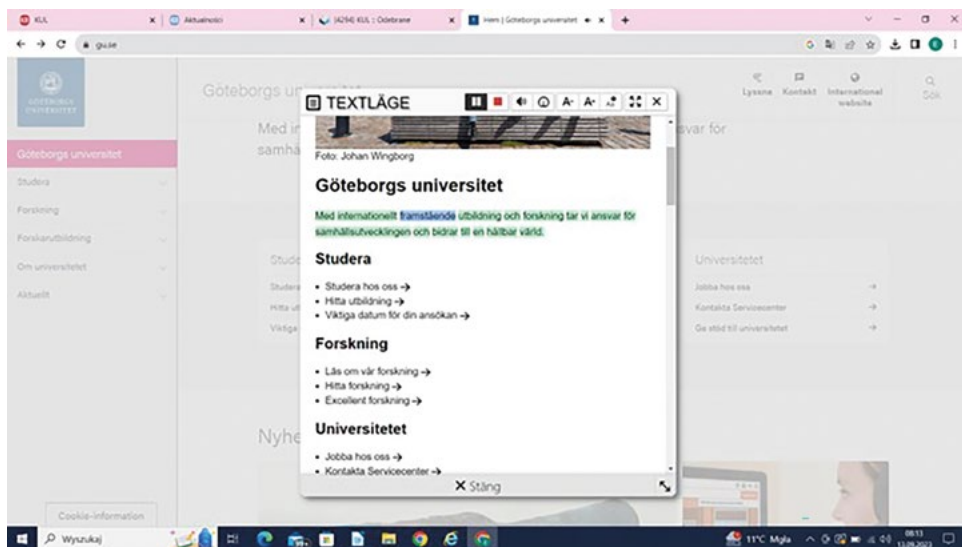
Mentorami w GU są inni studenci, którzy przeszli procedurę rekrutacyjną do programu mentoringowego. Wymaga się, by były to osoby o wysokich kompetencjach akademickich i społecznych (np. radzący sobie z organizowaniem pracy własnej, zarządzania czasem, wykazujący postawę prospołeczną). Za pracę mentorinową studenci otrzymują od uczelni niewielkie wynagrodzenie (1200 SEK miesięcznie). Pomagają swoim rówieśnikom w organizacji ich pracy akademickiej, doradzają, jak przygotować się do zajęć, zaliczeń i egzaminów, a w konsekwencji pokazują, jak odnosić sukcesy w dalszym kształceniu się. Mentoring odbywa się w czasie regularnych cotygodniowych spotkań, z których każde trwa około dwóch godzin. Mentorzy przed rozpoczęciem pracy uczestniczą w szkoleniu oferowanym przez uczelnianego koordynatora mentoringu. Pierwsze spotkanie mentora i uczestnika mentoringu jest prowadzone przez koordynatora uczelnianego, kolejne odbywają się zgodnie z ustalonym grafikiem. Mentorzy mają możliwość doskonalenia swoich kompetencji mentorskich poprzez superwizje, dodatkowe szkolenia i seminaria z innymi mentorami.

- 464 Otrzymują także certyfikat poświadczający ich pracę w roli mentora akademickiego, co może być ważnym elementem ich zawodowego portfolio.

4. Dostosowanie strony internetowej uczelni

Strona internetowa University of Gothenburg przygotowana jest zgodnie z zaleceniami WCAG: <https://www.w3.org/WAI/WCAG22/Understanding/>. Przykładowe sposoby jej udostępniania osobom z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami to: zwiększanie czcionki, zmienianie jej stylu, zmiana koloru czcionki i tła, możliwość odsłuchiwania treści prezentowanych na stronie (zdj. 6) oraz czytanie treści z wykorzystaniem linijki wskazującej czytany wers (zdj. 7).

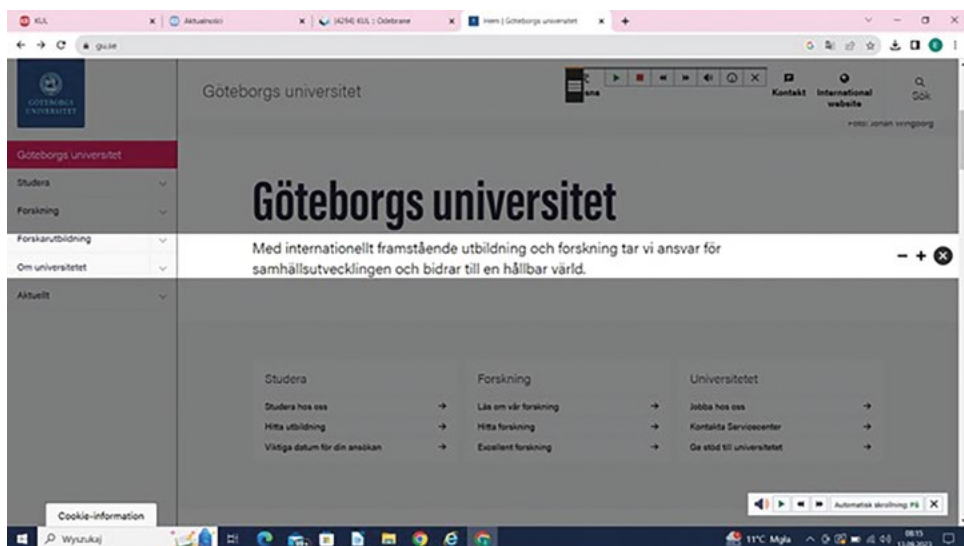
Zdj. 6. Treści zapisane na stronie mogą być także odsłuchane – odczytywany tekst jest podświetlony, a kursor wskazuje odczytywane słowo



Źródło: <https://www.gu.se/en>.

Zdj. 7. Treści na stronie mogą być odczytane z wykorzystaniem linijki wskazującej czytany wers – jest on podświetlony, co ułatwia koncentrację

465



Źródło: <https://www.gu.se/en>.

