CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO

CNS nr 1(27) 2015
(styczeń–marzec)

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

RADA NAUKOWA
Anna Firkowska-Mankiewicz (przewodnicząca) (PL),
Adam Frączek (PL), Matthew Janicki (USA), Zofia Kawczyńska-Butrym (PL),
Małgorzata Kościelska (PL), Henny Lantman (B), Su-Jan Lin (TW),
Hanna Malewska-Peyre (F), Tadeusz Mazurczak (PL), Antonina Ostrowska (PL),
Alicja Przyłuska-Fiszer (PL), Stanisław Pużyński (PL), Diane Ryndak (USA),
Renata Siemieńska-Żochowska (PL), Barbara Szatur-Jaworska (PL), Wiesław Theiss (PL)

KOMITET REDAKCYJNY
Joanna Głodkowska (redaktor naczelna, PL), Danuta Gorajewska (z-ca redaktor naczelnej, PL),
Ewa M. Kulesza, Małgorzata Kupisiewicz, Barbara Marcinkowska, Jarosław Rola,
(członkowie redakcji, PL)

REDAKTORZY TEMATYCZNI
Józefa Bałachowicz – pedagogika (PL)
Paweł Boryszewski – socjologia (PL)
Helena Ciążela – filozofia (PL)
Czesław Czabała – psychologia (PL)
Urszula Eckert – pedagogika specjalna (PL)
Henryk Skarżyński – medycyna (PL)

Redaktor merytoryczny – Danuta Gorajewska (PL)

Redaktor językowy (język polski) – Weronika Kostecka (PL)

Redaktor statystyczny – Adam Tarnowski (PL)

Tłumaczenie na język angielski – Renata Wójtowicz (PL)

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Kwartalnik posiada punktację MNiSW – 5 punktów w kategorii B

Instytucja finansująca: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

© Copyright by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Warszawa 2015
nakład 200 egz.

ISSN 1734-5537

Skład: Grafini DTP
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Adres wydawcy i redakcji
Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
tel. +48 22 5893645
redakcjacns@aps.edu.pl
www.aps.edu.pl/wydawnictwo/czasopisma/

SPIS TREŚCI
CNS numer 1(27) 2015

Artykuły i rozprawy

John J. Wheeler, Morgan Chitiyo – Designing Effective Educational Interventions for Students with Autism 5
Su-Jan Lin – Inclusive Education in Today's Taiwan 15
Agnieszka Przybylak – Na drodze ku bytowaniu upodmiotowionemu, czyli partycypacja w odpowiedzialności 31
Paweł Boryszewski – Obok Kościoła 45
Ewa Domagała-Zyśk – Relacje społeczne osób niesłyszących i słabosłyszących w środowisku pracy 61
Agnieszka Dłużniewska, Izabella Kucharczyk – Samoregulacja a strategie motywacyjne i kognitywne w procesie uczenia się uczniów z dysleksją w szkołach gimnazjalnych 73

Recenzje i polemiki

Bogusław Śliwerski (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls (Ludwik Malinowski) 91
Pat Pernicano (2014). *Using Trauma-Focused Therapy Stories: Interventions for Therapists, Children, and their Caregivers*. New York: Routledge (Natalia Józefacka-Szram) 95

Sprawozdania, komunikaty, kronika

Rada Programowa Forum Pedagogiki Specjalnej – Zaproszenie do udziału w konkursach promujących ideę integracji osób sprawnych i niepełnosprawnych w społeczeństwie 97
Danuta Książek – Sprawozdanie z konferencji naukowej „Człowiek chory w środowisku. Zadania i doświadczenia profesjonalistów", Warszawa, 7 czerwca 2014 98

Przegląd czasopism

Bernadeta Szczupał – *The Journal of the International Association of Special Education*, wiosna 2014, t. 15, nr 1 103

TABLE OF CONTENTS
CNS Issue 1(27) 2015

Articles and Treaties

John J. Wheeler, Morgan Chitiyo – Designing effective educational interventions for students with autism 5
Su-Jan Lin – Inclusive education in today's Taiwan 15
Agnieszka Przybylak – On the road to subjectivized living, or participation in responsibility 31
Paweł Boryszewski – Outside the Church 45
Ewa Domagała-Zyśk – Social relationships of deaf and hard-of-hearing people in the work environment 61
Agnieszka Dłużniewska, Izabella Kucharczyk – Self-regulation versus motivational and cognitive learning strategies in students with dyslexia in middle schools 73

Polemics and Reviews

Bogusław Śliwerski (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu* [Evaluation of the devolution of powers in public education of the Third Republic of Poland in the straitjacket of centralism]. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls (Ludwik Malinowski) 91
Pat Pernicano (2014). *Using Trauma-Focused Therapy Stories: Interventions for Therapists, Children, and their Caregivers*. New York: Routledge (Natalia Józefacka-Szram) 95

Reports, Announcements, Chronicle

Program Board of the Special Education Forum – Invitation to take part in contests promoting the idea of bringing nondisabled people and people with disabilities together in society 97
Danuta Książek – Report on the Scientific Conference "A Person with Illness in Community. Professionals' tasks and experiences," Warsaw, June 7, 2014 98

Journal Reviews

Bernadeta Szczupał – *The Journal of the International Association of Special Education*, Spring 2014, Vol. 15, No. 1 103

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 1(27) 2015, 5–14

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1159977

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JOHN J. WHEELER, MORGAN CHITIYO*

DESIGNING EFFECTIVE EDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR STUDENTS WITH AUTISM

Introduction

Autism Spectrum Disorders (ASD) affects 1% of the world's population (Elsabbagh, 2012). Given the global increase in children being identified with autism, many fear there is a public health crisis looming especially in the delivery of educational and behavioral supports to children and families affected by autism. This is especially the case in rural and underdeveloped areas of the world where formal professional development and service delivery systems are limited. The need for an increase in qualified educational and related services professionals to address the growing numbers of persons with ASD and the increasing demand for services is a serious concern (Wise et al., 2010).

Wise and colleagues (2010) examined the need for expanded services in the United States alone with respect to statewide early intervention programs and revealed that most states reported an increase in demand for ASD-related evaluations (65%) and services (58%) since 2007. In addition, 46% of respondents reported that their current capacity posed a challenge in meeting the 45-day time limit for creating the Individualized Family Service Plan, which documents and guides the early intervention process for children with disabilities and their families. Many states also reported that they had shortages of ASD-related personnel, including behavior therapists (89%), speech-language pathologists (82%), and occupational therapists (79%).

* John J. Wheeler; East Tennessee State University; Center for Excellence in Early Childhood Learning and Development, PO Box 70434, Johnson City, TN 37614; tel. + 423 439 7555; e-mail: wheelerjj@etsu.edu

Morgan Chitiyo; Duquesne University; School of Education Department of Counseling, Psychology, and Special Education, 103C Canevin Hall; tel. + 412 396 4036; e-mail: chitiyom@duq.edu

In many developing countries, service delivery is non-existent or inadequate (Elsabbagh, 2012). Given these gaps in service systems, Elsabbagh (2012) indicated a need to have a better understanding of service delivery questions and more research conducted in this area to promote a greater understanding. Elsabbagh (2012) further points out that the majority of research dollars for autism are aimed at funding studies on causation rather than on service delivery and capacity building. Many questions need to be addressed towards promoting a better understanding of how to meet these growing service delivery questions. For example, how can we impart the use of research-grounded or evidence-based practices in regions where professionals and formal systems of service delivery do not exist? Additional research must be undertaken to provide a better understanding of how to transcend the gap between research and practice and make evidence-based practices more portable for use within less than optimal environments.

Wallace et al., (2012) assert that global-solutions to address the gaps in resources and monies available to spend on research and treatment in developing countries must recognize that (a) the need for services in low and middle income nations is considerable, (b) the need for expanded access to care and treatment far exceeds the infrastructure within current educational and mental health service delivery systems, and finally (c) the need and availability for training and professional development with on-going technical assistance is crucial if we are to address the growing needs of persons with autism.

Another facet that is critical to developing service delivery systems is addressing the need for trained and qualified teachers and related service personnel to provide educational services to children with autism. For example, in the United States, teacher shortages and attrition in special education is a factor of concern and this impacts capacity (Barnhill et al., 2011). With an expanding population of children being identified with autism, personnel trained specifically to address the educational and behavioral support needs of students with autism are needed. Barnhill et al., (2011) further stated that only 5-states nationally within the United States offered autism endorsements for teachers. These include the states of Michigan, Delaware, Florida, Nevada, and West Virginia which serves to confound matters in terms of addressing the question of supply and demand. Finally, Barnhill and colleagues point out that there appears to be diverse training experiences within institutions of higher education (IHE) and a lack of coordinated efforts between colleges and universities and state departments of education (SDOE) that directly oversee the delivery of special education services within each state in the United States. These curricula and training programs may be more derived from the interests and expertise of program faculty rather than from evidence-based practices in the field of autism. In summary, there is a substantial increase globally in the number of children being identified with autism thus creating an expanded

need for services and professionals trained and equipped to address the educational and lifespan developmental needs of children identified with autism. This paper will explore how to better address the educational needs of these students and provide a model for addressing the design and delivery of effective school-based interventions.

What to Teach? How to Teach?

The field of autism in the United States has undergone an examination of educational and treatment practices and has arrived at a model termed evidence-based practice. Evidence-based practice originated in the field of medicine where scientific literature was used to inform medical practice (Odum et al., 2005). These practices are arrived at through a rigorous process that includes determining efficacy through peer-reviewed research in scientific journals and meeting extensive criteria to be judged as evidence-based. That being said, sufficient gaps remain between the ideals expressed relative to evidence-based practices and the delivery of services to learners in school settings. A merger of these research findings, applied and paired with the professional expertise of teachers and other educators and family input are all elements to consider when arriving at how to design an educational intervention for a learner with autism.

Merging Research into Practice

There are several reasons to explain why the gap between research and practice continues to persist. The difficulties we experience in merging research-based practices into practice can often be as a result of (a) insufficient professional knowledge and experience on the part of teachers and or caregivers, (b) this is often as a result of limited professional training and or experience, and (c) given the heterogeneity on the part of learners with autism, inexperienced and or insufficiently trained professionals may experience difficulties in using differentially based interventions given the individual needs displayed by learners. Central to designing effective educational interventions for learners with autism is the necessity to ensure that the educational team has the professional knowledge and skills to design and implement an effective intervention. Professional development is an essential element of building the capacity to effectively provide for the educational needs of students with autism.

Professional development, which includes in-service and pre-service training and on-going professional training in the area of autism can greatly assist in building the capacity of professionals, schools, and systems to meet the educational and behavioral support needs of youngsters with autism. One model that has been highly successful in addressing the capacity-building needs in

rural and underserved regions has been a consultative technical assistance model developed by Wheeler (2015). The model relied on the provision of targeted technical assistance faded over time, (a) team-based problem solving, (b) family-professional partnerships, and (c) professional development paired with modeling, feedback, and systematic fading with long-term access to on-going technical assistance as needed through site-based management and the use of applied technology.

There are several approaches that can be utilized to build the capacity of personnel to address the educational needs of learners with autism. We will describe these from most-intensive to least-intensive approaches. The most intensive form of professional development would be considered site-based coaching. In this method, a trainer or team of trainers would be on-site within the school to provide mentoring, modeling of research-based intervention methods and in the delivery of feedback to professionals as they acquire the skillsets required. The next level and to a lesser degree of intensity would be consultation. This could include varying levels of consultation from intermittent site-based to the use of applied technology allowing for face-to-face interactions from remote and distant sites. Most typically, a consultation model would involve addressing a specific and or general need, paired with some form of training and follow-up. Conventional training such as in the form of workshops, in-services, and short courses, be they site-based or e-learning formats, would be considered the next level as we descend on the continuum. Finally, a general method for promoting professional development would be group-based awareness activities and could utilize web-based delivery of pamphlets and videos aimed at addressing relevant topics. Such a model of on-going professional development should be established within school districts in areas where such needs have been identified. This could be as a part of a continuous improvement process directed towards improving student services and outcomes through enhanced professional development.

Essential Elements of Effective Educational Interventions

There has been a distinction made between the use of comprehensive treatment models and focused intervention practices when addressing the educational and or treatment needs of individuals with autism. Comprehensive treatment models constitute a set of practices designed to have a broad impact on the core deficits associated with autism. Some examples of these include treatment models such as the UCLA Young Autism Program or the TEACCH program at the University of North Carolina (Odom, Boyd, Hall, & Hume, 2010). Whereas focused intervention practices refers to specific intervention methods designed to address a specific target skill or behavior (Odom, Klingenberg, Rogers, & Hatton, 2010).

For purposes of this paper we have selected to address the core elements of effective educational interventions in the following section. These elements reflect research-based practices. To design and implement successful educational interventions for students with autism one should be mindful to include the following elements.

Family Partnerships

The cornerstone of any successful educational intervention is family partnerships. Family partnerships are the key to success for all involved when developing interventions for children with ASD. Parents and family know and understand the child far better than professionals; our efforts as professionals should thus be aimed at empowering families and in building their capacity to sustain over time. Parents provide us with significant insight about their child and his/her family. As such, they should be involved to the greatest extent possible in identifying socially relevant goals and have input on the design and delivery of interventions. As the children age, they should also be involved to the greatest extent possible in the development of their individualized educational program (IEP) and in self-advocacy.

Individualized

When designing educational and behavioral supports recognize that these should first and always be individualized as no two children are the same. Attempt to match intervention and treatment strategies with each child's strengths, interests, and family goals. Environmental structure, instructional strategies, and behavior supports should be tailored to the individual child to maximize probability of success. Here are some points to consider when designing an educational intervention for a learner with autism. What are the strengths that promote learning? What are the challenges that inhibit learning? Is there a skill or performance deficit (or both)? What is the learner's current stage of learning? What are the preferred input modes for the learner or how does he/she best process information (e.g., does he/she process visual cues more efficiently than verbal cues)? In turn, how does the learner successful respond (e.g., verbally or with the use of gestures or a combination therein)? Are there desired toys / activities / or social reinforcers that can be used to promote engagement and learning? Are there specific cues, prompts, or materials that have in the past been used successfully?

Systematic Instruction

Systematic instruction is an essential element of any educational intervention for students with autism. Systematic instruction relies on a continuous cycle of

assessment, planning, teaching utilizing effective practices and evaluation. The key to systematic instruction is planning**,** the identification of socially valid goals with longitudinal planning, designing instructional procedures for teaching and evaluating student performance, and methods for collecting data as to how well we implement the procedure (treatment integrity/fidelity) and how well the child performs (progress).

Structured Learning Environments

Children with autism generally perform better in the presence of predictable classroom structure and routines. In fact the greater the degree of predictability the better it is for the child and this is most especially important in the early stages of developing an educational intervention. Some examples of predictability include classroom and individualized activity schedules, careful and planned design and presentation of tasks with an emphasis on visual cues highlighted within the task to assist the learner (Mesibov & Shea, 2010).

Curricular Content

Curricular content should be individualized to each child and address both the functional and academic goal areas for the specific child**.** These include communication and social skills, core academic content areas and other functional/applied skills as deemed appropriate by the child's parents and team members.

Positive Behavior Supports

Positive behavior supports (PBIS) represents a pro-active method for addressing the challenging behaviors experienced by some children including those with ASD (Wheeler & Richey, 2014). Some important elements of PBIS to consider when addressing challenging behavior are as follows. Challenging behavior often ensues because of either skill deficits or because of performance issues (motivation). It is important to determine the function of these behaviors (i.e., sensory needs, social attention, escape/avoidance, and access to tangible reinforcement). It is also important to understand the environmental context in which the behaviors are exhibited. An example would be examining the tasks/events associated with the behavior and the presence/absence of visual cues to aid the student in performing the task. Additional points to consider are to examine the consequences that follow the behavior, as well as the outcomes of the behavior. Upon determining function, it is important to identify a replacement behavior that serves the same function and provides the learner with access. Finally, we should provide functional and differential reinforcement systematically over time to shape the desired behavior/skill.

An Applied Case Study

The following applied case study serves as an example of how the points discussed in this paper were used to develop an educational program for a young child with autism. The case study provides an illustration of these principles applied within an inclusive kindergarten program.

Daniel was a 5-year old child who had been diagnosed with autism at age 3-years. His previous educational experience included a preschool program that was very activity-based in terms of curricula. The classroom was not modified, nor curricula adapted to accommodate the needs of a child with autism. He was referred to the lead author's technical assistance project to assist in his transition to kindergarten.

Upon conducting an initial functional behavior assessment, it was apparent that Daniel needed instructional and behavioral supports in the area of task engagement. He had a very difficult time understanding the sequence of activities in his day and in maintaining his attention and engagement during tasks.

Based on multiple observations of Daniel and his teacher and teaching assistant in the classroom the intervention would target task engagement and focus on the development of the following skills: (a) independently locating task materials for seat work, (b) completing tasks, and (c) putting task materials away upon completion. Daniel would also be taught to use an individualized activity schedule (Massey & Wheeler, 2000) that comprised of a sequence of photos of three-activities to be completed sequentially.

The following instructional and behavioral supports included enhanced levels of structure through the use of an individualized activity schedule and building in consistent classroom routines would be assistive in developing a routine for Daniel. The teacher also modified classroom activities and seatwork for Daniel to be inclusive of developmentally appropriate activities with an emphasis on incorporating visual cues to assist Daniel with task engagement and completion. An example of this would be a matching shapes paper and pencil activity, where the teacher would have a completed example of a line connecting the two shapes that match for Daniel as a form of instructional cue to assist him in task completion. Additional structure within the classroom environment was also provided with the designation of work, leisure, and snack areas with the intent of providing greater visual clarity and structure for Daniel.

The results indicated that Daniel during the baseline assessment phase was task engaged an average of 28.6% of observed intervals and during the intervention phase his level of task engagement increased to 86% during observed intervals. Over the course of the follow-up over a period of four-months, monthly probes revealed that Daniel's task engagement averaged 84%. Daniel acquired the use of the individualized activity schedule rather rapidly as it provided him with clarity and the level of instructional cue needed to initiate the desired activ-

ity. The modified tasks and activities paired with increased classroom structure helped to promote not only his acquisition but fluency in following a routine and maintaining engagement in his assigned educational activities. These data are reflected in Figure 1.

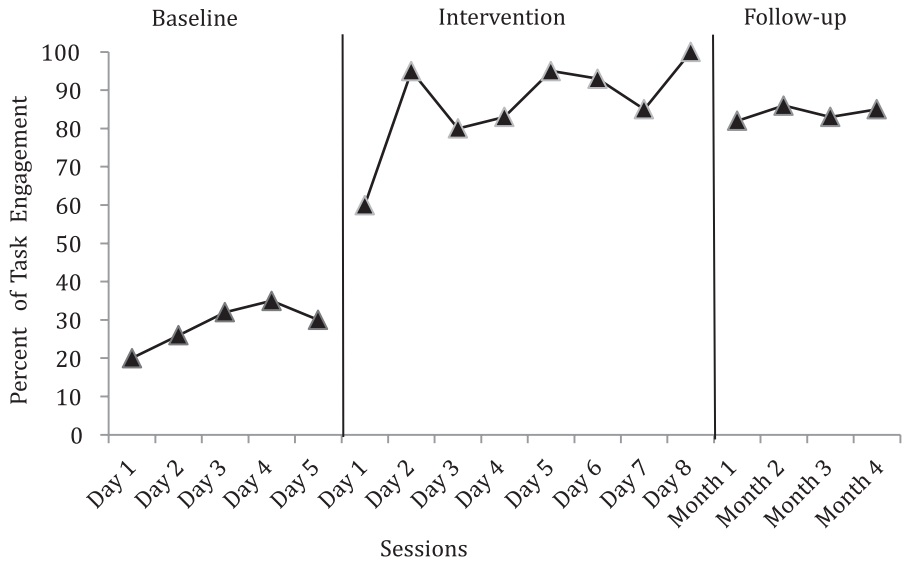


Figure 1. Percent of task engagement across baseline, intervention and follow-up

Summary and Conclusions

The purpose of this article was to provide a rational and understanding of how to design effective educational interventions for students with autism. The authors also wanted to describe a model of how to promote the use of evidence-based practices especially in developing and underserved parts of the world. This is in response to current global trends indicating that the number of children identified with autism is growing. Unfortunately, this is happening against a backdrop of lack of personnel qualified to meet the educational and behavioral needs of such children – a situation that is worse in rural and underdeveloped areas of the world (Elsabbagh, 2012).

Several approaches that can be used to build capacity of personnel to address the educational needs of learners with autism especially in rural and underserved areas have been discussed. These include site-based coaching, consultation, and the conventional training methods. Use of such strategies can promote sustainable professional development for personnel serving children with autism in underserved areas thereby improving student services and lifetime outcomes.

In an effort to promote the use of evidence-based interventions for children with autism, we identified several essential elements that should be integral to the de-

signing of effective educational interventions. Family partnerships are essential given the crucial role that family members play in the child's development. This is particularly important as in some developing countries families do not seem to play a substantial role in the education of children. In addition, interventions should be individualized and utilize systematic instruction to make sure they meet the needs of individual children. Finally, highly structured environments are also essential and can be accomplished within the context of positive behavioral supports.

We hope that this article sheds light on what has emerged as best and effective practice for serving children with autism and that it will promote the design and use of effective educational interventions for these students around the globe. In order for this to happen research funding and efforts also need to focus on exploring service-delivery and capacity-building needs in rural and underserved regions and not solely on causation.

References

Barnhill, G.P., Sumutka, B., Polloway, E.A., & Lee, E. (2011). Personnel preparation practices in ASD: A follow-up analysis of contemporary practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *29*, 67–79.

Elsabbagh, M. (2012), Perspectives from the Common Ground. *Autism Research*, *5*, 153–155. doi: 10.1002/aur.1237.

Massey, N.G., & Wheeler, J.J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *35*, 326–335.

Mesibov, G., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practices. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 570–579.

Odom, S.L., Boyd, B.A., Hall, L.J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*, 425–436.

Odom, S.L., Bratlinger, G., Geroten, R., Horner, R.H., Thompson, B., & Harris, K.R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, *71*, 137–148.

Odom, S.L., Klingenberg, L.C., Rogers, S.J., & Hatton, D.D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, *54*, 275–282.

Wallace, S., Fein, D., Rosanoff, Dawson, G., Hossain, S., Brennan, L., Como, A., & Shih, A. (2012). A global public health strategy for autism spectrum disorders. *Autism Research*, *5*, *211–217.* doi:10.1002/aur.1237.

Wheeler, J.J. (2015). *A consultative model for providing technical assistance to school personnel in service to children with autism in rural and underserved areas*. Paper presented at the CEC-DADD International Conference on Autism, Intellectual Disability and Developmental Disabilities, Clearwater Beach, FL.

Wheeler, J.J., & Richey, D.D. (2014). *Behavior Management: Principles and Practices of Positive Behavior Supports* (3rd ed.). Columbus, OH: Pearson.

Wise, M.D., Little, A.A., Hollimon, J.B., Wise, P.H., & Wang, C.J. (2010). Can state early intervention programs meet the increased demand of children suspected of having autism spectrum disorders? *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, *31*, 469–476.

DESIGNING EFFECTIVE EDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR STUDENTS WITH AUTISM

Abstract

It is estimated that autism affects 1% of the world's population (Elsabbagh, 2012). Given the increased numbers of children being identified with the disorder, many believe that there is a global public health crisis looming. This is in part due to the need for expanded capacity in the area of professional development for teachers and improved educational service delivery systems in many parts of the world. The purpose of this paper will be to describe how to design effective educational interventions for children with autism with an emphasis on building capacity among professionals in underdeveloped regions of the world.

Key words: autism, professional development for effective educational interventions for children with autism

OPRACOWYWANIE SKUTECZNYCH ODDZIAŁYWAŃ EDUKACYJNYCH DLA UCZNIÓW Z AUTYZMEM

Streszczenie

Szacuje się, że autyzmem dotknięty jest jeden procent ludności na świecie (Elsabbagh, 2012). Ze względu na rosnącą liczbę dzieci, u których rozpoznaje się to zaburzenie, wiele osób uważa, że nadciąga ogólnoświatowy kryzys zdrowia publicznego. Wynika to po części z konieczności zwiększenia możliwości w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli oraz stworzenia lepszych systemów dostarczania usług edukacyjnych w wielu częściach świata. Celem niniejszej pracy jest opisanie, w jaki sposób opracowywać skuteczne oddziaływania edukacyjne dla dzieci z autyzmem z naciskiem na budowanie potencjału wśród specjalistów pracujących w słabo rozwiniętych regionach świata.

Słowa kluczowe: autyzm, rozwój zawodowy nauczycieli dla skutecznych oddziaływań edukacyjnych dla dzieci z autyzmem

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 1(27) 2015, 15–30

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1159985

SU-JAN LIN*

INCLUSIVE EDUCATION IN TODAY'S TAIWAN

Introduction

Inclusive education is an educational process in which all students are educated together including students with disabilities. Inclusive education reflects society's values of social justice and equal opportunity. There are three core essentials related to inclusive education (Mittler, 2000): (a) that all children attend their neighbourhood school, (b) that all teachers accept responsibility for their students, and (c) that the school should provide the differentiated instruction to meet the diverse needs of student groups. The common viewpoint on inclusive education in Taiwan is that students with disabilities are to be enrolled in general education within their neighbourhood schools, but making sure that the schools provide sufficient special education support. This chapter will introduce inclusive education in Taiwan in three major sections: the policy with legislation and implementation, the practice in one municipality and its schools, and discussion with today's challenges.

Policy Development

National Legislation on Inclusive Education

The Special Education Act in Taiwan was first enacted in 1984 and had 25 sections. It was recently amended in 2009 and now has 51 articles (R.O.C. Ministry of Education, 2009). The least restrictive environment and the provision of appropriate education are the main principles for the placement of students with disabilities. Regarding to the inclusive education, there are 11 Articles could relate to this implementation within the Special Education Act. Article 1 states the main mission of special education in Taiwan, which is that, "The Act is enacted

* Su-Jan Lin; National Kaohsiung Normal University, Special Education Department, 116, Ho-Ping 1st Road, Kaohsiung City 802, Taiwan; tel.+; e-mail: sujanlin@gmail.com

for the purpose for individuals with disabilities and/or giftedness to receive appropriate education, fully develop their potential, develop a sound personality, and be empowered to provide social services to others" (R.O.C. Ministry of Education, 2009). Article 2 regulates the implementation authorities of this law, including the Ministry of Education in the central government, the city governments in the metropolitan cities, and the county governments in the rural areas, the last two of which refer to the local authorities. Article 3 defines the thirteen categories of disabilities, which fall under the Special Education Act. In Taiwan, the legislative disabilities include intellectual disabilities, learning disabilities, autism, developmental delays, severe/multiple impairments, cerebral palsy, severe emotional disorders, physical impairments, health impairments, hearing impairments, communication disorders, visual impairments and other disabilities. When a student presents more than one category of disability, then he or she will be identified as having multiple disabilities.

Article 18 claims that the provision and programming of special education and related services should be based on the principles of appropriateness, individualisation, localisation, accessibility, and inclusion. This stipulation clearly advocates inclusive education for students with special educational needs. In addition, Article 22 announces the zero-reject policy in schools and test centres for students with special educational needs. Article 22 demands that:

> All schools and test centres must not reject a student's application for admission to a school or refuse to provide an entrance exam for the sake of disability itself. All schools and test centres must offer appropriate test services and make a public announcement with guidelines of test services for special needs students, the regulations of which are set by the central authority (R.O.C. Ministry of Education, 2009).

Based on Articles 18 and 22, all school-age students in Taiwan can attend an age-appropriate general education school in their neighbourhoods.

Students with special educational needs (SEN) can also continue to be enrolled in the higher general education system with special education support. The practice of special education is embedded in four different phases, which is stated in Article 10:

> Practices of special education fall into the following phases: (A) Preschool: in hospitals, families, kindergartens, day schools, social welfare facilities, preschools of special education, or other adequate places. (B) Civil Education: in general elementary schools, junior high schools, special education schools, or other adequate places. (C) Senior High School: in general senior high schools, special education schools, or other adequate places. (D) Higher/Adult Education: in colleges, universities, or other adult education facilities **(**R.O.C. Ministry of Education, 2009).

For the aforementioned phases A and B, the placement of students with SEN follows the principle of proximity. Based on this law, Taiwan's early intervention of special education starts from age two and ends in the higher education phase. The continuum of the service system is also defined by the Special Education Act with special education schools and special education classes in the general education schools. When an authority considers the placement of students with SEN the principle of proximity is the priority. Table 1 presents the special education service system in Taiwan under different school ages and placement options.

Table 1. The special education service system in Taiwan.

<table>
<tr><td>High Education</td><td>22 / 19</td><td>University/college (disability service)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>High School</td><td>18 / 16</td><td>High school/senior vocational school 【self-contained class、resource room、general class】</td><td>Junior college</td><td>High School</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Civil Education</td><td>15 / 13</td><td colspan="2">Junior High School【self-contained class、resource room、general class】</td><td>Junior High school</td></tr>
<tr><td>12 / 6</td><td colspan="2">Primary School【self-contained class、resource room、general class】</td><td>Primary School</td></tr>
<tr><td>Preschool</td><td>5 / 3</td><td colspan="2">self-contained class、Inclusion class</td><td>Preschool</td></tr>
<tr><td>Stage</td><td>Age</td><td colspan="2">General Education</td><td>Special school</td></tr>
</table>

Regarding the practice in local areas, Article 11 mandates local authorities to establish three kinds of special education classes in the general education school system, for which the guidelines regarding personnel and facilities are regulated by the central authority. These three kinds of special education classes are centralised special education classes, decentralised resource rooms, and itinerant resource programmes. In resource rooms and itinerant resource programmes, special education students are placed in general education classes and provided with sufficient special education services based on their individual needs.

Who should have the power to make the placement decision? Article 6 stipulates that local authorities should set up a Special Education Students' Diagnosis and Placement Counselling Committee (DPCC) and invite scholars, experts, educational and school administrators, delegates of teacher organisations, parents, professionals of special education, and delegates of related institutions and groups to participate in the processes of diagnosis, placement, replacement, and consultation. Each local DPCC manages the implementation of standards and regulations, procedures, durations, allocations of related resources, and operations. Since 1997, the Ministry of Education biennially monitors the implementation of local governments with a focus on the special education process specified above.

In order to support the special education services in every school or class, educational assistive devices and barrier-free transportation should also be provided by the central and local authorities. Article 33 clearly expresses this regulation by stating that:

> Schools, kindergartens, day care centres and social welfare facilities should offer the necessary educational assistive devices and support services based on the learning and living needs of special education students, with the measures set by the central authority. Local authorities should offer free transportation for special needs students who are unable to commute to school independently, or provide subsidies in case the authorities have difficulties in arranging the transportation, with the measures and regulations set by the local authorities. Local authorities should set forth the budget for the aforementioned services as their top priority (R.O.C. Ministry of Education, 2009).

The inclusive education is not just about the issue of placement. The core of inclusive education should be the special education support in general education settings. Article 19 ensures that students in the inclusive education programmes will receive curricula, instructions, and assessments with flexibility to the extent that they meet the individual needs of students with disabilities. Article 19 states that, "The curricula, materials, methods, and assessments in special education should be flexible to the extent that they meet the needs and suit the characteristics of individual students, with the measures set by the central authority" (R.O.C. Ministry of Education, 2009). Article 19 also entitles students with SEN to inclusive education.

Inclusive education takes place in general education schools. As a result, the school leadership is a critical factor in the success of inclusive education. Article 45 requires the setup of a committee in order to fulfil the special education service needs in every general education school. Article 45 states that, "Schools under the senior high school level should set up a special education implementation committee for learning and consultation for students with special needs on campus. The committee should include a parental representative for students with special needs" (R.O.C. Ministry of Education, 2009). This committee will

be in charge of the administrative work for the students with special educational needs in every public school.

The budget safeguard is stated in Article 9 of the Special Education Act in order to accomplish the goals of special education. In Taiwan, all central and local governments should develop a special education budget. This should make up no less than 4.5% of the yearly education budget of the central government and no less than 5% of local governments.

National Statistics of Special Education

The Ministry of Education in Taiwan has been publishing national statistics of special education annually since 1999. The annual special education statistics contains four chapters: the special education schools and classes, special education students, special education teachers, and special education budget and professional in-service training (R.O.C. Ministry of Education, 2012).

Based on the 2013 national statistics, the percentages of the 13 legislative disabilities from ages 3–18 are as follows: intellectual disabilities (27.6%), learning disabilities (24.8%), autism (9.8%), developmental delays (8.3%), severe/multiple impairments (7.8%), cerebral palsy (5.5%), severe emotional disorders (4.9%), physical impairments (4.3%), health impairments (3.3%), hearing impairments (3.1%), other disabilities (2.6%), communication disorders (1.9%), and visual impairments (1.2%). Inclusive education should be the priority of placement consideration for both high-incidence and low-incidence disabilities. The high-incidence disabilities include intellectual disabilities, learning disabilities, autism and multiple disabilities. These four categories account for 70.1% of students in the 12 categories and most of them are receiving the inclusive education. Students with severe intellectual disabilities typically have difficulties in succeeding in the general education curriculum, and therefore study in special education schools. Therefore, students' intellectual ability in learning the general education curriculum is the key point to consider when deciding whether to place students in special schools, self-contained classes, or inclusive education.

The statistical data can also represent the practical achievement in inclusive education in Taiwan. Based on the data of 2013, the proportions of students with disabilities placed in special education schools and in special education classes within general education schools are significantly different in the age range of 6–18. There were 106,623 students with disabilities in primary to high school levels, among which 99,937 (93.73%) of them studied in general education schools and 6,686 (6.27%) were in special education schools. Figure 1 shows a small change in the placements of special education schools and special education classes in regular education schools during the past 10 years. In 2003, there were 92.12% of students studying in general education schools and 7.88% of students were in special education schools. There has been a slight increase (1.61%) in the regular education placement for students with disabilities during the past 10 years in Taiwan.

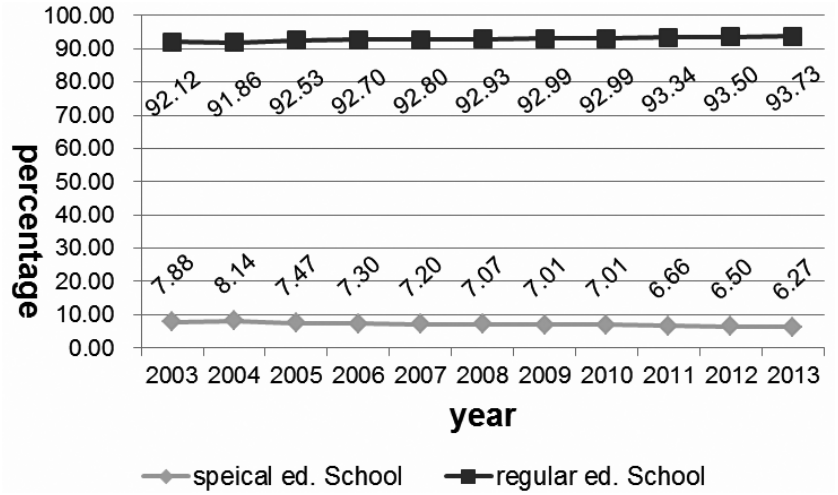


Figure 1. Percentage of students in special education schools vs in regular education schools from 2003 to 2013.

In short, in 2013 the vast majority of students with disabilities received special education services in general education schools while the remainder of the students were placed in special education schools. Those students with special educational needs who were educated in general education schools were placed into three kinds of specific special education classes, which were resource rooms, itinerant programmes, and self-contained classes. The resource rooms and itinerant programmes allow students with special educational needs to participate in

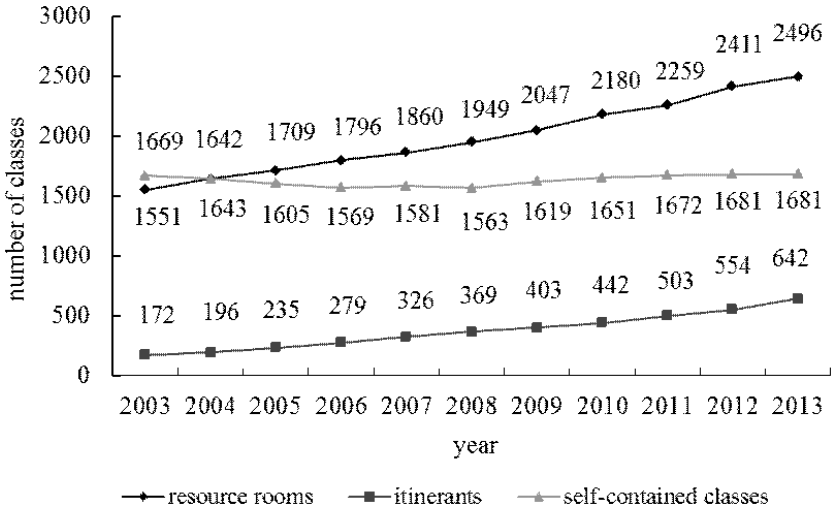


Figure 2. Numbers of self-contained classes, resource rooms, and itinerant programmes in Taiwan from 2003 to 2013.

subject learning and social activities with their peers without disabilities. In 2013, 51.26% of students with disabilities below the high school level were receiving special education services in resource rooms, 21.99% were in general classes with special education support, 14.56% were in self-contained classes, and 12.19% were in itinerant programmes. The data indicate that around 85% of the special education services were implemented in collaboration with the general education teaching.

