

Nr 2 (303) 2020
Tom LXXXI
MARZEC
KWIECIEŃ

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Renata Wójtowicz (PL) – język angielski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo „Szkola Specjalna” posiada punktację MNiSW (20 punktów)
„Szkola Specjalna” znajduje się w wykazie czasopism objętych programem
„Wsparcie dla czasopism naukowych” (poz. 21)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Tadeusz Gałkowski (PL), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Vitaly Z. Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Tatiana Lisovskaya (BL), Irena Pospiszyl (PL), Natalia D. Sokolova (RUS), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL), Alicja Zarin (RUS)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Agnieszka Dłużniewska (z-ca redaktor naczelnej), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Diana Aksamit (redaktor działu współpracy z zagranicą), Danuta Al-Khamisy (członek), Małgorzata Kierzkowska (członek), Karolina Skarbek (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkołaspecjalna.pl>
nakład 500 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 85 – *Elżbieta Paradowska*
Edukacja inkluzyjna w perspektywie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych
- 99 – *Ewa Dyduch, Małgorzata Trojańska*
Wsparcie ucznia z niepełnosprawnością w okresie zmian edukacyjnych
- 108 – *Joanna Waszczuk, Helena Konowaluk-Nikitin, Ewa Pawłowicz-Sosnowska*
University education of students with disabilities with the example of Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 120 – *Daria Paruch, Danuta Al-Khamisy*
Funkcjonowanie społeczne dziecka z autyzmem – analiza indywidualnego przypadku

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 135 – *Małgorzata Kupisiewicz, Katarzyna Wereszka*
Urszula Eckert (1928–2019) – życie i działalność pedagogiczna i naukowa

PRAWO I PRAKTYKA

- 143 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jako spadkobierca. Część I

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 154 – *Karolina Skarbek*
Sprawozdanie z XII Międzynarodowego Kongresu *Autism–Europe*, Nicea (Francja), 13–15 września 2019

RECENZJE

- 157 – Lilia D. Monzó: *A Revolutionary Subject. Pedagogy of Women of Color and Indigeneity*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers, New York 2019, ss. 290 (*Adrian Kabat*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Katarzyna Węsierska, Barbara Jeziorczak: *Czy moje dziecko się jąka? Przewodnik dla rodziców małych dzieci, które mają problem z płynnym mówieniem*. Centrum Logopedyczne, Katowice 2019, ss. 72 (*Łukasz Kowalczyk*)
- Paweł Kapusta: *GAD. Spowiedź klawisza*. Wielka Litera, Warszawa 2019, ss. 272 (*Kamil Miszewski*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 85 – *Elżbieta Paradowska*
Inclusive education as seen by mainstream preschool teachers
- 99 – *Ewa Dyduch, Małgorzata Trojanńska*
Support for students with disabilities in a period of educational change
- 108 – *Joanna Waszczuk, Helena Konowaluk-Nikitin, Ewa Pawłowicz-Sosnowska*
University education of students with disabilities with the example of Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

TEACHING PRACTICE

- 120 – *Daria Paruch, Danuta Al-Khamisy*
Social functioning of a child with autism – Individual case analysis

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 135 – *Małgorzata Kupisiewicz, Katarzyna Wereszka*
Urszula Eckert (1928–2019) – Her life and pedagogical and academic work

LAW AND PRACTICE

- 143 – *Małgorzata Szeroczyńska*
People with intellectual disabilities as heirs. Part 1

HOME AND WORLD NEWS

- 154 – *Karolina Skarbek*
Report on the Autism–Europe’s 12th International Congress, Nice (France), September 13–15, 2019

REVIEWS

- 157 – *Lilia D. Monzó: A revolutionary subject. Pedagogy of women of color and indigeneity.* Peter Lang Inc., International Academic Publishers, New York 2019, pp. 290 (*Adrian Kabat*)

WE RECOMMEND

- Katarzyna Węsierska, Barbara Jeziorczak: *Czy moje dziecko się jąka? Przewodnik dla rodziców małych dzieci, które mają problem z płynnym mówieniem* [Does my child stutter? A guide for parents of young children who have difficulty speaking fluently]. Centrum Logopedyczne, Katowice 2019, pp. 72 (*Łukasz Kowalczyk*)
- Paweł Kapusta: *GAD. Spowiedź klawisza* [The bull. A screw’s confession]. Wielka Litera, Warszawa 2019, pp. 272 (*Kamil Miszewski*)

ELŻBIETA PARADOWSKA
<https://orcid.org/0000-0002-6729-8169>
eparadowska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0014.1334
Data wpływu: 4.07.2019
Data przyjęcia: 31.03.2020

EDUKACJA INKLUZYJNA W PERSPEKTYWIE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI OGÓLNODOSTĘPNYCH

Mimo że proces wdrażania idei edukacji włączającej w naszym kraju trwa już kilka lat, nadal napotyka on na wiele trudności związanych m.in. z przygotowaniem placówek ogólnodostępnych, w tym nauczycieli. Dla powodzenia tego procesu ważne są też postawy samych nauczycieli wobec idei edukacji inkluzyjnej.

Podstawowym celem podjętych badań było poznanie opinii nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych na temat wybranych aspektów edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością. Badaniami objęto 76 nauczycieli wychowania przedszkolnego. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Wyniki przeprowadzonych dociekań wykazały, że nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych jedynie w niewielkim stopniu popierają (ogólnie) ideę edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością (tj. nieco poniżej stopnia średniego). Ocena ta była powiązana dodatnio z poczuciem przygotowania do wypełniania określonych zadań związanych z kształceniem ucznia z niepełnosprawnością oraz pracą z takim uczniem w placówce i z posiadaniem formalnego przygotowania w tym zakresie. Przeprowadzone badania pokazały również, że nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych przychylają się w stosunkowo największym stopniu (lecz jedynie w okolicach stopnia średniego) do edukacji włączającej w przedszkolu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a w najmniejszym – uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi i uczniów niewidomych. Wyniki badań potwierdziły spotykane w literaturze sygnały odnośnie do odczuwania przez nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych poważnych braków w zakresie przygotowania do realizacji zadań związanych z kształceniem uczniów z niepełnosprawnością. Potwierdziły również fakt dostrzegania przez zdecydowaną większość nauczycieli wielu przeszkód pojawiających się w związku z realizacją idei edukacji włączającej w przedszkolu, w szczególności związanych ze specjalistami (głównie z ich brakiem), ze zbyt dużą liczebnością grup przedszkolnych oraz z warunkami lokalowymi placówki (głównie z barierami architektonicznymi). Wskazały także, iż tylko niewielka część nauczycieli dostrzega zalety edukacji włączającej, jednak uzależnia je od spełnienia określonych warunków.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują na konieczność udzielania bardziej efektywnego, specjalistycznego wsparcia nauczycielom przedszkoli ogólnodostępnych w pracy z uczniem/dzieckiem z niepełnosprawnością oraz potrzebę zmian w zakresie kształcenia nauczycieli przedszkoli w trakcie studiów wyższych.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych, poczucie przygotowania, przeszkody we wdrażaniu wspólnego kształcenia, zalety edukacji inkluzyjnej

Wprowadzenie

Termin edukacja włączająca, mimo że jest często używany, do dziś jest pojęciem, dla którego brakuje w pełni spójnego, uniwersalnego określenia zarówno w polskiej, jak i w zagranicznej literaturze (Al-Khamisy, 2013). Na przestrzeni lat zakres znaczeniowy tego terminu ulegał stałemu poszerzaniu. Część autorów zwraca uwagę, iż dotyczy on wszystkich dzieci, które z różnych powodów są zagrożone wykluczeniem społecznym (Firkowska-Mankiewicz, 2012; Kruk-Lasocka, 2012; por. European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Edukacja włączająca zakłada, że szkoła jest dla wszystkich dzieci (Kruk-Lasocka, 2012) oraz że mimo istniejącego wewnętrznego zróżnicowania populacji uczniów stanowią oni jedną grupę (Chrzanowska, 2015a). Kształcenie w tym modelu odbywa się w szkole rejonowej, a jednocześnie dostosowane jest do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia (Kruk-Lasocka, 2012). Danuta Al-Khamisy (2013, s. 203) rozpatruje edukację włączającą jako „złożony proces edukacyjny, będący jedną ze strategii systemu oświatowego, w którym zapewnia się dostęp uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, lokalnych placówek oświatowych z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dopasowanego...”. Nieco węższe rozumienie terminu przyjmuje Danuta Apanel (2013, s. 164), ujmując edukację włączającą jako „system edukacji, w którym uczniowie ze specjalnymi potrzebami, wynikającymi z różnych niepełnosprawności, są poddawani procesowi edukacji w szkołach ogólnodostępnych, znajdujących się w pobliżu miejsca zamieszkania, wraz ze swoimi zdrowymi rówieśnikami (...)”. Celem prezentowanego opracowania nie jest jednak rozpatrywanie rozumienia pojęcia edukacja włączająca (problematyce tej poświęcił wiele miejsca Grzegorz Szumski, 2010), lecz przyjrzenie się niewielkiemu fragmentowi tej rzeczywistości edukacyjnej na etapie przedszkola, ograniczonej do wybranych aspektów – w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością, tj. według polskiego prawa oświatowego uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanym ze względu na niepełnosprawność (Dz.U. 2017 poz. 1578).

W rodzimej literaturze problematyka edukacji włączającej najczęściej pojawia się w kontekście edukacji szkolnej. Obejmuje ona zarówno rozważania teoretyczne (np. Apanel, 2013; Janiszewska-Nieścioruk, 2012; Kitlińska-Król, 2014; Lejzerowicz, Stankiewicz, Krasnodębski, 2014; Szumski, 2010), jak i liczne doniesienia z badań (np. Al-Khamisy, 2013; Cytowska, 2016; Gajdzica, 2011; Grzelak, Kubicki, Orłowska, 2014; Jardzioch, 2017; Skibska, 2016; Szumski, 2010). Rzadziej, jak się wydaje, poświęca się uwagę edukacji inkluzyjnej na etapie przedszkola (np. Chrzanowska, 2015b; Giza, 2010; Myśliwczyk, 2016). Szczególnie niewiele jest dostępnych badań prowadzonych z udziałem samych nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych (np. Al-Khamisy, 2006, 2013; Mudło-Głagolska, Lewandowska, 2018).

W przepisach polskiego prawa oświatowego dzieci z niepełnosprawnością uczęszczające do przedszkoli traktowane są, podobnie jak dzieci uczęszczające do szkoły, jako uczniowie. Wielu autorów zaznacza, że wspólna edukacja dzieci/uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi sprzyja rozwojowi dzieci z niepełnosprawnością w zakresie rozwoju intelektualnego, społecznego i osobowego (Czyż, 2013; Zych, 2007), daje też dziecku możliwość włączenia się w życie lokalnej

społeczności (Rafał-Łuniewska, 2015). Wspólne kształcenie ma korzyści również dla pełnosprawnych dzieci – przyczynia się do osławania ich z odmiennością, uczy akceptacji wobec niepełnosprawnych rówieśników (Al-Khamisy, 2006; Zych, 2007). Sprzyja tym samym kształtowaniu społeczeństwa włączającego (Apanel, 2013).