5. Oprogramowanie specjalistyczne

Studenci z trudnościami językowymi (np. z uszkodzeniem słuchu czy dysleksją) mogą bezpłatnie korzystać z szeregu programów, które wspierają czytanie i pisanie. Zamieszczono je w tabeli poniżej.

466 Tab. 1. Lista programów dla studentów z niepełnosprawnościami

Software description/Download	License code/ License info	Software type	Intended for
ClaroRead Plus mfl... Claro Ideas ClaroRead Books ClaroRead Plus 8 Mac ClaroRead Plus 11 Win ClaroRead Voices Win	License keys	Reads text from screen with synthesised voice and creates audio files in mp3 format. Also available with a Swedish, Norwegian, Danish, Finnish (and several more) synthesised voice	macOS Windows
EasyReader EasyReader 8.06 EasyReader 9.04	Activation	Reads audiobooks in Daisy format with a synthetic voice. Also available with a Swedish, Norwegian, Danish, English, German, French and Spanish synthesised voice	Windows
ELAN		ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) is an annotation tool that allows you to create, edit, visualize and search annotations for video and audio data	Webb
FileMaker FileMaker 18 FileMaker 19	License key	Register/database program with the ability to split the register between computers over the Internet and to publish directly on a separate computer via the web. For both Mac and Windows	macOS Windows
Norstedts ordböcker (via NE)		A variety of dictionaries	Webb
OverLeaf	Account required	Web-based LaTeX editor	Webb
Saida, SpellRight, StavaRex Saida, SpellRight, StavaRex – Win SpellRight, StavaRex – Mac	Unlock code for Google docs	Spelling and writing tools that are specially designed for people with dyslexia	macOS Windows
Supernova Supernova 20.01	Internet activation	Magnifies, reads and provides support for Braille text. Combined magnification program and screen reader including controlling Braille screens	Windows
TorTalk	License code	Reads text from screen with synthesised voice. Also available with a Swedish, Norwegian, Danish, Finnish (and several more) synthesised voice	Android iOS macOS Windows
WinEdt WinEdt 10 WinEdt 11	License code	Editor and ShellTeX	Windows
WordFinder Unlimited6		Dictionaries online	Android iOS macOS Windows Webb

Źródło: <https://www.gu.se/en>.

Zarówno w głównej bibliotece uniwersyteckiej, jak i w bibliotekach wydziałowych dostępne są do wynajęcia studia czytania (*reading rooms*) dla studentów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Można je wynająć na sześć godzin dziennie. Są to oddzielne, wyciszone pokoje do samodzielnej pracy, wyposażone w komputery z oprogramowaniem specjalistycznym, umożliwiającym np. odsłuchiwanie tekstu pisanego w dowolnym tempie, korzystanie z tekstów hybrydowych (hipertekstów, z odniesieniami do słowników i wyjaśnień definicji). W studiach można także korzystać z powiększalników do czytania, kserokopiarek i skanerów. Istnieje również możliwość wypożyczenia książek mówionych we współpracy z narodową instytucją www.legimus.se.



Zdj. 8. Zdjęcie ulotki dla studentów z trudnościami w czytaniu

Źródło: zbiory własne.

Zakończenie i wnioski praktyczne

Badania naukowe prowadzone wśród studentów zasadniczo wskazują na zasadność powyższych rozwiązań i sprawne działanie opisanych mechanizmów. Spotyka się jednak także głosy krytyczne, dotyczące dużego zbiurokratyzowania procedury i braku wsparcia zindywidualizowanego. Studenci zazwyczaj uczestniczą jeden raz w spotkaniu z koordynatorem ds. niepełnosprawności, w czasie którego otrzymują informację o zasadach i formach wsparcia, a następnie oczekuje się od nich dużej samodzielności

468 w zgłaszaniu potrzeby wsparcia, ustalaniu terminów i rezerwacji (Taneja-Johansson, 2021). Ponadto nauczyciele akademicki niekiedy wykazują mało wspierające postawy (Langørgen, Kermit, Magnus, 2018). Studenci czują się w niektórych sytuacjach stygmatyzowani ze względu na korzystanie z usług wsparcia (por. Deckoff-Jones, Duell, 2018). Znaczący jest fakt, że jako najważniejszy czynnik sukcesu wymieniają wspierającą postawę rodziców i rówieśników (Taneja-Johansson, 2021).

Opisane powyżej rozwiązania mogą być inspiracją do zmian w zakresie wspierania studentów z niepełnosprawnościami i dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce. W systemie szwedzkim zwraca uwagę przede wszystkim jego scentralizowanie. Każda z uczelni zapewnia wsparcie na podstawowym poziomie (to wynika z przepisów o niedyskryminacji), jednak każda oferuje różne opcje wsparcia dodatkowego, specjalistycznego (np. programy mentoringowe, programy językowe w języku szwedzkim albo szwedzkim i angielskim itp. Jeszcze przed podjęciem decyzji o studiowaniu kandydat może sprawdzić formy i zakres wsparcia na każdej z 49 uczelni i bardziej świadomie podejmować decyzje. Studenci zgłaszający się do centralnego systemu rejestracyjnego są także widoczni dla osób zarządzających edukacją na poziomie wyższym, co pozwala na analizę trendów planowania wsparcia, także w zakresie zatrudnienia po studiach (np. ilu absolwentów z niepełnosprawnościami trafi na rynek pracy za 3 lata). Autorka tekstu ma świadomość, że w Polsce funkcjonuje obecnie ponad 400 szkół wyższych, a więc 10 razy tyle co w Szwecji, zatem zarządzanie tak dużą grupą instytucji jest znacznie trudniejsze.

Istotnym elementem procesu wsparcia jest także jego staranne planowanie i wymóg aktywności studenta. Od kandydatów na studia oczekuje się odpowiednio wczesnej rejestracji w systemie, a zakres wsparcia jest negocjowany – zależny od potrzeb studenta, ale także możliwości finansowych i organizacyjnych uczelni wyższych. Stąd jest on precyzyjnie ustalany w postaci dostępnej liczby godzin konsultacji, mentoringu czy usług tłumaczenia lub czasu korzystania z pomieszczeń lub sprzętu. Te ustalenia sprawiają, że wsparcie ma charakter mniej spontaniczny, ale jednocześnie warunkuje efektywność systemu.