Inclusive education does not happen overnight. Its improvement takes time and effort that must be led by the government and academy of special education. Based on the efforts over a year, students with special educational needs studying in general education classes, along with the resource room and itinerant programme supports, has been increasing over the past 10 years. Figure 2 presents this positive trend of inclusive education in Taiwan.

Implementation Practice

Municipal Practice and a Case of an Inclusive School

Regional policies follow the national legislation on the implementation of inclusive education in Taiwan. This chapter adopts the case of Kaohsiung City to illustrate inclusive education in urban and rural districts. Kaohsiung City is one of the five municipalities in Taiwan. It was one of only two municipalities in Taiwan until November 2010. Following the Taiwan metropolitan election in 2010, Kaohsiung City was enlarged after being combined with Kaohsiung County. The population of Kaohsiung City is 2,773,483, based on statistics published in January 2011. Currently, Kaohsiung City has 246 public schools at the primary school level, 100 public schools at the junior high school level, 34 public schools at the high school level, and 18 senior vocational schools. In 2011, the total student number was 395,271 from the kindergarten to the high school level. In terms of special education, Kaohsiung City has 4 special schools. In addition to special schools, there are also 233 self-contained special education classes and 259 resource room programmes that are offered at 368 public general schools ranging from the primary to high school level. The city education bureau also arranges 54 itinerant programmes in the three-level school system for remote district areas, as well as relevant support provided by specific specialists such as behavioural counsellors or communication specialists. All special education placements follow a non-categorical placement. Based on the non-categorical placement, most of the students with disabilities could be placed in their neighbourhood schools with special education classes or in special schools.

Kaohsiung City has passed some policies in order to fulfil the inclusive education requirement in every general education school. The two most important implementation guidelines are the teacher-student ratio in resource rooms and

the establishment of itinerant programmes. When a school has 10 students with legislative disabilities it qualifies for a resource room programme with one special education teacher and other relevant supports. When a school has up to 16 students with special educational needs then two special education teachers are to be assigned to that school. A school with 25 or more students with disabilities is to have three special education teachers to help those students. The ratio between teachers and students follows this formula (The Education Bureau of Kaohsiung City, 2011c). If one school has less than 10 students with special educational needs, than an itinerant programme is to be applied in that school. Besides resource rooms and itinerant programmes, teaching assistants of special education are to be recruited in the general education classrooms to aid students' learning and behaviour upon a standard application and evaluation.

The resource room programme policy requires pull-out and add-on programmes for special education students based on their individual needs. The pull-out programme mostly focuses on the core subjects such as languages and maths. The add-on programme is designed for an independent curriculum, such as social skill training, learning strategy, career education, and life skill instruction. Curriculum adaptations will be applied to the resource room instruction. Parents of special education students also could ask to have accommodations and modifications for their child's school assessments. The resource room teachers can participate in 50% of a special education student's grading in one semester based on the student's performance in the special education programme (The Education Bureau of Kaohsiung City, 2011a).

Table 2 presents an example of a class schedule with a resource room programme in a junior high school in Kaohsiung City. This school has 18 classes in the seventh grade, 20 classes in the eighth grade, and 21 classes in the ninth grade. In total there are 32 students with disabilities enrolled in this school year. In Table 1, the codes with a number and a letter (i.e., 3A, 2C, etc.) represent the different groups of students taking different subjects based on their special educational needs. For example, 3A functional literacy means the ninth graders in group 3 studying the functional literacy curriculum. The special education services in this school include 50 pull-out classes and 14 add-on classes for all students with special educational needs from the seventh to ninth grades. The add-on curricula are mostly arranged in the early morning sessions before the first class of the school day. The curriculum subjects include Chinese, English, and maths with adaptation of the general education curriculum. The special education teachers also teach their students the independent curricula, such as social skills training, functional literacy, and career education. However, the adaptation of the general education approach is still applied to 54 classes (95%) out of the 64 classes with special education services. This means that most of the students with disabilities in resource rooms receive general education curriculum with accommodations or modifications (Hoover & Patton, 1997; Nolet & Mclaughlin,

Table 2. An Example of a Class Schedule of a Resource Room Programme in a Junior High School

Weekday Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
07 : 25 | 08 : 10	Functional Literacy (3A) Math (2C)	Career Education (3A) Functional Literacy (1C)	English (3A)	English (3A) Functional Literacy (1C)	Functional Literacy (3A) Math (2C)
08 : 20 | 09 : 05	Chinese (2B) Math (1A)	Social Skill Training (3B) Chinese (2C) Social Skill Training (1D)	English (2B)	Chinese (2B)	Math (2B) Chinese (1A)
09 : 15 | 10 : 00	Chinese (1B)	English (2B)	English (2A) Math (1B)	Chinese (2B)	English (1A) Chinese (1B)
10 : 10 | 10 : 55	Chinese (1B)	English (2A) Chinese (1B)	Math (2A) Chinese (1A)	English (2A) Chinese (1A) Math (1B)	Chinese (2A) Math (1A) English (1B)
11 : 05 | 11 : 50	Chinese (2A) English (1B)	Math (2A) Chinese (2B)	English (1A)	Chinese (2A) Math (2B) Math (1A)	
13 : 10 | 13 : 55	Math (2B) English (1A)	Chinese (2A)	Chinese (2C) Social Skill Training (1D)	Chinese (1A) English (1B)	
14 : 05 | 14 : 50	English (2A)	Chinese (2A) Math (2B) Chinese (1B)		Chinese (1B)	
15 : 00 | 15 : 45	Math (2A) English (2B)	Chinese (1A) Math (1B)	Chinese (2B) Math (1A)	Math (2A) English (2B)	

2000). All of the students' special educational needs will be addressed in their Individualised Educational Plans (IEPs).

The itinerant programme is the essential arrangement for remote districts where most schools have a small number of students. The itinerant programme had been used in Kaohsiung County until 2010. The Kaohsiung City now needs to carry on this programme due to the merging of the two administrative regions. The teacher-student ratio in itinerant programmes is higher than that in resource room programmes based on the low prevalence of special education students in the remote areas. When a school district, with about three to five schools, has one to eight students with legislative disabilities, then that school district qualifies for an itinerant programme with one special education teacher and other relevant supports. When a school district has 9–14 students with legislative disabilities,

then that school qualifies for an itinerant programme with two special education teachers and other supports (The Education Bureau of Kaohsiung City, 2011b). In this case, the Kaohsiung City government is to provide special education services in each public school even if a school district only has one student with special educational needs.

In addition, the itinerant programme adapts more add-on programmes than pull-out programmes. This is because the itinerant teachers need to travel from school to school. They would probably only stay in one school for one or two school days. In this situation, the pull-out programmes become very difficult to implement. However, the advantage of the itinerant programme is that it can be implemented in remote district areas with a small number of schools. In remote areas, many schools only have one or two classes in one grade and under 15 students in each class. Therefore, the general education teachers should be able to pay more attention to the students with disabilities in their classrooms.

A meaningful inclusive education needs cooperation between the education and relative services. Therefore, the relative services are also required in the Special Education Act along with the special education teaching approach. Every municipality and county needs to establish a Special Education Resource Centre to provide teaching support and relative services for each public school (The Education Bureau of Kaohsiung City, 2011d). The in-service training is also the main task of the Special Education Resource Centre in Kaohsiung City.

Discussion

The Taiwan government has been attempting to improve the legislation and practice of special education in order to advocate inclusive education. There is a zero-reject policy for students with disabilities when enrolling in general education in all educational phases. However, the government still faces four main issues in the implementation of inclusive education:

Parental Involvement of Placement Decision

The primary indicator of inclusive education is the placement. The continuum of special education services provides diverse options for placement of students with special educational needs. These choices include homebound instruction, special schools, self-contained classes, resource rooms, itinerant programmes, and special education support in general schools. The placement for students with disabilities offers a range of choices for the parents. The legislation empowers the parents to decide where the appropriate placement is for their child. Both the placement and IEP solicit agreement from the child's parents based on the Special Education Act. Therefore, the decision making process on the appropriate placement is always a challenge for DPCC in each local government. This

committee needs to consider the special educational needs of a student as well as their parents' opinions. The parents do not always agree with the placement decision made by the DPCC. Basically, the DPCC is based on the least restrictive environment for the placement decision. However, some parents may prefer a special school due to the full-time special education environment; their child would be educated by special education teachers with relatively more specialist services. This is especially preferred by some parent's associations of intellectual disabilities. The parent advocacy in this perspective also influenced the legislation, such as the Amendment of Special Education Act in 2009, which requires every city or county to have at least one special school as Article 25. The Article states that:

> to provide special needs students of under senior high school with appropriate education, local authorities and private sectors are encouraged to establish special schools, which if likely are kept in a small scale. The top priority for admission goes to students with severe and/or multiple disabilities. Each and every city/county should establish at least one special education school (subschool or class), each school with several campuses (R.O.C. Ministry of Education, 2009).

In general, special schools represent a separate education system; one that is in conflict with inclusive education. Why is that about 7% of parents of students with SEN prefer their children to study in special schools? This phenomena show that some parents, especially the parents of children with severe or multiple disabilities, do not favour inclusive education due to unfair resource distribution across special schools and general education settings. Provision of sufficient resources for students with SEN within inclusive settings should be the priority of the inclusive education practice. Meanwhile, the provision of the continuum of special education services is still the government's responsibility with regard to meeting the diverse needs of the students and their families.

Budget Support

As was discussed above, Kaohsiung City is a municipality. This means it has a higher budget by which to create better special education services than other cities or counties. Consequently, other cities or counties have less special education resources such as lower teacher-student ratios or fewer relative services in inclusive education. Fortunately, the Ministry of Education provides the majority of the special education budget with a fixed subsidy to the local governments. However, the unequal distribution of resources still exists between municipalities and cities or counties in Taiwan. One research study analysed the cost-benefit of special education among different local governments in Taiwan and concluded with "the wealth profits rich and poor profits poor" phenomena (Lin et al., 2010). It means that the municipalities could offer the more budget for the better special education

service for their citizen. Meanwhile, some cities or counties could not provide the similar quality of special education service for their citizen limited by the local financial budget. How to make the appropriate subsidy policy, in order to abridge the budget gap between municipal cities and non-municipal cities, should be one of the priorities in the implementation of the inclusive education agenda.

Teacher Education

In 2012, about 85% of students with disabilities, in primary to high schools, studied in general education classes within resource rooms, on itinerant programmes, or on special education programmes. A classroom including students with special educational needs is becoming the norm in the general education schools of Taiwan today. There are no more "your" or "my" students, neither for special education teachers nor for general education teachers. For all educators, they are now "our" students.

Inclusive education is a major reform to the school system. The reform should start with teacher education, both in pre-service and in-service training. The full pre-service training of special education teachers in the country is provided by four-year undergraduate major programmes in 13 universities and a minor programme in one university. These special education teachers directly teach the students with special education needs in the general education settings with resource room programme and itinerant programme. Some special education teachers will teach in the special education schools or the self-contained classes in the general schools. From the late 1990s, general education teachers have been required to study at least 3 credits worth of introduction to special education in their pre-service training. In addition, every local government has held similar courses consisting of 54 hours of in-service training for public school principals and general education teachers. The perspectives and implications of inclusive education are the important issues in these workshops. However, 3 credits or 54 hours of training is hardly enough for general education teachers to face the difficult challenges of students with disabilities. The amount and quality of training provided for pre-service and in-service teachers, which aims to increase their competency in supporting students with SEN, is one of the most important issues to be tackled in general education settings.

Curriculum and Instruction

The dual-track of the national curriculum, from elementary to high school, has existed in Taiwan for years. Since 1983, the national curricula for the students with disabilities have included intellectual disabilities, visual impairments, hearing impairments, physical impairments, and multiple disabilities. Students with other categories of disabilities have been receiving the general education curriculum for their special educational needs. However, following the movement of inclusive education, the dual-track curriculum has become a problem

due to the majority of students with disabilities studying in the general education classrooms. The Ministry of Education processes the curriculum reform after the amendments of the Special Education Act of 2009. The new national curriculum of special education will consist of cross-categories and be general education oriented and will implement from the 2013. In addition to the general curriculum, a range of specific subjects are also to be offered as an alternative curriculum for the students with disabilities. This curriculum includes life skills, social skills, communication training, learning strategy, and directional motion and so on. The teaching of the alternative curriculum will be the duty of special education teachers. Meanwhile, the curriculum adaptation and differentiating instruction will be a required competency for both special and general educators in the near future. The new national curricula for the students with disabilities should improve the education quality for these students. The main reason is these students could benefit from the learning general education curriculum and specific curricula based on their special needs.

In Taiwan, there has been some research focusing on issues surrounding inclusive education. Based on the database of theses and dissertations in Taiwan, there are 25 theses and dissertations that focus on issues related to inclusive education. This is in addition to publications in academic journals and practical quarterlies from 2000 to 2011 (National Central Library, 2011). Most of these studies focus on the school support system and attitude surveys regarding inclusive education from the perspectives of teachers and parents. The findings of this research tended to support the concept of inclusive education, but also questioned the effectiveness of practical implementation. There are only a few studies that focus on the collaboration model between special and general educators. Based on these results, the consultation relationship was the most popular collaborative model in Taiwan's school practice. In the resource room program, most of special educators actively communicated with general educators about the curriculum adaptation, test adjustments and behaviour management for the students with special educational needs.

There are already many collaboration models and teaching approaches for inclusive education (Gargiulo & Metcalf, 2010; D'Amico & Gallaway, 2010; Coutinho & Repp, 1999). The empirical research also recommended some effective approaches for general and special educators to achieve better learning results for students with special educational needs The collaboration teaching model seems to be the solution to implementing inclusive education (Bigge & Stump, 1999; Coutinho & Repp, 1999; D'Amico & Gallaway, 2010; Gargiulo & Metcalf, 2010; Kauffman & Hallahan, 1995; Mittler, 2000; Polloway, Patton & Serna, 2008). In fact, within most schools currently in Taiwan, cooperative teaching or so called co-teaching infrequently happened in the regular classrooms. Which cooperative teaching models are available in Taiwan's school practice? How can regular educators and special educators co-teach together in

the same classroom? In the present day, we need to search for solutions in terms of different coordination models and cooperative teaching strategies to benefit students with and without disabilities in the regular education classrooms.

Conclusion

The success of inclusive education should be based on working on ongoing challenges across three dimensions: cultures, policies ,and practice (Mittler, 2000). After years of effort being put into the Special Education Act, our legislation has ensured the equal opportunity of education for students with disabilities. The local governments and school administrations are gradually getting ready for inclusive education policy making and implementation. The inclusive education is not just a belief, perspective, legislation, or physical placement issue for students with disabilities. Today, it is the real life for Taiwan's educators, parents, and children. This situation reflects the attitude of acceptance of inclusive education in our culture and society. The next goals to pursue will be a higher quality of teaching and relative support practice in inclusive education. In general education, we need to improve the knowledge and skills of the teachers on differentiated instruction, flexible assessments, classroom management, and positive behaviour support. Meanwhile, in special education, the teachers need to possess the capability to provide adaptive curricula, differentiated instruction, functional behavioural analysis, effective instruction and positive behaviour support, and assistive technology. Of course, all of these approaches need to be introduced as early as possible, from the age of two. We are advocates of inclusive education that supports equal opportunities and appropriate placement for students with disabilities. Our special education services will be wherever there are students with special educational needs. This is the missions of the special education services in many cities, such as Kaohsiung City. Inclusive education is probably a never ending journey. At this point in time, we are confident that we are on our way toward meaningful inclusive education for all students with special educational needs in Taiwan.

References

Bigge, J.L., & Stump, C.S. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.

Coutinho, M.J., & Repp, A.C. (1999). *Inclusion: The integration of students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.

D'Amico, J., & Gallaway, K. (2010). *Differentiated instruction for the middle school science teacher: Activities and strategies for an inclusive classroom*. San Francisco, CA: John Willey & Sons.

Gargiulo R.M. & Metcalf, D. (2010). *Teaching in Today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Belmont, CA: Wadsworth.

Hoover, J.J., & Patton, J.R. (1997). *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: principle and practices*. Austin, TX: PRO-ED.

Kauffman, J.M., & Hallahan, D.P. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: PRO-ED.

Lin, S-J, Tarn, D-C., Li, J-R, & Chiang, S-L (2010). The study of cost-benefit analysis for special education in Taiwan. Kaohsiung, Taiwan: National Kaohsiung Normal University.

Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton.

National Central Library (2011). National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Retrieved 18 April 18 2011, from http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge&cache=1303122981734.

Nolet, V., & McLaughlin, M.J. (2000). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Polloway, E.A., Patton, J.R., & Serna, L. (2008). *Strategies for teaching learners with special needs* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.

R.O.C. Ministry of Education. (2009). The Special Education Act data. Retrieved 4 February, 2011, from http://law.moj.gov.tw/Eng/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0080027

R.O.C. Ministry of Education. (2012). The special education statistics annual report of 2012 data. Retrieved 2 October, 2012, from http://163.21.111.100/tlearn/book/BookRead.asp? BookID =1269.

The Education Bureau of Kaohsiung City. (2011a). The implementation guideline of assessment in civic education phases of Kaohsiung City. Retrieved February 21, 2011, from http://163.32.250.6/downloadedu.do?actionType=listFontDirectors&dir.id=23a07a862d0c756f012d4a1ee38202ae.

The Education Bureau of Kaohsiung City. (2011b). The implementation guideline of itinerant program from preschool to high school in Kaohsiung City. Retrieved 21 February, 2011, from http://163.32.250.6/downloadedu.do?actionType=listFontDirectors&dir.id=23a07 a862d0c756 f012d4a1ee38202ae.

The Education Bureau of Kaohsiung City. (2011c). The implementation guideline of resource room program from preschool to junior high school in Kaohsiung City. Retrieved 21 February, 2011, from http://163.32.250.6/downloadedu.do?actionType=listFontDirectors&dir.id =23a07a862d-0c756f012d4a1ee38202ae.

The Education Bureau of Kaohsiung City. (2011d). The guideline of establishment with special education resource center in Kaohsiung City. Retrieved 21 February 2011, from http://163.32.250.6/downloadedu.do?actionType=listFontDirectors&dir. id=23a07 a862d0c756 f012d4a1ee38202ae.

INCLUSIVE EDUCATION IN TODAY'S TAIWAN

Abstract

Inclusive education in Taiwan has been developed based fully on the national legislations and local government policies. The Special Education Act was first enacted in 1984 and was recently amended in 2009. This national law clearly mandates zero rejection, inclusive education, and flexibility in curriculum and assessment. The practice within local governments and schools follows these regulations pretty well. Currently, based on the Annual Report of Special Education Statistics in 2013, 93.73% of all students with disabilities received their special education services in general education schools and the remaining 6.27% in special schools ranging from primary to high school levels. When comparing the statistics from 2003 and 2013, there is about a 1.61% increase in the regular education placement for students with disabilities in Taiwan. This chapter discusses the budget subsidy policy, teachers' training, curriculum and instruction, special education support in the general education classroom, and the perspective of parents' organisations with regard to inclusive education. Using case study examples, one local government and one junior high school programme are presented to illustrate the implementation of inclusive education in Taiwan. For meaningful inclusive education practices, early intervention and high quality teaching are the future goals.

Key words: legislation, budget subsidy policy, teachers' training, curriculum, instruction

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA NA DZISIEJSZYM TAJWANIE

Streszczenie

Edukację włączającą na Tajwanie stworzono całkowicie w oparciu o ustawodawstwo o zasięgu krajowym oraz politykę samorządową. Ustawę o edukacji specjalnej uchwalono po raz pierwszy w 1984 roku, a ostatnie poprawki wniesiono w roku 2009. Ustawa ta wyraźnie wprowadza zasadę braku odrzucenia, edukację włączającą oraz elastyczność w programie nauczania i ocenie. W praktyce, samorządy i szkoły stosują się do tych przepisów dość dobrze. Według danych z rocznego raportu przedstawiającego statystyki dotyczące edukacji specjalnej, w 2013 r. 93,73 procent wszystkich uczniów niepełnosprawnych otrzymywało specjalne świadczenia edukacyjne w ramach szkół ogólnodostępnych, a pozostałe 6,27 procent w szkołach specjalnych na poziomie od szkoły podstawowej po szkołę średnią. Porównując powyższe dane z 2013 r. z danymi z 2003 roku, widać wzrost o 1,61 procent w liczbie uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do masowych szkół na Tajwanie. W niniejszym artykule omówiono następujące zagadnienia: budżetową politykę dotyczącą dotacji, kształcenie nauczycieli, program nauczania i nauczanie, wsparcie w zakresie edukacji specjalnej w ramach szkoły ogólnodostępnej oraz punkt widzenia organizacji rodziców w sprawie edukacji włączającej. Na podstawie studium przypadku w postaci wybranego samorządu i programu realizowanego w wybranym gimnazjum przedstawiono realizację edukacji włączającej na Tajwanie. By praktyki w ramach edukacji włączającej były konstruktywne, jako cele na przyszłość należy wybrać wczesne wspomaganie rozwoju oraz wysokiej jakości nauczanie.

Słowa kluczowe: ustawodawstwo, budżetowa polityka dotycząca dotacji, kształcenie nauczycieli, program nauczania, nauczanie

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 1(27) 2015, 31–43

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1160005

AGNIESZKA PRZYBYLAK*

NA DRODZE KU BYTOWANIU UPODMIOTOWIONEMU, CZYLI PARTYCYPACJA W ODPOWIEDZIALNOŚCI

Wprowadzenie

Sytuacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce zmienia się i to pod wieloma względami. Zmiany te, będące wyrazem prób innego postrzegania samej niepełnosprawności oraz osób z niepełnosprawnością, prowadzą do nowych rozwiązań w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Ewoluuje zatem model niepełnosprawności, od modelu medycznego, przez społeczny, bio-psycho-społeczny do kolejnych klarujących się perspektyw ukazywania istoty egzystencji z niepełnosprawnością. Egzystencji, która przez swoją złożoność generuje liczne pytania natury prawnej, technicznej, filozoficznej czy etycznej, pytania często pozostające bez odpowiedzi, ale tym bardziej mające znaczenie dla przyszłości osób z niepełnosprawnością. Prezentowany tekst stanowi refleksję nad zachodzącymi w społecznej przestrzeni przeobrażeniami znaczeń przypisywanych codziennemu życiu dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, przez pryzmat założeń co do tych podmiotów predestynowanych do urzeczywistniania owych przeobrażeń. Celem głównym jest ukazanie wybranych wątpliwości powstających przy próbach adaptowania nowego zawodu z obszaru pracy socjalnej, a mianowicie asystenta osoby niepełnosprawnej, do rzeczywistości wciąż niedookreślonych ról społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zagadnienie asystencji, jak zasygnalizowano w tytule, rozpatrywane tu będzie z akcentem na niejednoznaczność odpowiedzialności dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, asystentów osób z niepełnosprawnością, pośredników usług asystenckich oraz szerszego otoczenia osób z niepełnosprawnością.

* Agnieszka Przybylak; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: a.h.przybylak@gmail.com

Zmiana konwencji wobec osób z niepełnosprawnością

Na nowo definiowane pojęcie niepełnosprawności i sposób jej postrzegania, z uwzględnieniem priorytetowego znaczenia idei humanizmu (Kowalik, 2007), obciążone jest koniecznością reorganizacji w skali mikro i makro, nie oznacza bowiem poprawy czy pogorszenia położenia samych osób z niepełnosprawnością, lecz także ich otoczenia, bliższego i dalszego, bezpośrednio czy pośrednio. Za najważniejsze paradygmaty w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością, szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną, uznaje się wciąż paradygmat podmiotowości, autonomii i normalizacji (Krause, 2011), które zarysowują ramę percypowania, powtórnie odkrywanego, okresu dorosłości tej grupy osób. Dorosłości, która ma się przejawiać nie tylko poprzez wizualnie dostrzegalne znamiona jej rzeczywistego desygnatu, jak np. adekwatny do wieku strój, miejsce pobytu, pracy czy spędzania czasu wolnego, lecz także poprzez oznaki dorosłości z całą jej przestrzenią decyzyjności, sprawczości i odpowiedzialności. Najbardziej widoczne skutki dla społeczeństwa w tym zakresie wynikają z zapisów prawa. Poszczególne akty prawne nadają osobom z orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną określone role i wskazują minimalny poziom warunków ich funkcjonowania. Za kluczowy i stricte poświęcony osobom z niepełnosprawnością akt prawny uznaje się, obecnie popularyzowaną, *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych*, wydaną przez Organizację Narodów Zjednoczonych, a ratyfikowaną przez Polskę w roku 2012.

Konwencja odnosi się do podstawowych praw i wolności człowieka. Uwypukla istotność owych praw dla osób z niepełnosprawnością, które mają być traktowane na równi ze wszystkimi obywatelami. Specyficzna sytuacja osób z niepełnosprawnością, w realiach niepełnej dostępności szeroko pojmowanego otoczenia, obliguje państwa do podejmowania odpowiedzialności za funkcjonujące nierówności społeczne oraz przygotowania adekwatnej do ich potrzeb oferty pomocy i wsparcia. Wsparcia, można by rzec, otwierającego na dostępność przeżyć i doświadczeń współczesnego świata, nie zaś ograniczającego obszar bytowania w sensie meta- i fizycznym, odżegnując się tym samym od, mającej już wręcz symboliczny wymiar, totalności opieki. Osobom z niepełnosprawnością gwarantuje się zatem m.in. możliwość swobodnego przemieszczania się, zamieszkiwania, swobodę w budowaniu relacji międzyludzkich, co może prowadzić do trwałych, formalnie usankcjonowanych związków z ich prokreacyjną funkcją, a także prawo do edukacji, pracy, korzystania z walorów dorobku kulturowego i atrakcji sportowych. Państwa powinny dążyć do wypracowywania i wdrażania form niwelujących społeczne podłoże niepełnej sprawności swych obywateli. Przykładem takiego podejścia może być powszechna już idea projektowania uniwersalnego, prowadząca do zmian w zakresie projektowania przestrzeni użytkowej, przedmiotów użytkowych, a nawet w obszarze form i metod edukacyjnych.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, przyjęta z dużym entuzjazmem, szczególnie przez środowiska działające z osobami z niepełnosprawnością i na ich rzecz, dała punkt odniesienia do otwartego – z większą pewnością – wkraczania na obszary społecznego tabu względem osób z niepełnosprawnością intelektualną. W sensie prawnym osoby z niepełnosprawnością intelektualną zostały zatem *obdarowane* godnością, autonomią, możliwością podejmowania decyzji oraz sposobnością do zaistnienia jako dorośli – aktywni obywatele, pracownicy, małżonkowie, rodzice itp. Wskazano również pewne rozwiązania organizacyjne, jak np. pomoc pod postacią mieszkalnictwa wspieranego czy asystencji osobistej w funkcjonowaniu codziennym (art. 19 *Konwencji*). Samodzielność, niezależność i pełne uczestnictwo osób z niepełnosprawnością, a zatem i osób z niepełnosprawnością intelektualną, stanowią już hasła, z którymi nie wystarczy się tylko pogodzić, hasła, których nie wystarczy tolerować w potocznym tego słowa znaczeniu czy też poprzestawać na szczytnych deklaracjach ich uznania. Hasła te hołdują bowiem zmianom humanizującym byt osób z niepełnosprawnością intelektualną, implikując oczekiwania o zróżnicowanym poziomie konkretyzacji, a adresowane zarówno do otoczenia, jak i do samych osób z niepełnosprawnością.

Podmiotowość osób z niepełnosprawnością

Przekonanie o potencjale osób z niepełnosprawnością intelektualną do bycia podmiotami, a tym samym osobami ze zdolnościami autonomicznymi, zobowiązuje do deklarowania kolejnych przekonań wywodzących się z owego potencjału i działań potwierdzających te przekonania. Podmiotowość i autonomia osób z niepełnosprawnością zostaje nadana – a można by nawet rzec: zadana – społeczeństwu, które poprzez praktyki upodmiotowiające, bądź chociaż nieuprzedmiotowiające, dawać ma możliwość osiągania poczucia bycia podmiotem przez osoby z niepełnosprawnością. Warto bowiem zwrócić uwagę, że – jak wskazuje Maria Nowicka-Kozioł (1997) – podmiotowość w ujęciu humanistycznym stanowi cechę konstytutywną człowieczeństwa. Prawo do bycia podmiotem ma każdy, kto jest człowiekiem, jako człowiek ma potencjał podmiotowy; nikt podmiotowości ani przedmiotowości człowiekowi nie może nadać, inni mogą jedynie stwarzać warunki upodmiotowiające lub uprzedmiotowiające, które przyczynią się do indywidualnego postrzegania się w kategorii podmiot/przedmiot. Małgorzata Kościelska (2012) wskazuje ponadto, co istotne w kontekście omawianego zagadnienia, że nie występuje tak głęboka niepełnosprawność intelektualna, która uniemożliwiałaby różnicowanie zabiegów, opieki czy wsparcia o charakterze instrumentalnym i upodmiotowiającym; autorka daje tym samym kolejny sygnał ku podmiotowemu potencjałowi osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Podmiotowość jawi się zatem jako permanentne zadanie, które może być realizowane wyłącznie przez jednostkę i przez nią osiągalne, ale nigdy nie osią-

gnięte. Przedmiotem można być, a jako podmiot można bytować, bywać. Podmiotowość wymaga bowiem ciągłej pracy nad sobą i swoim człowieczeństwem. W czasie tej drogi inni mogą nas wspierać lub utrudniać nam nasze podmiotowe samourzeczywistnienie, upodmiotowianie się. Podmiotowość, stanowiąca potwierdzany w codziennym życiu efekt pracy nad sobą, trud podejmowania samodzielnych decyzji z gotowością poddawania się ich skutkom, zwiększa osobowe poczucie wolności i moc autokreacji (Kubiak-Szymborska, 2012). Takie postrzeganie indywidualnego wysiłku osób z niepełnosprawnością na rzecz swego rozwoju niejako odcina się od krytykowanych praktyk *unormalniania* osób z niepełnosprawnością w celu spełnienia oczekiwań części społeczeństwa deklarującej się jako pełnosprawna, adaptowania ich do struktur *normy* bez określonej normy. Praca nad sobą wymaga woli i odwagi *autora*, ale i wsparcia otoczenia, które nie powinno tej kreacji utrudniać ani jej żądać. Pogląd ten skłania do refleksji nad zasadnością i funkcją teorii ukazujących podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną jako podmiotowość odmienną niż ta odnosząca się do osób bez orzeczonej niepełnosprawności, jak np. koncepcja *podmiotowości hybrydycznej* (Krzemińska, 2012), mającej stanowić efekt narzucania wzorów społecznego funkcjonowania osób uznawanych za pełnosprawne na osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które nie mogą tych wzorów wypełnić. Chęć symbolicznego nakładania na podmiotowość określeń przeczących tej podmiotowości może prowadzić do uprzedmiatawiających praktyk systemowego wsparcia osób z niepełnosprawnością (Barnes, Mercer, 2008). Dodawanie do podmiotowości epitetów nadających jej określoną specyfikę, specjalność, przypomina praktyki kreowania nazewnictwa względem osób z niepełnosprawnością jako *sprawnych inaczej*. Wobec osób sprawnych, podmiotowych inaczej, w zamyśle twórców tych pojęć, zasada tzw. politycznej poprawności pozwala unikać bezpośrednich wskazań mogących mieć pejoratywne nacechowanie. Trudno w tych działaniach jednoznacznie ustalić motywacje czy ich podstawy. Można bowiem odczytać je jako dowód wiary w kreacyjną moc języka, a zatem chęć systemowego modyfikowania społecznych wzorców względem osób z niepełnosprawnością, ale także jako zabieg maskujący realny brak przekonania co do promowanych możliwości osób z niepełnosprawnością.

Odpowiedzialność otoczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną

W odpowiedzialności państwa za byt i bytowanie osób z niepełnosprawnością, a zatem odpowiedzialności przejawianej w systemie opieki, wsparcia, rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, szczególnie niepełnosprawnością intelektualną, kryje się ryzyko *ukrytego uprzedmiotowienia* (Krause, 2004), chociażby pod postacią zobowiązania do bycia zaopiekowanym, wspieranym i rehabilitowanym. W związku ze swego rodzaju daniem przyzwolenia osobom z niepełnosprawnością intelektualną do bycia autonomicznymi jednostkami, zaczęto inter-

pretować to przyzwolenie jako nakaz bycia autonomicznymi: każdy może, więc każdy musi być autonomiczny, samodzielny w decyzjach i działaniach, bez względu na swoje możliwości. Przyjęcie takiej perspektywy to kolejny krok do postrzegania egzystencji osób z niepełnosprawnością jako niekończącego się procesu rehabilitacji kierowanej – niemającej charakteru edukacji ustawicznej, całożyciowej, w zgodzie z własnymi zainteresowaniami, lecz rehabilitacji wedle planu systemowego, któremu osoby z niepełnosprawnością intelektualną dla własnego dobra powinny się podporządkować. Remigiusz J. Kijak (2013) ukazuje ten swoisty obowiązek przyjmowania pomocy w bezpośredniej relacji osoba wspierana–osoba wspierająca. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, uznawane za *podmiotowe inaczej*, obligowane są do przyjmowania proponowanych im programów pracy nad rozwojem, na bazie potrzeb określanych przez osoby uznane za kompetentne. Brak zgody ze strony osób z niepełnosprawnością intelektualną na składaną propozycję, przekazywany w sposób werbalny lub niewerbalny, biernie (np. poprzez zachowania autoagresywne) lub poprzez jawny opór, odbierany bywa jako nieumiejętność oceny swej sytuacji, niemożność racjonalnego planowania przyszłości, a tym samym jako dający prawo do odgórnego zawężenia zakresu decyzyjności i odpowiedzialności za siebie tej grupy osób, w imię pewnego, bo profesjonalnie określonego dobra. Można przyrównać ten przypadek do Sokratejskiego poglądu na dobro – nie czynisz dobra, gdy nie wiesz, co jest dobre. Jeśli zatem osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są w stanie zrozumieć proponowanego im dobra, to oznacza, że nie są w stanie o sobie należycie decydować, można skłonić się do ich ubezwłasnowolnienia, formalnie lub nieformalnie. Kościelska (2012) przestrzega przed tego typu praktykami, odnosząc się do metaforycznego *parasola ochronnego*, tworzonego przez opiekunów i specjalistów pracujących na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną, który nie pozwala na podejmowanie kształcącego ryzyka samodzielności, a zatem kreuje wyraźne granice samostanowienia osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich *idealny świat*.

Kijak (2013) potwierdza, że odpowiedzialność dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną dotyczy nadal niewielkiego obszaru działań, będącego pod nadzorem osób trzecich. Ponadto badacz wskazuje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną pozbawiane są możliwości i prawa do popełniania błędów, a tym samym ponoszenia konsekwencji tych błędów, budowania w sobie poczucia odpowiedzialności. Rodzice, opiekunowie, osoby wspierające, bądź to chcą uchronić osoby z niepełnosprawnością intelektualną przed porażkami, sytuacjami nieprzyjemnymi, stwarzając tym samym pewnego rodzaju enklawy szczęśliwego, acz sztucznego świata, badź też z różnych względów nie mogą pozwolić sobie i osobom z niepełnosprawnością na decyzje, działania błędne, nieefektywne, będąc pod presją otoczenia. Utrudnianie rozwoju autonomii u osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez uzależnianie ich od siebie przez opiekunów, osoby delegowane do wspierania, a przejawiające się

w nieustannej współobecności, swego rodzaju osaczaniu pomocą, wsparciem, nieadekwatnie do potrzeb, dyktowane bywa obawą przed utratą kontroli nad funkcjonowaniem dorosłej osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Kościelska, 2012) lub stanowi konsekwencję tzw. miłości symbiotycznej (Kościelska, 1995). Związek symbiotyczny między rodzicem a dzieckiem utrudnia proces autoidentyfikacji każdej ze stron, które definiują się przez pryzmat tej relacji i wykluczają możliwość samodzielnego funkcjonowania. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzice (opiekunowie) stają się od siebie współzależni, rodzice całkowicie poświęcają się dzieciom, przez co dzieci nie mają szansy na wchodzenie w inne grupy i sytuacje bez współobecności ich nadopiekuńczych rodziców (opiekunów).