Obecne przepisy prawa oświatowego w Polsce teoretycznie w wysokim stopniu zabezpieczają możliwość edukacji włączającej w placówkach ogólnodostępnych – w przedszkolu i w szkole (Niedźwiedzka, 2016). Uczniowie z określonymi rodzajami niepełnosprawności, jak i uczniowie z objawami niedostosowania społecznego lub zagrożeni niedostosowaniem, są uprawnieni do kształcenia specjalnego (umożliwiającego specjalną organizację nauki oraz metod pracy), przyznanego na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (Dz.U. 2017 poz. 1578). Kształcenie to może być realizowane we wszystkich typach szkół/przedszkoli, przy czym o wyborze typu placówki decydują rodzice. Dostępne dane pokazują, że największy odsetek dzieci z niepełnosprawnością uczęszczających do placówek ogólnodostępnych jest na etapie przedszkola (Grzelak, Kubicki, Orłowska, 2014; Głodkowska, 2017). Posiadanie przez ucznia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego nakłada na placówkę, do której uczeń uczęszcza, obowiązek opracowania dla niego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET). Jest on tworzony przez zespół nauczycieli i specjalistów, którzy pracują z dzieckiem, na podstawie zawartych w orzeczeniu poradni psychologiczno-pedagogicznej zaleceń i informacji oraz wyników przeprowadzanej w placówce przez zespół wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. By dziecko z niepełnosprawnością miało faktycznie zapewnione warunki do edukacji w placówce ogólnodostępnej, niezbędne jest odpowiednie, szeroko rozumiane przygotowanie samej placówki. Niestety, liczne doniesienia w literaturze wskazują na trudności w realizacji tej idei. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością stosunkowo często sygnalizują brak odpowiedniego wsparcia w placówkach ogólnodostępnych (w tym w przedszkolach). Podstawowym powodem tego jest brak odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej (Braun, Niedźwiedzka, 2016; Sikorska, 2010). Część autorów podkreśla, że kompetencje nauczycieli mają szczególne znaczenie właśnie w przypadku dzieci najmłodszych (w wieku przedszkolnym i wczesnym szkolnym), ze względu na fakt, że w tym okresie rozwoju praca z dzieckiem jest najbardziej skuteczna (Grabowicz-Chądrzyńska, 2014). Nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych zaznaczają, że poważnym utrudnieniem w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością jest dla nich brak bezpośredniego wsparcia ze strony specjalistów (Al-Khamisy, 2013) oraz to, że grupy przedszkolne są bardzo liczne (Jackowiak, 2011). Zwracają także uwagę na niedostatki w zakresie informacji zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego – często informacje o uczniu są niepełne, brakuje też rzetelnych wskazówek do pracy z dzieckiem/ucznikiem (Al-Khamisy, 2013; Braun, Niedźwiedzka, 2016). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością nie zawsze przekazują orzeczenie z poradni, co powoduje, że nauczycielom brakuje wskazań specjalistów do pracy z dzieckiem (Jackowiak, 2011). Ponadto w ogólnodostępnych przedszkolach brakuje specjalistów do prowadzenia odpowiednich zajęć z dzieckiem, zalecanych przez poradnię (Braun, Niedźwiedzka, 2016). Stwierdza się także brak odpowiedniego dostosowania budynków przedszkolnych (tamże).

Ważnym elementem powodzenia realizacji idei edukacji inkluzyjnej w placówkach ogólnodostępnych, w tym w przedszkolach, są również postawy nauczycieli wobec tej idei i poczucie posiadania przez nich odpowiednich kompetencji (Al-Khamisy, 2013; Mudło-Głagolska, Lewandowska, 2018). W tym zakresie doniesienia z badań są różne. I tak, Al-Khamisy (2013) wykazała, że nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych (którzy stanowili jedną z trzech badanych przez nią grup, obok nauczycieli szkół podstawowych i osób wspierających nauczycieli) w wyrażonej większości są przeciwni edukacji uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnych przedszkolach/szkołach. Są też grupą deklarującą odczuwanie poważnych braków w zakresie posiadanych kompetencji, potrzebnych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, w tym w szczególności dotyczących opracowywania IPET-ów (tamże, 2013). Karolina Mudło-Głagolska i Marta Lewandowska (2018), w badaniach przeprowadzonych online w celu poznania opinii nauczycieli z placówek ogólnodostępnych (przedszkoli, szkół podstawowych i liceum) na temat edukacji włączającej, stwierdziły, że nauczyciele przedszkoli pozytywnie odnosili się do prawa uczniów z niepełnosprawnością do wspólnej edukacji w ogólnodostępnych szkołach, najczęściej wyrażali też gotowość do ich nauczania. Jednocześnie najrzadziej uważali się za niewystarczająco przygotowanych do wspólnego nauczania uczniów pełnosprawnych z niepełnosprawnymi (tamże).

Metodologia badań własnych

Mając na uwadze zwiększone wymagania w stosunku do nauczycieli placówek ogólnodostępnych, związane z edukacją inkluzyjną uczniów z niepełnosprawnością oraz sygnalizowane w literaturze, trudności w realizacji idei edukacji włączającej w odniesieniu do tej grupy uczniów, m.in. na etapie przedszkola, jako cel badań postawiono poznanie opinii nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych na temat wybranych zagadnień związanych z edukacją włączającą uczniów z niepełnosprawnością. Interesujące było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: w jakim stopniu nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych popierają (ogólnie) ideę edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością, jakie są uwarunkowania wystawionej przez nich oceny, jakie wyrażają poparcie idei edukacji włączającej w przedszkolu w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością oraz w jakim stopniu czują się przygotowani do realizacji określonych zadań związanych z kształceniem ucznia z niepełnosprawnością. Ponadto ważne było poznanie, czy i jakie dostrzegają przeszkody w realizacji idei edukacji włączającej w przedszkolu oraz jej zalety.

Badania zostały przeprowadzone na przełomie lat 2017/2018. Wzięli w nich udział nauczyciele wychowania przedszkolnego (wychowawcy grup przedszkolnych) pracujący w 10 (losowo wybranych w jednej z dzielnic Warszawy) przedszkolach ogólnodostępnych. Grupa badana liczyła 76 osób.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Posłużono się techniką ankiety. Narzędziem badawczym był krótki, zawierający łącznie 10 pytań, kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji. Składał się on z trzech pytań otwartych oraz z siedmiu pytań w postaci pięciostopniowych skal ocen. Ponadto zawierał 13 pytań w metryczce. Przed zastosowaniem, zgodnie z zaleceniami

(Pilch, Bauman, 2001), narzędzie poddano weryfikacji. Kwestionariusz ankiety został oceniony przez sześciu sędziów kompetentnych (trzech nauczycieli przedszkolnych, dwóch szkolnych i pedagoga specjalnego). Ocenili oni jego trafność diagnostyczną na skali pięciostopniowej, udzielając odpowiedzi na sześć pytań dotyczących zawartości kwestionariusza ankiety (odnośnie do jasności sformułowania celu badania, jasności pytań, ich rozłączności, zawartości merytorycznej, przydatności do osiągnięcia celu badań oraz układu pytań). Odpowiedzi sędziów na poszczególne pytania były w 100% zgodne (wszystkie pozytywne), przy czym rozkładały się za każdym razem równo (po 50%) między oceną bardzo dobrą a dobrą. Świadczyło to o możliwości zastosowania przygotowanego narzędzia badawczego. Kwestionariusz był wypełniany anonimowo.

W badanej grupie nauczycieli przedszkolnych były prawie wyłącznie kobiety (75; 98,68%) – poza jednym mężczyzną (1,32%). Grupa ta była zróżnicowana wiekowo, najwięcej było osób w wieku 31–40 lat (31; 40,79 %), znacznie mniej w wieku 41–50 lat (18; 23,68%) i niemal po tyle samo osób należących do grupy najmłodszej – w wieku do 30 lat (14; 18,42%) oraz do grupy najstarszej – w wieku powyżej 51 lat (13; 17,10%). Wszystkie osoby miały ukończone studia wyższe z zakresu wychowania przedszkolnego, część osób w połączeniu z edukacją wczesnoszkolną. Badani nauczyciele stanowili grupę o zróżnicowanym stażu pracy. Najczęściej wynosił on powyżej 26 lat (21; 27,63%), nieco rzadziej 6–10 lat (18; 23,68%), następnie, do 5 lat (13; 17,11%), kolejno, od 11 do 15 lat (10; 13,16%), między 16 a 20 lat (9; 11; 84%), najrzadziej między 21 a 25 lat (5; 6,58%). Wśród 76 nauczycieli nieco ponad połowa nie pracowała w przedszkolu z dzieckiem z niepełnosprawnością (42; 55,26%), lecz dość znaczna część z takim dzieckiem bądź dziećmi pracowała (34; 44,74%). W zakresie posiadania przygotowania do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością okazało się, że większość nauczycieli nie miała żadnego przygotowania w tym zakresie (54; 71,05%), deklarowały je 22 osoby (28,95%).

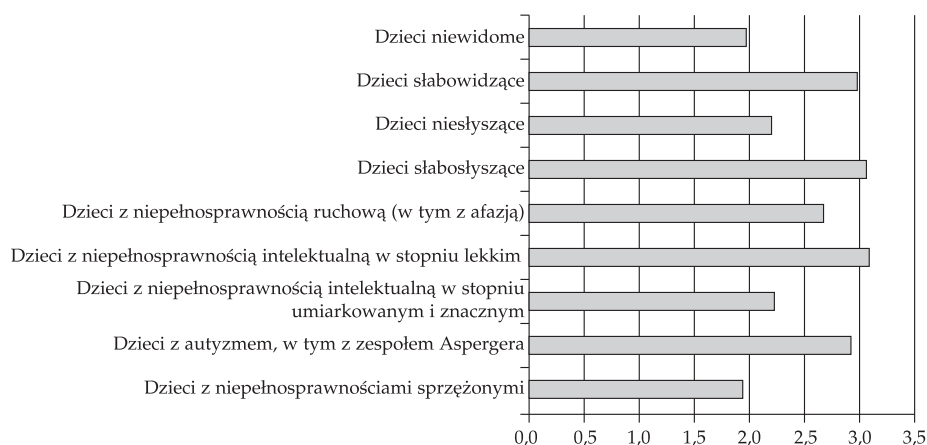
Ze względu na ograniczone ramy opracowania przedstawione zostaną tylko wybrane fragmenty uzyskanego w toku badań materiału empirycznego.

Edukacja inkluzyjna w perspektywie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych – wyniki badań własnych

W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych wystawili (ogólną) ocenę poparcia idei edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością na poziomie nieco poniżej stopnia średniego, tj. $M = 2,96$ ($SD = 0,90$). Zdecydowanie najwięcej nauczycieli wyraziło swoje poparcie dla tej idei w stopniu średnim (36 osób), a najmniej (tylko 2 osoby) poparło ją całkowicie.

Nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych byli również pytani o poparcie idei edukacji włączającej w przedszkolu w odniesieniu do dzieci/uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, którym może być przyznane kształcenie specjalne. W tym zakresie najwyższe poparcie wyrazili nauczyciele odnośnie do wspólnej edukacji dzieci pełnosprawnych z dziećmi/uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim $M = 3,09$ ($SD = 1,22$) i (niemal takie samo) z dziećmi słabosłyszącymi $M = 3,08$ ($SD = 1,07$) (wykres 1). Niewiele mniejsze poparcie dotyczyło dzieci/uczniów słabowidzących $M = 2,99$ ($SD = 1,10$), a na-

stępnie dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera $M = 2,93$ ($SD = 1,16$) oraz dzieci z niepełnosprawnością ruchową $M = 2,68$ ($SD = 1,06$). Niższe poparcie nauczyciele wyrazili dla edukacji włączającej w przedszkolu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym $M = 2,22$ ($SD = 1,18$) i (w niemal identycznym stopniu) dla edukacji włączającej dzieci/uczniów niesłyszących $M = 2,21$ ($SD = 1,24$). Jeszcze niższe poparcie dotyczyło dzieci niewidomych $M = 1,99$ ($SD = 1,09$), a najniższe odnosiło się do dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi $M = 1,95$ ($SD = 1,03$).



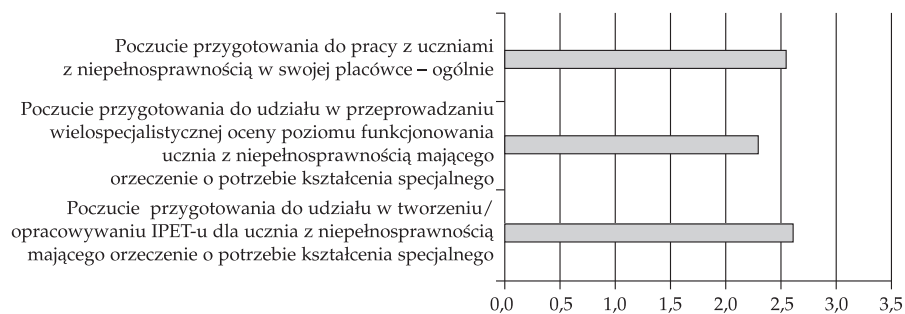
Wykres 1. Poparcie edukacji inkluzyjnej uczniów z określonymi rodzajami niepełnosprawności (uprawnionych do kształcenia specjalnego) w przedszkolu w grupie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych byli pytani także o ocenę swojego przygotowania w obszarach związanych z kształceniem dziecka/ucznia z niepełnosprawnością. Okazało się, że w najmniejszym stopniu ($M = 2,34$; $SD = 0,93$) czuli się przygotowani do udziału w przeprowadzaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka/ucznia z niepełnosprawnością mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (wykres 2). Nieco wyżej (lecz poniżej stopnia średniego) ocenili swoje (ogólne) poczucie przygotowania do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością ($M = 2,58$; $SD = 0,93$) i poczucie przygotowania do udziału w opracowywaniu IPET-u dla dziecka/ucznia z niepełnosprawnością mającego orzeczenie ($M = 2,66$; $SD = 1,08$).

W badaniach sprawdzono również, czy ogólna ocena poparcia idei edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością, wystawiona przez nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych, zależy od wybranych czynników (takich jak: wiek, staż pracy, praca z dzieckiem z niepełnosprawnością w przedszkolu) oraz od czynników związanych z przygotowaniem do wypełniania określonych zadań związanych z kształceniem dzieci z niepełnosprawnością (tj. poczuciem przygotowania do pracy z takim dzieckiem/ucznem, poczuciem przygotowania do udziału w przeprowadzaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjo-

nowania ucznia z niepełnosprawnością mającego orzeczenie, poczuciem przygotowania do udziału w tworzeniu IPET-u dla takiego ucznia, a także posiadaniem formalnego przygotowania do pracy z dzieckiem z niepełną sprawnością). Analiza istotności zależności w tym zakresie, oparta na obliczeniu współczynnika korelacji r -Pearsona, wykazała występowanie korelacji dodatniej (istotnej dwustronnie na poziomie $p < 0,01$) między ogólną oceną akceptacji idei edukacji włączającej a pięcioma spośród wytypowanych czynników: posiadaniem formalnego przygotowania do pracy z dzieckiem/ucznem z niepełnosprawnością ($r = 0,320$; $p < 0,01$), pracą z uczniem niepełnosprawnym w placówce/przedszkolu ($r = 0,306$; $p < 0,01$) oraz poczuciem przygotowania do pracy z uczniem z niepełną sprawnością ($r = 0,506$; $p < 0,01$), poczuciem przygotowania do udziału w przeprowadzaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością mającego orzeczenie ($r = 0,477$; $p < 0,01$), a także poczuciem przygotowania do udziału w opracowywaniu IPET-u dla takiego ucznia ($r = 0,412$; $p < 0,01$).



Wykres 2. Poczucie przygotowania nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych do wypełniania określonych zadań związanych z kształceniem dziecka/ucznia z niepełnosprawnością

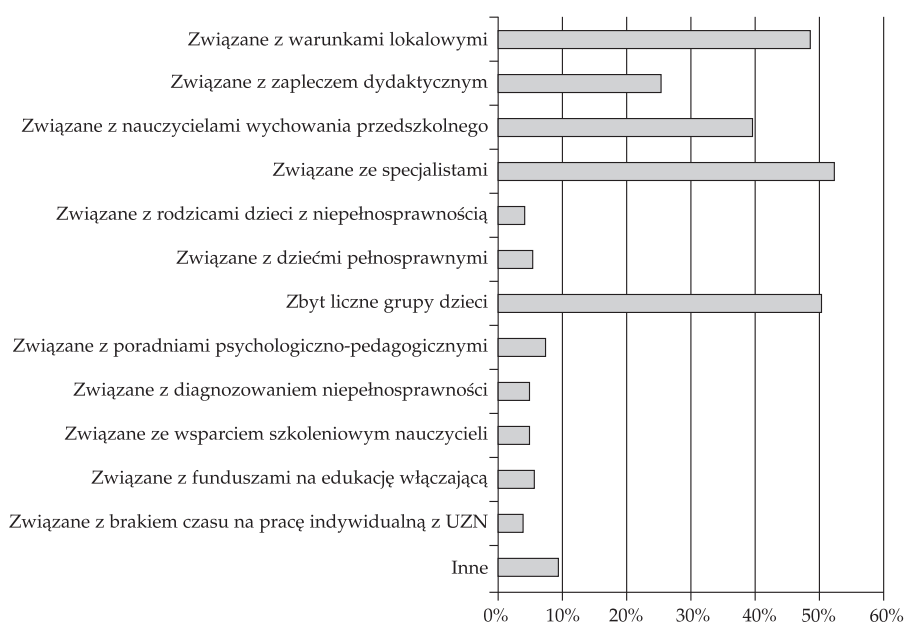
Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych byli również pytani o to, czy i jakie dostrzegają przeszkody w realizacji idei edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością w przedszkolu. Analiza uzyskanych danych w tym zakresie wykazała, że niemal wszyscy nauczyciele takie przeszkody dostrzegali (73; 96,05%), a jedynie trzy osoby ich nie widziały (3,95%).

W grupie 73 nauczycieli, którzy dostrzegali różne przeszkody we wdrażaniu wspólnego kształcenia dzieci/ucniów z niepełnosprawnością z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu, najczęściej wskazywanym obszarem problemów były te, które wiązały się ze specjalistami (wykres 3), wspomniało o nich 39 osób (52,05%). (W obrębie tej grupy problemów zwracano uwagę na brak nauczycieli wspomagających – 14 osób, brak odpowiednich, różnych specjalistów w przedszkolu – 13 osób, brak na stałe nauczyciela wspomagającego w grupie przedszkolnej, w której jest dziecko z niepełnosprawnością, tj. jego obecność jedynie przez część dnia i tym samym konieczność radzenia sobie samemu przez nauczyciela przedszkolnego przez dużą część dnia – 10 osób, brak specjalistów do pracy z dziećmi niewidomymi i niesłyszącymi – 1 osoba oraz obecność psychologa tylko raz w tygodniu – 1 osoba). Kolejno (na drugim miejscu pod względem często-

ści zgłaszanych problemów) jako przeszkodę podawano zbyt dużą liczbę dzieci w grupach przedszkolnych – 37 osób (50,68%). Również duża część nauczycieli sygnalizowała różnego rodzaju trudności związane z warunkami lokalowymi (36; 49,32%). Ta grupa przeszkód uplasowała się na trzecim miejscu. (W tym obszarze problemów nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych zwracali uwagę na fakt, że budynki przedszkolne często są nieprzystosowane architektonicznie dla dzieci z niepełnosprawnością – 32 osoby, znacznie rzadziej sygnalizowano brak odpowiednich pomieszczeń do prowadzenia określonych rodzajów terapii – 2 osoby oraz brak pomieszczeń do prowadzenia pracy indywidualnej z dzieckiem/ucznikiem z niepełnosprawnością – również 2 osoby). W dalszej kolejności wiele osób podawało przeszkody, które wiązały się z samymi nauczycielami wychowania przedszkolnego (29; 39,73%). (Wspominano o braku wiedzy ze strony nauczycieli związanym z brakiem odpowiedniego wykształcenia przydatnego do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością – 21 osób, zwracano też uwagę na fakt, że w grupie jest tylko jeden nauczyciel – 8 osób). Mniej liczna grupa osób jako przeszkodę w realizacji edukacji włączającej w przedszkolu widziała problemy związane z zapleczem dydaktycznym (17; 26,03%). (Sygnalizowano brak odpowiedniego wyposażenia sal przedszkolnych w pomoce dydaktyczne – 15 osób, natomiast 2 osoby zwróciły uwagę na brak pomocy, szczególnie dla dzieci niewidomych i słabowidzących). Kolejna, wyraźnie rzadziej wymieniana grupa przeszkód, wiązała się z działalnością poradni psychologiczno-pedagogicznych (5 osób; 6,85%). (Wskazywano, że orzeczenia wystawiane przez poradnie są często pisane zbyt lakonicznie/schematycznie i niewiele z nich wynika – 2 osoby, wspomniano, że „diagnostyka w poradni psychologiczno-pedagogicznej często jest słaba, nieadekwatna do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością” – 1 osoba, sygnalizowano, że „czasem diagnoza dziecka jest odwlekana przez pracowników poradni, którzy uważają, że nie ma takiej potrzeby, a dopiero po 2–3 latach diagnozuje się u dziecka autyzm lub inne zaburzenie” – 1 osoba, zwracano też uwagę na „brak współpracy z poradniami” – 1 osoba). Jeszcze rzadziej sygnalizowaną grupą przeszkód były trudności związane z dziećmi pełnosprawnymi w przedszkolu (4 osoby; 5,48%). (Zwracano uwagę na brak akceptacji/izolowanie dzieci z niepełnosprawnością przez pełnosprawnych rówieśników – 3 osoby oraz „naśladowanie przez dzieci pełnosprawne nieprawidłowych zachowań ucznia z niepełnosprawnością” – 1 osoba). Również 4 osoby (5,48%) wskazały na przeszkodę wiążącą się z brakiem wystarczających funduszy przeznaczonych na realizację idei edukacji inkluzyjnej. Rzadziej, 3 osoby (4,11%) jako przeszkodę podały problemy związane z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością. (Mówiono o trudnej współpracy między nauczycielem a tymi rodzicami – 1 osoba, przerzucaniu odpowiedzialności za pracę z dzieckiem z niepełnosprawnością na nauczyciela wychowania przedszkolnego – 1 osoba oraz o roszczeniowej postawie tych rodziców – 1 osoba). Kolejna grupa problemów, zgłaszanych również przez 3 osoby, tj. 4,11%, wiązała się z organizacją specjalistycznego/szkoleniowego wsparcia nauczycieli. (Sygnalizowano „brak szkoleń dla nauczycieli na temat edukacji włączającej” – 1 osoba, „zbyt mało szkoleń dotyczących pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością” – 1 osoba oraz że „dostępne szkolenia obejmują zbyt ograniczony wachlarz niepełnosprawności” – 1 osoba). Podobnie 3 oso-