Jak wspomniano w pierwszych akapitach tego rozdziału, warunki rekrutacji na studia w Szwecji są dosyć surowe (możliwość studiowania otrzymują jedynie osoby z najwyższymi wynikami

rekrutacyjnymi), należy zatem założyć, że wiele osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie spełnia tych wymagań i nie podejmuje studiów. Wśród osób studiujących ponad 75% to osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, np. dysleksją czy ADHD. Ci ludzie w polskim systemie wsparcia uniwersyteckiego rzadko otrzymują pomoc. Niewątpliwie wieloletnie doświadczenia szwedzkie mogą być inspiracją do objęcia wsparciem na polskich uczelniach nie tylko osób z orzeczeniem o niepełnosprawności, ale także tych bez orzeczeń, ale doświadczających specyficznych trudności w osiąganiu efektów uczenia się.

Warto dodać, że w Polsce podejmowane są systematyczne działania, których celem jest opracowanie bardziej efektywnych modeli wsparcia studentów z niepełnosprawnościami (Błeszyński, Fidelus, 2023; Domagała-Zyśk, 2023a; Domagała-Zyśk, 2023b; Pachowicz, 2023; Pisula i in., 2024). Proponowane w ostatnich latach uwzględniają znacznie szerszy niż dotychczas wachlarz wsparcia, a także włączenie do grupy osób wspieranych studentów z niestandardowymi potrzebami.

Bibliografia

- Bäckman, O., Jakobsen, V., Lorentzen, T., Österbacka, E., Dahl, E. (2011). *Dropping Out in Scandinavia Social Exclusion and Labour Market Attachment Among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden*. Pobrane z: <https://www.iffs.se/eng/files/2011/09/2011.8.pdf>. (18.04.2024).
- Biewer, G., Buchner, T., Shevlin, M., Smyth, F., Šiška, J., Káňová, Š., Ferreira, M., Toboso-Martin, M., Rodríguez Díaz, S. (2015). Pathways to Inclusion in European Higher Education Systems. *Alter*, 9 (4), 278–289.
- Błeszyński, J., Fidelus, A. (red.) (2023). *Studenci z różnymi niepełnosprawnościami. Raport nt. wsparcia instytucjonalnego. Co warto zmienić?*. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Deckoff-Jones, A., Duell, M.N. (2018). Perceptions of Appropriateness of Accommodations for University Students: Does Disability Type Matter?. *Rehabilitation Psychology*, 63 (1), 68–76.
- Dolmage, J.T. (2017). *Academic Ableism – Disability and Higher Education*. Ann Arbor: UMP.

- 470 Domagała-Zyśk, E. (2023a). *Dostępna edukacja akademicka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2023b). *Uczelnia dostępna dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Doświadczenia i rekomendacje*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., Bigby, C. (2017). Navigating the Complexity of Disability Support in Tertiary Education: Perspectives of Students and Disability Service Staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (8), 822–832.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., Buchanan, R. (2019). University Student Perspectives on Institutional non-Disclosure of Disability and Learning Challenges: Reasons for Staying Invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (6), 639–655.
- Järkestig Berggren, U., Rowan, D., Bergbäck, E., Blomberg, B. (2016). Disabled Students' Experiences of Higher Education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – A Comparative Institutional Analysis. *Disability & Society*, 31 (3), 339–356.
- Langørgen, E., Kermit, P., Magnus, E. (2018). Gatekeeping in Professional Higher Education in Norway: Ambivalence among Academic Staff and Placement Supervisors Towards Students with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (6), 1–15.
- Langørgen, E., Magnus, E. (2018). 'We are Just Ordinary People Working Hard to Reach our Goals!' Disabled Students' Participation in Norwegian Higher Education. *Disability & Society*, 33 (4), 598–617.
- Legard, S., Terjesen, H.C.A. (2010). *Strategies and Skills in Transitions to Tertiary Education and Employment: Case Studies of the Pathways of Young Adults with Impairments and Learning Difficulties in Norway*. Pobrane z: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/47469286.pdf> (18.04.2024).
- Lombardi, A., Murray, C., Kowitt, J. (2016). Social Support and Academic Success for College students with Disabilities: Do Relationship Types Matter?. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44 (1), 1–13.
- López Gavira, R., Moriña, A. (2015). Hidden Voices in Higher Education: Inclusive Policies and Practices in Social Science and Law Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 365–378.

- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A., Robertson, C. (2018). 'Here I Come Again': The Cost of Success for Higher Education Students Diagnosed with Autism. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (6), 683–697.
- Magnus, E., Tössebro, J. (2014). Negotiating Individual Accommodation in Higher Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16 (4), 316–332.
- Merriam, S.B. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3–17.
- Mullins, L., Preyde, M. (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability & Society*, 28 (2), 147–160.
- Pachowicz, M. (2023). *Student neuroróżnorodny w procesie studiowania. Podręcznik dobrych praktyk*. Poznań.
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A., Danielewicz, D., Goszyła, T., Podgórska-Jachnik, D., Pyszkowska, A., Rumińska, A., Winczura, B. (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i dysleksją*. Kraków: Impuls.
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.-M., Shaver, D. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years after High School*. Pobrane z: <https://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113004/pdf/20113004.pdf> (18.04.2024).
- Simmeborn Fleischer, A. (2012). Alienation and Struggle Everyday Student-Life of Three Male Students with Asperger Syndrome. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14 (2), 177–194.
- Simmeborn Fleischer, A., Adolfsson, M., Granlund, M. (2013). Students with Disabilities in Higher Education—Perceptions of Support Needs and Received Support: A Pilot Study. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36 (4), 330–338.
- Strnadová, I., Hájková, V., Květoňová, L. (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream?. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1080–1095.
- Taneja-Johansson, S. (2021a). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden:

a disability lens, *International Journal of Inclusive Education*.
DOI: 10.1080/13603116.2021.1941320.