Obawa przed konsekwencjami nienadzorowanych, czy też niedostatecznie nadzorowanych czynów osób z niepełnosprawnością intelektualną może mieć źródło w społecznie ugruntowanym przeświadczeniu o nieświadomości, braku możliwości przewidywania skutków działań tej grupy osób, a tym samym oznaczać oczekiwanie pełnego lub częściowego ponoszenia odpowiedzialności przez opiekunów, osoby wspierające za czyny podopiecznych, osób wspieranych. Postępowanie z myślą o ochronie osób z niepełnosprawnością intelektualną przed *złymi* decyzjami, bolesnymi doświadczeniami czy też trudem zdobywania umiejętności samodzielnego egzystowania nie prowadzi wyłącznie do swoistego stanu inercji, intelektualnego marazmu, lecz także do wykształcania się u osób faworyzowanych postawy roszczeniowej. Postawa ta, będąca specyficzną odpowiedzią na praktyki uprzedmiotowiające, zakłada przeniesienie całej odpowiedzialności z osoby demobilizowanej do pracy nad sobą na osobę demobilizującą (czy też grupę osób). Za sprawą tak funkcjonującego otoczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną działania instytucjonalne nastawione na ich społeczną aktywizację spotykają się z oporem i nieufnością.

Asystent osoby z niepełnosprawnością – szansa czy zagrożenie?

W celu stwarzania, w sposób oficjalny i w pewnym znaczeniu profesjonalny, upodmiotowiających warunków egzystencji osób z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, powołany został w Polsce zawód *asystenta osoby niepełnosprawnej*. W 2001 r. dzięki wpisowi do oficjalnej klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 marca 2001 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego*, Dz.U. Nr 34, poz. 405), wzorem Stanów Zjednoczonych i wielu krajów europejskich, zaczęliśmy formalnie dysponować potencjałem asystencji względem osób z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością intelektualną. Kluczowe zadania asystenta osoby niepełnosprawnej zawarto w podstawie programowej kształcenia zawodowego (*Rozporządzenie MEN z dnia 21 stycznia 2011 r.*, Dz.U. 2011 Nr 49, poz. 254), zaliczając

do nich: współtworzenie i ewaluowanie programów rehabilitacji i pomocy, doradzanie w dziedzinie usług medycznych, rehabilitacyjnych, przekwalifikowania zawodowego, kontaktów społecznych, usług kulturalnych, rekreacji i integracji ze środowiskiem, w tym włączanie osoby z niepełnosprawnością w inicjatywy placówek specjalistycznych, diagnozowanie warunków życia oraz dążenie do usuwania wszelkiego typu barier (psychologicznych, społecznych, architektonicznych, komunikacyjnych itp.), ograniczających czynny udział osoby z niepełnosprawnością w życiu społecznym. Obierając za cel podstawowy maksymalizację niezależności życiowej osoby z niepełnosprawnością, podkreślono wagę motywowania jej do aktywności, ale także pobudzania najbliższej rodziny i otoczenia do działań polepszających jakość wspólnego funkcjonowania, dając tym samym wyraz holistycznego postrzegania oddziaływań wspierających. Pomimo tych dokumentów i już ponad dekady doświadczeń z prób wprowadzenia asystencji do systemu wsparcia osób z niepełnosprawnością, nadal nie wypracowano społecznie aprobowanego zakresu roli asystenta osoby z niepełnosprawnością, a różnorodność pomysłów na tę rolę wciąż się powiększa, będąc najczęściej wyrazem inicjatyw oddolnych, tzw. dobrych praktyk w szeroko pojmowanej rehabilitacji społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością.

Zawód asystenta osoby niepełnosprawnej, wywodzący się z idei Niezależnego Życia (*Independent Living*) osób z niepełnosprawnością, jest szczególnie uwikłany w problem odpowiedzialności asystenta za swoje działania i działania osoby wspieranej. Niedookreślona istota asystencji, ujawniająca się wyraźnie w proponowanych dla praktyki modelach roli asystenta osoby z niepełnosprawnością, oscyluje pomiędzy wsparciem o charakterze czysto usługowym, poprzez wsparcie warunkowe, aż do oddziaływań opiekuńczych. Każdy z tych modeli, wprowadzanych na „rynek społeczny", daje nieco lub znacząco odmienne sygnały w zakresie odpowiedzialności uczestników relacji o charakterze asystencji. Można się tutaj odwołać chociażby do dwóch, najczęściej powielanych w literaturze i medialnych przekazach, wizji asystencji względem osób z niepełnosprawnością; między tymi wizjami odnotowano zresztą swoisty konflikt, wymagający formalnego uregulowania. Na potrzeby prezentowanego artykułu za kryterium różnicujące te dwa rodzaje asystencji przyjęto dominujący rodzaj działań, przypisywany danym asystentom. Wskazane kryterium oparto na klasycznym podziale oddziaływań rewalidacyjnych autorstwa Marii Grzegorzewskiej (za: Doroszewska, 1981). Mowa zatem będzie o asystencie osoby z niepełnosprawnością, którego rola ma charakter kompensacyjny wobec uszkodzonych funkcji organizmu, oraz o asystencie z zadaniami z zakresu dynamizowania osoby z niepełnosprawnością.

Pierwsza propozycja odnosi się do postrzegania i symbolicznego obrazowania asystenta osoby z niepełnosprawnością jako *protezy*, *ortezy*, *narzędzia* (określenia przywoływane m.in. w *Raporcie z badań „Analiza potrzeb osób niepełnosprawnych w zakresie usług asystenckich"* – Szyszka, Wąsiński, Zasada-Chorab, s. 7,

117). Jego zadaniem jest odpowiadać na wyartykułowane, indywidualne potrzeby osoby z niepełnosprawnością, których samodzielna realizacja jest uniemożliwiona lub ograniczona ze względu na niepełnosprawność danej osoby. Asystent, poprzez swoje działania, ma kompensować osobie wspieranej zarówno niepełnosprawność, jak i brak dostępności otoczenia, substytuując tym samym normalizację w wymiarze fizycznym. Osoba z niepełnosprawnością, w tym syntetycznie prezentowanym ujęciu, uznawana jest za w pełni świadomą swoich potrzeb, zdolną do podejmowania decyzji i, co w tym miejscu istotne, do brania odpowiedzialności za dokonywane wybory. Asystent osoby z niepełnosprawnością jest odpowiedzialny jedynie za wykonanie aktów woli osoby wspieranej, jest to odpowiedzialność za ściśle określone zadanie, a nie jego wybór, zasadność, słuszność czy adekwatność do potrzeb. Odmówić wykonania wskazanej przez daną osobę usługi asystent może wyłącznie w sytuacji niosącej zagrożenie zdrowia bądź życia uczestników interakcji w ramach asystencji. Można by zatem przyznać, że taka forma wsparcia w pełni unaocznia potencjał podmiotowy osób z niepełnosprawnością, łączy się z zaufaniem i wiarą chociażby w racjonalność wyborów osób zgłaszających się po wsparcie. Rozpatrzywszy jednak nieco bardziej szczegółowo ofertę placówek, instytucji proponujących wsparcie pod postacią *protezowej asystencji osobistej*, odnajdujemy w regulaminach punkty dające wyraz wątpliwościom co do otwartości na – zasadną czy nie – autonomiczną egzystencję osób z niepełnosprawnością.

Pewną formą ograniczania tej specyficznej wolności w określaniu zadań i podejmowaniu decyzji osób z niepełnosprawnością – formą deklarowaną jako sposób na zminimalizowanie ryzyka nadużyć ze strony osób z niepełnosprawnością czy ich rodzin, opiekunów, oraz zwiększenie efektywności pracy asystentów – jest przede wszystkim udostępnienie katalogów usług szczegółowych. Z katalogów tych można wybrać pożądany rodzaj wsparcia, a w ramach jednorazowych umów – dookreślić to wsparcie co do terminu usługi, czasu potrzebnego na jej realizację i poszczególnych podzadań. Ponadto etapem poprzedzającym otrzymanie usługi jest kontakt z koordynatorem, dyspozytorem, którego zadanie polega na przeprowadzeniu wywiadu z osobą zgłaszającą chęć pozyskania wsparcia, dookreślenie jej potrzeb, wymaganych warunków realizacji usługi, a tym samym – na ocenie zasadności zgłoszenia (szczególnie w przypadku usług bezpłatnych). Do jego obowiązków należy też dobór asystenta do usługi. Dyspozytor partycypuje zatem w odpowiedzialności osoby z niepełnosprawnością poprzez formalne potwierdzanie lub negowanie słuszności zgłoszonych przez nią potrzeb (na podstawie wstępnej diagnozy), ale także w odpowiedzialności asystenta, który, wybierany do określonego zadania, nie ma obowiązku rozpatrywania jego istotności. Umowy, kontrakty zawierane pomiędzy usługodawcą, wykonawcą a usługobiorcą stanowić mogą również rozwiązanie zmniejszające zakres odpowiedzialności asystenta za względu na uzgodniony sposób realizacji usługi.

Odgórny, z ramienia dyspozytora, dobór asystentów osobistych do określonych zadań, usług, ograniczenia co do okresów wsparcia osoby z niepełnosprawnością przez jednego asystenta, czy wręcz nakazy regularnych zmian w wyborze poszczególnych asystentów przez osoby z niepełnosprawnością i pozostawanie w jednoznacznej relacji realizator usługi–klient, wskazuje na dążenie do w pełni sformalizowanych, wręcz technicznych kontaktów asystenta z osobą z niepełnosprawnością. Kontakty te, pozbawione warstwy osobistych uczuć i emocji świadczących o przywiązaniu, bez poczucia pewnego związku, opierającego się na wzajemnym zaufaniu i chęci współodczuwania doświadczanej rzeczywistości, nie są obciążone nieformalnie odczuwanym zobowiązaniem do troski o bliźniego. Mogłaby ona skłaniać asystenta do działań wykraczających poza zakres jego zawodowych obowiązków i przestrzeni decyzyjności, w imię dobra wyższego.

Drugą propozycją z zakresu asystencji względem osób z niepełnosprawnością, stanowiącą swego rodzaju przeciwwagę dla opisanej wcześniej koncepcji, jest asystencja opierająca się na przeświadczeniu o konieczności prowadzenia wsparcia zaplanowanego, kompleksowego oraz holistycznego. Usługi asystenckie w tym wymiarze przeznaczone są szczególnie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, osób doświadczającym choroby psychicznej oraz osób z innymi rodzajami niepełnosprawności, ale wyizolowanym społecznie. Asystent osoby z niepełnosprawnością ma wspierać podopiecznego w różnych obszarach funkcjonowania, poczynając od pomocy przy niezbędnych czynnościach samoobsługowych, przez aktywności z zakresu prowadzenia gospodarstwa domowego, na aktywizacji zawodowej kończąc. Taki model asystencji wyraźnie koresponduje z opisem zawodu asystenta osoby niepełnosprawnej zawartym w Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, obowiązującej na podstawie *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania* (Dz.U. Nr. 82, poz. 537). Asystent jest prezentowany jako mentor, kierunkujący towarzysz, a nawet przyjaciel osoby z niepełnosprawnością, której brakuje motywacji do pracy nad sobą i swoją podmiotowością. Działania asystenta i osoby z niepełnosprawnością opierać się mają na wspólnie, czasami również przy udziale osób trzecich, wypracowanym planie, programie aktywności. Zadaniem asystenta jest właśnie dynamizowanie osoby z niepełnosprawnością poprzez systematyczne, kontrolowane realizowanie poszczególnych punktów programu. Pomimo zatem akcentowania w tym modelu – równie często, jak w przypadku asystencji kompensacyjnej – sprawstwa i decyzyjności osób z niepełnosprawnością, odpowiedzialność asystenta dynamizującego wydaje się mieć zupełnie inny obszar i charakter.

Odpowiedzialność podejmowana przez asystenta względem osoby wymagającej wsparcia całościowego przejawia się już na etapie diagnozy jej sytuacji życiowej. Diagnoza, obejmująca również najbliższe otoczenie osoby z niepełno-

sprawnością, stanowi bazę do stworzenia indywidualnego programu rehabilitacji. Od jakości diagnozy, a zatem przede wszystkim diagnostycznych kompetencji asystenta, w dużej mierze zależy to, jakie wsparcie pozyska osoba z niepełnosprawnością. Asystent musi brać pod uwagę, że jego nietrafne, nazbyt powierzchowne rozpoznanie może w znaczącym stopniu wpłynąć na dalsze funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością, skutkując chociażby rezygnacją ze wsparcia asystenckiego. W odniesieniu do odpowiedzialności podkreślenia wymaga również to, że w swojej pracy asystent z założenia bazować ma na potrzebach osób z niepełnosprawnością i przez nie wyartykułowanych, co w przypadku docelowej grupy asystenta dynamizującego nie jest założeniem łatwym w realizacji. Wsparcie we wskazywaniu, uświadamianiu sobie preferencji życiowych przez osoby z niepełnosprawnością nieść może bowiem ryzyko niekoniecznie celowych zmian, które dodatkowo pogorszą ich trudną sytuację (np. podjęcie decyzji o opuszczeniu domu rodzinnego bez zabezpieczenia w postaci innego lokum). Praca na podstawie określonego planu zobowiązuje do określonych efektów, które wykazywane są w ramach jego ewaluacji. Odpowiadając za aktywizację w wielu sferach egzystencji osoby z niepełnosprawnością, asystent musi mieć niezbędną ku temu wiedzę i umiejętności, w tym szczególnie umiejętność elastycznego i pomysłowego podejmowania się zadań zawodowych. Występowanie w deklarowanej roli specjalisty, przewodnika, nakłada na asystenta odpowiedzialność wynikającą z tych określeń. Obciążenie emocjonalne, występujące m.in. za sprawą dysonansu pomiędzy założeniami wsparcia pod postacią asystencji a rzeczywistym funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną i wynikającymi z niego zagrożeniami, uznawane jest za wysoce sprzyjające wypalaniu się sił zawodowych u praktykujących asystentów. Na ten stan wpływać może także, postulowany w asystencji dynamizującej, typ relacji pomiędzy osobą z niepełnosprawnością a asystentem. Zaleca się, by ten ostatni stworzył osobie z niepełnosprawnością warunki do uzyskania poczucia bezpieczeństwa, zaufania oraz zainteresowania nią i jej sprawami. Ten przyjacielski charakter relacji w założeniu zwiększać ma efektywność pracy asystenta, a zatem podnosić poziom aktywizacji osoby z niepełnosprawnością. Niebezpieczeństwem mogą tu się okazać: nadmierna zażyłość, stojąca w sprzeczności z istotą profesjonalizmu zawodów pomocowych, oraz upodabnianie się relacji asystenckiej do związku pomiędzy osobą z niepełnosprawnością a rodzicem czy opiekunem (Kowalik, 2007). Uzależniająca relacja asystencka prowadzić może do wtórnej izolacji społecznej osób z niepełnosprawnością, stanowiąc w tym wymiarze jedynie zastępstwo dla rodziców (opiekunów). Asystent, czyniąc swym celem usamodzielnianie osób z niepełnosprawnością, powinien stopniowo ograniczać swój wpływ na funkcjonowanie danych osób w miarę zwiększania się ich niezależności, co jednak oznacza dla niego systematyczną utratę określonych zadań zawodowych. Przy zróżnicowanym popycie i podaży w obszarze usług asystenckich oraz niedookreśleniu odpowiedzialności zawodowej, finansowa

zależność asystenta od osoby z niepełnosprawnością, korzystającej z jego wsparcia, może nieść ryzyko nadużyć na tym tle. Pewnego rodzaju formę minimalizowania problemu nadmiernego obciążenia odpowiedzialnością za relację asystencką upatruje się we włączeniu psychologów do diady osoba z niepełnosprawnością–asystent. Psychologowie mają za zadanie m.in. czuwać nad emocjonalnym stanem asystenta i osoby z niepełnosprawnością, dążąc do optymalizacji efektów usług asystenckich.

Wbrew pozorom, zarówno pierwsza, jak i druga propozycja asystencji względem osób z niepełnosprawnością wydaje się bazować na odpowiedzialności ściśle kontrolowanej oraz dzielonej między poszczególne strony asystenckiej relacji, najczęściej między więcej niż dwie osoby. Poprzez poszczególne procedury, czy to rozmowy rekrutacyjne, czy to tworzenie programów wsparcia, w procesie asystencji może dochodzić do maskowania, kamuflowania rzeczywistych osób decyzyjnych, a tym samym – odpowiedzialnych za proces aktywizowania się osoby z niepełnosprawnością. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną na pewno będzie mogła odczuwać różnicę w swoim funkcjonowaniu w zależności od tego, czy jest pod opieką rodziców, czy ma wsparcie asystenta. Przy czym niekoniecznie tylko różnica będzie wynikać ze zmiany w wymiarze poczucia odpowiedzialności za siebie i swoje decyzje, bycia autonomiczną jednostką.

Podsumowanie

Odpowiedzialność w odniesieniu do dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, tak jak i podmiotowość czy autonomia, może być rozpatrywana z różnych perspektyw, przy uwzględnieniu różnych celów. W obecnym dyskursie niepełnosprawności intelektualnej dominującym zabiegiem wydaje się otwieranie oczu społeczeństwa na to, czego osoby z diagnozą 01-U jeszcze nie doświadczyły, czego im do tej pory zabraniano lub co im utrudniano, brakuje natomiast należytego zainteresowania zagadnieniami konsekwencji zaistnienia możliwości wynikających z Konwencji i paradygmatów autonomii, normalizacji. W imię deklarowanego poparcia dla praw osób z niepełnosprawnością intelektualną, zawartych chociażby w *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, pozoruje się obraz ich codziennego funkcjonowania i życiowych aspiracji. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną, w tekstach o zróżnicowanym charakterze, jest świadomą siebie kobietą lub świadomym siebie mężczyzną, której/którego celem jest zdobycie pracy, samodzielne funkcjonowanie poza domem rodzinnym, zawarcie satysfakcjonującego związku oraz realizowania się w obszarze edukacji, sportu i rozrywki. Dynamiczne, w dużej mierze oddolne przejście od, przez lata propagowanego, wizerunku osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako dziecka do osoby z niepełnosprawnością intelektualną w roli rodzica niejako samoistnie wymusza zmianę w teoretycznym definiowaniu niepełnosprawności intelektualnej. Po zaleceniach normalizacji fizycznej i społecz-

nej czyni się zatem próby normalizacji pojęć ją konstytuujących; np. podmiotowość staje się podmiotowością hybrydyczną, opiekun – asystentem, a opieka – asystencją. Dokonywanie sublimacji w warstwie językowej nie stanowi większego problemu. Trudnością okazuje się natomiast znalezienie bądź wypracowanie realnych odpowiedników tworzonych określeń, czego wyraźnym już przykładem może być przeobrażanie szkół w integracyjne czy włączające, a klarującym się – przykład asystencji wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Deklaratywnie, działanie asystenta względem osób z niepełnosprawnością opiera się na ich decyzjach i wyborach, stanowiących skutek chęci, planów, marzeń. O odpowiedzialności za te decyzje nie wspomina się jednak już tak często, co może dowodzić niekonsekwencji i krótkowzroczności w tym obszarze. Mamy tu do czynienia z sytuacją dającą się przyrównać do nauki jazdy na rowerze, bez umożliwienia nauki hamowania; chyba że jawnie przyznamy, iż zawsze jeździć będziemy na tandemie, a do odpowiedzialności odważnie dodamy epitet partycypowana.

Bibliografia

Barnes, C, Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.

Doroszewska, J. (1981). *Pedagogika specjalna. Podstawowe problemy teorii i praktyki*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kijak, R.J. (2013). Kontrolująca funkcja systemu pomocy społecznej jako przeszkoda w osiąganiu niezależności życiowej przez dorosłe osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej* (s. 221–247). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kościelska, M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kościelska, M. (2012). Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością. W: R.J. Kijak (red.), *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości* (s. 17–34). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kowalik, S. (2007). Humanizacja pomocy udzielanej osobom z niepełnosprawnością. W: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne* (s. 233–244). Gdańsk: GWP.

Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Krause, A. (2011). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Krzemińska, D. (2012). Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w okowach „misji rehabilitacyjnej" – perspektywa postkolonialna. W: D. Krzemińska, I. Lindyberg, *Wokół dorosłości z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 53–67). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kubiak-Szymborska, E. (2012). Podmiotowość: o szansach i możliwościach rozwoju. W: R.J. Kijak (red.), *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości* (s. 17–34). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowicka-Kozioł, M. (1997). *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS im. Marii Grzegorzewskiej.

Szyszka, M., Wąsiński, A., Zasada-Chorab, A. (oprac.). *Raport z badań „Analiza potrzeb osób niepełnosprawnych w zakresie usług asystenckich"*. http://asystent-on.pl/wp-content/uploads/2012/11/Raport_z_badan_31.05_AM_BG_PK-1.pdf (dostęp: 21.07.2014).

NA DRODZE KU BYTOWANIU UPODMIOTOWIONEMU, CZYLI PARTYCYPACJA W ODPOWIEDZIALNOŚCI

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie zmian zachodzących w społecznym postrzeganiu osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich najbliższego otoczenia. Kluczowymi pojęciami poddanymi rozważaniom uczyniono podmiotowość i odpowiedzialność. Szczególną uwagę skupiono na zawodzie asystenta osób z niepełnosprawnością i konsekwencjach wdrażania go w system wsparcia. Starano się pokazać, z jakimi trudnościami mierzą się praktycy i teoretycy uczestniczący bezpośrednio lub pośrednio w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, asystencja osobista, podmiotowość, odpowiedzialność

ON THE ROAD TO SUBJECTIVIZED LIVING, OR PARTICIPATION IN RESPONSIBILITY

Abstract

The purpose of the article is to show the changes taking place in the way society perceives people with intellectual disabilities and their closest contacts. The key concepts discussed are subjectivity and responsibility. Special attention is given to the profession of personal assistant for people with disabilities and to the consequences of introducing it into the support system. The article attempts to show the difficulties faced by practitioners and theoreticians participating directly or indirectly in the life of people with intellectual disabilities.

Key words: adults with intellectual disabilities, personal assistance, subjectivity, responsibility

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 1(27) 2015, 45–60
ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1160006

PAWEŁ BORYSZEWSKI*

OBOK KOŚCIOŁA

Funkcjonowanie osób poza strukturami kościelnymi w państwie, w którym Kościół katolicki i, w mniejszych zakresach, pozostałe wyznania chrześcijańskie, razem wzięte, mają zdecydowany monopol religijny, nie jest proste. Nie ulega jednak wątpliwości, że tacy ludzie istnieją. Część z nich przynajmniej formalnie rodzi się poza tymi strukturami, część zaś od Kościołów odchodzi. Nie jest to zjawisko masowe, to raczej pełzający proces cichej emigracji, dotykający stosunkowo wąskiej grupy ludzi. Pojawia się jednak pewien paradoks, taki mianowicie, że o ile ci funkcjonujący poza Kościołami są statystycznie nieistotni, o tyle przyczyny, które spowodowały ich odejście, mogą w szerszej perspektywie okazać się ważkie i symptomatyczne zarazem.

Pamiętając o istotnych różnicach między odchodzącymi z Kościoła a nigdy niebędącymi w Kościele, określono ich wspólnym mianem pozakościelnych. Tym samym mianem „pozakościelni” określono takie osoby, które mogły przejść przez pewne etapy inicjacji religijnej, jednak aktualnie nie uczestniczą w praktykowaniu życia religijnego, nie czują się także związane z żadną instytucją kościelną czy religią. W desygnacie tego pojęcia mieści się więc treść wskazująca na empirycznie uchwytny fakt braku związku z instytucją wskutek urodzenia się w środowisku z Kościołem niezwiązanym lub odejścia od niej – formalnego (apostazja) lub nieformalnego. W żadnym znaczeniu pojęcie to nie mówi o stosunku człowieka do rzeczywistości transcendentalnej.

Aby człowiek żył poza Kościołem, muszą się pojawić sprzyjające temu warunki sięgające swoimi wpływami wychowawczymi głębszej lub płytszej biografii, obejmujące bliższe lub dalsze środowiska społeczne osoby pozakościelnej. Właśnie owe warunki stanowią szczegółowy przedmiot prezentowanych badań. Szczegółowe analizy poprzedza jednak krótka informacja charakteryzu-

* Paweł Boryszewski; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: p.boryszewski@wp.pl

jąca metodę oraz badaną próbę. Następnie odwołano się do opinii badanych dotyczących ogólnie pojętej wiary i religijności rodziny pochodzenia i własnej. W dalszej kolejności prześledzono proces inicjacji religijnej osób pozakościelnych. Ostatnim elementem artykułu będzie opisanie stosunku do wiary osób pozakościelnych oraz rozpoznanie motywów decydujących o ich odejściu od Kościoła.

Charakterystyka badanej próby

Artykuł opiera się na autorskich badaniach empirycznych zrealizowanych w latach 2010–2011 w ramach projektu „Religia i czas".

Podstawowe intencje wyznaczające zakres problemowy projektu dadzą się przedstawić w dwóch pytaniach. Pierwsze z nich brzmi: czy najszerzej pojęta wiara religijna determinuje stosunek do czasu, czy też może jest odwrotnie: stosunek do czasu specyfikuje wiarę. Inaczej mówiąc, co jest zmienną niezależną: wiara czy czas? Drugie z pytań, wynikając z pierwszego, jest jednocześnie jego ukonkretnieniem: czy istnieje empirycznie uchwytny związek między wyznaniem a stosunkiem do czasu, w tym kierunku, że specyfika każdego z badanych wyznań kształtuje charakterystyczny model temporalny wyznawców?

Przebadano 870 celowo dobranych respondentów, wśród których 261 osób deklarowało brak związku z urodzenia lub wyboru z jakąkolwiek instytucją kościelną. Do tych osób skierowana była skonstruowana na potrzeby badań ankieta „Wiara i czas" zawierająca 90 pytań; w tym mieściło się 11 pytań metryczkowych. Do badania nie były kwalifikowane osoby aktywnie działające na rzecz zwalczania religii. Pozostali respondenci należeli do trzech Kościołów chrześcijańskich: prawosławnego, protestanckiego (reformowanego i ewangelickiego) oraz katolickiego. Do nich skierowana była ankieta „Religia i czas". Pod względem merytorycznym analogiczna do narzędzia skierowanego do osób pozakościelnych, jednak w pewnych zakresach różniąca się szczegółowymi sformułowaniami. Oba narzędzia zostały przygotowane na potrzeby realizacji projektu.

Respondenci pozakościelni to częściej mężczyźni niż kobiety (54% do 46%), przede wszystkim w sile wieku (w przedziałach 26–45 lat – 44,1% i 46–65 lat – 26,8%), rzadziej młodzi (do 25. roku życia – 20,7%), sporadycznie najstarsi (powyżej 66. roku życia – 6,5%). Pozakościelność to zjawisko typowo miejskie, 85% respondentów mieszka bowiem w średnich i dużych miastach. Ze wsi wywodzi się niespełna 6% badanych. Respondenci w tej kategorii są bardzo dobrze wykształceni, ponad 57% legitymuje się wyższym poziomem edukacji, a 37% ma wykształcenie średnie i pomaturalne. Wśród 261 osób pozakościelnych od Kościoła katolickiego odeszło 75% badanych, od Kościołów ewangelickich – 8%, od prawosławnego zaś – 5%. Pozostała część (12%) to ci, którzy nigdy do żadnego Kościoła nie należeli.

Rodzinny kontekst wiary i religijności osób pozakościelnych

Badając biograficzne elementy składające się na formację religijną osób pozakościelnych, skoncentrowano się na podstawowym kręgu wychowawczym, a więc rodzinie pochodzenia, to znaczy rodzicach badanego, ale też na jego rodzeństwie, a w dalszej kolejności – na rodzinie (czy też związku) założonej przez badanego. Podjęto dwie kwestie: stosunku do wiary i stosunku do praktyk religijnych. Postawione w tym zakresie zamknięte pytania brzmiały: „Jak by Pan(i) określił(a) stosunek najbliższej rodziny do wiary religijnej?". Pytanie zawierało czteroelementową kafeterię: „głęboko wierzący", „wierzący", „obojętni", „niewierzący". W odniesieniu do praktyk religijnych zapytano: „Jak by Pan(i) określił(a) stosunek najbliższej rodziny do praktyk religijnych?". Respondenci mogli wybrać z następujących odpowiedzi: „praktykujący systematycznie", „praktykujący niesystematycznie", „praktykujący rzadko", „niepraktykujący". Otrzymane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Opinie osób pozakościelnych o stosunku członków rodziny do wiary i praktyk religijnych (w %)

Ocena stosunku do wiary i praktyk *N* = 261	**Rodzaj związku**					
	Ojciec	**Matka**	**Rodzeństwo I**	**Rodzeństwo II**	**Współmałżonek**	**Partner**
Głęboko wierzący	7,3	14,9	8,4	3,1	3,1	0,8
Wierzący	31,8	47,1	25,3	13,0	19,2	9,6
Obojętny	33,7	23,4	24,5	8,8	11,9	13,4
Niewierzący	19,9	11,5	14,9	6,1	12,3	10,3
Brak danych	7,3	3,1	26,8	69,0	53,6	65,9
Praktykuje systematycznie	16,5	30,7	14,9	4,6	6,1	1,1
Praktykuje niesystematycznie	12,3	11,5	11,5	10,3	8,0	5,0
Praktykuje rzadko	15,7	24,1	14,9	6,1	8,8	8,8
Nie praktykuje	46,4	30,3	31,9	10,0	21,8	19,2
Brak danych	9,1	3,4	26,8	69,0	55,3	65,9

Źródło: opracowanie własne.

Wedle opinii badanych w ich środowisku rodzinnym dominowały postawy „obojętności" i „niewiary" nad tymi, które określa się jako „wiara" i „głęboka wiara". Refleksja ta dotyczy przede wszystkim ojców, ale też w pewnym zakresie matek. O ile jednak wśród ojców postawy „obojętności" i „niewiary" prze-

ważają na tymi określanymi jako „wiara", o tyle wśród matek nieco więcej niż trzecią część charakteryzuje „obojętność" i „niewiara".

Kierując uwagę na rodzeństwo badanych, można dostrzec w przypadku pierwszego brata lub siostry, że „niewiara i „obojętność" przeważa nad „wiarą". Podobnie jest ze współmałżonkiem, a jeszcze wyraźniej – z partnerem życiowym. Tylko drugie rodzeństwo nieznacznie, ale częściej ujawnia postawy „wiary" niż „obojętności" i „niewiary".

O praktykach religijnych powiada się, że są konsekwencyjnym wymiarem wiary. W dosłownym sensie widać ten proces, jeśli spojrzeć na religijność środowiska pochodzenia badanych, ilustrowaną stosunkiem do praktyk religijnych. Można tu zaobserwować analogiczne prawidłowości jak w przypadku wiary; rodzinę charakteryzuje daleko posunięta ambiwalencja zachowań rodziców. Wprawdzie względnie duża część rodziców wypełnia praktyki w sposób „systematyczny" i „niesystematyczny", jednak między ojcami a matkami ujawnia się wyraźna przepaść: matki wyraźnie częściej niż ojcowie wypełniają praktyki religijne, co najmniej na minimalnym poziomie, podczas kiedy ojców cechuje zdecydowane odejście od nich. Równocześnie pozostali członkowie rodziny pochodzenia i własnej są osobami częściej „niepraktykującymi" i „praktykującymi rzadko" niż praktykującymi „systematycznie" i „niesystematycznie" Co prawda przedmiotem dociekań tego artykułu nie jest wychowanie religijne w rodzinie i jego uwarunkowania, jednakże dwie uchwycone właściwości są na tyle ciekawe, że uzasadniają – przynajmniej sygnalnie – postawienie pytania o socjalizację religijną w rodzinie, a dokładniej mówiąc, należałoby jeszcze raz przeanalizować pogląd, że wychowanie religijne w rodzinie w większym stopniu zależy od postawy matki niż ojca (zob. Potocki, 2007, s. 50).

W kontekście opinii o wierze i praktykach religijnych rodziny pochodzenia, a także towarzyszy dorosłego życia respondentów, nie dziwi ich osobisty stosunek do tych dwóch wymiarów życia religijnego, który jako żywo wynieśli z domu, a dokładniej mówiąc, odziedziczyli po ojcu. Z otrzymanych danych można wywnioskować coś więcej, a mianowicie to, że życie religijne dzieci stoi na niższym poziomie niż rodziców, a dodatkowo z każdym kolejnym dzieckiem jeszcze się obniża. Tą zniżkową tendencję utrwala zawarcie małżeństwa, a pogłębia – wejście w związek kohabitacyjny. Obie te formuły realizowane są – zgodnie z zasadami homogamii społecznej – z osobami o zbliżonym profilu religijnym.

Jak więc, w zarysowanym tu kontekście, wygląda inicjacja religijna respondentów, a więc chrzest, komunia święta, bierzmowanie, sakrament małżeństwa? Diagnoza etapów inicjacji religijnej osób pozakościelnych jest badaniem praktyk religijnych, tyle tylko, że mających charakter jednorazowy. Wyniki prezentuje tabela 2.

Chrzest jako pierwszy etap wprowadzania w chrześcijaństwo przyjęła zdecydowana większość respondentów. Tyle samo kobiet i mężczyzn, częściej naj-

Tabela 2. Inicjacja religijna osób pozakościelnych a płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania (w %)

Elementy inicjacji	Płeć		Wiek				Wykształcenie				Miejsce zamieszkania			
	M *N* = 141	**K** *N* = 120	**do 25 lat** *N* = 54	**26–45 lat** *N* = 115	**46–65 lat** *N* = 70	**66 i więcej** *N* = 17	**p i g** *N* = 4	**z** *N* = 11	**ś i pom** *N* = 96	**w** *N* = 150	**wieś** *N* = 15	**mm** *N* = 22	**śm** *N* = 45	**dm** *N* = 178
Chrzest	92,9	92,5	98,1	91,3	91,4	100	75,0	100	93,8	92	86,7	95,5	97,8	91,6
Komunia św.	87,9	87,5	96,3	85,2	84,3	100	75,0	100	90,6	85,3	80,0	95,5	95,6	85,4
Bierzmowanie	68,1	69,2	66,7	68,7	70,0	76,5	50,0	81,1	69,8	67,3	60,0	90,9	80,0	63,5
Sakramentalny związek małżeński	35,5	26,7	1,9	25,2	57,1	64,7	25,0	90,9	24,0	32,0	46,7	72,7	46,7	20,8

Objaśnienie skrótów: płeć: M – mężczyźni; K – kobiety; wykształcenie: p i g – podstawowe i gimnazjalne; z – zasadnicze zawodowe; ś i pom – średnie i pomaturalne; w – wyższe; miejsce zamieszkania: mm – małe miasto; śm – średnie miasto, dm – duże miasto.

Źródło: opracowanie własne.

młodszych i wszyscy najstarsi, także wszyscy z wykształceniem zasadniczym zawodowym, zamieszkujący przede wszystkim małe i średnie miasta. Powszechność chrztu wśród badanych pozakościelnych jest zrozumiała, przede wszystkim ze względu na kontekst kulturowy, którego składnikiem jest katolicyzm, stanowiący wyraźnie dominującą religię. Owa powszechność sprawia, że chrzest jest sakramentem łatwo dostępnym, a w związku z tym często traktowanym jako formalność. Równocześnie powszechność chrztu wśród osób aktualnie pozakościelnych świadczy o jego niewielkim znaczeniu dla ich wiary, przynajmniej w rozumieniu, jaki temu aktowi nadaje teologia, nazywając go sakramentem wiary, oraz prawo kanoniczne formułujące zasady udzielania chrztu tym dzieciom, co do których istnieje uzasadniona nadzieja, że będą wychowywane po katolicku (Kodeks Prawa Kanonicznego, 1984, kanon 868 § 2).