by (4,11%) zgłaszały problemy związane z diagnozowaniem niepełnosprawności dziecka (bardzo wydłużony okres diagnozowania). Dla 2 osób (2,74%) przeszkodą w realizacji idei edukacji włączającej w przedszkolu był brak czasu na indywidualną pracę z uczniem z niepełnosprawnością. Siedem osób (9,59%) zasygnalizowało (pojedynczo zgłaszane) inne problemy: jedna z nich twierdziła, że „uczeń z niepełnosprawnością często rozprasza inne dzieci swoim zachowaniem”, inna zwracała uwagę na „brak tolerancji ze strony rodziców dzieci pełnosprawnych dla dziecka z niepełnosprawnością”, kolejne wspomniały o braku asystentów dla dzieci z niepełnosprawnością w przedszkolu, braku specjalistycznych zajęć dla dzieci niepełnosprawnych, braku chęci poznawania problematyki niepełnosprawności przez część nauczycieli przedszkolnych, a także o braku środków finansowych u nauczycieli przedszkolnych pozwalających na udział w specjalistycznych szkoleniach i kursach, natomiast jeszcze inna osoba jako przeszkodę wymieniła nadmierne obciążenie nauczycieli przedszkola odpowiedzialnością za pracę z dzieckiem z niepełnosprawnością – jej jakość i efekty.



Wykres 3. Przeszkody dostrzegane przez nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych w realizacji idei edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością w przedszkolu (według częstości ich podawania) ($N = 73$)

Źródło: opracowanie własne.

Wielu nauczycieli wychowania przedszkolnego z placówek ogólnodostępnych na pytanie, czy dostrzegają zalety edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością, nie udzieliło żadnej odpowiedzi (36; 47,37%), a 26 nauczycieli (34,21%) stwierdziło, że ich nie dostrzega, jednak 14 nauczycieli (18,42%) dostrzegało korzyści takiej edukacji.

W grupie 14 nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych, którzy widzieli zalety edukacji inkluzyjnej, najczęściej uważano, że sprzyja ona integrowaniu środowiska dzieci/uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych (9 osób), rzadziej, że uczy tolerancji (2 osoby). W pojedynczych przypadkach (łącznie 3 osoby) uważano, że taka edukacja „stwarza szanse na lepszy rozwój dzieciom z niepełnosprawnością” lub że „dziecko od małego uczy się pomagania innym – potrzebującym”, że wspólne kształcenie „daje możliwość przekazania dzieciom już od przedszkola, że człowiek niepełnosprawny jest tak samo ważny jak człowiek pełnosprawny”. Należy zaznaczyć, że praktycznie wszystkie osoby, które podały zalety edukacji włączającej, jednocześnie zastrzegaly, że niezbędnym warunkiem, by korzyści tej edukacji mogły się ujawnić, jest zmniejszenie liczebności grup przedszkolnych i obecność nauczyciela wspomagającego w grupie, w której jest dziecko z niepełnosprawnością.

Podsumowanie i wnioski końcowe

Przedstawione wyniki dociekań badawczych, odnoszące się do analizowanego niewielkiego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, wykazały stosunkowo niskie poparcie idei edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością przez nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych, zarówno w wymiarze ogólnym, jak i w odniesieniu do poszczególnych rodzajów niepełnosprawności na etapie przedszkola, co może świadczyć o ich niechęci do tej idei. Takie wyniki korespondują z doniesieniami z badań Al-Khamisy (2013) nad edukacją włączającą w kontekście dialogu. Autorka ta wykazała, że nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych (którzy stanowili jedną z trzech grup przez nią badanych) w zdecydowanej większości nie popierają edukacji uczniów z niepełnosprawnością w placówkach ogólnodostępnych. Ponadto z badań własnych wynika, że nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych w stosunkowo największym stopniu popierają włączanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, natomiast w najmniejszym przychylają się do edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi i uczniów niewidomych. Jeśli można spodziewać się, że uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną z powodu złożoności swoich potrzeb stanowią zawsze szczególnie trudne wyzwanie dla nauczyciela, co może powodować niechęć do pracy z nimi, to zastanawia tak wyraźna nieprzychylność w stosunku do uczniów niewidomych. Możliwe, że jest ona spowodowana koniecznością stosowania w edukacji tych uczniów odmiennych niż na ogół technik (tj. technik bezwzrokowych). W interpretacji tych wyników warto odnieść się również do wyników badań Al-Khamisy (tamże), w których autorka stwierdziła, że wśród nauczycieli przedszkolnych tylko bardzo nikły procent uważa, że ma wiedzę na temat uczniów z uszkodzeniem wzroku, w tym niewidomych. Zaprezentowane badania ujawniły także poważne niedostatki odczuwane przez nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych w zakresie (ogólnego) przygotowania do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, przygotowania do przeprowadzania wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością (mającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego) oraz do udziału w opracowywaniu dla niego IPET-u. Takie wyniki badań wyraźnie świadczą o braku

poczucia kompetencji niezbędnych do wypełniania zadań związanych z kształceniem ucznia z niepełnosprawnością, a tym samym o niemożności udzielania właściwego wsparcia takiemu uczniowi. Uzyskane rezultaty przeprowadzonych dociekań w tym zakresie również znajdują odzwierciedlenie w wynikach badań Al-Khamisy (tamże). Autorka ustaliła, że wśród badanych przez nią grup nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych (obok nauczycieli przedmiotowych) czują się najmniej przygotowani do udzielania wsparcia dziecku z niepełnosprawnością, w szczególności w zakresie opracowywania IPET-u. Odnośnie do przedstawionych wyników własnych badań dotyczących poszukiwania czynników warunkujących postawy nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych wobec idei edukacji włączającej, oczywista wydaje się być wykazana dodatnia zależność między ogólną oceną poparcia idei edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością a poczuciem przygotowania do wypełniania określonych zadań związanych z ich kształceniem. Podobnie Al-Khamisy (tamże) stwierdziła, że jedną z podstawowych przyczyn wykazanego przez nią wyraźnego oporu nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych wobec edukacji włączającej jest brak odpowiedniego przygotowania do podejmowania zadań związanych z pracą z uczniem z niepełnosprawnością. Wykazana natomiast w badaniach własnych dodatnia zależność między poparciem idei włączania w edukacji a pracą z uczniem z niepełnosprawnością w placówce/przedszkolu znajduje potwierdzenie w wynikach badań Karoliny Mudło-Głagolskiej i Marty Lewandowskiej (2018). Autorki te stwierdziły, iż posiadanie doświadczenia w pracy z uczniami z niepełną sprawnością służy kształtowaniu pozytywnych postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej. Stwierdzone w rezultacie własnych dociekań dostrzeganie przez badanych nauczycieli przeszkód w realizacji idei edukacji włączającej na etapie przedszkola, które wiązały się przede wszystkim z odczuwaniem braku wsparcia ze strony specjalistów, w szczególności udzielanego bezpośrednio przez specjalistę przygotowanego z zakresu pedagogiki specjalnej, koresponduje (ponownie) z wynikami badań przeprowadzonych z udziałem różnych grup nauczycieli (w tym z przedszkoli ogólnodostępnych) przez Al-Khamisy (2013). Również wykazane w badaniach własnych bardzo częste wskazywanie przeszkód związanych ze zbyt dużą liczebnością grup przedszkolnych znajduje swoje odbicie w literaturze (por. Jackowiak, 2011), podobnie jak zgłaszany przez liczną grupę nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych brak odpowiednich warunków lokalowych – związany w szczególności z istnieniem barier architektonicznych (por. Braun, Niedźwiedzka, 2016).

Z przeprowadzonych badań wynika ponadto, że tylko niewielu nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych dostrzega (oprócz przeszkód) również zalety edukacji włączającej – przy czym na ogół łączy je z koniecznością spełnienia określonych warunków.

Zaprezentowane w artykule rezultaty dociekań badawczych świadczą o tym, że mimo trwającego od roku 2011 procesu wdrażania idei edukacji włączającej w naszym kraju (m.in. w przedszkolach), ciągle jeszcze napotyka on na wiele utrudnień. Wskazują jednocześnie na potrzebę zapewnienia nauczycielom przedszkoli ogólnodostępnych możliwości uzyskania efektywnego, specjalistycznego wsparcia oraz podniesienia ich własnych kompetencji, niezbędnych w pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Tym samym wskazują na konieczność odpowiedniego

przygotowania przyszłych nauczycieli tych placówek do wyzwań, jakie wynikają z idei edukacji inkluzyjnej, już w trakcie studiów wyższych. W tym zakresie wydaje się, że powinny nastąpić zmiany w standardach kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniające fakt coraz częstszej obecności uczniów z niepełnosprawnością w placówkach ogólnodostępnych, przez wprowadzenie, jako obowiązkowego, przygotowania w zakresie pedagogiki specjalnej, tj. inaczej niż dotychczas, gdzie było ono prowadzone w ramach modułu fakultatywnego (por. Dz.U. 2012 poz. 131). (Potrzebę zmian w podejściu do wspomnianego modułu sygnalizowała już Iwona Chrzanowska, 2015a). Możliwe, że takie rozwiązanie przyczyniłoby się do poprawy sytuacji głównych podmiotów edukacji włączającej – tj. zarówno uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), w tym z niepełnosprawnością, jak i nauczycieli.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacja dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Apanel, D. (2013). Człowiek niepełnosprawny w edukacyjnej przestrzeni współczesnej szkoły. W: I. Surina, E. Murawska, D. Apanel, G. Durka (red.), *Edukacja w obliczu przemian społecznych* (s. 119–174). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Braun, A., Niedźwiedzka, A. (2016). *Realizacja prawa oświatowego wobec uczniów z niepełnosprawnościami*. <http://www.wszystkojasne.waw.pl/wpcontent/uploads/2016/05/Raport-Prawo-Oswiatowe.pdf>.
- Chrzanowska, I. (2015a). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chrzanowska, I. (2015b). Edukacja włączająca na etapie przedszkolnym w Polsce – fakty i refleksje dla przyszłych działaczy. *Studia Edukacyjne*, 37, 33–46.
- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 1, 189–213.
- Czyż, A. (2013). Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów. W: B. Grochmal-Bach, A. Czyż i A. Skoczek (red.), *Segregacja – integracja – inkluzja* (s. 35–56). Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/about-us/who-we-are>.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2012). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gajdzica, Z. (2011). Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 56–79). Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas.
- Giza, A. (2010). (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse. Raport*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Warszawa: WN PWN.
- Grabowicz-Chądrzyńska, I. (2014). Kompetencje nauczyciela w kontekście nowych wymagań wynikających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. W: M. Lejzerowicz, T. Stankiewicz i M. Krasnodebski (red.), *Nowy nauczyciel – Nowa edukacja* (s. 59–72). Warszawa: Wyższa Szkoła Przymierza Rodzin.