- Taneja-Johansson, S. (2021b). Looking Back on Compulsory School: Narratives of Young Adults with ADHD in Sweden. *Emotional and Behavioural Difficulties*. DOI:10.1080/13632752.2021.1930904.
- Timimi, S., Leo, J. (2009). *Rethinking ADHD: From Brain to Culture*. Basingstoke: Palgrave. United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Pobrane z: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> (18.04.2024).
- Weedon, E. (2016). Widening Access to Higher Education for Disabled Students: The Intersection of Socio-Economic Background and Impairment. *Scottish Educational Review*, 48 (1), 63–77.

Streszczenie artykułu w tekście łatwym do czytania i rozumienia

Ewa Domagała-Zyśk

Wsparcie dla studentów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji

W tym artykule autorka napisała, jak pomaga się studentom z niepełnosprawnościami na uniwersytecie w Göteborgu. Göteborg to miasto w Szwecji. Na uniwersytecie goteborskim studiuje 350 osób, które są chore lub niepełnosprawne.

Autorka tego tekstu była w Göteborgu we wrześniu 2024 roku i poznała ten uniwersytet. Dowiedziała się, jak pomagać studentom niepełnosprawnym i chorym. W Göteborgu uniwersytet ma dobre pomysły, jak pomagać studentom.

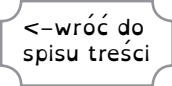
Kandydat na studia zgłasza, że jest chory lub niepełnosprawny, i wtedy uczelnia wie, że ma mu pomóc. Uczelnia pomaga osobom, które mają uszkodzony słuch, uszkodzony wzrok albo trudności w czytaniu, pisaniu, liczeniu. Uczelnia pomaga też osobom, które mają kłopoty z chodzeniem.

Uczelnia pomaga im tak, żeby dobrze zdawali egzaminy i mogli dużo się nauczyć. Na uczelni są kolorowe windy. Kiedy światło jest zielone – można wejść do windy. Kiedy światło jest czerwone – nie wolno wchodzić do windy. W uczelni są specjalne wygodne pokoje, w których można zdawać egzamin.

W uczelni są komputery i tablety. One też pomagają uczyć się.

Jeśli student ma problemy w uczeniu się albo w poruszaniu się, pomaga mu jego asystent.

Studenci z niepełnosprawnością albo studenci chorzy lubią uczyć się na tym uniwersytecie.



<-wróć do spisu treści

Pracownicy Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL

Mgr Agnieszka Amilkiewicz-Marek – neurologopeda, pedagog, nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej, terapeuta ręki, certyfikowany provider Aktywnego Treningu Słuchowego Neuroflow, absolwentka podyplomowych studiów z wychowania do życia w rodzinie; asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Członek Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Doświadczenie logopedyczne i neurologopedyczne zdobywała podczas pracy w placówkach oświatowych i medycznych, a w pracy z dorosłymi – w szpitalu neuropsychiatrycznym. W pracy dydaktycznej, diagnostycznej i terapeutycznej wykorzystuje umiejętności, które opanowała podczas licznych kursów metodycznych, doskonalących i kwalifikacyjnych. Sama, chętnie dzieląc się swoją wiedzą podczas wielu warsztatów, zajęć otwartych dla rodziców i nauczycieli, zachęca do prowadzenia diagnozy i terapii w zespołach interdyscyplinarnych. Specjalizuje się w ocenie funkcjonalnej rozwoju oraz diagnozie i terapii zaburzeń mowy i języka dzieci w różnym wieku oraz dorosłych po epizodach neurologicznych. Zajmuje się oceną skróconego wędzidełka, funkcjonowania aparatu orofacjalnego, szczególnie w sytuacji zaburzeń miofunkcyjnych i wymagających leczenia ortodontycznego. Zainteresowania badawcze koncentruje m.in. wokół dwóch obszarów tematycznych – zaburzeń mowy uwarunkowanych neurologicznie i anatomicznie oraz poszukiwania rozwiązań podnoszących dostępność do edukacji osobom z chorobami przewlekłymi oraz różnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Autorka artykułów naukowych i rozdziałów w monografiach naukowych, współautorka publikacji *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2022).

476 Mgr Urszula Antończuk-Grab – logopeda, polonista, oligofrenopeda, absolwentka studiów podyplomowych z edukacji i rehabilitacji osób ze spektrum autyzmu. Asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Zajmuje się zaburzeniami komunikacji u dzieci z ASD, jękaniem, niepełnosprawnością intelektualną. Pracuje jako terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w SOSW w Świdniku, poświęcając się terapii logopedycznej i rewalidacji dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, spektrum autyzmu, zespołem Downa. Współpracowała z organizacjami pozarządowymi – fundacją i stowarzyszeniem OSTOJA, w którym kilkanaście lat wspierała młodzież i dorosłe osoby z jękaniem, prowadząc grupy wsparcia i terapię dla osób z niepełnością mowy. Autorka i realizatorka projektów dla dzieci z zaburzeniami komunikacji oraz rodziców. Uczestniczka wielu konferencji, warsztatów, szkoleń.

Dr Aleksandra Borowicz – surdopedagog, logopeda, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz pracownik w Centrum Edukacji niesłyszących i słabosłyszących KUL. Członek zarządu Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów (instruktor Metody Fonogestów z uprawnieniami do certyfikowania) oraz Polskiego Towarzystwa Logopedycznego. Jest kuratorem Koła Naukowego Surdopedagogiki „Surdus Loquens”, w ramach którego sprawuje opiekę, koordynuje prace studentów oraz organizuje warsztaty i spotkania z ekspertami. Jest także tutorem studentów z uszkodzeniami słuchu studiujących w KUL. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień komunikacji językowej osób z uszkodzeniem narządu słuchu, wspierania rozwoju i wczesnej interwencji logopedycznej. Prowadzone badania dotyczą także problemów rodzin wychowujących dzieci niesłyszące i słabosłyszące oraz wsparcia rodziców w pełnieniu ich ról. Jest autorką publikacji o tematyce surdopedagogicznej (w tym monografii *Stres rodzicielski a wsparcie społeczne. Podstawy programu pomocy psychopedagogicznej dla rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2020) oraz redaktorką kilku monografi.

Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL – kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Prowadzi badania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, niepełnosprawności

intelektualnej oraz surdoglottodydaktyki. W ostatnich latach jest zaangażowana w prace kilku zespołów badawczych pracujących nad modelem edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ważną część jej pracy naukowej stanowi także współpraca międzynarodowa. Jest członkiem zarządu International Association of Catholic Institutes of Education (ACISE, kadencja 2019–2024). Koordynowała i koordynuje polskie zespoły w ramach projektów międzynarodowych dotyczących edukacji inkluzyjnej (e-inclusion2021–2023), kształcenia nauczycieli (Promentors, 2020–2023; Volcanic 2024–obecnie), metody Cued Speech (2020–2022) oraz nauczania języka angielskiego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Langskill, 2022–obecnie; Splendid, 2022–obecnie). Koordynuje także projekt badawczy dotyczący edukacji uniwersyteckiej i zatrudnialności (Inclusive Academic Excellence and Employability, 2019–obecnie). Jest współautorką programu przygotowania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do funkcjonowania w środowisku pracy pt. „Jestem dorosły – chcę pracować”, programu edukacji wczesnoszkolnej pt. „Doświadczam – rozumiem – wiem”, baterii testów do badania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w średnim wieku szkolnym TROS-KA oraz TROS-KA-1, a także polskiej wersji Systemu Oceny Zachowań Adaptacyjnych ABAS-3. Ostatnio zredagowała monografię pt. *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners Teaching Strategies and Interventions* (Routledge, London 2021) i opublikowała pracę *Dostępna edukacja akademicka* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2023).

Mgr Maria Jakubowska – logopeda i muzykolog, asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, doktorantka Szkoły Doktorskiej KUL w dyscyplinie pedagogika. Autorka kilkunastu artykułów popularnonaukowych oraz artykułu naukowego. W ramach przygotowania prac dyplomowych prowadziła badania we współpracy z Instytutem Fizjologii i Patologii Słuchu w Kajetanach (Światowe Centrum Słuchu). Kilkakrotnie gościła w programach telewizyjnych i radiowych o tematyce m.in. ochrony życia i prokreacji. Jej zainteresowania naukowe obejmują: psychopedagogikę prenatalną i prokreację, pedagogikę specjalną, audiologię (badania słuchu), muzykę kościelną. Od lat zaangażowana w wolontariat w ramach Stowarzyszenia Harcerstwa Katolickiego „Zawisza” Federacja Skautingu Europejskiego oraz Wspólnoty Guadalupe w Lublinie.

478 O. dr Adam Juchnowicz SJ – psycholog, teolog, absolwent Studium Komunikowania Społecznego i Dziennikarstwa KUL, doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Część studiów odbył na Słowacji (Uniwersytet w Trnawie), brał udział w krajowych i międzynarodowych sympozjach i warsztatach na tematy związane z psychologią, edukacją i nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, prowadził kursy języka angielskiego z zastosowaniem innowacyjnych metod dydaktycznych, a także zajęcia w KUL, Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”, Charles Lwanga College of Education w Zambii oraz w Zespole Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, m.in. z zarządzania personelem, psychologii organizacji, informatyki, psychologii uczenia się i nauczania. Na przełomie 2007 i 2008 r. pracował w ośrodku dla niepełnosprawnych „House of Peace” (Spitak, Armenia). Zajmuje się poradnictwem psychologicznym i duszpasterskim, obecnie jest duszpasterzem akademickim oraz prowadzi ćwiczenia z technologii informacyjnych dla studentów III roku pedagogiki specjalnej KUL. Ostatnio interesuje się tematem wyboru, dostosowywania i projektowania uniwersalnego komputerowych urządzeń wejścia, metodą *design thinking* oraz badaniami doświadczeń i oczekiwań studentów wobec duszpasterstwa akademickiego i aktywności w czasie wolnym.

Mgr Małgorzata Kacprzak-Kamińska – absolwentka filologii polskiej ze specjalnością logopedyczną (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), neurologopeda, emisjonista, oligofrenopedagog, terapeuta ręki I i II stopnia, terapeuta AAC (wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się) I i II stopnia, provider metody słuchowej Neuroflow ATS, terapeuta metody elektrostymulacji zewnętrznej i wewnętrznej; pracownik dydaktyczny KUL. Jej zainteresowania naukowe obejmują: wspomaganie osób z niepełnosprawnością intelektualną, diagnozę i terapię logopedyczną, komunikację AAC – wsparcie i systemy, programy słuchowe dla osób z zaburzeniami przetwarzania.

Mgr Urszula Kmita – pedagog specjalny, absolwentka filozofii teoretycznej na Wydziale Filozofii; wychowawca grupy oraz specjalista wczesnego wspomaganie rozwoju w modelu skoncentrowanym na rodzinie w Punkcie Przedszkolnym i Niepublicznej Poradni Wczesnego Wspomaganie Dziecka „Lolek”, trener w mieszkaniu

treningowym dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną przy Polskim Stowarzyszeniu na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Lublinie, pedagog Międzynarodowej Sieci Pedagogicznej PILGRIM. Asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Była członkiem zespołu wczesnego wspomagania rozwoju w projekcie „Agora – Wczesna Interwencja – rozwój świadczeń z zakresu wczesnego rozwoju dziecka i wspierania rodziny”. Uczestniczyła w licznych warsztatach i szkoleniach, m.in. Ruchu Rozwijającym Weroniki Sherborne, Integracji Sensorycznej, Terapii behawioralnej oraz Treningu Umiejętności Społecznych w Centrum Terapii Behawioralnej, Metody Dobrego Startu, Metody Wideotreningu Komunikacji (VIT), Metody Werbo-tonalnej, alternatywnych i wspomagających metodach komunikacji, w tym Makaton, PODD, PECS oraz z wykorzystaniem wyższych technologii. Z zamiłowania człowiek teatru. W swojej pracy naukowej i zawodowej dąży do oddania głosu tym, którzy potrzebują, wszelkimi dostępnymi im kanałami, wykorzystując elementy szeroko rozumianej arteterapii. Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół osób z niepełnosprawnością intelektualną: ich statusu ontycznego, edukacji włączającej oraz zindywidualizowanych metod pracy. Obecnie poświęca swój czas dysertacji doktorskiej *Świadomość własnej tożsamości dzieci ze znacznymi zaburzeniami rozwojowymi w wieku od narodzin do 7 lat* pod kierunkiem dr hab. Ewy Domagały-Zyśk, prof. KUL.