Drugim elementem inicjacji religijnej jest pierwsza komunia święta – w przypadku osób pozakościelnych nieco rzadsza niż chrzest, ale nadal zachowująca walor niemal powszechny. Widać więc, że kobiety i mężczyźni stanowią równoliczne (po ok. 88%) grupy osób, które przystąpiły do pierwsze komunii. Wyróżniają się także respondenci najmłodsi i najstarsi z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz średnim i pomaturalnym, mieszkający w małych i średnich miastach. Mamy więc identyczny wzór zależności jak ten, który widać w przypadku chrztu. Pierwsza komunia wymaga więcej wysiłku i zaangażowania rodziców niż chrzest. Jednakże jako kryterium religijności jest, podobnie jak on, słabym wskaźnikiem.

Sakrament bierzmowania to kolejny etap inicjacji religijnej. Legitymuje się nim zaskakująco duża, ale wyraźnie mniejsza niż w przypadku poprzednich etapów część respondentów. Przy czym przyglądając się rozkładom z punktu widzenia poszczególnych zmiennych, zobaczyć można nieco większe zróżnicowanie zarówno w obrębie zmiennych, jak i w porównaniu do poprzednich elementów inicjacji. Widać więc, że (nieznacznie) częściej bierzmowane były kobiety niż mężczyźni. Zdecydowanie zaś częściej ludzie najstarsi niż najmłodsi, raczej z wykształceniem zasadniczym zawodowym niż charakteryzujący się pozostałymi poziomami wykształcenia, a także raczej zamieszkujący małe miasta niż wsie i duże miasta.

Wreszcie, ostatnim badanym elementem inicjacji jest sakramentalność związku małżeńskiego. W tym przypadku rysują się dwie ogólne prawidłowości: po pierwsze, poziom realizacji tej praktyki jest zdecydowanie niższy niż w poprzednich etapach, po drugie, w ramach poszczególnych zmiennych – zdecydowanie zróżnicowany. Mianowicie, mężczyźni częściej niż kobiety żyją w sakramentalnym związku małżeńskim. Ciekawie wygląda rozkład z punktu widzenia wieku, gdzie widać wyraźną prawidłowość: wraz z wiekiem rośnie odsetek osób mających ślub kościelny. Różnica między najmłodszymi a najstarszymi jest bardzo duża, przekracza bowiem 62%. Oczywiście, owa przepaść wynika z faktu, że część najmłodszych respondentów żyje jeszcze w stanie wol-

nym. Wart zauważenia jest także rozkład danych z punktu widzenia wykształcenia. Pomijając groteskowo wyglądający wynik pokazujący, że wśród osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym więcej osób ma ślub kościelny niż było u bierzmowania (chyba że zawarli związek małżeński, korzystając z formuły dla niewierzących), to sakramentalność związku małżeńskiego częściej cechuje osoby z wykształceniem wyższym niż z pozostałymi poziomami wykształcenia. Jeśli natomiast spojrzeć na wyniki ze względu na miejsce zamieszkania, to zdecydowanie wyróżniają się osoby z małych miast, szczególnie na tle tych zamieszkujących miasta wielkie; różnica wynosi ponad 50%.

Niższe wskaźniki ślubów kościelnych wynikają zapewne z wielu okoliczności. Nie ma potrzeby dokładnej ich analizy: w artykule wskazane zostaną dwa czynniki, które wydają się warte podkreślenia. Pierwszy wiąże się ze słabością poprzednich etapów socjalizacji religijnej rozumianych jako kryteria religijności. Drugi wynika z zasadniczej różnicy między trzema pierwszymi etapami inicjacji religijnej a małżeństwem, ono bowiem, dużo bardziej niż poprzednie, opiera się na wolnej decyzji małżonków.

Pozakościelności i bezreligijność

Zaprezentowane analizy nie wyczerpują jednak zainteresowania wiarą/niewiarą respondentów pozakościelnych. Informują nas jedynie ogólnie o statusie badanych, ich kontekście rodzinnym i etapach inicjacji religijnej, które przeszli. Jeśli jednak ktoś decyduje się odejść od Kościoła, to najpewniej poszukuje dla swoich decyzji uzasadnień; najpierw mogą to być motywy sytuacyjne, zewnętrzne wobec osoby, będące efektem dysonansu poznawczego, przysłowiowego „pokłóciłem się z księdzem". Tego typu bodziec sam w sobie nie jest wystarczającym uzasadnieniem dla trudnych i często kontrowersyjnych decyzji. Może się wówczas pojawić stan zwany w psychologii społecznej dysonansem podecyzyjnym, polegający na zdewaluowaniu możliwości odrzuconej, a podniesieniu atrakcyjności – *ergo* sensowności – własnej decyzji. Oznacza to konstruowanie wewnętrznych uzasadnień, redefiniujących dotychczasowe postawy, których elementem są pojęcia. Na tym właśnie poziomie będą skoncentrowane dalsze rozważania z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, jakich pojęć używają respondenci, definiując swój stosunek do wiary. Zadano więc następujące półotwarte pytanie: „Które z niżej przedstawionych określeń najpełniej charakteryzuje Pana(i) stosunek do wiary religijnej?". Zawierało ono dysjunktywną kafeterię składającą się z dziesięciu określeń. Gdyby jednak respondent zechciał uzupełnić katalog własnym określeniem, miał taką możliwość. Jednakże nikt z niej nie skorzystał. Wyniki uzyskane dla poszczególnych odpowiedzi prezentuje tabela 3.

Ze względów analitycznych, bardzo szczegółowe dane zawarte w tabeli 3. zostały nieco uproszczone i podzielone na trzy klasy: „wierzący", „niewierzący"

Tabela 3. Określenie stosunku do wiary a cechy demograficzno-społeczne respondentów pozakościelnych (w %)

Określenie stosunku do wiary *N* = 261	Płeć		Wiek				Wykształcenie				Miejsce zamieszkania			
	M *N* = 141	K *N* = 120	do 25 lat *N* = 54	26–45 lat *N* = 115	46–65 lat *N* = 70	66 i więcej *N* = 17	p i g *N* = 4	z *N* = 11	ś i pom *N* = 96	w *N* = 150	wieś *N* = 15	mm *N* = 22	śm *N* = 45	dm *N* = 178
Wierzący	19,9	15,0	11,1	22,6	12,9	17,6	50,0	54,5	13,5	16,7	20,0	22,7	15,6	17,4
Ateista	14,2	13,3	13,0	11,3	17,2	11,8	0,0	9,1	13,5	14,7	13,3	4,5	13,3	15,2
Agnostyk	9,9	13,3	11,1	13,0	8,6	17,6	25,0	0,0	11,5	12,0	0,0	9,1	15,6	11,8
Racjonalista	17,0	5,0	14,8	9,6	10,0	23,6	0,0	18,2	11,5	11,3	13,3	18,2	13,3	10,1
Niewierzący	7,8	12,5	11,1	10,4	11,4	0,0	25,0	0,0	11,5	9,3	20,0	0,0	6,7	11,2
Niezdecydowany	6,4	11,7	13,0	10,4	5,7	0,0	0,0	0,0	11,5	8,0	0,0	9,1	8,9	9,6
Obojętny	7,1	6,7	7,4	5,2	11,4	0,0	0,0	0,0	9,4	6,0	6,7	18,2	4,4	5,6
Sceptyk	5,7	11,7	11,1	5,2	10,0	17,6	0,0	18,2	9,4	7,3	13,3	18,2	11,1	6,2
Humanista	6,4	5,8	1,9	4,3	10,0	11,8	0,0	0,0	4,2	8,0	6,7	0,0	8,9	6,2
Bezwyznaniowiec	3,5	4,2	3,7	6,1	1,4	0,0	0,0	0,0	1,0	6,0	6,7	0,0	2,2	4,5
Brak danych	2,1	0,8	1,8	1,9	1,4	0,0	0,0	0,0	3,0	0,7	0,0	0,0	0,0	2,2

Źródło: opracowanie własne.

i „bezwyznaniowi". Do pierwszej zaliczamy: wierzących, sceptyków, agnostyków, niezdecydowanych i obojętnych. Do drugiej: niewierzących, ateistów, humanistów, racjonalistów. Trzecią, jednoelementową, tworzą bezwyznaniowcy.

Z zebranych danych wynika, że osób „wierzących" – w szerokim tego słowa znaczeniu – jest więcej niż „niewierzących". Wyraźnie częściej jakąś postać wiary deklarują kobiety niż mężczyźni, zasadniczo bez względu na wiek. Widać także bardzo wyrazistą prawidłowość: im niższy poziom wykształcenia, tym wyższy odsetek osób „wierzących"; różnica między najsłabiej a najlepiej wykształconymi jest znaczna i wynosi 25%. Przyznawanie się do wiary to właściwość osób przede wszystkim z małych miast, najrzadziej zaś ze wsi.

Rozkłady odwrotne widać wśród osób deklarujących „niewiarę". Nie ma więc szczególnego uzasadnienia, aby je opisywać – z wyjątkiem dwóch wyraźnie widocznych szczegółów. Pierwszy, związany z miejscem zamieszkania, pokazuje, że mieszkańcy wsi częściej deklarują „niewiarę" niż „wiarę". Drugi szczegół łączy się z wiekiem badanych, a dokładniej – z okresem między 46. a 65. rokiem życia. Wśród osób reprezentujących tę grupęwystępuje równowaga „wierzących" i „niewierzących". Szczegóły te to jedyne sytuacje zaburzające niemalże regularną przewagę deklaracji „wiary" nad „niewiarą".

Omówione do tej pory wyniki badań nie stanowią – w znaczeniu ogólnym – jakiegoś odkrycia, potwierdzają jedynie znane prawidłowości mówiące, że pozakościelność opisywana z perspektywy stosunku do wiary to złożona kategoria, w której różne odcienie wiary i niewiary wzajemnie się przenikają, ze zróżnicowaną siłą wiążąc się z cechami społeczno-demograficznymi. W ramach szczegółowej analizy zebranych danych uzasadnione i ciekawe poznawczo byłoby rozważenie wielu kwestii, m.in. hermeneutycznej genezy poszczególnych pojęć, i w tej optyce – szukanie odpowiedzi na pytania: z jakiego powodu badani używają takich, a nie innych pojęć na określenie swojego stosunku do wiary; dlaczego mężczyźni ponad trzykrotnie częściej niż kobiety określają się jako racjonaliści, kobiety zaś częściej od mężczyzn mówią o sobie: niewierzące, niezdecydowane czy sceptyczne? Wyniki zawarte w tabeli 3. tego typu pytań nasuwają więcej. Udzielanie na nie odpowiedzi nie mieści się jednak w zakresie niniejszego opracowania. Z wielu względów zasługują one jednak na naukowe rozpatrzenie, pogłębienie i zaprezentowanie w postaci oddzielnego studium.

Ilustrację nowego procesu w podjętym w ramach artykułu zakresie stanowi trzecia wyodrębniona grupa: „bezwyznaniowi". Warto dla porządku dodać, że bezwyznaniowość jest nowym procesem w odniesieniu do rodzimego życia religijnego; w wielu krajach europejskich, m.in. w Czechach, Estonii, Danii, Francji, zjawisko to jest od dawna znane i opisane, obejmuje od kilku do kilkunastu procent mieszkańców każdego z krajów.

Ogólnie rzecz biorąc, nieco mniej niż 4% badanych zadeklarowało „bezwyznaniowość". Liczebność oraz właściwości społeczno-demograficzne osób ją deklarujących brzmią wiarygodnie, pokazują bowiem proces w początkowym

stadium, rozpoczynający się od osób młodych – do 45. roku życia, bardzo dobrze wykształconych, zamieszkujących wsie i wielkie miasta, nieco częściej charakteryzujący kobiety niż mężczyzn.

Można sądzić, że wśród respondentów deklarujących „bezwyznaniowość" widoczne są dwa scenariusze dochodzenia do tej postawy. W pierwszym proces trwał od dwóch pokoleń; któryś dziadkowie przejawiali zdecydowanie agresywny i wrogi stosunek przede wszystkim do Kościoła instytucjonalnego, w konsekwencji stali się faktycznie pozakościelni. W takim też duchu wychowywali swoje dzieci, co jednak nie przeszkadzało im własne dzieci ochrzcić, a czasami nawet wyprawić do pierwszej komunii świętej. U tych dzieci, w ich dorosłym życiu, agresję rodziców zastąpiła częściowo wrogość, częściowo zaś obojętność względem spraw religijnych; praktycznie oznaczało to „niewierzącego" i „niepraktykującego" ojca i „wierzącą", „rzadko praktykującą" matkę. Nadal dzieci, które nie przeszły żadnego etapu inicjacji religijnej, stanowią wyjątek; dzieci te – szczególnie najstarsi respondenci – nie czują się w żaden sposób z Kościołem związane; ani poprzez akceptację, ani też negację. To osoby w tej grupie na pytanie o przyczyny odejścia od Kościoła odpowiadają m.in.: „ateistyczny wpływ rodziny" czy „nie musiałem odchodzić, bo nigdy nie byłem". Na pytanie, czym jest religia, w przytłaczającej większości wypowiedzi znajdziemy wskazania na zbiór reguł organizacyjnych. Krótko mówiąc, nie ma w nich agresji dziadków czy niechęci rodziców. Jest natomiast formuła znana socjologom, a brzmiąca: „nie dotyczy". To „bezwyznaniowość" oparta na społecznych ramach pamięci funkcjonujących w strukturach rodzinnych. Mamy więc do czynienia ze swoistą socjalizacją religijną, rozciągniętą na kilka dekad życia rodziny, doprowadzającą do niereligijnej bezwyznaniowości o charakterze ugruntowanym.

Drugi ze scenariuszy dochodzenia do bezwyznaniowości różni się od pierwszego tym, że w mniejszym stopniu oparty jest na socjalizacji i pamięci rodzinnej, choć te elementy, w postaci co najmniej ambiwalentnego stosunku rodziców do Kościoła, odgrywają pewną rolę, ale bardziej jako tło niż dziedziczona wartość. Kluczowym elementem jest w tym przypadku szybkie tempo zmian społecznych, swobodny przepływ różnych idei i wartości – w tym religijnych – oraz młodość respondentów. W konsekwencji recepcji różnych wpływów pojawia się dezorientacja, tym wyraźniejsza, im mniej „twardych" wartości badani wynieśli z domu pochodzenia. Co prawda, respondenci w większości przeszli dwa z pierwszych etapów inicjacji religijnej, ale najwyraźniej nie miało to większego znaczenia dla żywotności i trwałości ich związków z Kościołem. Nie oznacza to jednak, że całkowicie wygasły w nich intuicje religijne. Wykorzystali różnorakość pojawiających się kontekstów religijnych, czasami względem naszej kultury bardzo egzotycznych, jednakowoż oprawionych w atrakcyjnie brzmiącą narrację, pokazujących całe spektrum możliwych wyborów. Te możliwości nie tyle stały się dla nich nową religią, ile utrwaliły przekonanie o słuszności odejścia od Kościołów instytucjonalnych i przyjęcia pozycji zewnętrznego obserwatora. Na

pytanie o przyczyny odejścia od Kościoła odpowiadają, że istnieje wiele religii, a w każdej z nich znajdzie się trochę prawdy. Natomiast pytanie, czym jest religia, kwitują odpowiedzią o poszukiwaniu własnej drogi. Można postawę tych respondentów opisać jako bezwyznaniowość religijną o charakterze nieugruntowanym.

Dlaczego są poza Kościołem?

W literaturze z zakresu socjologii religii używa się wielu pojęć na określenie osób, które wyłączyły się z aktywności religijnej realizowanej w Kościele na rzecz indywidualnych poszukiwań funkcjonalnych ekwiwalentów religii zinstytucjonalizowanej. W badaniach zrealizowanych w ramach projektu „Religia i czas", jak już zostało to wcześniej powiedziane, przyjęto termin „pozakościelność", który, choć brzmi nieco archaicznie, dosyć trafnie ujmuje aktualną pozycję pewnej kategorii respondentów względem Kościoła instytucjonalnego. Definiens tego terminu daje się klarownie opisać, stanowi bowiem kryterium zewnętrzne, dosyć łatwe do empirycznego uchwycenia. Ponadto – pozbawione desygnatów o zabarwieniu wartościującym, co w przypadku badań empirycznych ma istotne znaczenie. Jednakże w praktyce badawczej, a dokładniej mówiąc, w doborze próby kryterium, nastręcza to pewnych trudności, takich mianowicie, że nie opiera się na udokumentowanych w kancelariach parafialnych aktach apostazji, lecz na deklaracjach respondentów, ma więc wyraźnie subiektywne zabarwienie. Co więc zdecydowało, że przede wszystkim intencjonalnie, ale i faktycznie badani odeszli od Kościoła? Zagadnienie to podjęto w półotwartym pytaniu: „Motywy odejścia od Kościoła lub religii mogą być różne. Jakimi motywami przede wszystkim kierował(a) się Pan(i), podejmując decyzję o odejściu od religii lub Kościoła?". Respondenci otrzymali konjunktywną kafeterię składającą z jedenastu odpowiedzi.

Wszystkie zamieszone w tabeli odpowiedzi skupiają się wokół pięciu głównych wątków. Pierwszy można nazwać odrzuceniem instytucji, zawierają się w nim takie grupy jak: „negatywna ocena instytucji kościelnych", „negatywna ocena duchownych", „protest wobec narastającej klerykalizacji". Poziom wskazań na każdą kategorię z osobna i wszystkie razem wzięte lokuje je w absolutnej czołówce motywów. Bardziej drobiazgowa analiza otrzymanych danych w zakresie tych trzech kategorii rysuje profil demograficzny osób, które szczególnie często wskazywały na te motywy. W opisywanej grupie zdecydowanie częściej są kobiety niż mężczyźni, przy czym przewaga kobiet – w odniesieniu do dwóch pierwszych grup – sięga kilkunastu procent. Następnie, osoby najmłodsze i najstarsze, o wysokim poziomie wykształcenia, zamieszkujące przede wszystkim miasta średnie i duże, a w przypadku trzeciej kategorii – także wieś.

Drugi z wątków, stanowiący sensowną konsekwencję odrzucenia instytucji, określany jest jako konstruowanie własnych systemów aksjologicznych. Proces

Tabela 4. Motywy odejścia od Kościoła a cechy demograficzno-społeczne respondentów pozakościelnych (w %)

Motywy odejścia *N* = 261	Płeć		Wiek				Wykształcenie				Miejsce zamieszkania			
	M *N* = 141	K *N* = 120	do 25 lat *N* = 54	26–45 lat *N* = 115	46–65 lat *N* = 70	66 i więcej *N* = 17	p i g *N* = 4	z *N* = 11	ś i pom *N* = 96	w *N* = 150	wieś *N* = 15	mm *N* = 22	śm *N* = 45	dm *N* = 178
Negatywna ocena instytucji kościelnych	44,0	62,2	74,1	48,6	42,6	52,9	25,0	11,1	56,3	53,4	35,7	36,4	57,1	55,1
Negatywna ocena duchownych	35,6	50,4	50,0	36,4	42,6	52,9	25,0	33,3	37,9	46,6	21,4	31,8	42,9	45,1
Naukowa interpretacja rzeczywistości	33,1	31,9	37,0	33,3	30,9	29,4	0,0	0,0	33,3	34,9	28,6	31,8	31,0	33,5
Protest wobec narastającej klerykalizacji	22,8	21,0	29,6	16,2	20,6	35,3	50,0	11,1	19,8	23,3	92,9	68,2	81,0	77,3
Odrzucanie wartości proponowanych przez religie	16,9	15,1	35,2	13,5	8,8	5,9	25,0	0,0	20,8	13,7	7,1	13,6	16,7	17,0
Poszukiwanie własnej drogi	15,8	16,0	31,4	14,5	8,7	5,9	0,0	0,0	26,6	10,3	21,4	18,2	22,5	13,7
Istnienie zła na świecie	14,7	21,8	16,7	9,9	27,9	35,3	50,0	22,2	16,7	17,8	21,4	18,2	23,8	16,5
Istnienie niesprawiedliwości na świecie	14,0	21,8	22,2	9,0	26,5	29,4	0,0	33,3	14,6	19,2	28,6	31,8	19,0	14,8
Nie musiałem(am) odchodzić, ponieważ nigdy do Kościoła nie należałem(am)	14,0	10,1	11,1	14,4	11,8	0,0	25,0	0,0	10,4	13,7	21,4	4,5	4,8	14,2
Ateistyczny wpływ rodziny	8,1	9,2	13,0	8,1	5,9	5,9	25,0	11,1	10,4	6,8	0,0	4,5	4,8	10,8
Wiele religii	8,1	9,2	14,8	9,9	4,4	0,0	0,0	11,1	9,4	8,2	21,4	9,1	4,8	8,5
Marksistowska interpretacja rzeczywistości	3,7	0,8	3,7	2,7	0,0	5,9	25,0	0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	4,8	2,3
Zakłamanie	0,7	4,3	3,7	2,7	1,4	0,0	0,0	0,0	3,2	2,0	0,0	0,0	2,3	2,8
Inne	4,3	2,6	1,9	4,5	4,3	0,0	0,0	10,0	1,1	4,7	0,0	0,0	6,8	3,4

Uwaga: Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.

ten, znany w socjologii pod różnymi nazwami, w przypadku respondentów opisywanych badań ma inspirację negatywną: „zakłamanie" czy „odrzucanie wartości proponowanych przez religię", jak i pozytywną: „poszukiwanie własnej drogi". Demograficzne właściwości osób zgłaszających wymienione motywy, choć w przypadku płci nie są już tak wyraziste, jak w odniesieniu do poprzedniego bloku, nadal wskazują na kobiety jako te, które nie tylko nie ustępują mężczyznom, ale też w pewnych kategoriach nieco ich wyprzedzają. Ponadto, wybijają się osoby najmłodsze o zróżnicowanym wykształceniu, ale raczej w kierunku wyższych jego poziomów, a także mieszkańcy średnich i dużych miast.

Trzeci wątek nazywamy argumentem z globalności, składają się nań takie kategorie jak: „istnienie zła na świecie", „istnienie niesprawiedliwości", „wiele religii". W każdej klasie odpowiedzi kobiety dominują nad mężczyznami, z tą różnicą – w stosunku do poprzednich bloków – że badani to osoby w starszym wieku, słabiej wykształcone, rekrutujące się z mniejszych miejscowości, głównie ze wsi.

Czwarty wątek: socjalizacyjno-marksistowski, choć nie wybija się jako pierwszoplanowy, zaistniał wśród badanych w postaci dwóch kategorii: „ateistyczny wpływ rodziny", „marksistowska interpretacja rzeczywistości". Pierwsza z klas częściej charakteryzuje kobiety, ludzi młodych, słabo wykształconych zamieszkujących przede wszystkim wielkie miasta. Druga to częściej mężczyźni niż kobiety, ale także legitymujący się niskim poziomem wykształcenia, zamieszkujący średnie miasta.

Ostatni jednoelementowy wątek stanowi kategoria: „nie musiałem(am) odchodzić, ponieważ nigdy do Kościoła nie należałem(am)". Dominują tutaj odpowiedzi mężczyzn, w różnym wieku, z wyłączeniem najstarszych, o zróżnicowanym poziomie wykształcenia, zamieszkujących przede wszystkim wsie, ale i duże miasta.

Teoretycznie rzecz biorąc, w tej klasie odsetek odpowiedzi winien oscylować w granicach 7%, ponieważ tyle osób nie było ochrzczonych, formalnie więc tylko ci nigdy w Kościele nie byli; podczas gdy średnie odpowiedzi uzyskanych dla tej kategorii oscylują wokół 11%, czyli blisko dwa razy więcej niż wskazuje logika. Oznacza to, że część respondentów pożegnała się z Kościołem po przejściu pierwszej komunii świętej. Nie bez przyczyny powiada się ironicznie, ale i diagnostycznie o pierwszej komunii, że jest to „sakrament pożegnania Kościoła". Tym samym, potwierdza się od lat głoszone przez socjologów przekonanie, że w krajach o monokulturze katolickiej chrzest i pierwsza komunia święta są tyleż łatwymi do zbadania praktykami, ile zwodniczymi wskaźnikami żywotności religii. Trzeba jednak pamiętać, że nie wszyscy respondenci pozakościelni, którzy przeszli chrzest, byli katolikami; 8% przyjęło chrzest w Kościołach ewangelickich (luterańskim i reformowanym), a 5% – w Kościele prawosławnym.

Analiza motywów odejścia od Kościoła pośrednio potwierdza zaobserwowany przez badaczy religii proces – mówiąc publicystycznie – „cichego exodusu"

kobiet z Kościoła. Wprawdzie w opisywanych badaniach, wśród osób pozakościelnych, ujmując rzecz w liczbach bezwzględnych, mężczyźni nieco przeważają nad kobietami, jednakże to kobiety niemalże w każdej klasie odpowiedzi przeważały nad mężczyznami, czasami bardzo zdecydowanie, w uzasadnianiu swoich decyzji o odejściu od Kościoła. Poza kobietami, co także charakterystyczne i zdiagnozowane, respondenci bardzo młodzi oraz mieszkańcy średnich i wielkich miast wyraziście zabrali głos w uzasadnianiu odejścia od Kościoła, dominując w większości klas.

To mocny głos, jakościowo potwierdzający nowe zjawisko w polskiej rzeczywistości religijnej – odchodzenia od Kościoła kobiet, ludzi młodych, mieszkających w miastach. Sądzić można, że jak większość problemów związanych z religią i religijnością zjawisko to jest trudne do jednoznacznego wyjaśnienia. Z pewnością można powiedzieć tyle, że wpisuje się w szerszy proces społeczny obejmujący wiele dziedzin życia, w których różne grupy społeczne coraz wyraźniej znaczą swoją obecność. Na ironię losu zakrawa więc to, że chrześcijaństwo u swojego zarania było fenomenem zdecydowanie miejskim, skupiającym ludzi młodych i bardzo młodych. Mało tego, zainicjowane zostało przez Jezusa, który w chwili śmierci miał 33 lata. Wielcy reformatorzy: Jan Hus przed 30. rokiem życia miał już sprecyzowane poglądy dotyczące reformy kościelnej, a w 45. roku życia skończył na stosie, Marcin Luter swoje 95 tez przybił do przedsionka kościoła zamkowego w Witennberdze (i wysłał arcybiskupowi Magdeburga) w 34. roku życia, Jan Kalwin był jeszcze młodszy, w wieku 28 lat wyłożył swoje poglądy na reformę chrześcijaństwa. W perspektywie historycznej nie ma więc nic dziwnego w tym, że to właśnie młodzi mieszczanie odwracają się od Kościoła, głośno formułując swoje uzasadnienia. W pewnym sensie, jedynym nowym elementem są tu zachowania kobiet, ale i je da się bez trudu uzasadnić, biorąc pod uwagę poślednie miejsca zarówno w szeroko rozumianych strukturach społecznych, jak i w Kościele, które to miejsca – w toku rozwoju historycznego – kobietom przypadły. W perspektywie wyników badań w ramach spisu powszechnego GUS, pokazujących, że kobiety w skali Polski są bardziej wykształcone niż mężczyźni, owa emigracja staje się przynajmniej częściowo zrozumiała (GUS, Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011..., s. 13).

Daleko idącym uproszczeniem jest przekonanie głoszone przez przedstawicieli Kościoła hierarchicznego, że zagrożeń należy szukać nie wewnątrz, lecz na zewnątrz Kościoła. Nie bagatelizując negatywnego znaczenia czynników zewnętrznych, w świetle zebranego materiału teza ta znajduje jedynie częściowe potwierdzenie, głosy krytyczne, eksplikujące motywy odejścia od Kościoła, w znaczącej części akcentują bowiem problemy wewnątrzsystemowe i pochodzą przede wszystkim od osób, które w Kościele były. Tym bardziej znaczące są to głosy, że – jak pokazuje ogólna charakterystyka badanych – mamy do czynienia z „przeciętnymi" pozakościelnymi, rozproszonymi, niezorganizowanymi

w żadne antykościelne krucjaty. Jednocześnie zaś – z ludźmi młodymi, znakomicie wykształconymi, otwartymi, innowacyjnymi; organizacje czy ruchy w ramach Kościoła katolickiego, które potrafią potencjał tego typu osób obudzić i skanalizować, mają się świetnie.

***

Jakiekolwiek nie byłyby zachowania i aktualna postawa osób pozakościelnych wobec praktyk religijnych, wypełnianych w ramach przynależności do Kościoła, jak też uzasadnienia odejścia od Kościoła instytucjonalnego, nie ulega wątpliwości, że biografie tych ludzi zawierają wydarzenia natury religijnej. Były to jednak zdarzenia w swoich konsekwencjach na tyle epizodyczne, że przynajmniej na poziomie religii zorganizowanej, czyli Kościoła, nie zdołały ukształtować poczucia przynależności i wynikających z tego konsekwencji. Fakt niepodporządkowania się rytualnym oczekiwaniom Kościoła nie świadczy automatycznie o odrzucaniu religii jako takiej.

Bibliografia

GUS, Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011. Podstawowe informacje o sytuacji demograficzno-społecznej ludności Polski oraz zasobach mieszkaniowych. Opracowanie przygotowane na Kongres Demograficzny w dniach 22–23 marca 2012 r., Warszawa.

Potocki A. (2007). *Wychowanie religijne w polskich przemianach*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

Kodeks Prawa Kanonicznego (1984). Poznań: Pallottinum.

OBOK KOŚCIOŁA

Streszczenie

Artykuł porusza problem osób funkcjonujących poza strukturami instytucji religijnych. Określono je mianem „pozakościelni". Przyczyn pozakościelności poszukuje się w biografiach badanych (261 osób). W Polskiej rzeczywistości społecznej, w której Kościół katolicki ma pozycję religijnego monopolisty, pozakościelność, czyli brak związku z Kościołem instytucjonalnym, to zjawisko charakteryzujące stosunkowo nieliczną część populacji. Powstaje jednak pytanie: skąd się ta kategoria osób bierze? Innymi słowy, jakie są drogi dochodzenia do pozakościelności i jacy ludzie – biorąc pod uwagę ich właściwości demograficzno-społeczne – tymi drogami wędrują. W artykule, opierając się na badaniach empirycznych, podjęto próbę zarysowania odpowiedzi na te pytania. Przyjęto bowiem, że choć pozakościelnych jest mało, ich głos odnoszący się do Boga, wiary, Kościoła i jednocześnie postawa nieco na zewnątrz Kościoła, może zawierać ważkie problemy diagnozujące współczesną sytuację religijną w Polsce.

Słowa kluczowe: pozakościelność, praktyki religijne, rodzina, socjalizacja religijna, motywy odejścia od Kościoła, cechy demograficzno-społeczne

OUTSIDE THE CHURCH

Abstract

The article brings up the issue of people who are outside religious institutions. They are called "the unchurched" here. The reasons for their unchurchedness are sought in the participants' biographies (261 people). In the Polish social reality, where the Catholic Church is a religious monopolist, unchurchedness, i.e. a lack of relationship with the institutional Church, is a phenomenon that refers to a relatively small part of the population. However, the question arises: Where does this category of people stem from? In other words, what are the paths to unchurchedness and what kind of people – taking into consideration their sociodemographic characteristics – follow these paths? Based on his empirical research, the Author attempts to outline the answers to these questions in the article as he assumes that even though the unchurched constitute a small group, their opinions on God, faith and the Church, and their attitude that is a bit outside the Church, may contain important issues diagnosing the present religious situation in Poland.

Key words: unchurchedness, religious observances, family, religious socialization, motives for leaving the Church, sociodemographic characteristics

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO”
CNS nr 1(27) 2015, 61–72

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1160008

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK*

RELACJE SPOŁECZNE OSÓB NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH W ŚRODOWISKU PRACY

Wprowadzenie

Satysfakcja z pracy nie jest zależna jedynie od poziomu subiektywnego zadowolenia z wykonania określonych zadań, poczucia autonomii, możliwości awansowania, znaczenia danej pracy dla innych ludzi czy też wynagrodzenia. Dobra atmosfera, pozytywne relacje interpersonalne i poczucie przynależności do wspólnoty osób pracujących w danym miejscu są częstokroć określane jako decydujące o zadowoleniu z wykonywanej pracy. Poświadczają ten fakt także badania naukowe: Frederick P. Morgeson i Stephen E. Humphrey (2006) dzięki pracom badawczym przeprowadzonym wśród ponad 500 pracowników różnego szczebla stwierdzili wręcz, że poziom zadowolenia z relacji społecznych w środowisku pracy ma znacznie większy wpływ na poczucie zadowolenia z aktywności zawodowej niż jej rodzaj czy też wynagrodzenie.

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki i jakości relacji społecznych doświadczanych przez osoby niesłyszące i słabosłyszące w miejscu pracy. Posłuży temu zarówno analiza literatury przedmiotu, jak i prezentacja własnych badań przeprowadzonych w grupie 31 pracujących osób z wadą słuchu uczestniczących w projekcie „Przełamując ciszę”. Było to szkoleniowo-stażowy program kompleksowej aktywizacji zawodowej osób niesłyszących opracowany w celu zwiększenia aktywności zawodowej osób z deficytami słuchu zamieszkałych na terenie województwa lubelskiego. Poprzez szkolenia oraz sześciomiesięczne staże odbywane w zakładach pracy dostosowanych do preferencji uczestników, osoby niesłyszące i słabosłyszące mogły doskonalić kompetencje kluczowe, zwłaszcza informatyczne i językowe, oraz poszerzać wiedzę na temat własnego potencjału osobowościo-

* Ewa Domagała-Zyśk; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin; tel. + 48 81 445 41 01; e-mail: ewadom@kul.pl

wego i zawodowego. Zakładano, że przyczyni się to do zwiększenia motywacji do podejmowania aktywności zawodowej, jak również zdobycia doświadczenia zawodowego, które ułatwi utrzymanie się na rynku pracy.

Osoby niesłyszące i słabosłyszące na współczesnym rynku pracy

Międzynarodowa Organizacja Pracy określa, że za osobę niepełnosprawną należy uznać osobę, której możliwości uzyskania i utrzymania odpowiedniego zatrudnienia oraz awansu zawodowego są znacznie ograniczone w wyniku ubytku zdolności fizycznych lub umysłowych, właściwie orzeczonego (Konwencja nr 159 Międzynarodowej Organizacji Pracy). Praca jest niezbędnym elementem życia osoby dorosłej, ponieważ pozwala nie tylko na zaspokojenie potrzeb bytowych, lecz także daje satysfakcję, strukturyzuje czas, pozwala na nawiązywanie pozarodzinnych relacji społecznych (Majewski, 2006, 2007). Z tego względu podejmowanych jest wiele działań badawczych i praktycznych mających na celu przygotowanie osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w środowisku pracy (*Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*). W procesie nazywanym rehabilitacją zawodową wyróżniono pięć etapów (Kowalik, 2007, s. 139–141): (1) aktywizację przedprodukcyjną, (2) diagnozę potencjału rehabilitacyjnego, (3) bezpośrednie przygotowanie do pracy, (4) dostosowanie warunków i stanowiska pracy do potrzeb osoby z niepełnosprawnością oraz (5) zatrudnienie i doskonalenie zawodowe. Efektem edukacji i rehabilitacji zawodowej powinno być więc podjęcie przez osobę z niepełnosprawnością pracy odpowiadającej jej kwalifikacjom, którą mogłaby wykonywać w poczuciu zadowolenia.

Szczegółowe dane o zatrudnieniu osób niesłyszących i słabosłyszących (określonych jako osoby z problemami w słyszeniu, nawet przy zastosowaniu aparatu słuchowego) przedstawia raport GUS: *Osoby niepełnosprawne na rynku pracy w 2011* (2012). Dowiadujemy się z niego, że w Polsce mieszka 115 tys. osób w wieku od 15 do 64 lat korzystających z aparatów słuchowych. Najwięcej osób nosi aparaty po 50. roku życia, zatem można przypuszczać, że są to osoby ogłuchłe (78 tys.). Znacznie rzadziej korzysta się z aparatów słuchowych w młodszym wieku: 16 tys. osób w wieku od 15 do 34 lat i 18 tys. w wieku 35–49 lat. W całej analizowanej grupie 7 tys. osób ma wykształcenie wyższe, 22 tys. – policealne i średnie zawodowe, 6 tys. – średnie ogólnokształcące, 49 tys. – zasadnicze zawodowe, a 30 tys. – gimnazjalne lub niższe. Spośród analizowanej populacji pracuje tylko 33 tys. osób, status bezrobotnego ma 7 tys., biernych zawodowo jest zaś aż 75 tys. osób. Raport wskazuje, że czynnikami zniechęcającymi do podjęcia pracy są przede wszystkim: konieczność ciągłego dokształcania się, zmianowy charakter pracy, dojazdy, wymóg bezpośredniego kontaktu z klientem, niemożność pogodzenia życia rodzinnego z pracą oraz obawa przed izolacją społeczną w miejscu pracy.