- Grzelak, P., Kubicki, P., Orłowska, A. (2014). *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy*. <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-sciezki-edukacyjne-niepelnospprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.pdf>.
- Jackowiak, K. (2011). Dziecko z ADHD w przedszkolu publicznym. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (s. 71–76). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2012). *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Jardzioch, A.B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3, 193–205.
- Kitlińska-Król, M. (2014). Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów/podopiecznych – dylematy edukacji włączającej. W: M. Kitlińska-Król (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w rzeczywistości pedagogicznej* (s. 13–31). Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Kruk-Lasocka, J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lejzerowicz, M., Stankiewicz, T., Krasnodębski, M. (2014). *Nowy nauczyciel – nowa edukacja*. Warszawa: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin.
- Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M. (2018). Edukacja inkluzyjna w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 202–214.
- Myśliwczyk, I. (2016). Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2, 166–180.
- Niedźwiedzka, A. (2016). *Dostosowanie polskiego prawa oświatowego do zapisów Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Rekomendacje*. <http://www.wszystkojasne.waw.pl/nowy-raport-jasne/cover-dostosowanie/>.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rafał-Łuniewska, J. (2015). *Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego*. <https://docplayer.pl/34246025-Jolanta-rafal-luniewska-zmiany-warunkow-organizowania-ksztalcenia-specjalnego.html>.
- Sikorska, M. (2010). Raport z kwereńd. W: A. Giza (red.), *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse. Raport* (s. 38–139). Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego.
- Skibska, J. (2016). Edukacja włączająca w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – analiza segmentacyjna. Doniesienia z badań. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22, 161–174.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zych, W. (2007). Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z utrudnieniami rozwojowymi we wczesnym wieku szkolnym. W: M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczyła-Krotla (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty* (s. 97–104). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.

Akty prawne

- Rozporządzenie MNiSW z dnia 6 lutego 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012 poz. 131.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017 poz. 1578.

INCLUSIVE EDUCATION AS SEEN BY MAINSTREAM PRESCHOOL TEACHERS

Abstract

Despite the fact that the process of inclusive education implementation has been taking place in Poland for a few years now, it still encounters a lot of obstacles relating to, among other things, the readiness of mainstream settings, including teachers, for inclusion. For this process to be successful, teachers' attitudes to the idea of inclusive education are also important.

The primary purpose of the study was to explore the opinions of mainstream preschool teachers on selected aspects of inclusive education for students with disabilities. The study covered 76 preschool teachers. A diagnostic survey was used in the study. The findings showed that mainstream preschool teachers (generally) supported the idea of inclusive education for students with disabilities to a small extent only (i.e., a little bit below the average). This opinion correlated positively with a sense of readiness for specific tasks relating to the education of students with disabilities and providing it in an educational setting as well as with having formal teacher education in this area. The study also showed that mainstream preschool teachers were relatively most favorably inclined (however, only around the average) toward inclusive preschool education for students with mild intellectual disabilities, and least favorably – for students with multiple disabilities and blind students. The findings confirmed the reports found in the literature regarding significant gaps in preparation for tasks relating to the education of students with disabilities felt by mainstream preschool teachers. They also confirmed the fact that the vast majority of teachers saw many obstacles to the implementation of inclusive education in preschool, in particular relating to: specialists (mainly lack of specialists), too large preschool groups, and school space (mainly architectural barriers). Moreover, the findings showed that only a small number of teachers saw advantages of inclusive education – subject to specific conditions, though.

The study findings suggest that it is necessary to provide more effective, specialist support for mainstream preschool teachers in their work with students/children with disabilities and to introduce changes in preschool teacher training at the college level.

Keywords: inclusive education, mainstream preschool teacher, sense of readiness, obstacles to implementing inclusive education, advantages of inclusive education

EWA DYDUCH
<https://orcid.org/0000-0001-7223-9684>
ewa.dyduch@up.krakow.pl
MAŁGORZATA TROJAŃSKA
<https://orcid.org/0000-0002-3341-4790>
malgorzata.trojanska@up.krakow.pl
Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0014.1335
Data wpływu: 10.07.2019
Data przyjęcia: 31.03.2020

WSPARCIE UCZNIA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W OKRESIE ZMIAN EDUKACYJNYCH

W Polsce prawo do edukacji jest zagwarantowane przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej (art. 70). Pełnoprawnymi beneficjentami powszechnego systemu oświaty są również osoby z niepełnosprawnością. Realizacja prawa do edukacji (*Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku*. Dz.U. 2017 poz. 59, art. 1 pkt 6, 7) zagwarantowała dzieciom/uczniom z niepełnosprawnościami możliwość edukacji we wszystkich typach placówek oświatowo-wychowawczych, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także możliwość realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania. Dzieciom/uczniom tym, ze względu na ich specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z niepełnosprawności, przyznano również prawo do wszelkich oddziaływań mających na celu kompensowanie, korygowanie i usprawnianie zaburzonych procesów psychicznych i fizycznych. Kompleksowe wsparcie dziecka/ucznia z niepełnosprawnością w procesie edukacji polega nie tylko na wspomaganie jego wszechstronnego rozwoju, ale też na kształtowaniu jego kompetencji, które pozwolą mu skutecznie komunikować się (werbalnie i niewerbalnie), twórczo i krytycznie myśleć, rozwiązywać problemy z uwzględnieniem przewidywania konsekwencji dla siebie i społeczeństwa, podejmować decyzje, kierować sobą i radzić sobie w różnych sytuacjach, budować własny system wartości, postaw i zachowań oraz współdziałać i współpracować w grupie. Wsparcie to powinno być zróżnicowane w zależności od wieku dziecka/ucznia, rodzaju i stopnia jego niepełnosprawności, podejmowanej aktywności (edukacyjnej, rehabilitacyjnej, zawodowej), zainteresowań, uzdolnień.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, wsparcie, specjalne potrzeby edukacyjne

Wprowadzenie

W Polsce prawo do edukacji jest zagwarantowane przez Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej (art. 70). Pełnoprawnymi beneficjentami powszechnego systemu oświaty są również osoby z niepełnosprawnością. Dzieciom/uczniom tym, ze względu na ich specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z niepełnosprawności, przyznano również prawo do wszelkich oddziaływań mających na celu kompensowanie, korygowanie i usprawnianie zaburzonych procesów psychicznych i fizycznych. Tym samym edukacja tych osób, ze względu na swoistość pracy określana jako edukacja specjalna, wkomponowana została w ogólny system kształcenia, stając się jego częścią (Dyduch, 2012, s. 587).

Struktura organizacyjna szkół dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością jest taka sama jak dla uczniów pełnosprawnych. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2018 poz. 1578 oraz poz. 1485) kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów niepełnosprawnych organizuje się w:

- 1) przedszkolach: ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, specjalnych;
- 2) oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych;
- 3) innych formach wychowania przedszkolnego;
- 4) szkołach: ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, specjalnych, w tym szkołach specjalnych przysposabiających do pracy;
- 5) młodzieżowych ośrodkach wychowawczych;
- 6) młodzieżowych ośrodkach socjoterapii;
- 7) specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych;
- 8) specjalnych ośrodkach wychowawczych;
- 9) ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.

Kształcenie uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym może być prowadzone do końca roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym uczeń kończy 20. rok życia – w przypadku szkoły podstawowej; 24. rok życia – w przypadku szkoły ponadpodstawowej (tamże).

Zmiany strukturalne wprowadzane na podstawie *Ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku* (Dz.U. poz. 59, art. 1 pkt 6–7), wynikające również z potrzeby dywersyfikacji i optymalizacji rozwiązań organizacyjno-prawnych w zakresie kształcenia dzieci/uczniów z niepełnosprawnością, mają przyczynić się do wyrównywania ich szans edukacyjnych oraz upowszechnienia edukacji włączającej. System kształcenia specjalnego powinien umożliwić tym osobom uzyskanie takiego poziomu niezależności w działaniu, myśleniu, decydowaniu o sobie i swoim postępowaniu, aby mogły one efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia. W przypadku osób z niepełnosprawnością trudno mówić o pełnej realizacji siebie, samookreśleniu i samowychowaniu, choć i te procesy podlegają procesowi rozwoju osobowości, który zależny jest od właściwie ukierunkowanej aktywności, a możliwy dzięki dynamizmom tkwiącym w każdym człowieku (por. Dykik, 1996, s. 216). Dlatego też kluczowe znaczenie w edukacji osób z niepełnosprawnością przypisuje się umiejętnościom uniwersalnym (*transversal skills*), pozwalającym na pełnienie funkcji/ról społecznych i zawodowych w różnych kontekstach, oraz umiejętnościom zawodowym.

Zmiany w strukturze organizacyjnej placówek oświatowo-wychowawczych spowodowały konieczność opracowania nowych podstaw programowych, których realizacja w formie programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania, programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka nakłada na placówki

kształcenia specjalnego obowiązek zapewnienia odpowiednich warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych oraz prowadzenia zajęć: specjalistycznych, rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym.

Założenia dotyczące celów i zadań kształcenia specjalnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wynikają z ogólnych zasad polityki oświatowej kraju. Priorytetem działań placówek, w których zachodzi proces kształcenia specjalnego, powinno być dążenie do pełnego, rzeczywistego włączenia i integracji z rówieśnikami dziecka lub ucznia niepełnosprawnego poprzez zapewnienie mu właściwych warunków do jego wszechstronnego rozwoju, w pełni aktywizujących możliwości psychofizyczne, wspieranie go podczas zajęć z grupą lub klasą oraz likwidowanie barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i uczestnictwo w życiu przedszkola lub szkoły. Jest to możliwe wówczas, gdy dziecko/uczeń z niepełnosprawnością otrzyma kompleksową pomoc (wsparcie), polegającą na ukształtowaniu u niego kompetencji, które pozwolą mu skutecznie komunikować się (werbalnie i niewerbalnie), twórczo i krytycznie myśleć, rozwiązywać problemy z uwzględnieniem przewidywania konsekwencji dla siebie i społeczeństwa, podejmować decyzje, kierować sobą i radzić sobie w różnych sytuacjach, budować własny system wartości, postaw i zachowań oraz współdziałać i współpracować w grupie (Dyduch, 2009, s. 339). Wsparcie to powinno być zróżnicowane w zależności od wieku dziecka/ucznia, rodzaju i stopnia jego niepełnosprawności, podejmowanej aktywności (edukacyjnej, rehabilitacyjnej, zawodowej), zainteresowań, uzdolnień i in. Nieadekwatność podejmowanych oddziaływań, tj. niedopasowanie wymagań edukacyjnych do poziomu psychospołecznego funkcjonowania dziecka/ucznia i jego zainteresowań, może być przyczyną stresu i kryzysów, a przeciągające się zmaganie z nimi może generować nie tylko wypalenie szkolne, ale również może wpłynąć na jego dalsze plany edukacyjne i zawodowe oraz zdrowie psychiczne i fizyczne (Tomaszek, 2015, s. 105–106).

Wsparcie może być ujmowane w sposób strukturalny lub funkcjonalny (Sęk, Cieślak, 2004, s. 14–18). W pierwszym ujęciu bada się obiektywne i raczej ilościowe parametry wsparcia, takie jak wielkość sieci społecznych, jej gęstość, spójność i dostępność. W podejściu funkcjonalnym analizuje się bardziej jakość, a nie ilość interakcji społecznych pojawiających się w sytuacjach trudnych. Ze względu na treść wymiany społecznej wyróżnia się pięć typów wsparcia: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, duchowe i materialne (Gajewska, 2009, s. 123). W zależności od sytuacji, w jakiej znajduje się osoba wspierana, tego typy wsparcia różnią się efektywnością (Dyduch, 2018, s. 281).