Dr Renata Kołodziejczyk – absolwentka filologii polskiej i Logopedii UMCS w Lublinie, Podyplomowego Studium Surdologopedii w Warszawie i Podyplomowych Studiów w zakresie Emisji Głosu UMCS w Lublinie, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL, certyfikowany instruktor Metody Fonogestów, wiceprezes Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów, członek Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Komitetu Audiofonologii, Centrum Edukacji Niestyszających i Słabosłyszających oraz Stowarzyszenia Ochrony Dziedzictwa Kulturowego „Ocalmy”. Zajmuje się problematyką rozwoju komunikacji dzieci i młodzieży, w szczególności z uszkodzeniem narządu słuchu, a także możliwościami wspierania ich edukacji. Bada ich umiejętności komunikacyjne oraz sposoby przezwyciężania

480 trudności w skutecznym komunikowaniu się z otoczeniem. Prowadzone badania dotyczą również roli AAC w rozwijaniu możliwości komunikacyjnych, zwłaszcza znaczenia Metody Fonogestów dla wspierania rozwoju językowego dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, metodyki wprowadzania fonogestów do programów wychowania językowego, a także popularności metody w terapii logopedycznej i edukacji dzieci z uszkodzeniami słuchu i innymi rodzajami zaburzeń powodujących opóźnienie rozwoju mowy. Zajmuje się również problematyką profilaktyki logopedycznej u dzieci w wieku przedszkolnym oraz rolą emisji głosu w profilaktyce zaburzeń głosu u absolwentów kierunków pedagogicznych. W ostatnich latach opublikowała m.in. monografię *Jak dzieci z uszkodzeniami słuchu radzą sobie z trudnościami językowymi?* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2021).

Dr hab. Dorota Kornas-Biela, prof. KUL – prof. nadzw. KUL, doktor habilitowany pedagogiki, doktor psychologii. Od 1972 r. zatrudniona w Sekcji Psychologii WFCh, od 1982 r. w Instytucie Pedagogiki. Kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny (2011–2014), Katedry Psychopedagogiki (2014–2020), pracownik Katedry Pedagogiki Specjalnej (od 2020 r.). Autorka ośmiu książek, w tym „bestsellera” *Wokół początku życia ludzkiego* (od 1993 r. wiele wznowień), redaktorka dziewięciu książek, autorka kilkadziesiątu artykułów/rozdziałów w językach obcych; w języku polskim: ponad 300 publikacji naukowych, ponad 200 artykułów popularnonaukowych, edukacyjnych materiałów audiowizualnych, ekspertyz; aktywna uczestniczka kilkuset konferencji, w tym zagranicą; *keynote speaker* na zagranicznych kongresach; prowadziła wykłady w Parlamencie Europejskim, w Pałacu Prezydenckim w Warszawie, w Senacie RP; delegat na UN International Conference „Population and Development” w Kairze (1994). Stypendystka m.in. Fundacji Fulbrighta w Harvard University, USA (1991–1992), Human Life International, USA (1992); stażystka w Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim (2015) oraz w Department of Disability Studies, Faculty for Social Wellbeing, and Counselling Services, L-Università ta’ Malta, Msida, Malta (2023). Kierownik grantu rządowego (1985–1990) oraz wykonawca w wielu projektach międzynarodowych. Inicjator i przewodnicząca Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP (1994–2003); kierownik Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny w KUL; rzeczoznawca MEN. Twórczyni

psychopedagogiki prenatalnej (rozprawa habilitacyjna *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009). Promotorka dziesięciu obronionych rozpraw doktorskich, stu kilkudziesięciu prac magisterskich i kilkudziesięciu dyplomowych. Uczestniczka kilkuset audycji radiowych i telewizyjnych. Współpracuje m.in. z Inicjatywą Tato.Net. Jest członkiem wielu towarzystw naukowych, w tym zagranicznych. Nagrodzona m.in. Złotym Krzyżem Zasługi za działalność na rzecz rodziny, odznaczeniem papieskim Dama dell'Ordine di San Silvestro Papa. Praca naukowa, dydaktyczna i popularyzatorska koncentruje się wokół problematyki: psychopedagogika specjalna (w tym nauczanie Kościoła katolickiego dotyczące cierpienia, choroby, niepełnosprawności), psychopedagogika prenatalna i prokreacja, psychopedagogiczne aspekty zdrowia, niepełnosprawności, rodziny (zwłaszcza w sytuacjach trudnych), macierzyństwo i ojcostwo, edukacja, inteligencja moralna. Ostatnia publikacja autorska: *Psychomedyczne i edukacyjne aspekty prenatalnej diagnozy stanu zdrowia dziecka* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2021).

Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak – językoznawca i pedagog specjalny, specjalistka w dziedzinie surdologopedii i surdopedagogiki oraz językoznawstwa stosowanego i audiofonologii, profesor nauk społecznych, doktor habilitowany nauk humanistycznych, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, uczennica prof. Marii Dłuskiej. Honorowy członek Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, prezes Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów. Zajmuje się zastosowaniem teorii lingwistycznych i wyników badań językoznawczych w wychowaniu językowym dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Twórczyni polskiej Metody Fonogestów, wzorowanej na koncepcji Cued Speech R.O. Cornetta. Organizatorka wieloletnich eksperymentów w dziedzinie surdologopedii i surdopedagogiki. Autorka koncepcji wychowania językowego opartego na podwójnym dostosowaniu się rozmówców – słyszącego i niesłyszającego. Stworzyła teoretyczne podstawy opisu systemu komunikacyjnego wspólnoty niesłyszających, opracowała logopedyczną typologię sposobów funkcjonowania słuchowojęzykowego osób z uszkodzeniami słuchu. W latach 1998–2019 kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Zorganizowała Centrum Edukacji Niesłyszających i Słabosłyszających przy Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Przyczyniła się do stworzenia warunków do

482 specjalnego nauczania niesłyszących języka angielskiego i zainicjowała pracę nad rozwojem glottodydaktyki skoncentrowanej na nauczaniu niesłyszących. Opracowała zasady i program zindywidualizowanej pomocy dla studentów z uszkodzeniami słuchu w pokonywaniu barier komunikacyjnych i ich włączaniu się do wspólnoty akademickiej. Odznaczona medalami: Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (2005), Medalem KEN (2007). Współtwórczyni Polskiego Komitetu Audiofonologii, wieloletni członek Komisji Rozwoju i Zaburzeń Mowy przy PAN, członek Academic Advisory Council of National Cued Speech Association w USA. Pod jej kierunkiem przygotowanych zostało kilkanaście rozpraw doktorskich, kilkaset prac magisterskich oraz kilkaset prac dyplomowych. Autorka ponad 150 publikacji, w tym monografii *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2012), *Niepełnosprawni we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialności* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2019), *Perspektywy wychowania językowego oraz edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2023).

Dr Anna Lenzion – psycholog, pedagog, absolwentka Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Instytutów Psychologii i Pedagogiki, doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii (rozprawa przygotowana pod kierunkiem ks. dr. hab. Zenona Uchnasta, prof. KUL na temat *Osobowościowe korelaty charakteru u młodzieży. Empiryczna weryfikacja koncepcji charakteru według J. Pastuszki*). Jest członkiem Zespołu i Sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W latach 1992–2016 pracowała w Instytucie Pedagogiki KUL, od 1996 r. w Katedrze Psychopedagogiki, nadal zatrudniona jest jako asystent; pracownik dydaktyczny w Katedrze Pedagogiki Specjalnej od 2022 r. Aktualnie pracuje w Akademii Białskiej im. Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w Zakładzie Pedagogiki na stanowisku adiunkta, pracownika dydaktycznego, gdzie prowadzi zajęcia z psychologii i pedagogiki, a także w Niepublicznym Przedszkolu Specjalnym w Krasnymstawie oraz w Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Białej Podlaskiej na stanowisku psychologa. Praca naukowo-badawcza Anny Lenzion koncentruje się na problematyce wartości charakterologicznych; kształtowania charakteru dzieci, młodzieży i dorosłych; antropologicznych i aksjologicznych

podstawach charakteru człowieka; credo zawodowego przyszłych nauczycieli-wychowawców i pedagogów; tożsamości zawodowej nauczycieli – wychowawców i pedagogów; dojrzałości emocjonalnej i empatii. Jest autorką monografii *Młodość a wartości charakterologiczne* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2012), redaktorem trzech prac zbiorowych i 30 artykułów naukowych.

Dr Klaudia Martynowska – psycholog i badacz z międzynarodowym doświadczeniem edukacyjnym, absolwentka Uniwersytetu Bedfordshire oraz Uniwersytetu East London (Bsc) w Wielkiej Brytanii. Od lat prowadzi praktykę psychologiczną, gdzie z pasją realizuje swoją misję poprawy jakości życia osób zmagających się z trudnościami natury psychologicznej. Posiada doświadczenie w projektach szkoleniowych i konsultingowych, również w firmach międzynarodowych. Aktywnie wspiera firmy rodzinne w planowaniu sukcesji i wdrażaniu przyszłych sukcesorów w działalność firmy. Jest tłumaczem języka angielskiego, posiada doświadczenie w zakresie nauczania tego języka z wykorzystaniem nowatorskich metod. Bierze udział w międzynarodowych projektach badawczych koncentrujących się m.in. na opracowywaniu najlepszych praktyk mentoringu i tutoring na poziomie szkolnictwa wyższego. Odbiła profesjonalne szkolenie w zakresie tutoring oraz innych zaawansowanych metod dydaktycznych na Uniwersytecie w Groningen (Holandia). Jest współzałożycielką Fundacji „Dolce Vita”, zajmującej się adaptacją zagranicznych programów terapeutycznych z zakresu uzależnień behawioralnych, we współpracy z Ministerstwem Zdrowia. W swoich badaniach koncentruje się głównie na psychologii pozytywnej stosowanej w środowisku edukacyjnym i organizacyjnym, zwłaszcza na roli zasobów psychologicznych w osiąganiu celów akademickich i zawodowych. W szczególności interesuje się odpornością psychiczną, inteligencją emocjonalną i przedsiębiorczością.

Dr Bożena Miernik – doktor pedagogiki, asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Pedagogiki KUL. W przeszłości wykonywała zawód wychowawcy w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego (Rodzinny Dom im. Serca Jezusa w Lublinie). Autorka kilku artykułów naukowych o tematyce transmisji międzypokoleniowej w rodzinie oraz psychopedagogicznego kontekstu doświadczenia poronienia dziecka. Wygłosiła kilka referatów na

484 konferencjach ogólnopolskich. Zainteresowania naukowe związane m.in. z dziedziną pedagogiki prenatalnej i psychopedagogiki prokrecji. Od kilku lat zaangażowana w działania społeczne na rzecz wzmacniania i rozwoju więzi małżeńskich i rodzinnych (m.in. Programy na Miłość i Życie, Dzień Rodzin Archidiecezji Lubelskiej).

Dr Amelia Dziurda-Multan – polonistka, logopeda, surdopedagog, oligofrenopedagog, absolwentka studiów z rewalidacji i edukacji osób ze spektrum autyzmu, studiów z emisji głosu, terapeutka integracji sensorycznej, absolwentka kursu mistrzowskiego Metody Fonogestów; nauczyciel, terapeuta, pedagog specjalny, wykładowca akademicki, trener kadry oświatowej w placówkach doskonalenia nauczycieli; doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Na co dzień pracuje w szkole podstawowej oraz przedszkolu ogólnodostępnym, gdzie prowadzi lekcje języka polskiego, zajęcia rewalidacyjne, zajęcia logopedyczne, wczesne wspomaganie rozwoju oraz terapię integracji sensorycznej dzieci/uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjno-rozwojowymi. Autorka artykułów i publikacji naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej, których celem jest popularyzowanie sprawdzonych rozwiązań służących organizacji edukacji włączającej w edukacji.