Zaprezentowany obraz jest zdecydowanie pesymistyczny i wskazuje na konieczność pilnych zmian. Stan wieloletniej bierności zawodowej niesie ze sobą katastrofalne skutki dla samej osoby z niepełnosprawnością, jej najbliższych, ale też dla całego społeczeństwa (Szczupał, 2004; Majewski, 2005). Z tego względu duże znaczenie społeczne mają badania naukowe i działania praktyczne stawiające sobie za cel poznanie sytuacji zawodowej osób z wadą słuchu, określenie doświadczanych przez nich barier i możliwych form wspierania tej grupy osób na rynku pracy.

Badania nad tożsamością zawodową osób słabosłyszących i niesłyszących prowadził w grupie 30 osób Tomasz Piekot (2011). Analiza wypowiedzi badanych prowadzi do wielu istotnych wniosków, głównie wiążących się z tym, że młodzi ludzie z wadą słuchu muszą w bardziej samodzielny sposób niż ich rówieśnicy odnaleźć się na rynku pracy. Wynika to z faktu, że większość z tych osób ma słyszących rodziców, którzy nie mogą być dla swoich dzieci wzorcami w zakresie wyboru zawodu. Młodzież biorąca udział w przytaczanych badaniach planowała co prawda wybór ścieżki zawodowej podobnej do tej obranej przez rodziców, zwłaszcza matki (np. nauczyciel, logopeda, policjant), nie uwzględniając jednak przeszkód w wykonywaniu tych zawodów wynikających z wady słuchu. Osoby niesłyszące i słabosłyszące nie są aktywne w poszukiwaniu pracy – nie pracują w trakcie nauki w szkole czy na uczelni, oczekując od instytucji edukacyjnej przygotowania do rozpoczęcia aktywności zawodowej (tamże, s. 21), natomiast gdy nie znajdują pracy w wyuczonym zawodzie – pozostają bezrobotne. Trudno jest im zaakceptować konieczność uzupełnienia przygotowania zawodowego. Pytane o trudności w znalezieniu pracy, badane osoby wskazywały zarówno na samych własne cechy (lenistwo, niechęć do przyjmowania odpowiedzialności, naiwność, niecierpliwość, impulsywność w podejmowaniu decyzji o rezygnacji), jak i na czynniki środowiska (brak sygnałów świetlnych ułatwiających komunikację, zbyt ciężką pracę, brak czytelnych instrukcji, ale i informacji zwrotnych, np. pochwał ze strony przełożonych).

Bariery utrudniające osobom niesłyszącym i słabosłyszącym funkcjonowanie w środowisku pracy zostały przeanalizowane w artykule Ewy Domagała-Zyśk (2010). W badaniach uczestniczyli absolwenci studiów wyższych mający poważne trudności w słyszeniu (uszkodzenie słuchu 90 dB lub większe, $N = 11$). Wskazywali oni, że główną barierą jest brak zrozumienia, którego doświadczają osoby z wadą słuchu w społeczeństwie (66% odpowiedzi), wada słuchu sama w sobie (58%) oraz problemy w komunikacji z przełożonymi, współpracownikami i klientami (58%). Wśród czynników utrudniających aktywność zawodową wymieniano także mniejsze kompetencje osób z wadą słuchu, wynikające z wyboru nieodpowiedniej ścieżki kształcenia lub też niższego poziomu wykształcenia, oraz cechy osobowości, które mogą przeszkadzać w pracy, takie jak nieśmiałość, poczucie niskiej wartości, bierność.

W kolejnym artykule dotyczącym pracy osób z wadą słuchu Domagała-Zyśk (2014) badała przekonania o aktywności zawodowej wyrażane przez pracujące osoby z wadą słuchu. Analiza wyników pozwala stwierdzić, że badane osoby niesłyszące i słabosłyszace ($N = 31$) w wysokim stopniu cenią pracę zawodową. Uważają, że nadaje ona sens ich życiu, rozwija osobowość oraz jest źródłem szacunku ze strony innych osób. Szczególne znaczenie mają odpowiedzi na pytania dotyczące określenia cech *dobrej pracy*; badane osoby wskazały, że najbardziej istotne są czynniki społeczne: dobra atmosfera w miejscu pracy, uznanie i szacunek wyrażane przez współpracowników oraz dobre z nimi kontakty. Wśród najważniejszych pięciu cech dobrej pracy znalazły się także: zgodność z zainteresowaniami oraz stanowienie źródła szacunku odczuwanego ze strony rodziny. Warto zauważyć, że owe pięć cech było dla badanych osób istotniejsze niż takie czynniki, jak niski stopień trudności zadań, możliwość awansu czy dogodny dojazd.

Liczne badania nad sytuacją zawodową osób niesłyszących i słabosłyszacych prowadzone są także w innych krajach (przegląd tych badań dostępny jest w: Domagała-Zyśk, 2010, 2013, 2014). Zagraniczne, a zwłaszcza amerykańskie prace badawcze koncentrują się przede wszystkim na poszukiwaniu i ocenie odpowiednich form dostosowania miejsc pracy, prowadzącego do tego, by osoba z wadą słuchu czuła się w nich bezpieczna i miała pełny dostęp do informacji (Geyer, Schroedel, 1999; Foster, MacLeod, 2004; Kramer, 2008). Badania potwierdzają także zmiany pokoleniowe: współcześnie osoby niesłyszące i słabosłyszące nie godzą się na kształcenie w zakresie prostych zawodów wymagających umiejętności manualnych, lecz mają takie same oczekiwania i aspiracje zawodowe jak ich słyszący rówieśnicy (Punch, Creed, Hyde, 2005).

Znaczenie relacji interpersonalnych w środowisku pracy dla osób niesłyszących i słabosłyszących

Relacje interpersonalne odgrywają w opinii osób z niepełnosprawnością kluczową rolę w ocenie jakości miejsca pracy. Wskazuje na ten fakt większość przeprowadzonych w tym zakresie prac badawczych. Niestety, niewiele jest badań dotyczących wyłącznie osób niesłyszących i słabosłyszacych (Świdziński, 2014; Dunaj, 2014; Maciejska-Roczan, 2011), dlatego w prezentowanym tu przeglądzie zawarto także wnioski z badań prowadzonych wśród osób z niepełnosprawnością w ogóle, gdzie osoby z wadą słuchu stanowiły tylko część badanej grupy (Mikulski, Kurzynowski, 2004; Sobczak, 2007; Radecki, 2007; Barczyński, Radecki, 2008; Brzezińska, Piotrowski 2008).

W ramach projektu „Identyfikacja potrzeb osób niepełnosprawnych w zakresie aktywizacji zawodowej" zbadano 108 osób z niepełnosprawnością; osoby z zaburzeniami słuchu i mowy stanowiły 11% tej populacji (Barczyński, Radecki, 2008). Uczestnicy badań wskazali, że ich potrzeba podjęcia pracy wynika

zarówno ze względów ekonomicznych (84%), jak i z potrzeby kontaktu z innymi ludźmi (63%) i chęci bycia potrzebnym (61%). Relacje interpersonalne były bardzo ważne także dla 45% osób z różnymi niepełnosprawnościami badanych przez Annę I. Brzezińską i Konrada Piotrowskiego (2008).

Poziom zadowolenia osób z niepełnosprawnością z pracy zawodowej przedstawiono także w raporcie pt. „Zadowolenie osób niepełnosprawnych z pracy". W badaniu uczestniczyły 1003 osoby z terenu całej Polski, jednak było wśród nich tylko 5% osób z wadą słuchu. Ponieważ tylko niektóre z wyników przedstawiono z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności, wartość tego raportu dla poznania sytuacji grupy osób z wadą słuchu jest ograniczona. Z danych można jednak odczytać, że pracownicy niesłyszący i słabosłyszący są zadowoleni ze swojego miejsca pracy: 79% poleciłoby je innym osobom, 58% wyraża przekonanie, że nie grozi im zwolnienie z pracy, i tylko 2% nie podjęłoby ponownie pracy, którą obecnie wykonują. Jednocześnie badane osoby wskazują na szereg problemów doświadczanych w miejscu pracy: brak jasno zdefiniowanego zakresu obowiązków (11%) oraz brak świadomości przysługujących im uprawnień (np. 48% nie wiedziało o możliwości finansowania składek na ubezpieczenie indywidualne). Kolejne wyniki pokazują, że badane osoby cenią możliwość nieświadczenia pracy w godzinach nadliczbowych (79%) i w porach nocnych (77%) oraz pozytywnie wypowiadają się na temat dodatkowych dni urlopu wypoczynkowego (97%). Badane osoby przyznały także, że są zadowolone z pracy takiej, jaką mają, i nie odczuwają potrzeby, by praca była bardziej interesująca.

W poszerzaniu zakresu zatrudnienia osób z wadą słuchu istotne znaczenie mają postawy pracodawców. Były one badane w ramach projektu „Rehabilitacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy" (Mikulski, Kurzynowski, 2004). Wyniki raportu wskazują, że polscy pracodawcy (badana grupa liczyła 700 osób) mają zasadniczo pozytywny stosunek do osób z niepełnosprawnością, uważają je za życzliwe (45%) i skromne (43%). Zatrudniający osoby niepełnosprawne twierdzą, że są one tak samo wydajne jak inni (75%), a ich potencjał jest odpowiednio wykorzystywany i rozwijany np. poprzez ofertę szkoleniową identyczną z tą, jaką oferuje się pracownikom sprawnym. W odniesieniu do relacji społecznych ponad 94% pracodawców sądzi, że osoby niepełnosprawne są w ich firmie traktowane tak samo jak inni pracownicy. W tym samym raporcie wskazano także, że pracodawcy, którzy do tej pory nie zatrudniali osoby z niepełnosprawnością, mają znacznie bardziej negatywne postawy wobec ich możliwości jako pracowników. Uważają, że będą one mniej wydajne, niżej oceniają ich możliwości rozwoju zawodowego oraz rzadziej postrzegają je jako osoby życzliwe i skromne.

Problem postaw pracodawców analizowała także Ewa Gorczycka (2000), prowadząc badania wśród pracodawców z zakładów pracy chronionej. Wyniki wskazują, że najchętniej zatrudnialiby oni osoby po zawale serca (55% wskazań) lub niedosłyszące (40%), najmniej chętnie natomiast przyjmują do pracy osoby

z chorobami psychiatrycznymi, upośledzeniem umysłowym, epilepsją oraz głuchotą (po 5% wskazań).

Przytaczany już raport „Rehabilitacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy" (Mikulski, Kurzynowski, 2004) przedstawia także opinie niepełnosprawnych pracowników. Zwracają oni uwagę na trudności wiążące się przede wszystkim z niskimi zarobkami i brakiem dostosowań miejsca pracy do ich potrzeb, ale jednocześnie bardzo wysoko oceniają relacje społeczne w miejscu pracy: ponad 80% ma tam przyjaciół lub bliskich znajomych, na pomoc współpracowników może liczyć 76% badanych. Uważają oni także, że są tak samo traktowani przez przełożonych (87%), jak i współpracowników (78%).

Metodologia badań własnych

Motywem podjęcia badań nad rodzajem i jakością relacji społecznych osób niesłyszących i słabosłyszących w środowisku pracy były cytowane wcześniej wyniki (Domagała-Zyśk, 2014) wskazujące na pierwszoplanowe znaczenie dla osób z wadą słuchu kwestii atmosfery oraz relacji ze współpracownikami w miejscu pracy.

Cel i pytania badawcze

Przeprowadzone badania własne miały za cel określenie zakresu i jakości relacji społecznych osób niesłyszących i słabosłyszących doświadczanych w środowisku pracy. Szczegółowe problemy badawcze sformułowano w postaci następujących pytań: 1. Jaki jest ogólny poziom zadowolenia z wykonywanej pracy? 2. Jaki jest zakres trudności doświadczanych w zakresie komunikacji? 3. Jaka jest jakość relacji społecznych z przełożonymi i współpracownikami?

Metody i techniki badań

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując jako główne narzędzie *Skalę jakości relacji społecznych osób niesłyszących i słabosłyszących w środowisku pracy* własnej konstrukcji. Składa się ona z 30 twierdzeń, które respondent ocenia na pięciostopniowej skali. Zawiera cztery części, dotyczące kolejno: (1) oceny pracy, (2) oceny poziomu własnych kompetencji zawodowych, (3) oceny zakresu trudności w komunikacji ze słyszącymi współpracownikami i przełożonymi oraz (4) jakości relacji społecznych.

Charakterystyka badanych osób

W badaniach wzięło udział 31 osób z uszkodzonym narządem słuchu. Była to ta sama grupa badawcza, która uczestniczyła w cytowanych wcześniej badaniach dotyczących przekonań o pracy zawodowej (Domagałą-Zyśk, 2014): 10 mężczyzn (32,26%) i 21 kobiet (67,74%), którzy w czasie prowadzenia prac badawczych byli stażystami w projekcie „Przełamując ciszę". Prawie połowa z nich ukończyła stu-

dia wyższe (14 osób – 45,16%), pozostałe 17 osób było absolwentami szkół średnich (54,84%); należy zatem zauważyć, że ich poziom wykształcenia był wyższy niż przeciętny poziom wykształcenia osób z wadą słuchu. Badani reprezentowali różne stopnie uszkodzenia słuchu: lekkie (6 osób – 19,35%), umiarkowane (5 osób – 16,13%), znaczne (6 osób – 19,35%) i głębokie (13 osób – 41,93%). Prawie połowa, bo 14 osób (45,16%), określiła siebie jako „niesłyszących", natomiast 17 osób (54,84%) identyfikowało się z terminem „słabosłyszący". Zdecydowana większość badanych pochodziła z rodzin słyszących, tylko w dwóch rodzinach jeden z rodziców był osobą niesłyszącą, natomiast w jednej z rodzin nie słyszeli oboje rodzice. Badani określali swoje uszkodzenie słuchu najczęściej jako prelingwalne, powstałe przez 2. rokiem życia – odpowiedziało tak 25 osób. W przypadku jednej osoby uszkodzenie nastąpiło w 7. roku życia, natomiast w pięciu sytuacjach wada miała charakter postlingwalny.

Większość badanych w komunikacji posługiwała się mową (25 osób – 80,65%), w tym mową wspieraną odczytywaniem z ust – 14 osób (45,16%). Osiem osób (25,81%) w komunikacji używało języka migowego, natomiast cztery (12,90%) korzystały z systemu językowo-migowego. Cztery osoby (12,90%) w komunikacji posługiwały się często pismem, a jedna używała fonogestów. Badani w zdecydowanej większości są absolwentami szkół ogólnodostępnych: podstawowych (21 osób – 67,74%), gimnazjów (17 osób – 54,84%) i liceów (23 osoby – 74,19%). Część z nich chodziła do szkół integracyjnych (po 6 osób – 19,35% – na każdym poziomie edukacji), nieliczne osoby chodziły do szkół i ośrodków specjalnych (podstawowych: 4 osoby – 12,90%, gimnazjum: 3 osoby – 9,68%, liceum: 2 osoby – 6,45%).

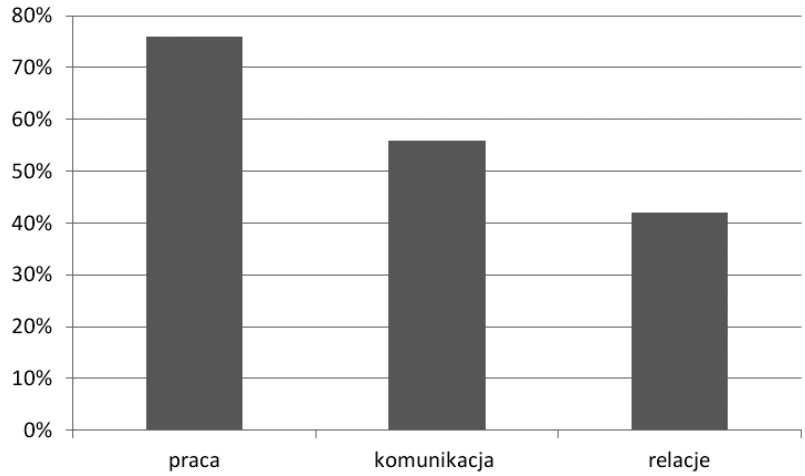
Analiza wyników badań

Oceniając wykonywaną przez siebie pracę, badane osoby mogły określić jej podstawowe zalety oraz doświadczane trudności. W pełni zadowolonych ze swojej pracy było 92% uczestników badań. Wskazuje to na właściwe rozpoznanie potrzeb badanych osób oraz dopasowanie miejsca odbywania stażu do ich możliwości i preferencji. Nie bez znaczenia jest też na pewno to, że wszystkie badane osoby były zatrudnione legalnie i miały pewność trwania zatrudnienia przez sześć miesięcy. W ramach stażu jego uczestnicy otrzymywali wynagrodzenie w wysokości najniższej pensji krajowej (ok. 1750 brutto), pomimo tego ponad 87% badanych stwierdziło, że ich dochody są zadowalające. Można stwierdzić, że wskazuje to na niskie oczekiwania finansowe badanych osób, ale jednocześnie na świadomość realiów rynku pracy, na którym nawet wykształcenie wyższe (które miało 45% badanych) nie daje gwarancji otrzymania dobrze płatnej pracy. Badani wyrażali także optymizm co do swojego przyszłego zatrudnienia – 75% z nich było przekonanych, że w przyszłości będą mieć dobrą pracę.

Uczestnicy dzięki pracy czuli się bardziej samodzielni (67%). Jednocześnie 63% badanych sądziło, ze niesłyszący i słabosłyszący muszą być w pracy lepsi niż osoby słyszące, żeby ją utrzymać. Respondenci stwierdzali także, że ich praca jest zgodna z posiadanym wykształceniem i zainteresowaniami oraz mogą w niej wykorzystać w pełni swoje umiejętności (po 85% badanych). Jednocześnie połowa badanych osób (50%) wyrażała przekonanie, że ich kompetencje są zbyt niskie i powinni podnieść swoje kwalifikacje – sądziło tak 84% badanych.

Kolejna grupa pytań dotyczyła trudności badanych osób w komunikacji w środowisku pracy. Wyniki wskazują, że ponad połowa badanych doświadcza w tym zakresie istotnych trudności: mają problemy w komunikacji ze współpracownikami (58%), wyrażają lęk, że nie usłyszą jakiegoś ważnego komunikatu (53%) i czują się niedoinformowani (58%). Nieco rzadziej badani sygnalizują, że nie rozumieją poleceń przełożonych (47%), a 40% ukrywa to, że ma problemy ze słuchem.

Zasadniczą część badania stanowiły pytania dotyczące jakości relacji społecznych doświadczanych w środowisku pracy. Ponad połowa (62%) czuła się niedoceniana przez przełożonych. Analiza wyników wskazuje także na trudności doświadczane w relacji ze współpracownikami: tylko 37% badanych twierdzi, że praca pozwala na nawiązywanie nowych znajomości, zaś ponad połowa badanych osób doświadcza w pracy uczucia samotności i ma poczucie, że inne osoby je obgadują (po 53% odpowiedzi). Osoby niesłyszące i słabosłyszące czują także, że ich kompetencje uznawane są za niewystarczające przez współpracowników (56%). Tylko nieco więcej niż jedna trzecia badanych (36%) czuje się traktowana tak samo jak osoby słyszące.



Wykres 1. Wyniki w zakresie oceny pracy zawodowej, jakości komunikacji oraz relacji interpersonalnych w środowisku pracy

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując wyniki badań w analizowanych trzech sferach, można stwierdzić, że badane osoby wysoko oceniają pracę samą w sobie (76%): możliwość jej podjęcia, poziom wynagrodzenia, dostosowanie jej do wykształcenia, zainteresowań i kompetencji. Badane osoby doświadczają jednak dużych trudności w zakresie komunikacji (ogólny poziom zadowolenia z komunikacji wynosi 56%), w tym szczególnie ze współpracownikami. Ogólny poziom zadowolenia z relacji społecznych doświadczanych w pracy także jest niski i wynosi 42%. Wyniki te zaprezentowano na wykresie 1.

Implikacje praktyczne

Przedstawione wyniki mają istotne implikacje dla profesjonalistów pracujących z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. Wskazują przede wszystkim na wysoką motywację badanych osób z wadą słuchu do podejmowania pracy. Wyników tych nie można oczywiście uznać za reprezentatywne dla całej populacji osób niesłyszacych i słabosłyszących, ponieważ – jak zaznaczono w opisie grupy badawczej – poziom wykształcenia w badanej grupie był stosunkowo wysoki, a badane osoby zgłosiły się także samodzielnie do projektu „Przełamując ciszę", co pokazuje ich aktywność i chęć zmiany sytuacji życiowej. Jednocześnie odpowiedzi badanych osób pokazują, że praca zawodowa ma dla nich wyjątkowe znaczenie, przy czym nie wiąże się ono wyłącznie z korzyściami materialnymi, lecz także z pragnieniem własnego rozwoju i potrzebą działania.

Szczególnie niepokojące są wyniki wskazujące na dużą izolację społeczną badanych osób. Pomimo tego, że ponad 80% badanych w komunikacji wykorzystuje mowę, a nie język migowy, doświadczają oni bardzo dużego poczucia osamotnienia i izolacji, nie czują się włączeni w zespół pracowników. Z całą pewnością metodą przezwyciężenia tej sytuacji nie jest tylko doradztwo zawodowe czy coaching skierowany do osób z wadą słuchu. Konieczne – a prawie zupełnie nieobecne w polskiej rzeczywistości – są działania skierowane do współpracowników osób niesłyszących i słabosłyszących, przedstawiające charakter trudności doświadczanych przez tę grupę i sposoby ich przezwyciężania (np. systematyczne stosowanie zasad poprawnej komunikacji: mówienie z twarzą zwróconą zawsze w kierunku osoby niesłyszącej/słabosłyszącej, powtórzenie wypowiedzi, jeśli jest to konieczne, lub korzystanie w komunikacji z pisma). Jeśli głównym narzędziem komunikacji jest dla osoby niesłyszącej język migowy, współpracownicy powinni nauczyć się jego podstaw tak, aby móc prowadzić proste rozmowy. Ważna jest także postawa życzliwości i realna chęć włączenia osoby niesłyszacej czy słabosłyszącej nie tylko we wspólne wykonywanie zadań wynikających z pracy, lecz także w życie społeczne w miejscu pracy, np. poprzez wspólne spędzanie przerw, dzielenie się informacjami osobistymi, utrzymywanie relacji towarzyskich również poza miejscem pracy. Bardzo pomocny może

się okazać mentor – słysząca osoba odpowiedzialna za wprowadzenie osoby z wadą słuchu w środowisko pracy i towarzysząca jej rozwojowi (Foster, MacLeod, 2004; Allen, Rawlings, Schildroth, 1989). Jednocześnie oznacza to, że poprawa warunków pracy osób niesłyszących i słabosłyszących nie musi się wiązać z dużymi nakładami finansowymi (podwyżkami czy kosztownym dostosowaniem stanowisk pracy), ponieważ w wielu sytuacjach kluczową formą poprawy jest – wymagająca jedynie kosztów społecznych i inwestycji czasowych – zmiana rodzaju relacji społecznych między niesłyszacym czy też słabosłyszącym pracownikiem a jego współpracownikami i przełożonymi.

Bibliografia

Allen, T.E., Rawlings, B.W., Schildroth, A.N. (1989). *Deaf Students and the School to Work Transition*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Company.

Barczyński, A., Radecki, P. (2008). *Identyfikacja przyczyn niskiej aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Raport z badań.* http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/EQUAL/Kluczowa_rola_gminy/Identyfikacja_przyczyn_niskiej_aktywnosci_zawodowej_ON_raport_z_badan.pdf (dostęp: 12.09.2014).

Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2008). *Wyznaczniki satysfakcji z wykonywanej pracy osób z ograniczoną sprawnością: kompetencje i relacje*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Domagała-Zyśk, E. (2010). Postrzeganie predyspozycji zawodowych osób z uszkodzeniami słuchu. W: D. Bis, J. Ryś (red.), *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe- wybrane aspekty* (s. 235–265). Lublin: Studio Format.

Domagała-Zyśk, E. (2013). Współczesne rozwiązania w zakresie wspierania zatrudnienia osób z uszkodzeniami słuchu. W: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością* (s. 147–169). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Domagała-Zyśk, E. (2014). Deaf and hard of hearing graduates on the contemporary work market. W: F.W. Wawro (red.), *The Selected Areas of Educational and Social Work under Contemporary Conditions* (s. 239–256). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Dunaj, M. (2014). Osoby głuche na rynku pracy. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 89–103). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

Foster, S., MacLeod, J. (2004). The role of mentoring relationships in the career development of successful deaf persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *9*, *4*, 442–457.

Geyer, P.D., Schroedel, J.G. (1999). Conditions influencing the availability of accommodations for workers who are deaf or hard-of-hearing. *Journal of Rehabilitation*, *2*, 42–50.

Gorczycka, E. (2000). Postawy pracodawców wobec osób niepełnosprawnych jako aspekt otwarcia miasta na ich potrzeby. W: J. Lewandowski (red.), *Ergonomia niepełnosprawnym. Środowisko pracy* (s. 45–51). Łódź: Wydawnictwo PŁ.

Konwencja nr 159 Międzynarodowej Organizacji Pracy dotycząca rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych z dnia 20 czerwca 1983 r. (Dz.U. z dnia 18 marca 2005 r.).

Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: WAiP.

Kramer, S.E. (2008). Hearing impairment, work, and vocational enablement. *International Journal of Audiology*, *47* (*Suppl. 2*), 124–130.

Maciejska-Roczan, K. (2011). Osoby niesłyszące i słabosłyszące. W: B.M. Kaczmarek (red.), *Zbiorczy raport z diagnozy świadczonych usług w zakresie rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce* (s. 21–41). Warszawa: Koalicja na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością.

Majewski T. (2005). Bariery mentalne i emocjonalne w zatrudnianiu osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy. *Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych*, *4*(*4*), 75–80.

Majewski, T. (2006). Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie* (s. 52–57). Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Majewski, T. (2007). Rodzaj niepełnosprawności a potrzeby osób niepełnosprawnych w zakresie aktywizacji zawodowej. W: *Potrzeby osób niepełnosprawnych w zakresie aktywizacji zawodowej. Materiały konferencyjne*. Opracowanie zbiorowe (s. 26–45). Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.

Mikulski, J., Kurzynowski, A. (2004). *Rehabilitacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy*. Warszawa: CEBRON-SGH.

Morgeson, F.P., Humphrey, S.E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, *91*(*6*), 1321–1339.

Osoby niepełnosprawne na rynku pracy w 2011 roku (2012). Główny Urząd Statystyczny. http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/pw_osoby_niepelnosprawne_na_rynku_pracy_w_2011.pdf (dostęp: 12.09.2014).

Piekot, T. (2011). Raport z badań zogniskowanych – tożsamość zawodowa osób głuchych i ich problemy na rynku pracy. Wrocław: Dobre Kadry.

Punch, R., Creed, P.A., Hyde, M.B. (2005). Predicting Career Development in hard-of-hearing adolescents in Australia. *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, *10*, *2*, 146–160.

Radecki, P. (2007). *Identyfikacja potrzeb osób niepełnosprawnych w zakresie aktywizacji zawodowej – raport z badań kwestionariuszowych*. Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.

Sobczak, W. (2007). Postawy pracodawców wobec potrzeb osób niepełnosprawnych. W: *Potrzeby osób niepełnosprawnych w zakresie aktywizacji zawodowej. Materiały konferencyjne*. Opracowanie zbiorowe (s. 7–25). Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.

Świdziński, M. (red.). (2014). *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

Szczupał, B. (2004). Bezrobocie osób niepełnosprawnych jako zjawisko społeczne i edukacyjne. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. z 2008 r., Nr 14, poz. 92).

Zadowolenie osób niepełnosprawnych z pracy. Raport TNS OBOP dla Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (2010). http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analizy/Zadowolenie_osob_niepelnosprawnych_z_pracy_raport_2010.pdf (dostęp: 12.01.2014).

RELACJE SPOŁECZNE OSÓB NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH W ŚRODOWISKU PRACY

Streszczenie

Satysfakcja z pracy zawodowej zarówno w przypadku osób sprawnych, jak i niepełnosprawnych wiąże się nie tylko z korzyściami finansowymi czy też prestiżem danego zawodu, lecz także z czynnikami społecznymi, takimi jak atmosfera w pracy, relacje interpersonalne, poczucie przynależności i bezpieczeństwa. W sytuacji osób niesłyszących i słabosłyszących nie jest łatwo osiągnąć te cele, ponieważ wymaga to przezwyciężenia bariery komunikacyjnej.

Celem artykułu jest określenie jakości relacji społecznych w środowisku pracy zawodowej osób niesłyszących i słabosłyszących. Po przedstawieniu sytuacji tej grupy na współczesnym rynku pracy i uzasadnieniu znaczenia, jakie mają dla nich pozytywne relacje społeczne, autorka

prezentuje wyniki badań własnych. Zostały one przeprowadzone wśród 31 niesłyszących i słabosłyszących pracowników. Wyniki pokazują wysoki poziom motywacji do podejmowania pracy zawodowej oraz wysoki poziom ogólnej satysfakcji z pracy. Zarazem jednak ukazują duże trudności w zakresie komunikacji i konsekwentnie niski poziom satysfakcji z relacji społecznych w środowisku pracy. Wskazują na konieczność dalszych badań tego zjawiska oraz podejmowania przez doradców zawodowych i trenerów działań praktycznych w celu zmiany tej sytuacji.

Słowa kluczowe: niesłyszący, słabosłyszący, praca, satysfakcja z pracy, bariery komunikacyjne

SOCIAL RELATIONSHIPS OF DEAF AND HARD-OF-HEARING PEOPLE IN THE WORK ENVIRONMENT

Abstract

In the case of both nondisabled people and people with disabilities, satisfaction from one's career is connected not only with financial benefits or the prestige of a given profession, but also with social factors, such as atmosphere at work, interpersonal relationships or a feeling of membership and security. These goals are difficult to achieve for deaf and hard-of-hearing people as this would require that the communication barrier be overcome.

The purpose of the article is to define the quality of social relationships in the work environment of deaf and hard-of-hearing people. The Author presents this group's situation in the modern labor market and justifies the importance of positive social relationships to this group; then she presents the findings of her own study. It was conducted among 31 deaf and hard-of-hearing employees. The findings show a high level of motivation for taking up employment and a high level of overall job satisfaction. At the same time, however, they show significant difficulties in communication and, in consequence, a low level of satisfaction from social relationships in the work environment. The findings indicate that further research on this phenomenon is needed and that practical actions need to be undertaken by career counselors and coaches in order to change this situation.

Key words: deaf people, hard-of-hearing people, work, job satisfaction, communication barriers

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO"
CNS nr 1(27) 2015, 73–90

ISSN 1734-5537
DOI: 10.5604/17345537.1160009

AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA, IZABELLA KUCHARCZYK*

SAMOREGULACJA A STRATEGIE MOTYWACYJNE I KOGNITYWNE W PROCESIE UCZENIA SIĘ UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ W SZKOŁACH GIMNAZJALNYCH

Uczniowie z dysleksją stanowią szczególną grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy muszą się zmagać z codziennymi trudnościami wynikającymi z wymagań szkolnych (Ganschow, Sparks, Schneider, 1995; Crombie, 1997, 2000; Kamińska-Ostęp, Gulińska, 2008; Snowling, Hulme, 2011). Z uwagi na specyfikę dysfunkcji ich problemy często są bagatelizowane i rozpatrywane głównie z perspektywy objawów trudności w czytaniu. Okazuje się jednak, że funkcjonowanie tej grupy uczniów w szkole jest złożone i dotyczy zarówno sfery poznawczej (Vellutino i in., 2004; Ahissar i in., 2006; Everatt, Weeks, Brooks, 2008; Warrington, Cruth, 2007; Maehler, Schuchardt, 2011), wolicjonalno-motywacyjnej, jak i emocjonalno-społecznej (Paradice, 2001; Burden, 2008; Macdonald, 2009, 2010; Terras, Thompson, Minnis, 2009). Należy przy tym zaznaczyć, że istnieje ścisły związek między wymienionymi sferami, który nie może być pomijany w planowaniu działań wspierających aktywność szkolną uczniów z dysleksją. Coraz więcej badaczy, koncentrując się na zależnościach, jakie istnieją między dysleksją a rozwojem osobowym i społeczno-emocjonalnym uczniów (Edwards, 1994; Riddick, 1996, za: Humphrey, Mullins, 2002), zwraca również uwagę na negatywne znaczenie tej dysfunkcji w kształtowaniu się obrazu samego siebie oraz poczucia własnej wartości i pewności siebie (Humphrey, Mullins, 2002). To z kolei nie pozostaje bez wpływu na osiągnięcia edukacyjne.

Z dydaktycznego punktu widzenia, koncentrującego się na funkcjonowaniu ucznia w szkole, istotne staje się zatem zagadnienie efektywności uczenia się.

* Agnieszka Dłużniewska; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: dluzniewskaa@gmail.com
Izabella Kucharczyk; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: izabella.kucharczyk@gmail.com

Proces ten zależy od wielu czynników, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, które – wzajemnie na siebie oddziałując – sprawiają, że jednostka zmienia aktywność związaną z uczeniem się, uwzględniając jednocześnie swoje potrzeby, ale także oczekiwania środowiska. Uznaje się, że kluczową rolę w szkolnych osiągnięciach uczniów odgrywają procesy motywacyjne, metapoznawcze i poznawcze niezbędne do uruchomienia mechanizmów samoregulacji (Bandura i in., 1996) oraz wyboru odpowiednich strategii uczenia się.

Jak podkreśla Albert Bandura (2007), motywacja, której znaczenie w procesie uczenia się jest niepodważalne, zależy od skuteczności działań służących osiągnięciu określonego celu. Pozytywne efekty aktywności jednostki stają się motywatorem do podejmowania dalszych działań, natomiast efekty niepożądane prowadzą do zaprzestania danej aktywności w celu uniknięcia jej przykrych następstw.

Jednym z czynników wpływających na efektywność uczenia się jest poczucie własnej skuteczności. Świadomość tej ostatniej odnosi się do przekonania jednostki, że może ona kontrolować swoją aktywność w osiąganiu wyznaczonych sobie celów. Wiara uczniów w skuteczność własnych działań, ukierunkowanych na pokonywanie trudności w uczeniu się, uruchamia wewnętrzne mechanizmy motywacyjne powodujące wzrost zainteresowania nauką oraz osiągnięciami szkolnymi (Bandura, 1996; Bandura, 1997, za: Arslan, 2013).

Bandura (2007) wskazuje cztery źródła informacji na temat własnej skuteczności, będące jednocześnie czterema typami psychospołecznych doświadczeń. Są to: osiągnięcia w wykonywaniu zadań, obserwacja doświadczeń innych osób, ocena swoich stanów emocjonalnych oraz społeczna perswazja słowna.

Osiągnięcia w wykonywaniu zadań są najważniejszym źródłem oceny własnej skuteczności, ponieważ dotyczą osobistych doświadczeń ucznia i są bezpośrednio związane z sukcesami i porażkami w procesie edukacyjnym. U uczniów doznających częstych lub ciągłych porażek nastąpi obniżenie oczekiwań co do własnych kompetencji, w czego konsekwencji sytuacje testowania (sprawdziany, egzaminy) będą postrzegane jako zagrażające, a oczekiwanie sukcesu ustąpi miejsca obawie przed porażką. Lęk przed testowaniem polegający na odczuwaniu niepokoju lub nerwowości przez ucznia, który obawia się, że nie zda egzaminu lub nie zaliczy odpowiedzi, może wpłynąć na uzależnienie poczucia własnej wartości od otrzymywanych ocen, wystąpienie obawy przed utratą uznania w oczach nauczyciela, poczucie odrzucenia przez członków rodziny oraz grupy rówieśniczej, odczuwanie presji czasu oraz poczucie utraty kontroli (Ogundokun, 2011).