Szkoła jest nie tylko miejscem edukacji, ale stanowi też ważną płaszczyznę wspierania dziecka/ucznia. Aby wsparcie to było efektywne, priorytetowym zadaniem nauczyciela powinno być poznanie dziecka i jego środowiska życia. Pomoże to nie tylko w lepszym kontakcie i zrozumieniu dziecka/ucznia, ale przede wszystkim w określeniu jego potrzeb i udzieleniu mu różnego rodzaju wsparcia. Wszystkie rodzaje wsparcia społecznego powinny w placówce, jaką jest szkoła/przedszkole, funkcjonować równorzędnie, gdyż dzięki temu będzie ono w dostateczny sposób spełniało swoją rolę. Wsparcie społeczne udzielane

przez nauczyciela być może będzie można uznać za przyczynę pełniejszego wykorzystania szans życiowych dziecka/ucznia, wniesienia w jego życie więcej godności, radości i piękna (Speck, 2015, s. 308).

Podstawę efektywnego wsparcia dziecka/ucznia przez nauczycieli stanowić powinny:

- a) komunikacja – oparta na wzajemnym zaufaniu ułatwia porozumiewanie się i poznanie środowiska ucznia, a w konsekwencji służy realizacji celów rehabilitacyjnych, wychowawczych, dydaktycznych, określeniu rodzaju i formy wsparcia;
- b) zaangażowanie nauczyciela i ucznia – wczucie się w wykonywane obowiązki, koncentracja na pracy opiekuńczej, rehabilitacyjnej, wychowawczej i edukacyjnej, zainteresowanie i oddanie się pracy dla dobra dziecka, entuzjazm, wytrwałość, nawet w obliczu trudności. To również zgodne dążenie do wspólnego celu, co pozwala na ujawnienie niezwykłego potencjału, jaki tkwi w dziecku. Tożsamość celów ułatwia komunikowanie się, a więc efektywniejsze wzajemne wspieranie się, umożliwiające pełny i harmonijny rozwój dziecka;
- c) zaufanie – podstawowy warunek dialogu, a jego fundamentalną wartość stanowi prawda i wiedza. Jest istotnym regulatorem działań ludzkich w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym. W relacjach nauczyciel – uczeń często występuje w kontekście takich pojęć, jak: jedność z innymi, oddanie się do dyspozycji, rzetelność wywiązywania się z ustaleń, odpowiedź na wezwania, możliwość podzielenia się poufnymi informacjami, bezpieczeństwo. Wzajemne zaufanie nauczycieli i uczniów pozwala na podejmowanie efektywniejszych działań (bo doprowadza do współpracy), otwartość, spontaniczność redukuje niepewność, zagubienie, samotność i lęk, przeciwdziała stwarzaniu dystansu, ciągłej podejrzliwości i czujności;
- d) szacunek – wzajemne, uczniów i nauczycieli, traktowanie się podmiotowo, bez manipulacji i wykorzystywania dla własnych celów, wrażliwość na innych, poszanowanie prywatności, tolerancja wobec innych przekonań czy wyborów (Dyduch, 2018, s. 283–285).

Brenda Dubois i Karla Krosrud Miley (1996, za: Winiarski, 2008, s. 275) uważają, że wysoką jakość procesu wsparcia uzyskuje się przez respektowanie zasad:

- akceptacji osoby wspieranej;
- afirmacji indywidualności osoby wspieranej;
- ujawniania swoich odczuć i uczuć w kontakcie z osobą wspierającą;
- unikania pochopnego obwiniania i osądzania;
- obiektywizmu;
- kontrolowania zaangażowania emocjonalnego;
- samostanowienia (możliwości dokonywania wyboru oferowanych świadczeń);
- udostępniania różnych zasobów osobom wspieranym;
- zachowania poufności dotyczących wspieranych.

Wspieranie osoby z niepełnosprawnością w pełnieniu roli ucznia i członka grupy rówieśniczej to przede wszystkim zapewnienie warunków do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, odpowiednich warunków do nauki, dostępu do specjalistycznego sprzętu i środków dydaktycznych, realizacji programu nauczania oraz programu wychowawczego

i profilaktyki z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy. To również stwarzanie warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 *Ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r.*). Wsparcie dzieci/uczniów w placówkach oświatowo-wychowawczych jest udzielane w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także, w zależności od poziomu i typu szkoły, w formie m.in.:

- zajęć rozwijających uzdolnienia;
- zajęć rozwijających umiejętności uczenia się;
- zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz zindywidualizowanej ścieżki kształcenia;
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych;
- klas terapeutycznych;
- warsztatów;
- porad i konsultacji (Dz.U. 2017 poz. 1591).

Podstawowy układ, w którym jest udzielane wsparcie dziecku/uczniowi z niepełnosprawnością w przedszkolu/szkole, to relacja uczeń – nauczyciel. Zdaniem Katarzyna Tomaszek (2015, s. 113) jakość tej interakcji jest zależna od tego, w jakim stopniu – w odczuciu ucznia – nauczyciel jest: dostępny, zainteresowany, okazujący troskę, bezstronny, szanujący ucznia, udzielający pomocy i wsparcia w nauce, uczciwie oceniający pracę ucznia, poświęcający mu dużej ilości czasu na wyjaśnienie skomplikowanych zagadnień, udzielający informacji zwrotnych, autentycznie zainteresowany w sprawy ucznia, nie tylko te szkolne, ale i pozaszkolne.

Metodologia badań

Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii uczniów z niepełnosprawnościami na temat uzyskiwanego przez nich wsparcia ze strony nauczycieli szkół integracyjnych.

Główny problem badawczy stanowiło pytanie: Jakie są opinie uczniów z niepełnosprawnościami o udzielanym im przez nauczycieli szkół integracyjnych wsparciu, w szczególności w aspektach postrzegania tego wsparcia, otrzymywania go oraz zapotrzebowania na nie.

Do badania posłużyły Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS), autorstwa Ralfa Schwarzera i Ulricha Schutza w adaptacji Aleksandry Łuszczynskiej i Małgorzaty Kowalskiej (Łuszczynska i in., 2006). Narzędzie tworzy sześć skal: wsparcie spostrzegane, wsparcie aktualnie otrzymywane, zapotrzebowanie na wsparcie, poszukiwanie wsparcia, wsparcie buforująco-ochronne oraz udziela-

nie wsparcia przez osobę bliską (tę część wypełnia osoba bliska uczniowi). Skale mogą być stosowane razem. Stosowane razem pozwalają zmierzyć rodzaje wsparcia społecznego: emocjonalne, instrumentalne, informacyjne oraz zadowolenie ze wsparcia społecznego. W prezentowanych badaniach wykorzystano pięć pierwszych skal. Badania miały charakter pilotażowy, weryfikujący narzędzie badawcze i zasadność ich przeprowadzenia w kontekście planowanego projektu badań nad sytuacją społeczną uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji inkluzyjnej. Zostały one przeprowadzone w roku szkolnym 2018/2019.

Badaniami objęto 62 uczniów z niepełnosprawnością (w tym: z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niepełnosprawnością ruchową, niedosłuchem, autyzmem i zespołem Aspergera) w wieku 13–16 lat uczęszczających do szkół integracyjnych.

Wyniki badań

Wyniki badań uzyskane z analizy zgromadzonego materiału badawczego wskazują, że ponad połowa badanych uczniów (61,3%), pomimo że uważa, iż wsparcie udzielane przez nauczycieli czy wychowawców jest sporadyczne, okazjonalne i często przypadkowe, to postrzega je i wysoko ocenia przede wszystkim w aspekcie wsparcia emocjonalnego, informacyjnego i instrumentalnego. W swoich wypowiedziach uczniowie z niepełnosprawnością akcentują zaangażowanie nauczycieli/wychowawców w ich sprawy oraz gotowość do udzielania wsparcia. Podkreślają, że w zachowaniu nauczycieli wobec nich dominuje troska, całkowite zaufanie i zaangażowanie w powierzone sprawy, dzięki czemu możliwa jest otwarta komunikacja. Nauczyciele wykazują dużo zrozumienia dla sytuacji, w jakiej znajduje się uczeń, pomagają mu czuć się wartościowym i ważnym. Większość uczniów (72,6%) wskazuje na nich jako na osoby, na których można polegać i od których można otrzymać pomoc w trudnej sytuacji. Podkreślają też, że są to osoby, które dają im odczuć, że darzą ich sympatią, lubią ich, szybko potrafią zorientować się, że z uczniem jest coś nie tak, a wtedy rozmawiają z nim, pocieszają i podnoszą na duchu. Często udzielają uczniom nie tylko rad i informacji, ale wręcz załatwiają za nich wiele spraw. Uczniowie zauważają również, że często nauczyciel/wychowawca pomaga im, np. pożyczając im podręczniki i lektury, udostępniając przybory szkolne, dodatkowo tłumacząc, co i jak mają zrobić, reaguje na ich złe samopoczucie.

Otrzymywanie wsparcia ma istotny wpływ na zdrowie i funkcjonowanie człowieka, gdyż przede wszystkim buduje poczucie bezpieczeństwa, bo w sytuacjach trudnych, kryzysowych zawsze jest ktoś, kto może wysłuchać, pomóc, wzmacnia wiarę w sens podejmowanych działań na rzecz poprawy sytuacji dziecka i rodziny, wzbudza nadzieję i optymizm, motywuje do pokonywania trudności.

Z analizy uzyskanych danych wynika, że prawie 66% badanych uczniów z niepełnosprawnością przyznaje, że otrzymuje od nauczycieli i wychowawców wsparcie zawsze, kiedy potrzeba. Są to najczęściej informacje dotyczące ich zachowania, osiągnięć w nauce, ale też rady, jak zachować się w różnych sytuacjach trudnych, kryzysowych lub traumatycznych, aby móc je przetrwać lub znaleźć w nich jakieś korzyści. Nauczyciele i wychowawcy, zdaniem uczniów, dostarczają im na bieżą-

co informacji zwrotnych, dzięki czemu budują w nich wiarę w siebie, motywują i mobilizują do zwiększenia wysiłków i przezwyciężania trudności.

Wsparcie materialne uczniów z niepełnosprawnością polega przede wszystkim na zaopatrzeniu ich w książki i przybory szkolne, dofinansowywaniu ich wyżywienia i uczestnictwa w kulturze (np. wyjścia do kina, teatru, na basen, wyjazdy na wycieczki, imprezy sportowe i in.), doposażeniu ich w odzież. Wielu uczniów (56,5%) podkreślało również fakt, że nauczyciele sami szukają sponsorów na sfinansowanie np. zakupu sprzętu rehabilitacyjnego (np. wózka inwalidzkiego, materaca), komputerów, wycieczki szkolnej, organizują wystawy prac dzieci i kiermasze (np. świąteczne), aby pozyskać dodatkowe fundusze i pomóc dzieciom czy ich rodzicom w zaspokojeniu często podstawowych potrzeb.