Dr Ewa Nizio – pedagog specjalny, wczesnoszkolny i przedszkolny, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Absolwentka studiów na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Tematyka pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem dr hab. Doroty Kornas-Bieli, prof. KUL, dotyczyła *Wychowawczej wartości Festiwalu Młodych w Medjugorje jako zgromadzenia agoralnego*. Wygłosiła referaty na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Rodzina w teorii i praktyce pedagogicznej” w 20. rocznicę utworzenia Katedry Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki KUL, jak również na XXV Jubileuszowej Konferencji Psychologii Rozwojowej pt. „Rozwój i edukacja w dobie nowych technologii” oraz na XXIV Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej z okazji Międzynarodowego Dnia Rodziny „Więź i pokój w rodzinie i społeczeństwie”. Autorka publikacji w czasopiśmie „Roczniki Pedagogiczne” i rozdziałów w książkach *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych* oraz *Więź i pokój w rodzinie i społeczeństwie*.

Dr Monika Nowak – pedagog specjalny (specjalność oligofrenopedagogika z reedukacją) oraz doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki socjologiczne. Od 1991 r. towarzyszy rodzinom zmagającym się z chorobą nowotworową dziecka. Współzałożyciel Lubelskiego Hospicjum dla Dzieci im. Małego Księcia i jego wieloletni pracownik. Od 2010 r. do chwili obecnej prowadzi warsztaty terapeutyczne z elementami arteterapii ZABAWOLANDIA dla Podopiecznych Kliniki Hematologii, Onkologii i Transplantologii Dziecięcej Uniwersyteckiego Szpitala Dziecięcego w Lublinie z ramienia Stowarzyszenia na rzecz Dzieci z Chorobami Krwi w Lublinie, którego członkiem jest od samego początku działalności Stowarzyszenia. Od 2022 r. asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Obszar zainteresowań badawczych to: psychopedagogiczne wsparcie rodziny zmagającej się z chorobą nowotworową dziecka, trajektoria choroby nowotworowej, praca biograficzna, proces żałoby u dzieci, arteterapia, a zwłaszcza arteterapia medyczna oraz rola twórczości w procesie leczenia.

Mgr Dawid Turkiewicz – pedagog specjalny, terapeuta ręki, terapeuta integracji sensorycznej. Absolwent pedagogiki specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki KUL. Specjalizuje się w edukacji włączającej, a także w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest certyfikowanym diagnostą i terapeutą w zakresie terapii ręki oraz integracji sensorycznej. Ponadto ukończył kurs IV stopnia języka migowego. Na co dzień pracuje w szkole podstawowej jako nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne oraz rewalidator. Nieustannie poszerza swoją wiedzę i umiejętności, biorąc udział w szkoleniach, kursach i konferencjach. Posiada doświadczenie w pracy z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym. W swojej pracy i w życiu kieruje się otwartością i empatią w stosunku do wszystkich ludzi oraz poszanowaniem wszelkich odmienności wynikających z ich natury. Dużą wagę przywiązuje do rozwijania kompetencji komunikacyjnych swoich wychowanków, dążąc to tego, aby uzyskali w życiu jak największą samodzielność. Głównym celem jego pracy jest zapewnienie dziecku niepełnosprawnemu poczucia uznania i akceptacji. Wspomagając rozwój indywidualny dziecka, dąży do uzyskania jego niezależności w funkcjonowaniu w życiu codziennym.

Oddajemy Księgę jubileuszową Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w ręce Czytelniczek i Czytelników jako:

- dowód naszego szacunku i wdzięczności dla osób, które budowały obecny kształt Katedry
- opowieść o naszej codziennej, trudnej, ale też pogodnej pracy nad obecnym kształtem badań nad niepełnosprawnością w KUL oraz dydaktyką akademicką w tym zakresie
- wyraz nadziei, że dalsze działania osób tworzących Katedrę będą zawsze podejmowane w duchu służby, współpracy i rzetelnego poszukiwania Prawdy.

Redaktorki, Autorki i Autorzy

Księga oddaje niezwykle bogactwo idei, wartościowych założeń i propozycji rozumienia sytuacji człowieka zmagającego się z chorobą, niepełnosprawnością, trudnościami doświadczanymi w rezultacie znaczących zmian życiowych. Publikacja stanowi udaną próbę pokazania istotnego, eksperckiego wkładu poszczególnych Osób w rozwój polskiej pedagogiki specjalnej. Jednocześnie ujawnia przełomowe przeobrażenia w dynamicznie klarujących się podstawach obecnie przyjmowanych trendów poznawczych i aplikacyjnych na gruncie tej dyscypliny naukowej.

dr hab. Stanisława Byra, prof. UMCS

Monografia prezentuje wieloletni dorobek naukowy pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. W spójny i celny sposób pokazuje szerokie spektrum myśli naukowej, rozwijanej przez pedagogów specjalnych z KUL na przestrzeni ostatnich 40 lat. Poruszane zagadnienia dotyczą przede wszystkim obszarów związanych z postrzeganiem człowieka, w tym tego z niepełnosprawnością, i jego otoczenia w świetle głęboko humanistycznych, chrześcijańskich postaw. Struktura pracy uwypukla jej jubileuszowy charakter – pojawiają się zarówno teksty historyczne, jak i współczesne. Prezentują one zagadnienia teoretyczne, badawcze i dydaktyczne, dzięki czemu widać szeroki wachlarz indywidualnych dokonań pracowników Katedry, a także niezwykle cenne continuum myślenia w relacji mistrz/nauczyciel – uczeń.

dr hab. Katarzyna Ita Bieńkowska