Drugi czynnik, czyli obserwacja doświadczeń innych uczniów związanych z odnoszeniem przez nich sukcesów i doznawaniem porażek, prawdopodobnie nie będzie ważnym źródłem oczekiwania własnej skuteczności przez osoby z dysleksją. Należy nawet przypuszczać, że sukcesy innych uczniów mogą jedynie pogłębiać brak wiary we własne możliwości, a tym samym demotywować do podejmowania jakichkolwiek działań przez uczniów ze specyficznymi trudno-

ściami w uczeniu się. Unikanie porównania z rówieśnikami jest jedną ze strategii, którą uczniowie z dysleksją stosują w radzeniu sobie z niepowodzeniami szkolnymi (Singer, 2008). Znaczenie tego czynnika wzrośnie natomiast w powiązaniu z dwoma innymi: emocjami związanymi z funkcjonowaniem w klasie oraz perswazją społeczną. Szczególną rolę odgrywa w tym przypadku wsparcie środowiskowe, a zwłaszcza to udzielane przez nauczycieli, którzy, wykorzystując odpowiednie środki perswazji słownej, mogą spowodować, że uczeń z dysleksją uwierzy w możliwość skutecznego poradzenia sobie z problemami w szkole. Nie mniej ważna jest grupa rówieśnicza i pozycja, jaką zajmuje w niej uczeń z trudnościami w uczeniu się. Czynnik środowiskowy będzie zatem wpływał na kształtowanie się albo pozytywnych, albo negatywnych emocji w odniesieniu do podejmowania wyzwań związanych z pokonywaniem trudności w uczeniu się.

Jak duży wpływ na kształtowanie się poczucia własnej skuteczności uczniów z dysleksją ma postrzeganie siebie, pokazują badania Neila Humphreya i Patrici M. Mullins (2002) dotyczące konstruktu poznawczego uczniów z dysleksją w odniesieniu do sukcesów i porażek edukacyjnych. Okazuje się, że uczniowie ci dostrzegali znacznie silniejszy związek między umiejętnością czytania a inteligencją niż uczniowie z grupy kontrolnej, co może sugerować, że ci pierwsi są przekonani, iż osoba dobrze czytająca jest uważana za bardziej inteligentną. Biorąc pod uwagę to, że uczniowie z dysleksją na ogół mają problemy z czytaniem, jest wielce prawdopodobne, że postrzegają oni siebie jako osoby mniej inteligentne. Grupa uczniów z dysleksją silniej też, niż grupa kontrolna, wiązała inteligencję z pracowitością, przypisując w ten sposób dyslektykom lenistwo i bezmyślność.

Zupełnie inne, jednak niezwykle interesujące, wyniki uzyskali Robert Burden i Julia Burdett (2005), którzy badali czynniki związane z poczuciem sukcesu w uczeniu się przez uczniów z dysleksją. Okazuje się, że odpowiednio zorganizowane wsparcie środowiska, uwzględniające takie czynniki, jak: postawy uczniów wobec procesu uczenia się i zadań, którym mają stawić czoła, sposoby myślenia o sobie jako o uczących się oraz poczucie sprawstwa w rozwiązywaniu problemów, które napotykają w procesie uczenia się, może pozytywnie wpłynąć na przekonania motywacyjne uczniów z dysleksją dotyczące poczucia własnej skuteczności, orientacji na cel oraz poczucia kontroli.

Kluczowym czynnikiem w osiąganiu przez uczniów sukcesu w uczeniu się, ściśle związanym z poczuciem własnej skuteczności, jest samoregulacja. Dotyczy to w szczególności uczniów wyższych etapów edukacyjnych, z uwagi na to, że wymaga się od nich większej odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy i umiejętności określonych w podstawie programowej. Różnorodność zajęć natomiast narzuca konieczność wyznaczania sobie przez uczniów celów i wyboru strategii uczenia się. Jak podkreśla Bandura (2007), samoregulacja ludzkiego działania jest oparta na interakcji między osobą, jej zachowaniem i środowiskiem, w którym

funkcjonuje. W odniesieniu do procesu uczenia się w sensie akademickim (zdobywania wiadomości i umiejętności w procesie edukacji) Barry J. Zimmerman (1986, za: Schunk, 2008; 2000 i za: Sandars, Cleary, 2011), odwołując się do prac Bandury, zdefiniował samoregulację jako proces, w którym uczniowie systematycznie aktywują i podtrzymują zachowania poznawcze zorientowane na osiągnięcie swoich celów w nauce. Podkreślił jednocześnie, że definicja tego procesu dotyczy jedynie przekonań i motywów jednostki i nie należy traktować samoregulacji jako specyficznej cechy czy zdolności. Proces ten to ciąg następujących po sobie cykli, z których każdy składa się z trzech etapów: zdolności przewidywania (perspektywicznego myślenia), kontroli wolicjonalnej podejmowanej przez ucznia aktywności oraz autorefleksji. Pierwsza faza poprzedza działanie i zawiera takie składniki, jak wyznaczanie celów oraz przekonania motywacyjne. Kolejny etap obejmuje wysiłki, aby podtrzymać uwagę i aktywność, a ostatnia faza to ocena własnej wydajności. Od przebiegu i efektywności danego cyklu będzie zależał kolejny (Zimmerman, 2000, za: Cohen, 2012).

Aby opisany tu proces był możliwy, niezbędne są mechanizmy metapoznawcze. Według Johna H. Flavella (1979, za: Jackson, 2004) metapoznanie jest wyższym poziomem myślenia pozwalającym na aktywną kontrolę procesów poznawczych zaangażowanych w myślenie i przyswajanie wiedzy. Metapoznanie w koncepcji tego badacza (Flavell, 1971, za: Lajoie, 2008) zostało opisane z perspektywy rozwojowej, zgodnie z którą jednostka uczy się kontrolować swoje myślenie dzięki metakognitywnej wiedzy o tym, co należy monitorować. Wiedza ta bierze się z osobistego doświadczenia jednostki w wyznaczaniu celów, aktywizacji strategii niezbędnych do ich osiągania oraz oceny postępów. Metapoznanie dotyczy zatem sposobu kontrolowania i regulowania własnej aktywności, po to, by zwiększyć efektywność uczenia się. Należy je rozpatrywać z punktu widzenia procesów poznawczych, które będą wpływały na selekcję materiału z uwagi na cel uczenia się, oraz działań, od których z kolei będzie zależało podejmowanie aktywności ukierunkowanej na zwiększenie efektywności uczenia się, w tym wyboru odpowiednich strategii uczenia się (Świeży, 2008).

Metodologia badań

Celem zaprezentowanych badań jest przedstawienie opinii uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (uczniów z dysleksją) w wieku gimnazjalnym na temat wykorzystywanych przez nich strategii motywacji, samoregulacji i strategii kognitywnych w procesie uczenia się.

W badaniach własnych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a narzędziami badawczymi były dwa kwestionariusze: *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) Paula R. Pintricha i Elisabeth V. De Groot (1990) w polskiej adaptacji Agnieszki Dłużniewskiej i Izabelli Kucharczyk oraz *Goal Orientations and Learning Strategies Survey* (GOAL-S) Martina Dowsona

i Dennisa M. McInerneya (2004), również w polskiej adaptacji Dłużniewskiej i Kucharczyk. Kwestionariusz MSLQ składa się z 44 stwierdzeń podzielonych na pięć podskal: Poczucie własnej skuteczności (9 itemów), Wartość wewnętrzna (9 itemów), Lęk przed testami (4 itemy), Wykorzystywanie strategii kognitywnych (13 itemów), Samoregulacja (9 itemtów). Badani uczniowie w skalach: Poczucie własnej wartości, Wartość wewnętrzna oraz samoregulacja mogli uzyskać od 9 do 63 pkt, w skali Lęk przed testami – od 4 do 28, natomiast w skali Wykorzystywanie strategii kognitywnych – od 13 do 117 pkt.

Kwestionariusz GOAL-S składa się z się z 84 itemów i podzielony jest na trzy części. Pierwsza dotyczy celów i strategii uczenia się. W jej skład wchodzą trzy podskale: Dążenie do prezentowania umiejętności i możliwości uczenia się, Podnoszenie samooceny, Unikanie pracy. Druga część odnosi się do Celów w nauce i celów społecznych i zawiera następujące podskale: Przynależność społeczna, Akceptacja społeczna, Zainteresowanie społeczne, Odpowiedzialność społeczna, Status społeczny. Trzecia, ostatnia część bada: Strategie kognitywne (Doskonalenie, Organizacja, Powtarzanie) oraz Strategie metakognitywne (Monitorowanie, Planowanie, Regulacja). W skład każdej podskali kwestionariusza GOAL-S wchodzi sześć pytań, dlatego też badani uczniowie mogli uzyskać od 5 do 30 punktów.

Opisane badania mają charakter pilotażowy i zostały przeprowadzone w kwietniu 2014 r.

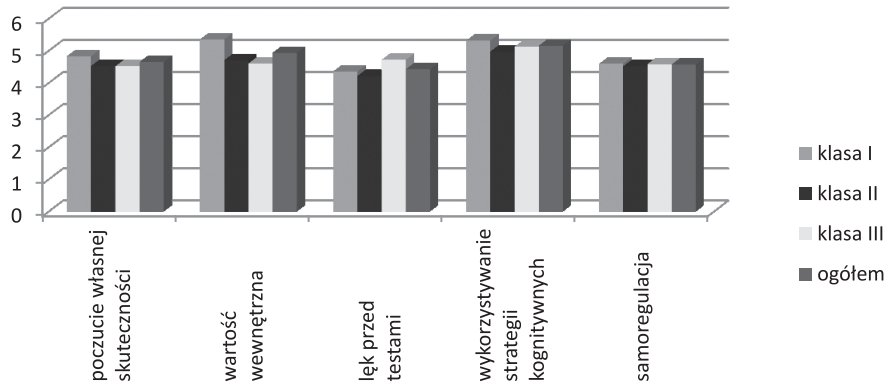
Organizacja i teren badań

Badania objęły 38 uczniów uczących się w szkołach gimnazjalnych w województwie mazowieckim. Wszyscy przebadani uczniowie posiadali opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się (dysleksja). W klasie I gimnazjum kwestionariusze wypełniło 15 uczniów (40% badanej grupy), w klasie II – 12 (32%), natomiast w klasie III – 11 (28%). Badana grupa była zróżnicowana pod względem płci – przebadanych zostało 14 (37%) dziewcząt i 24 (63%) chłopców.

Analiza i interpretacja wyników badań

Zebrany materiał empiryczny w zakresie stosowanych przez uczniów z dysleksją (zarówno z podziałem na klasy – I, II i III gimnazjum – oraz ogółem) strategii motywacyjnych, strategii kognitywnych i samoregulacji w procesie uczenia się został przedstawiony na wykresie 1.

Wykres 1. pokazuje, że wyniki uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym w zakresie poszczególnych podskal narzędzia MSLQ kształtują się na poziomie średnim. Biorąc pod uwagę podskalę Wykorzystywanie strategii kognitywnych, badani uczniowie uzyskali średni wynik $\bar{X} = 5{,}16$, wartość odchylenia standardowego to 11,01, wynik minimalny wyniósł 45, a maksymalny 88. Oznacza to, że



Wykres 1. Średnie wyniki uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym oraz podział ze względu na klasy w zakresie strategii motywacyjnych, strategii kognitywnych i samoregulacji

Źródło: opracowanie własne.

badani uczniowie starają się wykorzystywać różne techniki podczas procesu uczenia się, np. dokonując selekcji informacji, porządkując dane, często powtarzając materiał w celu lepszego opanowania treści. Z analizy danych wynika również, że uczniowie próbują łączyć wiedzę już posiadaną z nową, aby ją wzbogacić i rozwinąć, jednocześnie w odpowiedni sposób planując i organizując cały proces uczenia się. Uwzględniając podział uczniów na klasy, największe różnice w zakresie stosowania strategii poznawczych w procesie uczenia się stwierdzono między klasą I a II, gdyż wyniosła ona aż 0,34 pkt na korzyść pierwszoklasistów, co może wynikać z faktu, że pierwszoklasiści są na początku ścieżki edukacyjnej, w nowej szkole i chcą dać się poznać od jak najlepszej strony, pragną wyrobić o sobie jak najlepszą opinię, są pozytywnie nastawieni do nowych zadań.

W podskali Wartość wewnętrzna badani uczniowie uzyskali wynik $\bar{X} = 4{,}94$, wartość odchylenia standardowego wyniosła 8 pkt, przy wyniku minimalnym 24 pkt, a maksymalnym 60. Oznacza to, że uczniowie gimnazjum, organizując proces uczenia się, preferują zajęcia, które są ambitne, wymagające od nich wysiłku, energii i zaangażowania. Badani uczniowie zwracają również uwagę na to, czego się uczą, chcą, aby była to wiedza dla nich przydatna i aby można ją było wykorzystać w przyszłości w praktyce. Porównując wyniki uczniów w poszczególnych klasach w tej podskali, największe różnice stwierdzono między uczniami klas I i III: wyniosła ona 0,75 pkt na korzyść pierwszoklasistów. Takie rezultaty mogą sugerować, że uczniowie ci chcą czerpać wiedzę z informacji ze szkolnych lekcji, chcą ją stosować na innych przedmiotach. Tak duża różnica punktowa między grupami wiekowymi może wynikać z tego, że trzecioklasiści poświęcają więcej czasu na powtarzanie materiału, ponieważ muszą się przygotować do testu kompetencji, w związku z czym mają mniejszą motywację do dodatkowego rozwijania wiedzy.

Kolejna podskala to Poczucie własnej skuteczności; dotyczy ona motywacji do podejmowania działań – średni wynik w badanej grupie uczniów gimnazjum wyniósł $\bar{X}$ = 4,65 pkt, wartość odchylenia standardowego to 7,07 przy uzyskanym minimalnym wyniku 28 pkt, a maksymalnym 57. Dane pokazują, że uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym są zdania, iż w porównaniu do swoich kolegów wypadają lepiej w testach, a także postrzegają siebie jako dobrych uczniów. Twierdzą również, że są w stanie opanować materiał na dane zajęcia, oraz oczekują dobrych rezultatów swoich wysiłków. Różnice punktowe między uczniami w poszczególnych klasach są, jak poprzednio, największe między uczniami z klas I i III i wynoszą 0, 31 pkt, nie są więc znaczące.

Przedostatnia podskala to Samoregulacja. Średni uzyskany wynik wyniósł $\bar{X}$ = 4,54, wartość odchylenia standardowego = 7,46, minimalny – 24, a maksymalny, 59. Wyniki te mogą oznaczać, że badani uczniowie starają się ciężko pracować, aby uzyskać dobre oceny, powtarzają materiał, aż zdobędą pewność, że został on opanowany w stopniu zadawalającym, często zastanawiają się, jak zorganizować proces nauki, aby rezultaty były satysfakcjonujące, interesuje ich też, o czym będą się uczyć. Badani gimnazjaliści starają się także regularnie powtarzać materiał, nawet jeśli nie został zadany w szkole, gdyż chcą jak najlepiej opanować i przyswoić potrzebną wiedzę. Należy tu podkreślić, że specyfika funkcjonowania osób z dysleksją polega na tym, że w procesie uczenia się napotykają oni wiele trudności, takich jak tendencja do przestawiania liter, opuszczanie ich, dodawanie, przestawianie szyku zdania podczas czytania i pisania, nieprawidłowe przepisywanie czy też czytanie instrukcji, koncentracja na technice czytania, a nie na treści ćwiczenia, co w konsekwencji prowadzi do porażek i niechęci do nauki. Dlatego też im lepiej potrafią organizować proces uczenia się, tym efektywniej przyswajane są treści, co skutkuje lepszymi ocenami. Im bardziej uczniowie potrafią kontrolować i organizować proces uczenia się, tym bardziej możliwe do osiągnięcia stają się cele, jakie sobie stawiają. Aby analizowany materiał wzbogacić, określono różnice między klasami. Są one niewielkie: największa istnieje między klasą I i II i wyniosła 0,08 pkt.

Lęk przed testami to ostania podskala w teście MSQL, w której średni wynik wyniósł $\bar{X}$ = 4,43, a wartość odchylenia standardowego 6,37. W badanej grupie wynik minimalny to 5 pkt, a maksymalny 28. Skala ta dotyczy umiejętności reagowania w sytuacjach trudnych i radzenia sobie z nimi. Analiza uzyskanych danych pokazuje, że uczniowie z dysleksją obawiają się niskich ocen, zwłaszcza że w przyswojenie wiedzy muszą włożyć wiele wysiłku, a ponadto podczas pisania prac klasowych bardzo wiele energii wkładają w opanowanie zdenerwowania, właściwą koncentrację, kontrolę błędów i techniczną stronę pisma. Uwzględniając analizy międzygrupowe, w tej podskali największą różnicę w wynikach stwierdzono między klasą II i III: wyniosła ona 0,5 pkt na korzyść trzecioklasistów. Może to oznaczać, że uczniowie ci chcą uzyskiwać jak najlepsze rezultaty, gdyż przed nimi kolejny etap edukacji i test kompetencji.

Aby dopełnić obrazu prezentacji danych odnoszących się do umiejętności wykorzystywania strategii motywacyjnych, kognitywnych i samoregulacji w procesie uczenia się przez gimnazjalistów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja), w tabeli 1. zaprezentowano wyniki zależności pomiędzy poszczególnymi podskalami narzędzia MSLQ.

Tabela 1. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy poszczególnym podskalami w grupie uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym

	Wartość wewnętrzna	**Lęk przed testami**	**Wykorzystywanie strategii kognitywnych**	**Samoregulacja**
Poczucie własnej skuteczności	0,303	–0,296	0,133	0,077
Wartość wewnętrzna		0,209	0,733**	0,573**
Lęk przed testami			0,375*	0,453**
Wykorzystywanie strategii kognitywnych				0,818**

Objaśnienia: * – istotność na poziomie 0,05; ** – istotność na poziomie 0,01

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych danych liczbowych pozwala stwierdzić, że w zakresie Wartości wewnętrznej i Wykorzystywania strategii kognitywnych występuje dodatnia, wysoka, istotna statystycznie zależność ($r = 0{,}733$; $p = 0{,}000$). Może to oznaczać, że im większą motywację do pracy, przyswajania wiedzy i rozwijania się mają uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym, tym więcej stosują strategii poznawczych mających na celu szybsze i skuteczniejsze opanowanie materiału.

Istnieje także dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Wartością wewnętrzną a Samoregulacją ($r = 0{,}533$; $p = 0{,}000$). Taka sytuacja może świadczyć o tym, że im wyższy jest poziom motywacji do nauki, tym chętniej badani uczniowie organizują sobie proces nauki, są świadomi tego, czego się uczą i w jaki sposób, co wpływa na odpowiednie nastawienie do wykonywanego zadania. Im wyższy jest poziom motywacji, tym skuteczniej uczniowie będą sobie radzili z osiąganiem wyznaczonych celów.

Z tabeli 2. wynika również, że istnieje dodatnia, istotna statycznie, niska zależność między Lękiem przed oceną a Wykorzystywaniem strategii kognitywnych ($r = 0{,}375$; $p = 0{,}020$). Może to oznaczać, że im bardziej uczniowie obawiają się uzyskać negatywną ocenę, tym skuteczniej wykorzystują strategie poznawcze w procesie uczenia się, częściej będą materiał powtarzać, łączyć wiedzę już posiadaną z nowymi informacjami, weryfikować ją.

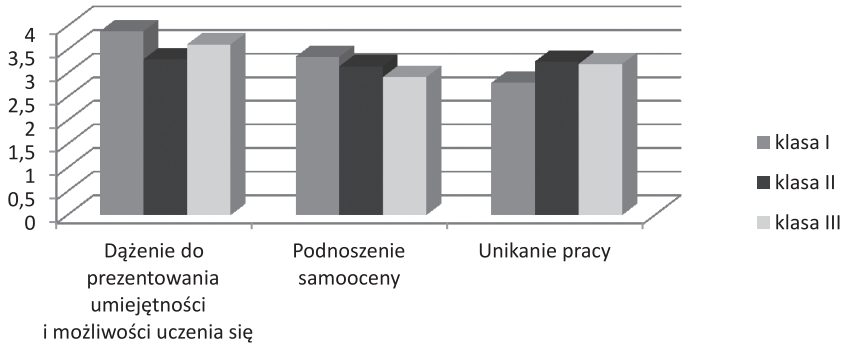
Istnieje również dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Lękiem przed oceną a Samoregulacją ($r = 0{,}453$; $p = 0{,}04$). Takie dane mogą

sugerować, że im bardziej uczniowie obawiają się uzyskiwać gorsze rezultaty w procesie edukacji, tym skuteczniej będą próbować zarządzać własnym procesem uczenia się, a także będą stawiali sobie cele możliwe do osiągnięcia, jednocześnie pamiętając o samokontroli z obawy przed porażką.

Z analizy danych zaprezentowanych w tabeli 2. wynika również, że istnieje dodatnia, istotna statystycznie, bardzo wysoka zależność między dwiema podskalami – Wykorzystywaniem strategii kognitywnych a Samoregulacją ($r = 0{,}818$; $p = 0{,}000$). Takie dane świadczą o tym, że uczniowie mający zdiagnozowaną dysleksję i będący w wieku gimnazjalnym potrafią stawiać sobie zadania na miarę swoich możliwości, jednocześnie stosując odpowiednie strategie poznawcze, mające na celu dokonanie właściwej selekcji i integracji danych, i angażując we właściwy sposób procesy poznawcze (takie jak myślenie, pamięć, koncentracja uwagi, wrażenia czy spostrzeżenia). Im lepiej uczniowie potrafią kontrolować proces uczenia, tym szybciej zdobywają większą wiedzę na temat siebie samych i są w stanie przewidywać własne reakcje i zachowania.

Aby dopełnić obrazu dotyczącego umiejętności wyznaczania celów uczenia się oraz wykorzystywania odpowiednich strategii uczenia się przez uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym, zastosowano kwestionariusz GOAL-S. Analiza podstawowych danych dotycząca określania celów w nauce została przedstawiona na wykresie 2.

Z danych zaprezentowanych na wykresie 2. wynika, że zdolności uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym dotyczące wyznaczania sobie celu uczenia się kształtują się na poziomie średnim. Dzięki analizie średnich wyników w zakresie Dążenia do prezentowania umiejętności i możliwości uczenia się stwierdzono, że badani uczniowie uzyskali średni wynik $\bar{X} = 3{,}6$, przy wartości odchylenia standardowego 3,77, minimalnym wyniku 13, a maksymalnym 30. Oznacza to, że na poziomie przeciętnym kształtuje się u nich chęć poprawy



Wykres. 2. Średnie wyniki uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym oraz podział ze względu na klasy w zakresie wyznaczanie celów w nauce

Źródło: opracowanie własne.

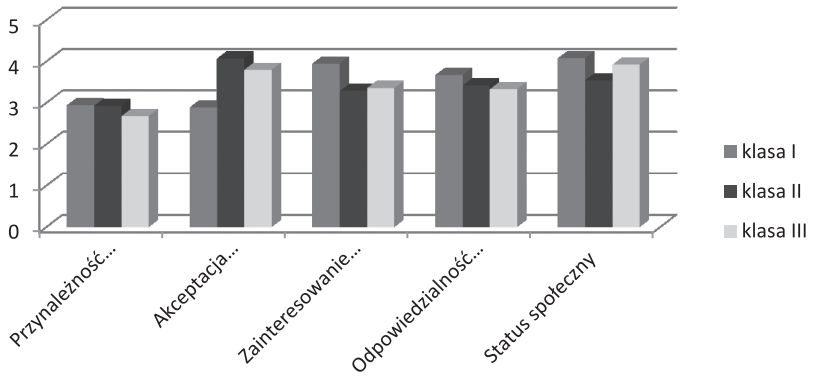
ocen, a także pokazania, że zrozumiało się zadany materiał. Biorąc pod uwagę podział na poszczególne klasy, stwierdzono, że największe różnice wystąpiły pomiędzy uczniami w klasie I i III: wyniosły aż 0,59 na korzyść pierwszoklasistów. Taki rezultat może wynikać z tego, że pierwszoklasiści, będąc na początku edukacji w szkole gimnazjalnej, próbują przedstawiać siebie w jak najlepszym świetle i zapracować na jak najlepszą opinię ucznia, który chce się czegoś nauczyć i dowiedzieć o otaczającym świecie.

Kolejna skala, czyli Podnoszenie samooceny, dotyczy chęci zaprezentowania siebie jak najlepiej, co wiąże się z uzyskaniem gratyfikacji w postaci jakiejś nagrody lub też pozytywnej oceny. Średni wynik w badanej grupie wyniósł $\bar{X}$ = 3,14 (wartość odchylenia standardowego to 4,53, wynik minimalny to 10, a maksymalny 30), co wskazuje, że uczniowie ci plasują się na poziomie średnim. Może to oznaczać, że starają się oni wypaść na tle klasy jak najkorzystniej, chcą być najlepsi i zajmować pod względem nauki jak najwyższe miejsce w rankingu klasy. Największa różnica w wynikach ponownie dotyczy klas I i III (na korzyść tych młodszych) i wynosi 0,43 pkt.

Ostatnia skala w zakresie umiejętności wyznaczania sobie celów to Unikanie pracy. W badanej grupie średni wynik wyniósł $\bar{X}$ = 3,08 (wartość odchylenia standardowego = 4,32, wynik minimalny = 9, a maksymalny 26), co oznacza, że uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym znajdują się na poziomie średnim. Może to sugerować, że cechuje ich chęć osiągnięcia sukcesu i dobrych ocen, ale przy włożonym jak najmniejszym wysiłku związanym z uczeniem się. Największe różnice punktowe tym razem występują między klasą I i II na korzyść pierwszoklasistów i różnica ta wynosi 0,45. Taki wynik może świadczyć o tym, że drugoklasiści starają się nie angażować w pracę, wkładają w naukę niewiele wysiłku i energii, za to oczekują, że odniosą sukces, a w związku z tym – gratyfikację w postaci dobrych ocen.

Kolejnym punktem analiz jest prezentacja średnich wyników dotyczących wyznaczania zarówno celów w nauce, jak i celów społecznych. Wyniki te zostały zaprezentowane na wykresie 3.

Wykres 3. wskazuje, że wyniki uczniów w zakresie pięciu podskal społecznych kwestionariusza MSLQ odnoszących się do wyznaczania celów w nauce, jak i celów społecznych kształtują się na poziomie średnim. Z analizy wyników badanych uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym w pierwszej podskali Przynależność społeczna wynika, że średni wynik wyniósł $\bar{X}$ = 2,89, wartość odchylenia standardowego to 5,41, przy minimalnym wyniku 6, a maksymalnym 30. Oznacza to, że uczniów w wieku gimnazjalnym cechuje przeciętny poziom chęci odnoszenia sukcesów w celu wzmocnienia swojej pozycji w grupie lub utrzymania relacji interpersonalnych. Największą różnicę wyników (aż 0,26 pkt) można zaobserwować między grupą pierwszo- i trzecioklasistów. Taki wynik może wskazywać, że grupie pierwszoklasistów najbardziej zależy na przyjaźni z rówieśnikami. Chcą oni uzyskiwać jak najlepsze rezultaty w nauce, gdyż,



Wykres. 3. Średnie wyniki uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym oraz podział ze względu na klasy w zakresie wyznaczania celów w nauce i celów społecznych

Źródło: opracowanie własne.

ich zdaniem, dzięki temu będą bardziej lubiani, będą mieli możliwość przynależności do grupy, na której im zależy, i nie zostaną odrzuceni.

Kolejną podskalą była Akceptacja społeczna. Średni wynik w badanej grupie wyniósł $\bar{X}$ = 3,59 (wartość odchylenia standardowego = 5,12, wynik minimalny = 6, a maksymalny = 30). Uzyskane wyniki mogą oznaczać, że uczniowie starają się dobrze wypaść, aby uzyskać akceptację nie tylko rówieśników, lecz także nauczycieli. Chcą także uzyskiwać pochwały od wychowawców za trud i pilną naukę, zależy im także na zadowoleniu rodziców z ich osiągnięć. Największe różnice grupowe dotyczą uczniów klas I i II na korzyść drugoklasistów. Różnica ta wyniosła 1,18 pkt. Jest to jedna z niewielu podskal, w których drugoklasiści osiągnęli najwyższy wynik. Może to oznaczać, że akceptacja środowiska zarówno szkolnego, jak i rodzinnego jest dla ich rozwoju i motywacji bardzo ważna.

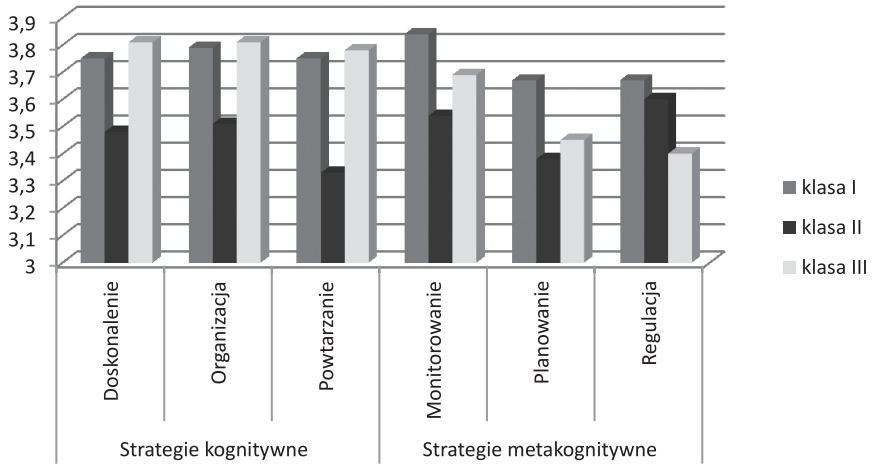
Następna podskala to Zainteresowanie społeczne, w której średni wynik wyniósł $\bar{X}$ = 3,53, przy wartości odchylenia standardowego 4,11, wyniku minimalnym 11, a maksymalnym 30, i kształtuje się on na poziomie przeciętnym. Podskala ta dotyczy chęci osiągnięcia sukcesu w szkole w celu pomagania innym w ich rozwoju naukowym lub też osobistym. Analiza uzyskanych wyników pokazuje, że uczniowie próbują dobrze się uczyć, aby inni mogli korzystać z ich wiedzy i umiejętności. Uwzględniając analizy międzygrupowe, należy stwierdzić, że w podskali tej największe różnice wystąpiły między grupą pierwszo- i drugoklasistów i wyniosły 0,66 pkt na korzyść pierwszoklasistów.

Przedostatnia podskala to Odpowiedzialność społeczna. W badanej grupie średni wynik wyniósł $\bar{X}$ = 3,47 (wartość odchylenia standardowego = 4,15, wynik minimalny = 10, a maksymalny = 29), co oznacza, że uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym znajdują się na poziomie średnim. Może to świadczyć o tym, że cechuje ich chęć odnoszenia sukcesów, aby sprostać obowiązkom

wynikającym z roli społecznej, a także z obowiązujących zasad społecznych i moralnych. Największe różnice dotyczą klasy I i III i wynoszą 0,34 pkt.

Ostatnia podskala to Status społeczny. W opisywanej grupie średni wynik wyniósł $\bar{X}$ = 3,85, przy wartości odchylenia standardowego = 4,83, co również (jak w poprzednich podskalach) daje poziom średni. Badanych uczniów cechuje chęć odniesienia sukcesu w szkole, aby w przyszłości osiągnąć odpowiedni status społeczny i odpowiedni status materialny. W porównaniach międzygrupowych największe różnice widoczne są między klasą I i II: wyniosły 0,53 pkt na korzyść uczniów młodszych. Może to oznaczać, iż pierwszoklasiści wiedzą, że im wyższe rezultaty w nauce będą osiągać, tym lepszą pracę i związane z tym większe gratyfikacje finansowe mogą zdobyć w przyszłości.

Kolejnym elementem analiz jest przedstawienie danych dotyczących umiejętności wykorzystywania strategii zarówno kognitywnych, jak i metakognitywnych przez uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym. Dane te zostały przedstawione na wykresie 4.



Wykres. 4. Średnie wyniki uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym oraz podział ze względu na klasy w zakresie wykorzystywania strategii kognitywnych i metakognitywnych

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy wyników przedstawionych na wykresie 4. wynika, że uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym w zakresie stosowania strategii zarówno kognitywnych, jak metakognitywnych osiągają przeciętne rezultaty. Do strategii kognitywnych można zaliczyć trzy podskale. Pierwszą jest Doskonalenie; odnosi się ona do umiejętności powiązania wcześniej zdobytych informacji i doświadczeń z nowo poznanymi poprzez wykorzystywanie parafrazowania, tworzenie nowych analogii czy też ewaluacji dotychczasowych osiągnięć. Średni wynik uzyskany w tej podskali przez badanych uczniów z dysleksją wyniósł

$\bar{X}$ = 3,68, wartość odchylenia standardowego = 3,43. Może to oznaczać, że uczniowie próbują łączyć dane posiadane z nowo poznawanymi, próbują również znaleźć cechy wspólne między wiedzą, którą poznają w szkole, a tym, co już wiedzą, oraz starają się integrować i wykorzystywać wiedzę zdobytą na różnych przedmiotach. Z analizy danych zaprezentowanych na wykresach 3 i 4 wynika, że największe różnice międzygrupowe występują między klasą II i III i wynoszą 0,33 pkt na korzyść trzecioklasistów.

W zakresie organizacji (druga podskala), czyli umiejętności selekcji, segregowania, przeorganizowywania, a także podsumowywania ważnych informacji czy też przyswajanego materiału, badani uczniowie osiągnęli średni wynik $\bar{X}$ = 3,70, wartość odchylenia standardowego = 3,81, a różnice między grupami są nieznaczące.

Trzecia, ostatnia podskala strategii kognitywnych to Powtarzanie; odnosi się ona do umiejętności tworzenia list, powtarzania materiału np. na głos, nazywania faktów, zapamiętywania treści. Średni wynik w grupie wyniósł $\bar{X}$ = 3,62, wartość odchylenia standardowego = 4,45. Oznacza to, że badani uczniowie w celu utrwalenia materiału powtarzają go. W tej podskali największe różnice wystąpiły miedzy klasą II a III, a różnica wyniosła 0,45 pkt na korzyść trzecioklasistów. Taka różnica może wynikać z tego, że przed trzecioklasistami jest egzamin kompetencji oraz decyzja o wyborze profilu dalszej edukacji.

Strategie metakognitywne różnią się od strategii kognitywnych tym, że dotyczą umiejętności kontroli i planowania oraz uczenia się. Można do nich zaliczyć trzy podskale: Monitorowanie, Planowanie oraz Regulację. Pierwsza dotyczy umiejętności samodzielnego sprawdzania stopnia zrozumienia przyswajanego materiału. Druga odnosi się do zdolności zarządzania własnym czasem, tworzenia harmonogramu czynności związanych z procesem uczenia się oraz organizowania miejsca pracy. Ostatnia, trzecia podskala, czyli Regulacja, to strategia polegająca na umiejętności zastosowania odpowiednich sposobów kontroli własnej pracy oraz wykorzystywania różnych, najbardziej skutecznych technik uczenia się oraz eliminowania błędów i niejasności powstałych w procesie uczenia się. Jak wykazała analiza wyników we wszystkich trzech podskalach strategii metakognitywnych, badani uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym osiągnęli wyniki przeciętne (odpowiednio $\bar{X}$ = 3,69, wartość odchylenia standardowego = 3,31; $\bar{X}$ = 3,5, wartość odchylenia standardowego = 4,37; $\bar{X}$ = 3,5, wartość odchylenia standardowego = 4,34). We wszystkich trzech podskalach uczniowie w I klasie gimnazjum osiągają najwyższe rezultaty. Taki wynik jest najprawdopodobniej spowodowany faktem wzmożonej autokontroli związanej z funkcjonowaniem w nowym dla ucznia środowisku.

Aby dopełnić obrazu prezentacji danych odnoszących się do umiejętności określania celów w nauce, celów społecznych oraz wykorzystywania strategii kognitywnych i samoregulacji w procesie uczenia się przez gimnazjalistów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja), zaprezentowano tutaj

wyniki zależności pomiędzy poszczególnymi podskalami narzędzia GOAL-S (korelacja r-Pearsona, poziom istności 0,05).

Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, że istnieje dodatnia, istotna statycznie, niska zależność między podskalą Dążenie do prezentowania umiejętności i możliwości uczenia się a podskalą Podnoszenie samooceny ($r = 0{,}391$; $p = 0{,}015$). Może to oznaczać, że im bardziej uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym chcą osiągać wyższe wyniki w nauce i pokazać, że potrafią zdobyć dobre oceny (mimo posiadanych deficytów), tym bardziej liczą na uzyskanie korzyści materialnej lub innej nagrody oraz osiągnięcie pozycji w grupie rówieśniczej. Istnieje również ujemna, istotna statycznie, niska zależność między Dążeniem do prezentowania umiejętności i możliwości uczenia się a Unikaniem pracy (–0,378, $p = 0{,}019$). Taka sytuacja może świadczyć o tym, że im wyższy jest poziom motywacji do pracy i pokazania, że uczeń potrafi osiągnąć sukces, tym więcej będzie on wkładać wysiłku w pracę związaną z procesem uczenia się.