Tylko 6% ankietowanych uczniów z niepełnosprawnością wyrażało się negatywnie na temat doświadczanego przez nich wsparcia. Uczniowie ci uważali, że nie mogą liczyć na wsparcie ze strony nauczycieli/wychowawców, bowiem gdy zwracali się do nich po pomoc, nauczyciele bagatelizowali ich problemy, wykazywali brak zrozumienia, a nawet krzyczeli, że zawraca się im głowę. W dwóch przypadkach uczniowie stwierdzili, że nauczyciel pozostawił ich samym sobie lub odesłał do innych nauczycieli czy specjalistów.

Zapotrzebowanie na wsparcie wyraziło prawie 92% badanych uczniów z niepełnosprawnością. Potrzebują go w wielu codziennych sytuacjach życiowych, ale przede wszystkim w nauce. Oczekują też, że nauczyciel dostarczy im rzetelnych informacji, jak wykonać określone zadanie, lub z nim je wykona. Uczniowie z niepełnosprawnością liczą również na to, że nauczyciele docenią ich starania i pracę oraz zorganizują im nie tylko pomoc, lecz także pozytywne kontakty z rówieśnikami.

Mimo że uczniowie z niepełnosprawnością dostrzegają dostępne im wsparcie emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, materialne i duchowe oraz je otrzymują, tylko 16% badanych poszukuje tego wsparcia. Uczniowie przyznają, że „(...) wstyd im prosić o pomoc, żeby nauczyciel nie myślał o nich źle”. Niechęć uczniów do szukania wsparcia u nauczycieli czy wychowawców może wynikać z braku bliskich i szczerych wzajemnych kontaktów, niechęci do zwierzania się, braku wzajemnego zaufania i fałszywego przekonania, że prośenie o pomoc jest oznaką słabości, bezradności i braku umiejętności radzenia sobie w życiu.

Podsumowanie

Na podstawie analizy zebranego materiału można wnioskować, że uczniowie z niepełnosprawnością pozytywnie oceniają otrzymywane wsparcie ze strony szkoły i są na ogół z niego zadowoleni. Zapotrzebowanie na wsparcie jest bardzo duże, ale – jak się okazuje – tylko nieliczni uczniowie poszukują wsparcia. Nie każdy uczeń przyznaje się do tego, że potrzebuje pomocy, gdyż zazwyczaj jest to dla niego krępujące i pokazuje, że nie radzi sobie w różnych sytuacjach. Zdecydowana większość uczniów przyznała, że nie prosi o pomoc, nawet gdy jej bardzo potrzebuje.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że uczniowie pozytywnie oceniają kontakty z nauczycielem/wychowawcą. Jest to bardzo ważne, w szczególności

w powiązaniu z otrzymywaniem wsparcia (emocjonalnego czy instrumentalnego), gdyż uczniowie mają poczucie, że mogą z nauczycielem porozmawiać o wszystkim i nie zostaną wyśmiani czy zlekceważeni, mogą też wyrażać własne zdanie. Jak wykazały wyniki badań, ankietowani uczniowie są zadowoleni z kontaktów z nauczycielami. W większości podkreślają, że we wzajemnych relacjach dominuje empatia, życzliwość, sympatia, serdeczność, cierpliwość i wyrozumiałość.

Reasumując należy stwierdzić, że wsparcie społeczne jest procesem złożonym, wieloczynnikowo uwarunkowanym, dynamicznym. Jego efektywność zależy od ukierunkowania celowościowego, uczestniczących podmiotów (dawca – biorca), treści wymiany oraz zasady sprawności funkcjonalnej w zakresie dawania i przyjmowania wsparcia (Winiarski, 2008, s. 275).

Bibliografia

- Dyduch, E. (2009). Kierowanie sobą jako umiejętność życiowa młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. W: D. Baczała, J.J. Bleszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie* (s. 339–347). Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Dyduch, E. (2012). System kształcenia specjalnego dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (s. 587–643). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Dyduch, E. (2018). Wspieranie rodzin uczniów z niepełnosprawnością intelektualną przez nauczycieli szkół specjalnych. W: K. Parys, M. Trojańska, A. Ochman (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością: w trosce o dobrostan człowieka*, T. 5 (s. 280–293). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Dykcik, W. (1996). *Spółeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Euryditus.
- Gajewska, G. (2009). *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Łuczyńska, A., Kowalska, M., Mazurkiewicz, M., Schwarzer, R. (2006). Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS): Wyniki wstępnych badań nad adaptacją skal i ich właściwościami psychometrycznymi. *Studia Psychologiczne*, 44(3), 17–27.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2017 poz. 1591.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017 poz. 1578.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–29). Warszawa: WN PWN.
- Speck, O. (2015). *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Tomaszek, K. (2015). Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli w szkole. W: A. Kwatara, S. Kowal, E. Zawisza (red.), *Nauczyciel – między etosem a presją rzeczywistości*. T. 1 *Wielowymiarowość kompetencji współczesnego nauczyciela* (s. 105–118). Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku. Dz.U. 2017 poz. 59.
- Winiarski, M. (2008). Wsparcie społeczne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. VII. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

SUPPORT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN A PERIOD OF EDUCATIONAL CHANGE

Abstract

In Poland, the right to education is guaranteed by the Constitution of the Republic of Poland (Article 70). People with disabilities have full access to the free universal education system. The Act of Educational Law published on the 14th of December 2016 (Journal of Laws 2017, Item 59, Article 1, Point 6 & 7) guarantees free and unlimited access to all types of education to students with special educational needs. This is done in accordance with their cognitive, social, and emotional development, educational needs, and predisposition. They are also granted the right to individualized care plans, approaches, and curricula.

Students with special educational needs are offered unlimited access to services specializing in compensation, enhancement, and improvement of their wellbeing. The complex and multifaceted approach that is provided for students with disabilities in education is not only to support their comprehensive development but also to develop skills that will allow them to: successfully communicate (verbally and nonverbally), make their own choices, be creative, solve problems, be able to assess the impact of their actions on their lives and their environment, cope in various situations, build their own system of values and beliefs, and be able to work well with others. Support for students with special educational needs should be individually tailored depending on students' age, type and severity of disability, type of service (educational, rehabilitation, occupational) and also on students' interests, talents, and preferences.

Keywords: disability, special educational needs, support

JOANNA WASZCZUK
<https://orcid.org/0000-0001-8823-7691>
j.waszczuk@dydaktyka.pswbp.pl
HELENA KONOWALUK-NIKITIN
<https://orcid.org/0000-0002-5128-3982>
konowaluk@gmail.com
EWA PAWŁOWICZ-SOSNOWSKA
<https://orcid.org/0000-0001-9391-7886>
e.pawlowicz@dydaktyka.pswbp.pl
Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0014.1336
Data wpływu: 20.03.2019
Data przyjęcia: 23.04.2020

UNIVERSITY EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES WITH THE EXAMPLE OF POPE JOHN PAUL II STATE SCHOOL OF HIGHER EDUCATION IN BIAŁA PODLASKA

Interest in the problem of the participation of people with disabilities in public, social, professional and, in particular, educational life has increased over the past few years both worldwide and in Poland. The literature on the subject includes numerous publications concerning the education of children and youth with disabilities. This is not surprising since education at the primary as well as secondary school level is obligatory in Poland. It is also a condition for taking up higher education. The functioning of students with disabilities in higher education institutions is not so widely commented on in the literature. According to the data by the Central Statistical Office (GUS), the number of university students with disabilities amounted to 22,988 in 2007, and it increased to 31,613 by 2012. However, there has been a decline in the number of university students with disabilities since 2013. There were 28,940 university students with disabilities in 2013, while only 25,121 strived to receive third-level education in 2016, which constituted 1.86% of the total number of students in Poland. The fact that only 4.6% of people with disabilities had third-level education in 2002 is also worth noting. Since 2006, the number of students with disabilities at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska has maintained a relatively permanent level of 50 people, representing 1.7% of the total number of students at the school. The objective of the study was to define the specificity of the functioning of the students with disabilities at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska in the context of educational conditions offered to them by the school. The findings show that students with disabilities point to their difficult individual situation rather than to the conditions provided by the university as the source of their difficulties in studying.

Keywords: university education, inclusive education, students with disabilities, barriers

Disability and education – contextual and temporal applications

Higher education for students with disabilities is determined by the creation of adequate conditions for studying, adjusted to the needs of this group of people. The binding provisions of law may be found useful in this scope. In the

Charter of the Rights of People with Disabilities, the Polish Sejm specifies that in accordance with the legal and customary norms, people with disabilities have the right to independent, autonomous, and active life and cannot be subject to discrimination. They must have a guaranteed right to study at school side by side with their nondisabled peers and to use special education facilities or individual education options.

The literature on the subject includes numerous publications concerning education for children and youth with disabilities (Dłużniewska & Kucharczyk, 2015; Palak, Bujnowska, & Pawlak, 2010; Piszczyk, 2008; Tomkiewicz-Bętkowska & Krztoń, 2011; Sher, 2013; Szumski, 2013). It is not surprising since education at the primary as well as secondary school level is obligatory in Poland (Education Law, 2016). It is also a condition for taking up higher education. The functioning of students with disabilities in higher education institutions is commented on in the literature by Helena Ochonczyńska, among others. The author carried out a diagnosis of the situation of students with disabilities attending the University of Zielona Góra. Bearing in mind the specificity of the functioning of the studied group, five groups of problems and needs were identified: removing architectural barriers, improving the conditions of studying, better access to information on entitlements and offers in the area of assistance, financial aid, transportation, communication, treatment or rehabilitation (Ochonczyńska & Miłkowska, 2005).

Thus, how can we define disability? In accordance with the *Act on vocational and social rehabilitation and employment of people with disabilities* (1997), the definition of a person with disability is as follows: People with disabilities are people whose physical, psychological or mental state permanently or temporarily hinders, limits or prevents the fulfilment of social roles and, in particular, limits their ability to perform professional work (ibidem). The World Programme of Action for Disabled Persons and the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities underline that disability is a social issue which cannot be limited to an individual person. Discussing disability, we should be mindful of the relation between human health (considering a person's age, gender, and education) and the society and environment he or she lives in. The World Health Organization introduced the following concepts of the disability:

Impairment – any loss of ability or abnormality in the body structure or functions in a psychological, psychophysical or anatomical sense; Disability – any limitation or inability (stemming from malfunctions) of carrying out an active life in a manner and scope regarded as typical for a human being; Constraints in performing social functions (handicap) – infirmity of a given individual stemming from an impairment or disability, limiting or preventing his or her full realization of the social role relevant to age and gender and compliant with social and cultural determinants (www.who.int/).

The above presented content indicates that one cannot speak of barriers of a legal nature when it comes to the realization of all life tasks related to age, legal norms, and social expectations by people with disabilities. A relevant act imposes the creation of conditions which support the education of children with disabilities. At the level of legislation and children's rights, the system of education ensures the following for children with disabilities: possibility of receiving

education jointly with their nondisabled peers; implementation of individualized teaching programs; adaptation of teaching methods and content to the psycho-physical skills of a child (Konarska, 2015). Another act on vocational and social rehabilitation and employment of people with disabilities focuses on the rights of people who have completed their education (*Act on vocational and social rehabilitation and employment of people with disabilities*, 1997).