W tabeli 2. zaprezentowano wyniki badań dotyczące zależności pomiędzy podskalami MSLQ sprawdzającymi umiejętności wyznaczania celów w nauce i celów społecznych w grupie uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym.

Tabela 2. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy poszczególnym podskalami kwestionariusza MSLQ w grupie uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym

	Akceptacja społeczna	**Zainteresowanie społeczne**	**Odpowiedzialność społeczna**	**Status społeczny**
Przynależność społeczna	0,509*	0,389*	0,420*	0,135
Akceptacja społeczna		0,653**	0,622*	0,419**
Zainteresowanie społeczne			0,600**	0,510**
Odpowiedzialność społeczna				0,660*

Objaśnienia: * – istotność na poziomie 0,05; ** – istotność na poziomie 0,01

Źródło: opracowanie własne.

Istnieje dodatnia, istotna statystycznie, wysoka zależność między Akceptacją społeczną a Zainteresowaniem społecznym ($r = 0{,}653$; $p = 0{,}000$) oraz Akceptacją społeczną a Odpowiedzialnością społeczną ($r = 0{,}622$; $p = 0{,}000$); między Odpowiedzialnością społeczną a Statusem społecznym ($r = 0{,}660$; $p = 0{,}000$). Oznacza to, że im bardziej uczniowie chcą odnieść sukces w celu uzyskania akceptacji grupy rówieśniczej, tym bardziej będą się starać pomagać innym uczniom, którzy nie radzą sobie z nauką, oraz będą dążyć do uzyskania różnych form gratyfikacji. Z tabeli 2. wynika również, że istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Akceptacją społeczną a Przynależno-

ścią społeczną ($r = 0{,}509$; $p = 0{,}001$) oraz między Zainteresowaniem społecznym a Odpowiedzialnością społeczną ($r = 0{,}600$; $p = 0{,}000$). Oznacza to, że im bardziej uczniowie chcą przynależeć do danej grupy, tym częściej będą próbować osiągać wysokie wyniki w nauce.

Tabela 3. prezentuje współczynniki korelacji dotyczące wykorzystywanych przez uczniów z dysleksją strategii kognitywnych i metakognitywnych.

Tabela 3. Współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy poszczególnym podskalami w grupie uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym

	Organizacja	**Powtarzanie**	**Monitorowanie**	**Planowanie**	**Regulacja**
Doskonalenie	0,763**	0,783**	0,670*	0,550**	0,694**
Organizacja		0,730**	0,619**	0,710**	0,513**
Powtarzanie			0,584**	0,517**	0,666**
Monitorowanie				0,719**	0,739**
Planowanie					0,645**

Objaśnienia: * – istotność na poziomie 0,05; ** – istotność na poziomie 0,01

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zależności przedstawionych w tabeli 3. wskazuje na dodatnie, istotne statystycznie, wysokie zależności wykorzystania strategii kognitywnych i metakognitywnych w procesie uczenia się przez uczniów z dysleksją. Wyniki te można tłumaczyć faktem zastosowania oddziaływań terapeutycznych na wcześniejszych etapach edukacyjnych związanych z doborem odpowiednich strategii uczenia się w celu wypracowania mechanizmów pokonywania trudności w nabywaniu i utrwalaniu wiedzy przez uczniów z dysleksją. Należy jednak zaznaczyć, że na poziomie istotnie statystycznym, umiarkowanym, pozostają korelacje dotyczące Doskonalenia i Planowania, Organizacji i Regulacji oraz Powtarzania i Planowania, co może być związane z ogólnie niższymi zdolnościami uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się do organizowania i planowania swojej pracy.

Wnioski i implikacje dla praktyki pedagogicznej

W zakresie strategii kognitywnych i metakognitywnych stosowanych przez uczniów gimnazjum wskazane jest opracowanie odpowiednich strategii uczenia się dla uczniów poszczególnych klas. Konieczność taka spowodowana jest niepokojąco niskimi wynikami uczniów klas II, co najprawdopodobniej wiąże się na tym etapie z obniżeniem motywacji wewnętrznej do uczenia się. Wskazane jest zatem rozpoznanie i zastosowanie przez nauczycieli skutecznych, zewnętrznych mechanizmów motywacyjnych wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów klas II.

Biorąc pod uwagę znaczenie uznania i akceptacji przez grupę rówieśniczą dla uczniów z dysleksją, należy zadbać o kształtowanie prawidłowych relacji interpersonalnych, dzięki czemu wzrośnie poziom ich samoakceptacji i poczucia własnej wartości. W tym celu warto zastosować programy profilaktyczne, formy treningu interpersonalnego, a także stworzyć warunki zaprezentowania możliwości ucznia z dysleksją poprzez przydzielenie mu funkcji osoby pomagającej innym uczniom z trudnościami w nauce.

Uczniów z dysleksją należy również zmotywować do częstego powtarzania materiału w celu jego utrwalenia i obniżenia poziomu lęku przed doznaniem porażki w czasie egzaminów i sprawdzianów poprzez systematyczną gratyfikację cząstkowych osiągnięć.

Z kolei stworzenie uczniom z dysleksją możliwości zaprezentowania wiedzy i umiejętności na forum klasy oraz zastosowanie motywacji pozytywnej powinno mieć na celu ukierunkowanie ich aktywności na zwiększenie wysiłku i zaangażowania w proces uczenia się.

Bibliografia

Ahissar, M., Lubin, Y., Putter-Katz, H., Banai, K. (2006). Dyslexia and the failure to form a perceptual anchor. *Nature Neuroscience*, *9*(*12*), 1558–1564.

Arslan, A. (2013). Investigation of relationship between sources of self-efficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(*4*), 1983–1993.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-Efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, *67*, 1206–1222.

Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Burden, R., Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, *32*(*2*), 100–104.

Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, *14*, 188–196.

Cohen, M.T. (2012). The importance of self-regulation for college student learning. *College Student Journal*, *46*(*4*), 892–902.

Crombie, M.A. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia*, *3*, 27–47.

Crombie, M.A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: Where are we going? *Dyslexia*, *6*, 112–123.

Dowson, M., McInerney, D.M. (2004). The development and validation of the Goal Orientation and Learning Strategies Survey (GOALS-S). *Educational and Psychological Measurement. 64*(*2*), 290–310.

Everatt, J., Weeks, S., Brooks, P. (2008). Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. *Dyslexia*, *14*, 16–41.

Ganschow, L., Sparks, R., Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, *1*, 75–95.

Humphrey, N., Mullins, P.M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, *29*(*4*), 196–203.

Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, *41*(*4*), 391–403.

Kamińska-Ostęp, A., Gulińska, H. (2008). Teaching methods and aids assisting dyslexic pupils in learning chemistry. *Journal of Baltic Science Education*, *1*(*3*), 147–154.
Lajoie, S.P. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: A Rose by any other Name? *Educational Psychology Review*, *20*, 469–475.
Macdonald, S.J. (2009). Windows of reflection: Conceptualizing dyslexia using the social model of disability. *Dyslexia*, *15*, 347–362.
Macdonald, S.J. (2010). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, *38*, 271–279.
Maehler, C., Schuchardt, K. (2011). Working memory in children with learning disabilities: Rethinking the criterion of discrepancy. *International Journal of Disability*, *Development and Education*, *58*(*1*), 5–17.
Ogundokun, M.O. (2011). Learning style, school environment and test anxiety as correlates of learning outcomes among secondary school students. *IFE PsychologIA*, *19*(*2*), 321–336.
Paradice, R. (2001). An investigation into the social construction of dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, *17*(*3*), 213–225.
Pintrich, P.R., de Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82(1)*, 33–40.
Sandars, J. Cleary, T.J. (2011). Self-regulation theory: Applications to medical education: AMEE Guide No. 58. *Medical Teacher*, *33(11)*, 875–886.
Schunk, D.H. (2008). Metacognition, self-Regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, *20*, 463–467.
Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, *14*, 314–333.
Snowling, M.J., Hulme, Ch. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, *81*, 1–23.
Świeży, M. (2008). Metapoznanie w samoregulacji procesów uczenia. W: A. Niedźwieńska (red.), *Samoregulacja w poznaniu i działaniu* (s. 141–164). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Terras, M.M., Thompson, L.C., Minnis H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, *15*, 304–327.
Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(*1*), 2–40.
Warrington, E.K., Crutch, S.J. (2007). Selective category and modality effects in deep dyslexia. *Neurocase*, *13*, 144–153.

SAMOREGULACJA A STRATEGIE MOTYWACYJNE I KOGNITYWNE W PROCESIE UCZENIA SIĘ UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ W SZKOŁACH GIMNAZJALNYCH

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań pilotażowych dotyczących samoregulacji oraz wyznaczania strategii motywacyjnych i kognitywnych w osiąganiu celów w uczeniu się przez uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym. Badania objęły 38 uczniów uczących się w szkołach gimnazjalnych w województwie mazowieckim. Wszyscy przebadani uczniowie posiadali opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się (dysleksja). Do badania wykorzystano dwa kwestionariusze: *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) Paul R. Pintricha, Elisabeth V. De Groot (1990) w polskiej adaptacji Agnieszki Dłużniewskiej i Izabelli Kucharczyk oraz *Goal Orientation and Learning Strategies Survey* (GOAL-S) Martina Dowsona i Dennisa M. McInerneya (2004) również w polskiej adaptacji Dłużniewskiej i Kucharczyk. Kwestionariusz MSLQ składa się z pięciu podskal: Poczucie własnej skuteczności, Wartość wewnętrzna, Lęk przed testami, Wykorzystywanie strategii kognitywnych, Samoregulacja. Kwe-

stionariusz GOAL-S podzielony jest na trzy części. Pierwsza dotyczy celów i strategii uczenia się. W jej skład wchodzą trzy podskale: Dążenie do prezentowania umiejętności i możliwości uczenia się, Podnoszenie samooceny, Unikanie pracy. Druga część to Cele w nauce i cele społeczne; się zawiera ona następujące podskale: Przynależność społeczna, Akceptacja społeczna, Zainteresowanie społeczne, Odpowiedzialność społeczna, Status społeczny. Trzecia, ostatnia część bada Strategie kognitywne (Doskonalenie, Organizacja, Powtarzanie) oraz Strategie metakognitywne (Monitorowanie, Planowanie, Regulacja). Szczegółowa analiza wyników ukazuje zależności pomiędzy poziomem motywacji i samoregulacji a wyborem poznawczych i metapoznawczych strategii uczenia się. Zaprezentowane badania pozwalają wyodrębnić czynniki, które mają istotne znaczenie w osiąganiu sukcesów w nauce badanej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: samoregulacja, metapoznanie, strategie kognitywne, strategie metakognitywne

SELF-REGULATION VERSUS MOTIVATIONAL AND COGNITIVE LEARNING STRATEGIES IN STUDENTS WITH DYSLEXIA IN MIDDLE SCHOOLS

Abstract

The purpose of this article is to present the findings of a pilot study on self-regulation and motivational and cognitive strategies used by middle school students with dyslexia to achieve their learning goals. The study covered 38 students in middle schools in Mazovia Province. All the participants had a statement of specific learning disabilities (dyslexia). Two questionnaires were used for the purpose of the study: the Polish adaptation of Paul R. Pintrich and Elisabeth V. De Groot's *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (1990) by Agnieszka Dłużniewska and Izabella Kucharczyk and the Polish adaptation of Martin Dowson and Dennis M. McInerney's *Goal Orientation and Learning Strategies Survey* (GOAL-S) (2004) by Dłużniewska and Kucharczyk. The MSLQ consists of five subscales: Sense of Self-Efficacy, Intrinsic Value, Test Anxiety, Cognitive Strategy Use and Self-Regulation. The GOAL-S questionnaire is divided into three parts. The first one concerns learning goals and strategies. It is composed of three subscales: Aiming at Presenting One's Skills and at a Chance to Learn, Raising One's Self-Esteem and Work Avoidance. The second part refers to Academic Goals and Social Goals and contains the following subscales: Social Affiliation, Social Approval, Social Concern, Social Responsibility and Social Status. The third part examines Cognitive Strategies (Elaboration, Organization and Rehearsal) and Metacognitive Strategies (Monitoring, Planning and Regulating). The detailed analysis of the findings shows a relationship between the level of motivation and self-regulation and the choice of cognitive and metacognitive learning strategies. The study presented makes it possible to isolate the factors that have considerable significance in achieving academic success by the group of students with special educational needs under study.

Key words: self-regulation, metacognition, cognitive strategies, metacognitive strategies

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 1(27) 2015, 91–94

RECENZJE I POLEMIKI

LUDWIK MALINOWSKI*

Bogusław Śliwerski (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Szkoła w gorsecie, dlaczego?

Jest to książka ciekawa, wyróżniająca się na tle innych związanych z pedagogiką i wychowaniem. Jej autora zna nie tylko środowisko pedagogów; jest on badaczem zmian zachodzących w oświacie i wychowaniu w ostatnim dwudziestoleciu naszego państwa. Na tle dotychczasowego dorobku naukowego profesora Bogusława Śliwerskiego ta książka wyróżnia się tym, że ma charakter interdyscyplinarny, łączy się z politologią, socjologią i administracją. Motywem przewodnim jest tu problem uspołecznienia oświaty, rozumiany teoretycznie i praktycznie zarazem. Nie trzeba uzasadniać, że dla szkolnictwa specjalnego i dzieci z różnymi niepełnosprawnościami ma to znaczenie podstawowe, jak chociażby konieczna bliższa i szersza współpraca rodziców ze szkołą i – szerzej – całym środowiskiem.

Ogniskuje się to w szeroko rozumianym pojęciu samorządności szkoły, uwalniania się jej z okowów przeróżnych i jakże często mało zrozumiałych przepisów. Omawiana problematyka osadzona została w realnej polskiej rzeczywistości. Ważne jest również to, że na łamach książki nie spotykamy bezwzględnej, totalnej krytyki polskiego systemu oświaty, doceniane są sukcesy ostatnich kilku lat, ale obok tego mamy do czynienia z licznymi uwagami krytycznymi oraz takimi, które wynikają nie tylko z uzasadnień teoretycznych, lecz także z przeprowadzanych badań, przytaczanych w książce.

* Ludwik Malinowski; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: lmalinowski@aps.edu.pl

Autor dowodzi, że uspołecznienie szkoły w polskich warunkach przebiega wyjątkowo trudno, wpływają na to okoliczności obiektywne i subiektywne, a także to – co wynika z innej epoki – że państwo „wie najlepiej", społeczeństwo zaś, rodzice i nauczyciele, a przede wszystkim dzieci, powinno być podporządkowane. Śliwerski uważa, że jest to najbardziej mylne rozumienie oświaty, w tym także organizacji szkolnictwa, od podstawowego poczynając, a na średnim kończąc. Przytaczanych jest wiele różnych koncepcji na ten temat i odniesień o wyraźnie krytycznym charakterze; dotyczą one głównie polskiej polityki oświatowej. Dramat tkwi w tym, że wiele zapowiadanych reform w ogóle nie weszło w życie, a niektóre wciąż były poprawiane, co wielokroć prowadziło do chaosu w całej oświacie.

Polski system oświaty jest trudny do zrozumienia i nierzadko – do logicznego wytłumaczenia. Wpływały na to zmiany systemowe w naszym państwie, jak również zmiany typowo organizacyjne. Od 1989 r. pracowało aż 18 ministrów edukacji, przeciętna kadencja wynosiła rok i cztery miesiące. Byli to przedstawiciele niemal wszystkich liczących się w Polsce stronnictw politycznych. Żaden z nich nie mógł zrealizować swoich wizji reformatorskich i organizacyjnych, niektórzy w ogóle ich nie mieli; może i dobrze, bo przecież oświata i wychowanie nie mogą być uzależnione od jednej czy drugiej osoby lub partii. Przeciwnie, oświata powinna mieć charakter społeczny – powinna być po prostu uspołeczniona.

Temu problemowi – uspołecznieniu oświaty – poświęcona jest cała książka. Zdaniem Śliwerskiego, polska szkoła wciąż pozostaje ściśnięta gorsetem i pomimo, zdawać by się mogło, że chce, to nie może się z niego wydobyć, aby stać się nowoczesna i sprostać wymogom naszych czasów. Powinna być nie tylko uspołeczniona, lecz także bardziej samorządna i samorządowa, zwłaszcza w terenie, gdzie bardzo często władze administracyjne bez żadnych ogródek mówią, co ma być robione w szkole. Powinna też być bardziej środowiskowa i niezarządzana ze szczebla centralnego.

Wynika to z wielu uwarunkowań. Samorząd, środowisko i demokracja mają podstawowe znaczenie w funkcjonowaniu szkoły tu, teraz i na przyszłość. Z tym że demokracji nie da się nauczyć, nawet z najbardziej renomowanych podręczników. Niezbędną umiejętność w tym zakresie można nabyć jedynie poprzez rzeczywistą i zarazem praktyczną działalność, znajomość środowiska i chęć pracy dla niego. Włączenie rodziców do pracy wychowawczo-opiekuńczej staje się tu podstawową przesłanką właściwego funkcjonowania szkoły, to jest jej uspołecznienia. Ma to też znaczenie podstawowe dla celów, nazwijmy to, wyższych i bardziej ogólnych – dla narodu i państwa, dla przyszłości wszystkich Polaków, a nie dla wybranych grup społecznych. Na tym tle uwagi Śliwerskiego są zarówno zasadnie wyprowadzane z analizy wielu dokumentów urzędowych związanych z oświatą, jak i poparte własnymi badaniami. Chodzi tu bowiem o to, że szkoła nie powinna być tylko ośrodkiem szerzenia wiedzy, lecz także podłożem two-

rzenia warstw społecznych, w których społeczeństwo mogłoby się rozwijać. Stanowi to podstawową przesłankę nowoczesnej szkoły i funkcjonowania jej w danym środowisku.

„Nie ma zatem innej drogi do wyrównywania szans życiowych obywateli i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak danie im szansy na zdobycie najlepszego i najwyższego wykształcenia. Każdy sam powinien dzięki oświeconemu umysłowi rozstrzygać o tym, co jest prawdą, w czym tkwi błąd, gdyż władze państwowe zawsze będą miały skłonność do tego, by ją fałszować we własnym interesie" (wersja elektroniczna książki dostępna jest na stronie www.cyfroteka.pl).

W tej sytuacji pada pytanie najbardziej podstawowe, na które próbuje odpowiedzieć autor: na czym polega właściwie rozumiana autonomia szkoły, aby była ona wyzwolona z krępujących ją więzów utrudniających jej funkcjonowanie w zróżnicowanych warunkach? Współcześnie sprowadza się to do tego, że szkoła powinna być miejscem szerzenia niezależnej wiedzy oświatowej. Na kartach książki spotykamy liczne tego przykłady, zarówno historyczne, jak i współczesne. Właściwa autonomia „szkoły przenosi kompetencje decyzyjne na najważniejszych aktorów sfery operacyjnej, a mianowicie na nauczycieli, rodziców i kierownictwo szkół, zmieniając radykalnie potencjał ich wpływu na nią". Śliwerski zauważa – wręcz przestrzega – że bardzo szkodliwe jest różnego rodzaju upartyjnianie oświaty. Dotyczy to również wiązania pedagogiki i, szerzej, całego wychowania z dominującą ideologią czy też ścisłego wiązania z jakąś partią, chociaż wydaje się nam, że jest to najbardziej zasadne.

Z analizy książki jasno i przekonywująco wynika, że szkoła zarówno w potocznym, jak i merytorycznym rozumieniu nie może być własnością państwa, jakiegoś ugrupowania politycznego, lecz powinna być własnością społeczną, narodową. Jej główną funkcją jest służba na rzecz społeczeństwa, na rzecz jego edukacji, czyli maksymalizowania potencjału rozwojowego uczniów, nauczycieli i rodziców.

Niestety, „wybijanie" się polskiej szkoły do rzeczywistego, a nie formalnego uspołecznienia napotyka wiele trudności zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych. Podstawowy postulat autora recenzowanej publikacji sprowadza się do przesłania, że szkoła powinna być wolna od wszelkiego rodzaju ideologii partyjnych, religijnych, gospodarczych i wielu innych. Nie może też być areną przeróżnych agitacji na rzecz działań, które często sprowadzają się do zastępowania rodziców i ich odpowiedzialności za wychowanie dzieci, nawet wówczas, gdy programy te formowane są w imię najbardziej, zdawać by się mogło, racjonalnych zasad i idei. „Z kolei proces uspołecznienia zarządzania edukacją nie może być rozumiany jako forma przeciwstawiania tego co tworzy się przy udziale podmiotów społeczeństwa obywatelskiego z państwem czy strukturami samorządu terytorialnego. Szkoła nie może być miejscem realizacji interesów partyjnych czy społecznych, które mają na celu oddziaływanie na świadomość

dziecka w celu pozyskania jego sympatii czy zainteresowania dla określonej ideologii lub określonego programu politycznego".

Śliwerski wskazuje, że wielką szkodą jest, iż u nas w Polsce wciąż funkcjonuje centralistyczne myślenie, którego korzenie tkwią bardzo głęboko i od którego trudno jest się oderwać. W odniesieniu do oświaty i wychowania wciąż za dużo mamy państwa w wychowaniu, a za mało faktycznego samorządu. Źle jest także, że polskie kilkusettysięczne środowisko nauczycielskie w odróżnieniu od wielu innych państw wciąż nie ma autentycznego samorządu zawodowego, który nie tylko pilnowałby standardów wykonywania zawodu, lecz także był realną siłą podmiotowego wpływu na politykę władz oświatowych. U nas w Polsce bardzo często oświatowe związki zawodowe i stowarzyszenia nauczycielskie walczą między sobą o dostęp do opiniowania podstawowych projektów reform oświatowych i decyzji podejmowanych przez kolejne ekipy rządzące. Tymczasem to właśnie samorząd zawodowy nauczycieli mógłby wesprzeć je w sporach z rządem o to, jak powinna wyglądać oświata i wychowanie w Polsce.

Wielka szkoda, że we współczesnej Polsce, którą autor nazywa Trzecią Rzeczypospolitą, nie została dokończona zapowiedziana w latach 90. ubiegłego wieku systemowa reforma oświaty, której podstawowym wskazaniem miały być demokratyzacja i uspołecznienie całego systemu edukacyjnego w sferze publicznej. Nie została także sfinalizowana rewolucja podmiotów, a więc możliwości samorealizacji społecznej, indywidualnej i zbiorowej głównych aktorów publicznej edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców, wychowawców pozaszkolnych oraz sojuszników tych placówek (np. instruktorów harcerskich, duszpasterzy, trenerów sportowych). Zasiadający we władzach resortu edukacji politycy oświatowi odłożyli do lamusa idee edukacji i polskiej oświaty, a tym samym – model polskiej szkoły na przyszłość.

Zgodnie z przesłaniem książki, wciąż nie są dostrzegane możliwości, jakie tkwią nie w urzędach, lecz w ludziach, w samorządach, poczynając od wsi, a kończąc na miastach. Zauważenie tego potencjału okazuje się konieczne, aby nie następowała marginalizacja i wykluczenie społeczne; jest to szczególnie ważne w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Motto publikacji sprowadza się do podstawowej idei, że najistotniejsze jest przekazywanie dzieciom i młodzieży obiektywnej wiedzy o tym, „czym jest demokracja, jakie są jej tradycje, procedury, struktury, formy i metody [...] tylko zastosowanie demokracji w praktyce odsłania jej prawdziwą wartość [...] Jeszcze nie jest za późno, jeszcze nie wszystko jest stracone".

Tekst stanowi rozwiniętą wersję recenzji Ludwika Malinowskiego zamieszczonej na stronie: https://forumakademickie.pl/recenzje/uspoleczniona-czy-w-gorsecie/

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO" ISSN 1734-5537
CNS nr 1(27) 2015, 95–96

NATALIA JÓZEFACKA-SZRAM*

Pat Pernicano (2014). *Using Trauma-Focused Therapy Stories: Interventions for Therapists, Children, and Their Caregivers*. New York: Routledge

Pat Pernicano jest profesorem na amerykańskim uniwersytecie w Spalding. Może się także pochwalić dużym doświadczeniem klinicznym w pracy z dziećmi i rodzinami w obszarze traumy. *Using Trauma-Focused Therapy Stories: Interventions for Therapists, Children, and Their Caregivers* to kolejna książka tej autorki podejmująca temat bajkoterapii i traumy. Wcześniej Pernicano opublikowała m.in.: *Family-Focused Trauma Intervention: Using Metaphor and Play with Victims of Abuse and Neglect* oraz *Metaphorical Stories for Child Therapy: Of Magic and Miracles*.

Recenzowana publikacja składa się z sześciu części, zawierających łącznie 42 rozdziały. Całość napisana jest z myślą o praktykach, chociaż można w niej znaleźć również wątki teoretyczne.

Pierwsza część zdecydowanie różni się od pozostałych, gdyż skoncentrowana jest na bardziej teoretycznych zagadnieniach, aczkolwiek zawsze okraszonych opisami prawdziwych przypadków. Czytelnik znajdzie tutaj informacje o tym, czym jest trauma i w jaki sposób może ona wpływać na zachowanie dziecka i jego opiekunów. Poruszone są kwestie diagnozy, zaburzeń towarzyszących, a także najskuteczniejszych metod terapii w nurcie psychologii opartej na dowodach (*Evidence-Based Practice*). Szczegółowo opisany jest model 4F, mówiący o poszczególnych etapach stresu wywołanego traumą – zagubienie (*freak out*), zastygnięcie (*freeze*), dezorientacja (*flight*), walka (*fight*). Dużą część poświęcono psychoedukacji dotyczącej różnicom w przeżywaniu, odbieraniu traumy przez dzieci w różnym wieku. Następnie autorka przechodzi do opisu bajkoterapii jako metody pracy z dzieckiem. Czytelnik może się dowiedzieć, jak powinna

* Natalia Józefacka-Szram; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: natalia.szram@gmail.com

być zbudowana taka opowieść, jak dobierać utwory literackie w zależności od diagnozy i celu terapii, a także jak powinna wyglądać struktura owej terapii.

Pozostałe części podzielone są według typów osób, do których adresowana jest bajkoterapia: dzieci, adolescentów, rodziców. Na każdą część składają się rozdziały dotyczące poszczególnych problemów, takich jak relaksacja, psychoedukacja czy narracja traumy. Wszystkie te rozdziały stanowią rodzaj praktycznego przewodnika. Na początku wyjaśniane są cele terapii, następnie przedstawione jest opowiadanie, które kończy się pytaniami ułatwiającymi samodzielną refleksję nad danym zagadnieniem. Pytania te mogą stanowić formę pomocy dla terapeuty przy przepracowywaniu problemu z dzieckiem.

Książkę można traktować jako zbiór gotowych opowiadań, które są dostosowane do konkretnych problemów, jak kontrola gniewu czy samokontrola. Zdecydowanie poleciłabym ją terapeutom pracującym z dziećmi po traumie, a także rodzicom takich dzieci. Wszystkie opowiadania zostały bardzo dobrze opracowane. Wstęp i ustalenie celów terapii pomagają terapeucie w przygotowaniu się do sesji. Końcowe pytania dobrze odzwierciedlają idee przekazywaną w tekście, a młodszym dzieciom pozwalają zrozumieć metaforę i łatwiej nadnieść ją do siebie i swojego życia. Należy jednak wziąć pod uwagę, że niektóre porównania i metafory mogą być niezrozumiałe dla polskich dzieci ze względu na duże różnice kulturowe między Polską a USA. Może to spowodować konieczność wprowadzenia zmian w danej opowieści, aby była dostępna dla osób z naszego kręgu kulturowego. Ponadto, recenzowana publikacja ma bardzo wąskie grono odbiorców – dzieci i młodzież po traumie; sprawia to, że poszczególne opowiadania nie nadają się do pracy z inną grupą.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 1(27) 2015, 97

SPRAWOZDANIA, KOMUNIKATY, KRONIKA

Forum Pedagogiki Specjalnej

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej rok założenia 1922

ZAPROSZENIE DO UDZIAŁU W KONKURSACH PROMUJĄCYCH IDEĘ INTEGRACJI OSÓB SPRAWNYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH W SPOŁECZEŃSTWIE

W Instytucie Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej powstała inicjatywa zorganizowania ogólnopolskich konkursów promujących ideę integracji osób sprawnych i niepełnosprawnych w społeczeństwie:

1) konkurs filmowy pt.:
   – ***Osoba niepełnosprawna czy niepełnosprawny świat?***
2) konkurs na wspomnienia i refleksje pt.:
   – ***Mój niepełnosprawny świat***
   – ***Niepełnosprawność mojego dziecka – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość w zapiskach rodziców***
   – ***Mój niepełnosprawny brat/niepełnosprawna siostra – wspomnienia z dzieciństwa.***

Uczestnikami konkursu są uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (konkurs filmowy), osoby z niepełnosprawnością, rodzice, rodzeństwo (konkurs na wspomnienia i refleksje).

W każdej kategorii konkursu przewidziane są nagrody dla zwycięzców. Nagrodzone prace konkursowe zamieszone będą na stronie Forum Pedagogiki Specjalnej (www.efps.pl).

Termin konkursu: 25.02–17.04.2015 r.

Ogłoszenie wyników nastąpi w pierwszej połowie maja. Wręczenie nagród jest przewidywane podczas Święta Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (29 maja).

Rada Programowa
Forum Pedagogiki Specjalnej

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO” ISSN 1734-5537
CNS nr 1(27) 2015, 98–102

DANUTA KSIĄŻEK*

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ „CZŁOWIEK CHORY W ŚRODOWISKU. ZADANIA I DOŚWIADCZENIA PROFESJONALISTÓW”

Warszawa, 7 czerwca 2014

W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 7 czerwca 2014 r. odbyła się konferencja naukowa pt. „Człowiek chory w środowisku. Zadania i doświadczenia profesjonalistów”. Organizatorem tego cyklicznego wydarzenia było Koło Psychologii Klinicznej i Psychoterapii APSI. Konferencja miała na celu wymianę poglądów oraz naukowych i praktycznych doświadczeń profesjonalistów pracujących metodą środowiskową z osobami chorymi psychicznie.

W sesji I wykładowej, dr hab., prof. APS Paweł Bronowski w swoim wystąpieniu pt. „Zespoły interdyscyplinarne w programach wsparcia środowiskowego” odniósł się do zaleceń Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) na temat środowiskowego modelu wsparcia osób chorych psychicznie. Szczególną uwagę zwrócił na przesunięcie nacisku z wszelkich form pomocy stacjonarnej na pomoc środowiskową, gdzie fundamentem jest społeczność lokalna, a nie instytucja lecznicza, jak szpital, dom pomocy społecznej czy zakład opiekuńczo-leczniczy. Wskazane jest zatem, aby obok psychiatrii klinicznej rozszerzać ofertę środowiskową dla osób chorujących psychicznie w formie środowiskowych domów samopomocy, warsztatów terapii zajęciowej, ośrodków wsparcia dziennego, klubów pacjenta, mieszkań chronionych. Istotną rolę w programach tego rodzaju wsparcia odgrywają zespoły interdyscyplinarne, w skład których wchodzą specjaliści z różnych dziedzin: psychologowie, pedagodzy, pracownicy socjalni, pielęgniarki, terapeuci zawodowi. Jak wynika z zaprezentowanych przez prof. Bronowskiego badań własnych z 2010 r., doświadczenie zawodowe w pra-

* Danuta Książek; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: dksiazek@wp.pl

cy z osobami chorującymi psychicznie zdobywali oni już znacznie wcześniej i są zaangażowani w pracę. Wyniki pokazują także, że głównym problemem zespołu jest jego interdyscyplinarność. Pracownicy muszą zapomnieć o swoich rolach zawodowych i zająć się wykonywaniem bieżących zadań. Takie sytuacje prowadzą do frustracji i wypalenia zawodowego. Aby temu zapobiec, w badaniach rekomendowano dbanie o dobrą atmosferę w pracy, tworzenie grup wsparcia oraz korzystanie z zewnętrznej superwizji i specjalnych programów szkoleniowych. W porównaniu z amerykańskimi badaniami, które zostały przytoczone podczas sesji wykładowej, standardowe i modelowe zespoły interdyscyplinarne w Polsce nie odbiegają od wzorców w Europie i Stanach Zjednoczonych. Wielodyscyplinarność w poziomie i rodzaju wykształcenia personelu jest swego rodzaju zaleceniem przy tworzeniu zespołu środowiskowego, który, korzystając z konsultacji lekarzy psychiatrów, powinien zadbać o jak najlepszy poziom funkcjonowania społecznego osób chorujących psychicznie.

Doktor Lidia Zabłocka-Żytka zaprezentowała częściowe wyniki badań przeprowadzonych w ramach projektu europejskiego Camila, finansowanego ze środków Unii Europejskiej. Celem projektu jest wsparcie dzieci i nastolatków mających do czynienia z chorobą psychiczną rodzica. Pierwszy etap projektu ma na celu stworzenie pakietu szkoleniowego i treningowego dla profesjonalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą. Badano obszar związany m.in. ze specyficznymi problemami rodzin, w których rodzic choruje psychicznie, poszukiwano mocnych i słabych stron w istniejących i dostępnych formach pomocy, oczekiwano sugestii związanych z potrzebami szkoleniowymi profesjonalistów. Z przeprowadzonych badań wynika, że choroba psychiczna ma znaczny wpływ na odgrywanie ról społecznych zarówno u dzieci, jak i rodziców doświadczonych tą chorobą. Stąd też potrzebna jest współpraca interdyscyplinarna różnych profesjonalistów i praca z całą rodziną. Na podstawie wniosków będzie opracowany pakiet treningowy dla profesjonalistów. Zostaną w nim zamieszczone informacje dotyczące rozwoju dziecka i rodziny jako systemu oraz wskazane instytucje oferujące pomoc.

Na temat wyników badania „Ocena medycznej i niemedycznej opieki osób po kryzysie psychicznym z perspektywy lokalnych placówek wsparcia dziennego" mówił Jacek Bednarzak – członek Grupy Wsparcia Osób z Doświadczeniem Kryzysu Psychicznego „Trop". Badanie zostało przeprowadzone w maju 2014 r. w sześciu placówkach wsparcia dziennego w Warszawie i Ząbkach wśród 69 respondentów w wieku 23–74 lat, którzy byli wcześniej hospitalizowani, a obecnie przebywają w placówkach dziennych. Wyniki pokazują, że brak jest kompleksowego wsparcia dla większości osób opuszczających szpital po kryzysie psychicznym. Ponadto, perspektywa zatrudnienia tych osób jest niepewna. W tym celu należy organizować szkolenia dla pracodawców. Dzięki temu mogliby oni zrozumieć specyfikę funkcjonowania pracowników po kryzysie psychicznym oraz przygotować odpowiednie strategie metod pracy. Rezultaty ba-

dania wskazały również na potrzebę promowania partnerskich relacji między osobami chorującymi a profesjonalistami udzielającymi pomocy. Istotne jest także zacieśnienie współpracy środowisk zaangażowanych we wspieranie osób chorujących psychicznie w celu zagwarantowania pomocy i wsparcia, które byłyby wszechstronne i nie nakładały się na siebie.

Sesję wykładową zakończyło wystąpienie dr hab. n. med., prof. APS Katarzyny Prot-Klingier, która mówiła o psychoterapii w warunkach środowiskowych. Dzięki realizacji Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego zmienia się sposób postrzegania osoby chorującej psychicznie i jej funkcjonowania społecznego. W Polsce odchodzi się od myślenia, że miejscem pobytu takiej osoby jest szpital lub dom pomocy społecznej. Naturalnym miejscem zamieszkania każdej osoby, bez względu na wiek czy niepełnosprawność, powinno być jak najdłużej środowisko lokalne. Prelegentka podkreśliła, że działalność psychoterapeuty w środowisku polega na pracy z całą rodziną. W tym celu stosuje się różne – omówione przez nią – techniki psychoterapii. Dodatkowo, praca środowiskowa przynosi niezwykłe korzyści w diagnozowaniu sytuacji rodzinnej. W tym wystąpieniu została również zwrócona uwaga na integrację różnych placówek środowiskowych, dających jednak pacjentowi możliwość wyboru spośród nich.

Podczas drugiej części konferencji odbyły się równolegle trzy sesje referatowe (ze względu na równoległe odbywanie się sesji warsztatowych, druga i trzecia część artykułu zostały przygotowane na podstawie materiałów pokonferencyjnych). Pierwsza z nich została poświęcona refleksjom praktyków. Beata Zielińska omówiła w swoim referacie specyfikę pracy terapeutycznej z perspektywy osoby stawiającej pierwsze kroki w kontakcie z pacjentem oraz związane z tą sytuacją trudności. Referat pt. „Wygnanie z raju – emocjonalne reakcje terapeutów w psychoterapii osoby chorej z zaburzeniami z kręgu psychoz" dotyczył trudności, z jakimi mierzą się terapeuci pracujący z tą grupą pacjentów i został wygłoszony przez Małgorzatę Sosnowską. Prelegentka zaprezentowała rezultaty badań własnych, które wskazują na różniące się opisy relacji terapeutycznej uzależnione od płci terapeutki oraz płci jej pacjentów. Prezentowany materiał wskazał, jak efektywnie korzystać z emocjonalnych reakcji na wyzwania, jakie niesie ze sobą praca z pacjentem psychotycznym. Kolejny referat zatytułowany był: „Trudności wynikające ze zmian psychofizycznych w udzielaniu wsparcia osobom chorującym psychicznie w okresie starości". Zdaniem jego autorki – Doroty Zawadzkiej – wraz z zaawansowaniem starości wyczerpuje się „pojemność adaptacyjna" organizmu i coraz słabsze bodźce zewnętrzne mogą w stopniu nieodwracalnym wytrącić organizm ze stanu równowagi. Nawet niewielki uraz lub lekka, dla osób młodych, choroba może okazać się śmiertelna dla człowieka starego. Z kolei Adam Chojnacki w referacie pt. „W cieniu miasta: przeciwdziałanie wykluczeniu i marginalizacji z powodu problemów psychicznych" odniósł się m.in. do emocji profesjonalistów, którzy często muszą, z jednej strony, rozu-

mieć i wspierać swoich pacjentów, a z drugiej – reprezentować reguły i wartości danego społeczeństwa, które same w sobie często prowadzą do marginalizacji. Na zakończenie Joachim Kowalski wystąpił z referatem pt. „Co się dzieje na sesji, zostaje na sesji – czyli krótkie narzędzia do oceny skuteczności pracy terapeutycznej i relacji terapeutycznej". Celem tego wystąpienia było zaprezentowanie dwóch stworzonych w Stanach Zjednoczonych narzędzi dostępnych nieodpłatnie dla praktyków zdrowia psychicznego – Skali do Oceny Sesji i Skali do Oceny Rezultatów. Są to narzędzia, które służą, odpowiednio, do oceny siły relacji terapeutycznej i oceny funkcjonowania klienta w kilku sferach, w których zachodzą zmiany podczas interwencji terapeutycznej.

Druga sesja referatowa została poświęcona programom i formom wsparcia. Anna Solicka-Heller zaprezentowała program wolontariacki realizowany w Środowiskowym Domu Samopomocy „Pod Skrzydłami" w Warszawie – jako przykład dobrej praktyki tworzenia profesjonalnego zespołu. O programie wolontariackim działającym w Ośrodku Wsparcia dla Osób z Zaburzeniami Psychicznymi – Stowarzyszenia Pomost opowiedziała Sylwia Toporek. Kolejne wystąpienie, pt. „Trener pracy jako skuteczna forma aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych", miało na celu zaprezentowanie projektu realizowanego od trzech lat przez Stowarzyszenie Rodzin Działających na Rzecz Zdrowia Psychicznego dla Rodziny w partnerstwie z warszawską Fundacją Hej Koniku. Najważniejszym ogniwem tego projektu są trenerzy pracy, którzy pomagają uczestnikom w odnalezieniu się na otwartym rynku pracy, są osobistymi asystentami osób niepełnosprawnych, w tym osób chorujących psychicznie, głównie na schizofrenię. Przy wsparciu doradcy zawodowego i psychologa zwiększają szansę na podjęcie zatrudnienia, co ma być kolejnym krokiem w procesie zdrowienia i powrotu do pełnej aktywności społecznej. Kolejne zagadnienie dotyczyło jednego z pomysłów będących odpowiedzią na ideę psychiatrii środowiskowej: mieszkań treningowych. Meteusz Golinowiecki w wystąpieniu pt. „Mieszkania treningowe dla osób po kryzysie psychicznym jako element nowoczesnego systemu opieki psychiatrycznej" odniósł się do mocnych i słabych stron tej formy terapii środowiskowej wśród pacjentów będących tuż po kryzysie psychicznym.

Tytuł trzeciej sesji referatowej brzmiał: „Funkcjonowanie w otoczeniu". Referat Małgorzaty Orzeł-Górniak pt. „Regulacja emocji w procesie zmian terapeutycznych osób z zaburzeniami psychicznymi" prezentował dynamikę afektywną osób z zaburzeniami psychicznymi w kontekście poziomów regulacji emocji oraz strategii naprawczych, które im odpowiadają. Mateusz Glinowiecki w referacie „Jak pomagać chorym nie zapominając o ich rodzinach? – czyli o wsparciu rodziny w obliczu kryzysu psychicznego osoby bliskiej" przedstawił aspekty, które są niezwykle przydatne podczas procesu zdrowienia; prelegent zwrócił uwagę, że rola rodziny jest tutaj niepowtarzalna. Odpowiednio wyedukowani, świadomi członkowie rodziny mogą pomóc w wychodzeniu z kryzysu i stanowić bardzo duże

wsparcie dla osoby dotkniętej chorobą przewlekłą. Kolejny referat został poświęcony akceptacji choroby psychicznej dziecka i jej wpływowi na zdrowie psychiczne rodziców bądź opiekunów. Monika H. Gogolewska przybliżyła problemy, z jakimi muszą się zmierzyć osoby udzielające wsparcia. O deficytach mentalizacji w zaburzeniach psychicznych, takich jak schizofrenia, choroba afektywna dwubiegunowa czy zaburzenie osobowości typu bordeline, opowiedziały Anna Bodnar i Marta Andrzejewska. Prelegentki zaprezentowały własne doświadczenia w pracy z pacjentami i stosowane metody w rehabilitacji tych deficytów. Sesja referatowa warsztatowa została zakończona wystąpieniem Łukasza Miciuka, który wskazał na problemy profesjonalistów i pacjentów związane z sytuacją wypisu chorych z oddziału psychiatrycznego.

Ostatnia część konferencji miała charakter warsztatowy. Równolegle odbywały się prezentacje i dyskusje, w czterech grupach tematycznych. Katarzyna Wiktor-Sass poprowadziła warsztaty dotyczące wypalenia zawodowego. Jest to częste zjawisko wśród osób pracujących w zawodach wymagających bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. Wraz z trenerem Adamem Chojnackim poszukiwano rozwiązań sprzyjających tworzeniu relacji, w których będzie miejsce dla różnych, nawet najbardziej wypieranych doświadczeń życiowych. Grzegorz Adaszewski podczas prowadzonych przez siebie warsztatów wskazał obszary, w których kompetencje twórcze mogą się okazać kluczowe w pracy z osobami chorymi psychicznie. Nowe kompetencje z innych dyscyplin naukowych wzbogacają i poszerzają zakres umiejętności profesjonalistów i tym samym zwiększają efektywność udzielanej pomocy. Czwarta grupa warsztatowa miała możliwość zapoznania się ze skutecznością treningu metapoznawczego, który jest jednym z elementów programu terapeutycznego realizowanego w Ośrodku Wsparcia dla Osób z Zaburzeniami Psychicznymi.

Konferencja dostarczyła obszernych treści merytorycznych, o charakterze naukowym i praktycznym. Zaprezentowane różnorodne metody pracy środowiskowej świadczą o potrzebie interdyscyplinarnego podejścia do osób psychicznie chorych i ich rodzin.

„CZŁOWIEK – NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ – SPOŁECZEŃSTWO" ISSN 1734-5537
CNS nr 1(27) 2015, 103–110

PRZEGLĄD CZASOPISM

BERNADETA SZCZUPAŁ*

THE JOURNAL OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SPECIAL EDUCATION

Wiosna 2014, t. 15, nr 1

Międzynarodowe Stowarzyszenie Pedagogiki Specjalnej (International Association of Special Education – IASE) z siedzibą w USA to organizacja założona w 1989 r. w celu niesienia wsparcia osobom z niepełnosprawnością oraz poprawy jakości ich życia. Zrzesza specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej (nauczycieli, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów, psychologów, pracowników opieki społecznej) oraz wielu członków rodzin osób z niepełnosprawnością. Celem IASE jest wspieranie rozwoju zawodowego jego członków, rozwój pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej oraz międzynarodowa wymiana informacji poprzez wydawanie i dystrybucję *Journal IASE*, organizowanie międzynarodowych konferencji i pomoc w wymianie naukowej pomiędzy pedagogami specjalnymi z całego świata.

The Journal of the International Association of Special Education jest cenionym na całym świecie periodykiem wydawanym przez Stowarzyszenie przy wsparciu Zakładu Psychologii Wychowawczej i Szkolnictwa Specjalnego w Southern Illinois University Carbondale (Department of Educational Psychology and Special Education, Southern Illinois University Carbondale). Redaktorem naczelnym pisma jest dr Morgan Chitiyo z Southern Illinois University Carbondale w USA, a jej zastępcami – prof. Greg Prater z Northern Arizona University z Flagstaff w USA oraz dr hab., prof. DSW Małgorzata Sekułowicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Zakres tematyki poruszanej na łamach czasopisma jest bardzo szeroki, obejmujący zróżnicowane zagadnienia dotyczące teorii i praktyki pedagogiki specjalnej. Należy podkreślić wysoki poziom merytoryczny czasopisma, trafne odwołania do licznych koncepcji pedagogiki spe-

* Bernadeta Szczupał; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; tel. +48 22 5893600; e-mail: bszczupal@aps.edu.pl

cjalnej oraz wieloaspektową analizę różnych obszarów funkcjonowania osób z niepełnosprawnością w odniesieniu do idei inkluzyjnych.

Podobnie jak w poprzednich wydaniach czasopisma, zakres tematyki poruszanej w poszczególnych artykułach prezentowanego tu numeru dotyczy przede wszystkim kwestii rozwiązań integracyjnych, uwarunkowań procesu wprowadzania edukacji włączającej oraz strategii postępowania z osobami z niepełnosprawnością różnego typu w krajach Ameryki Północnej, Azji i Afryki. Autorzy z wielu państw dzielą się swoimi doświadczeniami z prowadzonych badań, a także prezentują nowoczesne praktyki w zakresie kształcenia pedagogów specjalnych.

Artykuł: Results of Co-Teaching Instruction to Special Education Teacher Candidates in Tanzania (Wyniki instrukcji ko-nauczania studentów pedagogiki specjalnej w Tanzanii). **Autorzy:** Laura M. Frey, Marilyn S. Kaff (s. 4–15).

W artykule przedstawiono wykorzystanie obszernej metody opisowej skierowanej do ko-nauczania studentów pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie Sebastian Kolowa Memorial (SEKOMU) w Tanzanii. Autorzy opisują ko-nauczanie jako równoczesne nauczanie grupy studentów przez dwóch doświadczonych nauczycieli. Przedstawione w artykule badania są badaniami pilotażowymi. Analiza otrzymanych wyników pozwala stwierdzić, że treść prezentowanego kursu oraz zastosowane instrukcje w ko-nauczaniu miały pozytywny wpływ na wiedzę dotyczącą nauczania 101 studentów z niepełnosprawnością biorących udział w omawianym badaniu. Studenci byli również pozytywnie nastawieni do wykorzystania ko-nauczania w swojej przyszłej pracy. W trakcie prezentowanego w artykule badania, SEKOMU zaoferowało pierwszy w historii Tanzanii program przygotowawczy dla nauczycieli pedagogiki specjalnej na poziomie uniwersyteckim. Badanie to jest również pozytywnym wkładem w przygotowanie nauczycieli w Tanzanii do pracy z uczniami z niepełnosprawnością. W rezultacie przeprowadzonych prac badawczych można stwierdzić, że treści ko-nauczania oraz jego struktury użyte do nauczania studentów były także przydatne w rozwoju ich zdolności do efektywnej pracy z uczniami z niepełnosprawnością oraz proponowały nowe, wartościowe rozwiązania w edukacji integracyjnej i włączającej dla uczniów z różnymi niepełnosprawnościami.

Artykuł: A Pilot Study for Standardizing Curriculum-Based Measurement Oral Reading Fluency (CBM ORF) in Arabic (Badanie pilotażowe dotyczące standaryzacji pomiaru płynności czytania na głos opartego na programie nauczania CBM ORF w języku arabskim). **Autor:** Bashir Abu-Hamour (s. 16–26).

W artykule szczegółowo ukazano badanie dotyczące właściwości psychometrycznych arabskiej wersji Pomiaru Płynności Czytania na Głos opartego na programie nauczania dla uczniów jordańskich. Grupę badawczą stanowiło 200 uczniów (w wieku od sześciu do ośmiu lat) z czterech ogólnodostępnych szkół

podstawowych w Jordanii. Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na określenie trafności i rzetelności programu nauczania CBM ORF. Jest on bardzo dobrą metodą nauczania czytania w języku arabskim. Uczniowie z niepełnosprawnością, którzy uczyli się czytania z wykorzystaniem tego programu, zdobyli punktację znacznie wyższą niż ich pełnosprawni rówieśnicy uczeni innymi metodami. W artykule wskazano, że systemy edukacyjne w krajach arabskich nie dysponują znormalizowanym narzędziem opartym na badaniach diagnostycznych, pozwalającym ocenić efektywność nauczania czytania i które mogłoby być wykorzystywane przez nauczycieli ogólnodostępnych szkół podstawowych. Zaprezentowane badania są propozycją prostej i szybkiej oceny poprawności głośnego czytania w języku arabskim.

Artykuł: How a SURFing Social Skills Curriculum can Impact Children with Autism Spectrum Disorders (Wpływ Programu Nauczania Umiejętności Społecznych Surfingu na funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami autystycznymi). **Autorzy:** Lauren Katrina Cavanaugh, Sarah Beth Rademacher (s. 27–35).

Autorzy artykułu na podstawie badań Centrum Kontroli i Zapobiegania Chorób (2012) stwierdzają, że u jednego na 88 dzieci w Stanach Zjednoczonych diagnozuje się zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD). Dzieci z ASD wykazują nieprawidłowe interakcje i kompetencje społeczne oraz mają obniżone poczucie własnej wartości. Wczesna terapia interwencyjna może znacznie poprawić ich rozwój społeczny. W ostatnich latach pojawiło się więcej niekonwencjonalnych metod terapii, jak np. surfing terapeutyczny. W artykule przedstawiono wyniki badań, w których zmierzono efektywność programu nauczania umiejętności społecznych w ramach zorganizowanego obozu surfingowego dla 11 dzieci z ASD w wieku od 10 do 16 lat. Zbadano również opinie 18 rodziców oraz 26 terapeutów pracujących z dziećmi podczas tego obozu. Badania zostały przeprowadzone tydzień przed rozpoczęciem obozu, podczas jego trwania, a następnie ponownie po dwóch tygodniach od jego zakończenia. Wnikliwa analiza ilościowa zgromadzonych danych empirycznych pozwoliła na stwierdzenie, że takie wartości jak odpowiedzialność, pewność siebie oraz zaangażowanie są istotne statystycznie w zakresie umiejętności społecznych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Przedstawione opisy i analizy badań dostarczają ważnych wskazówek odnośnie do potrzeb dzieci z autyzmem, które to potrzeby wynikają bezpośrednio z indywidualnych doświadczeń tych dzieci w kontakcie z innymi osobami. Autorzy artykułu podkreślają, że do tej pory nie było badań empirycznych dotyczących efektów nauczania poprzez uczestnictwo w obozie surfingowym dzieci ze spektrum autyzmu w zakresie rozwoju ich umiejętności społecznych, i pozytywnie ów program oceniają. Częstsze korzystanie z takiego programu nauczania w znaczącym stopniu przyczyni się do rozwoju umiejętności społecznych dzieci z autyzmem. Badania te należy jednak traktować jako wstęp do dalszych, pogłębionych prac badawczych.

Artykuł: A Meta-Analysis of Algebra Interventions for Learners with Disabilities and Struggling Learners (Metaanaliza nauczania matematyki uczniów z niepełnosprawnością oraz uczniów z trudnościami w uczeniu się). **Autorzy:** Elizabeth M. Hughes, Bradley S. Witzel, Paul J. Riccomini, Karen M. Fries, Gibbs Y. Kanyongo (s. 36–47).

Autorzy stwierdzają, że obecnie matematyka jest uważana za podstawową wiedzę przygotowującą uczniów do potrzeb współczesnego konkurencyjnego i globalnego społeczeństwa. Niestety wielu młodych ludzi, szczególnie tych z niepełnosprawnością, wykazuje niski poziom wiedzy matematycznej, szczególnie w zakresie algebry. W artykule przedstawiono metaanalizę działań mających na celu poprawę znajomości matematyki wśród uczniów z różnymi niepełnosprawnościami oraz uczniów z trudnościami w uczeniu się. Autorzy omówili także skuteczne metody pracy nauczycieli z uczniami z niepełnosprawnością oraz przedstawili wiele wartościowych strategii ułatwiających nauczanie omawianego przedmiotu.

Artykuł: Enhancing Literacy Skills of Students with Congenital and Profound Hearing Impairment in Nigeria Using Babudoh's Comprehension Therapy (Nauka umiejętności pisania uczniów z wrodzonymi oraz z głębokimi zaburzeniami słuchu w Nigerii poprzez zastosowanie Terapii Zrozumienia Babudoh). **Autor:** Gladys B. Babudoh (s. 48–57).

W artykule przedstawiono badanie dotyczące efektywności wykorzystania narzędzia terapeutycznego zwanego „Terapią zrozumienia Babudoh" służącego do kształtowania umiejętności czytania i pisania. Autorzy zaprezentowali wyniki badań 10 uczniów szkół podstawowych z wrodzonymi oraz głębokimi zaburzeniami słuchu; wszystkie placówki znajdowały się w stanie Plateau State, w Nigerii. Uczniowie zostali poddani 12-tygodniowej terapii poprzez wykorzystanie odpowiednio przygotowanych książek. Terapia obejmowała czytanie, rozwój słownictwa, opowiadanie historii (m.in. poprzez ich układanie i pisanie oraz przedstawianie w języku migowym), ćwiczenia ze słuchu, zajęcia teatralne (drama i psychodrama) oraz samodzielne pisanie prostych tekstów. Otrzymane wyniki zostały szczegółowo przeanalizowane z użyciem danych procentowych, średnich arytmetycznych oraz testu t-Studenta dla dwóch grup zależnych. Analiza zgromadzonych danych empirycznych wykazała, że w wyniku zastosowanej terapii zakres słownictwa badanych uczniów z wrodzonymi i głębokimi zaburzeniami słuchu oraz jego rozumienie i umiejętność pisania zostały w znacznym stopniu rozszerzone.

Artykuł: ACE: A Collaborative School Consultation Program for Secondary School Teachers (ACE: Program Konsultacji Szkolnych dla nauczycieli szkół średnich). **Autorzy:** Caroline Couture, Line Massé (s. 48–57).

Artykuł opisuje ACE (Accompagnement collaboratif des enseignants), nowy program przygotowany dla nauczycieli szkół średnich pracujących z uczniami wykazującymi zaburzenia zachowania. Program ACE proponuje szereg cennych oddziaływań mających na celu znaczną poprawę zachowań oraz możliwości intelektualnych uczniów w klasach integracyjnych. Odpowiednio przygotowani profesjonaliści spotykają się indywidualnie lub w małych grupach z nauczycielami, sześć razy w ciągu roku szkolnego. W trakcie takich spotkań omawianych jest wiele trudności napotkanych w pracy z uczniami z zaburzeniami w zachowaniu oraz opracowywane są indywidualne formy wsparcia tych uczniów. Właściwe przygotowanie nauczycieli pedagogiki specjalnej odgrywa istotną rolę w procesie podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych. Zaprezentowane w artykule badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metodologii jakościowej i ilościowej. Grupa badawcza liczyła 85 nauczycieli stosujących program ACE oraz 44 nauczycieli w tzw. grupie w grupie porównawczej. Badani nauczyciele bardzo pozytywnie ocenili jego skuteczność. ACE jest szkolnym programem konsultacyjnym oferującym odpowiednie narzędzia oraz uporządkowane podejście przeznaczone dla profesjonalistów, którzy wspierają nauczycieli integracyjnych szkół średnich podczas pracy z uczniami z trudnościami w zachowaniu. Nauczyciele korzystający ze wsparcia uzupełniającego zapewnionego przez program ACE stwierdzili, że odkryli nowe sposoby interakcji oraz nowe metody pracy z uczniami przejawiającymi trudności z zachowaniu. Zdaniem autorów, program ACE może stanowić spójną i skuteczną formę pomocy nauczycielom w lepszej integracji uczniów wykazujących trudności behawioralne. Oferuje on prosty sposób przygotowania nauczycieli do radzenia sobie z wieloma złożonymi i najczęściej występującymi problemami związanymi z zachowaniem uczniów w szkole średniej.

Artykuł: Saudi Arabian Teachers' Knowledge and Beliefs about ADHD (Wiedza oraz opinie nauczycieli z Arabii Saudyjskiej na temat ADHD). **Autorzy:** Mohaned Abed, Susan Pearson, Paula Clarke, Mary Chambers (s. 58–66).

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) jest uważany za jeden z najczęściej diagnozowanych zaburzeń psychiatrycznych dzieciństwa. Dotyczy on 3–7% dzieci w wieku szkolnym: obniża ich wyniki w nauce i zakłóca interakcje społeczne. Autorzy przedstawili wyniki badań dotyczących wiedzy oraz opinii nauczycieli z Arabii Saudyjskiej na temat funkcjonowania dzieci z ADHD. W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Zaburzeniu Deficytu Uwagi (KADD-Q) oraz wywiad z nauczycielami. Analiza otrzymanych wyników pozwoliła stwierdzić, że badani nauczyciele wiedzieli więcej o ogólnych cechach i zaburzeniach występujących w ADHD niż o jego przyczynach i aktualnych formach terapii. Wskazuje to na konieczność dodatkowego szkolenia nauczycieli w zakresie wszystkich aspektów ADHD występującego u dzieci w wieku szkolnym.

Artykuł: Application of Universal Design for Learning (Udl1) and Living (Udl2) in Virtual Dolphin-Assisted Intervention (Vdai) for Children with Autism. (Zastosowanie Uniwersalnego Projektu do Nauki [Udl1] oraz Życia [Udl2] w Wirtualnej Terapii w Towarzystwie Delfinów [Vdai] dla Dzieci z Autyzmem). **Autorzy:** Noel Kok Hwee Chia, Norman Kiak Nam Kee (s .67–74).

W Singapurze wykorzystywanych jest wiele metod terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (SEA). W prezentowanym artykule omówiono terapię dzieci ze spektrum autyzmu poprzez wykorzystanie rzeczywistości wirtualnej (VR) opartej na stosowaniu sztucznych środków (wirtualnych delfinów 3D) w wirtualnym delfinarium (3D) opracowanym w Instytucie Innowacji Mediów w Singapurze. Autorzy zbadali możliwości wykorzystania uniwersalnego projektu tej formy terapii w ramach nauczania kontekstowego oraz uczenia się (CTL) dla dzieci ze spektrum autyzmu. Delfin poprzez swoją atrakcyjność i zabawowość wzbudza u dziecka z autyzmem ciekawość i motywację do kontaktu. Zdaniem autorów, nawet w wyniku wirtualnego kontaktu z delfinem dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zaczyna integrować informacje sensoryczne ze wszystkich narządów zmysłów, tzn. kinetyczną, wzrokową, słuchową. Zachodzi stymulacja jego mózgu. Delfin staje się stopniowo przyjacielem dziecka i rodziny oraz sprzymierzeńcem w pokonywaniu wielu objawów ze spektrum autyzmu, ułatwia np. nawiązanie lepszego kontaktu wzrokowego, rozwój mowy, u dzieci z nadwrażliwościami – wykształcenie większej tolerancji intensywnych bodźców, wyciszenie stereotypii, ogólne wyciszenie, poprawę koncentracji uwagi, pokonywanie lęku przed kontaktem, wydłużenie czasu koncentracji na zadaniu, wzrost samodzielności, polepszenie relacji oraz współpracy z terapeutą i rodzicami. Autorzy artykułu podkreślają, że inni nauczyciele i terapeuci mogą wykorzystać wyniki opisanych tu badań w tworzeniu własnych programów służących do wspomagania rozwoju dzieci z autyzmem.

Artykuł: Special Education Programs for Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia: Issues and Recommendations (Programy nauczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w Arabii Saudyjskiej. Problemy i zalecenia). **Autor:** Ghaleb Hamad Alnahdi (s. 75–82).

Działania nauczycieli na rzecz nauczania i wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w Arabii Saudyjskiej znacząco wzrosły w ciągu ostatnich 15 lat. Głównym celem przedstawionych w artykule badań było ukazanie obecnych działań z zakresu pedagogiki specjalnej wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w Arabii Saudyjskiej. Autor zastosował opisowy, eksperymentalny projekt badawczy. Wyniki pozwoliły na wyodrębnienie czterech głównych czynników ułatwiających edukację włączającą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Są to: przygotowanie odpowiednich programów nauczania integracyjnego i włączającego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną; wdrażanie do programów edukacyjnych praktyki nauczania indywidualnego; przeprowadza-

nie odpowiednich ocen oraz diagnozy obecnego systemu nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną; przygotowanie odpowiedniego, oficjalnego dla całej Arabii Saudyjskiej programu nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Umiejętności zdobyte przez dzieci w trakcie badań utrzymywały się przez długi czas. Autor artykułu sugeruje przeprowadzenie kolejnych badań z uwzględnieniem wymienionych przez niego czynników ułatwiających edukację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Artykuł: Sharing Special Education Strategies in Rural Kenya (Udostępnianie strategii pedagogiki specjalnej w wiejskich obszarach Kenii). **Autor:** Cynthia T. Shamberger (s. 83–91).

Autor, jako były nauczyciel wychowania i nauczania specjalnego w ogólnodostępnych szkołach podstawowych, średnich i wyższych, napotkał w swojej pracy wiele sytuacji trudnych, dotyczących kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. W artykule omawia jedną ze strategii nauczania uczniów z niepełnosprawnością, którą udostępnił nauczycielom z Kenii. Jednakże podkreśla, że zaprezentowana strategia nie rozwiązuje wszystkich, często złożonych problemów, charakterystycznych dla kenijskich uczniów w różnym wieku i z różnymi niepełnosprawnościami. Jest ona tylko ogólną propozycją działań niewymagających dodatkowych pomocy dydaktycznych, mogących pomóc nauczycielom w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w nauce oraz w zdobyciu przez nich szerszej perspektywy dotyczącej wspierania uczniów w dążeniu do poprawy wyników nauki.

Artykuł: Improving Response Rates Among Students with Orthopedic and Multiple Disabilities (Poprawa komunikacji uczniów z niepełnosprawnością ruchową oraz z niepełnosprawnością sprzężoną). **Autorzy:** Christian P. Wilkens, Patrice M. Kuntzler, Shaun Cardenas, Eileen O'Malley, Carolyn Phillips, Jacqueline Singer, Alex Stoeger, Keith Kindler (s. 92–93).

Jednym z wyzwań dla nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością ruchową oraz z niepełnosprawnością sprzężoną jest zapewnienie im wystarczającej ilości czasu oraz możliwości komunikacji dostosowanej do ich możliwości. Wyzwanie to jest powszechne w różnych krajach, szkołach i środowiskach społecznych. Jednakże uczniowie ze wspomnianymi niepełnosprawnościami często komunikują się z dużym wysiłkiem lub potrzebują na to znacznie więcej czasu. W sytuacji, gdy komunikacja ustna lub pisemna jest trudna, nawet nauczycielom z dużym doświadczeniem zawodowym zdarza się wypełniać czas oczekiwania na odpowiedź ucznia z niepełnosprawnością własnymi słowami lub w ogóle unikać odpowiedzi dziecka. Autorzy, opierając się na wynikach prezentowanych badań, przedstawiają cztery metody ułatwiające nauczycielom komunikację z uczniami z niepełnosprawnością ruchową oraz z niepełnosprawnością sprzężoną. Techniki opisane w tym artykule zostały opracowane i wyko-

rzystane w Szkole Henry'ego Viscardi dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową oraz z niepełnosprawnością sprzężoną w Stanach Zjednoczonych, na obrzeżach Nowego Jorku. Techniki te są dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów, przydatne w różnych obszarach tematycznych komunikacji; mogą być wykorzystywane w różnych systemach i kontekstach szkolnych. Celem omawianych metod jest znaczna poprawa komunikacji uczniów z niepełnosprawnością ruchową lub z niepełnosprawnością sprzężoną. Autorzy zawracają uwagę na zaplanowanie i dostosowanie każdej z tych technik do indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów.

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Redakcja kwartalnika *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* przyjmuje do opublikowania oryginalne, recenzowane prace naukowe, artykuły polemiczne, recenzje, sprawozdania z wydarzeń naukowych, przeglądy czasopism.

Nadsyłane materiały powinny być zapisane za pomocą typowego edytora tekstu (preferowany edytor: MS WORD). Tekst należy przygotować zgodnie z następującymi zasadami:

- wydruk pracy na papierze formatu A4 z marginesem 3,5 cm z lewej strony;
- tekst – 30 wierszy na stronie i około 60 miejsc znakowych w wierszu, nie powinien zawierać poprawek;
- objętość artykułów i rozpraw:
  – minimalna: 20 tys. znaków (0,5 arkusza wydawniczego),
  – maksymalna: 40 tys. znaków (1 arkusz wydawniczy);
- praca powinna zawierać streszczenia w języku polskim i angielskim (maksymalnie po 200 słów łącznie z tytułem w każdym języku) oraz słowa kluczowe (*key words*);
- tekst należy dostarczyć w postaci wydruku komputerowego (dwa egzemplarze) wraz z opisaną płytą (CD). Zawartość wersji elektronicznej powinna być identyczna z przesłanym wydrukiem;
- wykresy, ilustracje (ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą) należy umieszczać w oddzielnych plikach, podając nazwy programu, za pomocą którego zostały wykonane;
- literatura przedmiotu powinna być umieszczana na końcu pracy w układzie alfabetycznym;
- odwołania należy umieszczać w tekście głównym (bez przypisów); powinny mieć postać: (Zaorska, 2002).

Sporządzanie bibliografii

Pozycje bibliograficzne muszą być pełne, w porządku alfabetycznym, pisane z dokładnym przestrzeganiem kolejności poszczególnych składników, z jednolitą interpunkcją. Kolejność zapisu bibliograficznego jest następująca:

(1) autor(zy) – wszyscy, niezależnie od liczby,
(2) rok wydania pozycji,
(3) tytuł książki, rozdziału, artykułu, dysertacji, pracy dyplomowej, referatu lub raportu,
    (a) książka: miejsce wydania i nazwa wydawnictwa,
    (b) rozdział: redaktor(zy), tytuł książki, strony, miejsce wydania, wydawca,
    (c) artykuł: tytuł czasopisma, tom (vol.) i strony,
    (d) praca dyplomowa (dysertacja): wydział (instytut), uczelnia (instytucja) i miejscowość,

(e) referat: oryginalna nazwa konferencji (kongresu itp.) i miejscowość,
(f) raport: rodzaj i numer grantu, miejscowość, uczelnia (instytucja) i wydział (instytut).

Kursywą piszemy: tytuł książki, również książki, w której znajduje się odpowiedni rozdział, tytuł czasopisma i jego tom, tytuł referatu, tytuł pracy dyplomowej (dysertacji), tytuł raportu. Poniżej podano przykłady zapisu poszczególnych pozycji bibliograficznych z uwzględnieniem wymaganej interpunkcji, rodzaju pisma (normalna – kursywa) i liter (wielkie – małe).

Książki

(a) polska

Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie.* Warszawa: Jacek Santorski & Co.

(b) polska, redagowana

Strelau, J., Ciarkowska, W., Nęcka, E. (red.). (1992). *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje.* Wrocław: Ossolineum.

(c) obcojęzyczna, redagowana

Steiner, M., Yonkers, K., Eriksson, E. (red.). (2001). *Mood Disorders in Women*. London: Martin Dunitz.

(d) książka o kolejnym wydaniu

Osofsky, J.D. (red.). (1998). *Handbook in Infant Development.* (wyd. 2). New York: Wiley.

Rozdziały w książkach

(a) publikacja polska

Sidor, B. (2001). Ojciec w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością umysłową. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*. (s. 381–389). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

(b) publikacja obcojęzyczna

Greenberg, M.T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Implication*. (s. 469–496). New York: The Guilford Press.

Artykuły w czasopismach

Kościelska, M. (1993). Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego. *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 341–353.

Nieopublikowane dysertacje i prace magisterskie

Jackowska, E. (1976). *Wpływ środowiska rodzinnego na przystosowanie społeczne dziecka* w *młodszym wieku szkolnym*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzno-Historyczny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Domurad, M. (1996). *Efektywność rozwoju umiejętności czytania u dziecka upośledzonego umysłowo* w *stopniu lekkim za pomocą „metody baśniowych*

spotkań”. Nieopublikowana praca magisterska, Wydział Rewalidacji i Resocjalizacji, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

Referaty wygłoszone na konferencjach i innych spotkaniach

Jackowska, E. (1997). *Poczucie jakości życia u kobiet i mężczyzn po przebytym urazie mózgu*. Referat wygłoszony na II Sympozjum Opieki Paliatywnej – Hospicyjnej, Lublin.

Dosen, A. (1997). *Etiology, specific onset mechanisms of mood disorders among people with intellectual disablement and prelevance*. Referat wygłoszony na European Course on Mental Retardation, Nunspeet, The Netherlands.

Raporty z badań

Strelau, J., Oniszczenko, W., Zawadzki, B. (1994). *Genetyczne uwarunkowania i struktura temperamentu młodzieży i dorosłych*. (Raport KBN 1108.91.02). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.

Wykaz literatury nie powinien zawierać informacji prywatnych, prac w przygotowaniu. Odwołanie się do takich źródeł może występować jedynie w tekście (bez przypisów dolnych i końcowych).

Do przesłanego wydruku tekstu i jego wersji elektronicznej należy dołączyć:

1) prośbę wraz z podpisem, w której autor zwraca się do redakcji o wydrukowanie pracy w czasopiśmie *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, zamieszcza informację o zatrudnieniu, podaje swój tytuł naukowy, zajmowane stanowisko, adres, numer telefonu, adres e-mailowy;
2) pisemne oświadczenie, że praca nie była dotąd publikowana i nie została złożona w innej redakcji. Druk oświadczenia znajduje się na stronie www.cns.aps.edu.pl w zakładce *Informacje dla autorów*.

Zmiany i odstępstwa od podanych zasad należy uzgadniać z członkami Komitetu Redakcyjnego. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo do dokonywania zmian w tekstach, bez ingerencji w treść merytoryczną.

Rzetelność naukowa

Autorzy są zobowiązani do ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp. wykorzystywanych przy publikacji) oraz źródła finansowania publikacji, wkładu instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”). Za nieujawnienie wyżej wymienionych danych odpowiedzialność ponoszą autorzy zgłaszający manuskrypt.

Wszelkie wykryte przejawy nierzetelności naukowej („ghostwriting” – brak ujawnienia wkładu innych osób w powstawanie publikacji, „guest authorship” – sytuacje, gdy udział autora/współautora w powstanie publikacji jest znikomy

lub nie miał miejsca) będą dokumentowane i nagłaśniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów. Dotyczy to także łamania i naruszania zasad etyki, które obowiązują w nauce.

Recenzowanie

Artykuły recenzowane są poufnie i anonimowo („podwójna ślepa recenzja") przez dwóch zewnętrznych ekspertów niepozostających w konflikcie interesów z autorem/autorami manuskryptu zgodnie z „Dobrymi praktykami w procedurach recenzyjnych w nauce" (2011) opracowanymi przez MNiSW.

Procedura recenzowania oraz etapy obiegu pracy zgłoszonej do opublikowania znajdują się na stronie: www.cns.aps.edu.pl w zakładce *Zasady recenzowania*.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku w numerze czwartym.

Materiały należy nadsyłać na adres:

Redakcja czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
redakcjacns@aps.edu.pl