According to the Central Statistical Office, in 2007, the number of university students with disabilities amounted to 22,988 and it increased until 2012 to reach the level of 31,613 people. There were 28,940 university students with disabilities in 2013, while only 25,121 strived to receive third-level education in 2016, which constituted 1.86% of the total number of students in Poland. The fact that in 2002, only 4.6% of people with disabilities had third-level education deserves some attention. Since 2006, the number of students with disabilities at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska has remained at a relatively stable level of 50 people, which constitutes 1.7% of the total number of students at this school. Data concerning people who are legally and biologically disabled are gathered through national censuses that are carried out with a given frequency (in Poland – every 10 years) as well as sample surveys (questionnaires): surveys related to the health of the population (in Poland – every 5 years, since 2004), and the European Union Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC – every year since 2005) (www.niepelnosprawni.gov.pl/p,122,zrodla-danych-osobach-niepelnosprawnych; www.niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja).

The functioning of people with disabilities is rooted in the reality of economic, family, and educational life. The education of people with disabilities in Poland takes place at the level of primary, secondary, and higher education schools. The interest in getting a third-level education is understandable, as it determines obtaining work, positively impacts people's development and living situation. However, people with disabilities struggle with various difficulties called barriers on their path towards obtaining higher education.

The concept of a *barrier* most often resembles a physical obstacle which hinders or prevents an action. The architectural barriers stand for all construction elements which due to their form or manner of use hinder or even prevent the freedom of movement for people, especially those with limited physical ability. This concerns the fragments of buildings, complexes of functional elements, and technical devices present inside buildings or constituting independent spatial elements (Jaranowska, 1996). Another group of barriers are social barriers which stem from the conviction of healthy, nondisabled people that disability is a personal issue of people with disabilities. Feelings of pity, compassion, sorrow whilst encountering a person with disability lead to such consequences as reluctance, withdrawal from contact, and in the future – avoidance. Social-economic transformations taking place in Poland force people with disabilities to overcome various barriers, including economic ones. The necessity to buy expensive medications, pay for rehabilitation, purchase specialist medical equipment makes the material position of people with disabilities much worse than nondisabled people's situation. The last type of barriers are the mental ones. They appear at the time when parents consider their child as a disabled person straight after his or

her birth or when this fact becomes visible later on. A diagnosis of a disability often causes a painful feeling of unfulfilled self-realization in parents themselves and even a conflict between aversion to such a child and parental feelings (Witkowska, 1993).

The most important features of inclusive education are: inclusion applies to all students in school, inclusion and exclusion are related to each other, so inclusion means actively combating exclusion, inclusion is a continuous process, not a final state, is a movement that requires constant attention and vigilance (Firkowska-Mankiewicz, 2010).

Research methodology

The objective of the study was to define the specificity of the functioning of students with disabilities at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska in the context of educational conditions offered to them by the school. The following research problem was defined in the study: What inclusive strategies should be applied in the case of the occurrence of architectural, economic, social, psychological, cultural, and educational barriers which hinder studying for people with disabilities?

In the study, the procedure of a diagnostic survey with the use of a questionnaire designed by the authors containing open-ended questions, closed questions, and demographic questions was applied. The second research method was an analysis of documents concerning the studied group held in possession by the school. Moreover, an interview was conducted with the University President's Plenipotentiary for the Affairs of People with Disabilities.

The responses do not sum up to 100 in most cases, as the students with disabilities had a possibility to select several categories of answers.

Research location

The conducted research covered students with disabilities at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska. The University was established in 2000. At present, it educates approximately 3,000 students in 18 courses and 43 specializations in B.A. and engineering programs, long-cycle master's degree programs, and second-study cycles. The courses which are most popular include, among others: economics, nursing, pedagogy, and emergency medical services. The school has a modern student campus which encompasses: two buildings with lecture halls, a sports hall with a part with lecture halls and a pitch, a student dormitory, research centers: Center for Research and Innovation [Centrum Badań nad Innowacjami (CBNI)], Regional Center for Environmental Research and Innovative Technologies (EKO-AGRO-TECH), a university library, and a leisure center (www.pswbp.pl/index.php/pl/dlaczego-warto-studiowaw-psw/6953). All the school buildings are adapted to the requirements of people with disabilities. Students with disabilities have separate bathrooms, ramps at the entrances to the buildings, elevators, vertical platform lifts as well as specially prepared rooms in the dorms at their disposal. According to the information ob-

tained from the University President's Plenipotentiary for the Affairs of People With Disabilities, in April of 2017, six parking spaces were marked for people with disabilities in accordance with the binding provisions, that is, with the P-24 symbol of a person in a wheelchair on a blue background placed on the road surface.

The presented research was carried out at the University for the first time and constituted a fragment of a larger research project entitled "Pedagogical implications of the University's activities."

The research was carried out in the 2015/2016 academic year and in the 2016/2017 academic year and covered newly enrolled students with disabilities. Research respondents were qualified for the project (purposive sampling) on the basis of the data concerning the special scholarship for students with disabilities they were awarded. The research covered 75 students with disabilities. In practice, the number of students with disabilities is far bigger. The research did not include students of extramural studies or evening courses as well as those who did not receive benefits for students with disabilities.

Characteristics of the respondents

Based on the collected research material, students with disabilities were characterized.

The gender of the respondents was identified. As many as 22% of the respondents were women and 78% were men. Students in all years at the age of 19–42 were covered in the research. The respondents studied in the following courses: sociology (36%), pedagogy (27%), economics (11%), computer science (8%), management (5%), and physiotherapy (5%). Courses such as: agriculture, public health, national security, tourism and recreation as well as finance and accounting were the choice of 1% of the respondents.

By far the largest group of the respondents were in full-time first-cycle degree programs (74%), whilst 26% of the respondents were in second-cycle degree programs.

In terms of the place of residence, the study respondents did not present a diverse structure: 35% of them lived in cities with population of 51–100 thousand inhabitants, 36% lived in the countryside, and 29% – in towns with up to 50 thousand inhabitants. The largest percentage of the students with disabilities (84%) completed general high school, 13% completed specialized high school, and 3% – technical high school. When asked about their school results, 58% of the respondents indicated that they were within the range of 4.00–3.00, whilst this mark was within the range of 4.00–5.00 for 40% of the respondents, and within the range of 3.00–1.00 for 2% of the respondents.

The possibility of undertaking and continuing studies at the level of higher education is also determined by the severity of disability. Figure 1 illustrates the respondents' replies.

Bearing in mind the severity of disability, the largest group comprised students with severe disabilities (60%). The same number declared having mild and moderate disabilities, that is 20% respectively.

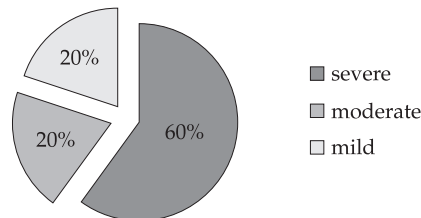


Figure 1. Severity of disability among the respondents

Source: Compiled by the authors.

Research results

The conducted research led to the emergence of several significant results. At the beginning, the type of architectural barriers for students with disabilities was determined. The results are presented in Figure 2.

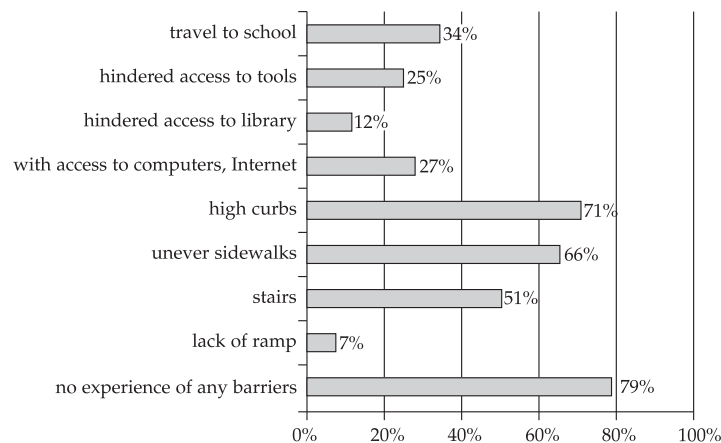


Figure 2. Architectural barriers

Source: Compiled by the authors.

The vast majority of the respondents (71%) indicated very high curbs among architectural barriers. For 66% of the respondents, the main barrier involved uneven sidewalks, and 51% of the survey participants pointed to the stairs. As many as 34% of the respondents must cope with the problem of travelling to school on a daily basis. A significant factor which determines obtaining education is access to the Internet and a computer, 27% of the respondents indicated that this was troublesome for them. As many as 25% of the respondents pointed out a hindered access to study devices and aids in the course of their classes. A hindered access to the library was noted by 12% of the respondents participating in the research. Lack of a ramp (platform) constituted an obstacle in moving around for 7% of the respondents.

From a number of difficulties faced by those who are disabled, special attention should be given to those that limit integration with the academic community. The answers are collected in Figure 3.

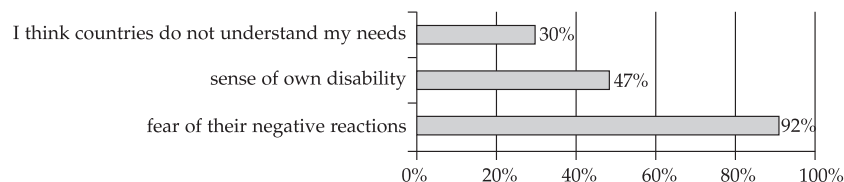


Figure 3. Difficulty in integration with the academic community

Source: Compiled by the authors.

The collected responses reflected subjective feelings of the respondents. As many as 92% of them concerned the fear of the negative reaction from colleagues. The feeling of shame at their own disability is a problem for 47% of the respondents. As many as 30% of the students with disabilities are of the opinion that other students will not understand their needs.

The barriers hindering the functioning of students with disabilities indicated by the authors include, among others, architectural barriers; the adaptation of the exam form to the needs of the above-mentioned group should also be assessed. Within the context of the types of disabilities, adjusting the form of exams to the needs of individual students becomes of significance. Thus, the question was asked whether there was a possibility to adjust exams to the situation of exam-takers. The replies of the respondents are presented in Figure 4.

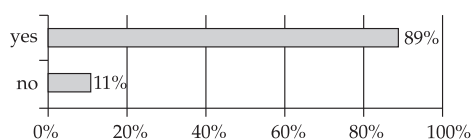


Figure 4. Adjustment of the form of exams to the needs of students with disabilities

Source: Compiled by the authors.

Due to their disability, many students expect the lecturers to treat them with forbearance and goodwill. As many as 89% of the respondents declared receiving the above, whilst 11% indicated their lack.

The respondents were also asked to indicate the type of equipment/software facilitating studying that they wished to use and be able to rent out from the school rental for students with disabilities. Figure 5 presents their answers.

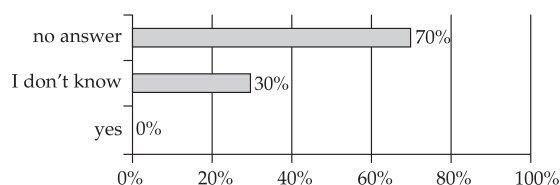


Figure 5. Available software

Source: Compiled by the authors

In 70% of the cases, no answers were noted. As many as 30% of the respondents replied, "I don't know." Additional notes were provided, though: "Moodle platform" and "e-learning with a full database of lectures."

Among the types of difficulties which are encountered in the course of studying, one must pay attention to those which stem from the disability itself. Thus, this type of obstacles was specified in more detail within the research. Figure 6 illustrates the answers.

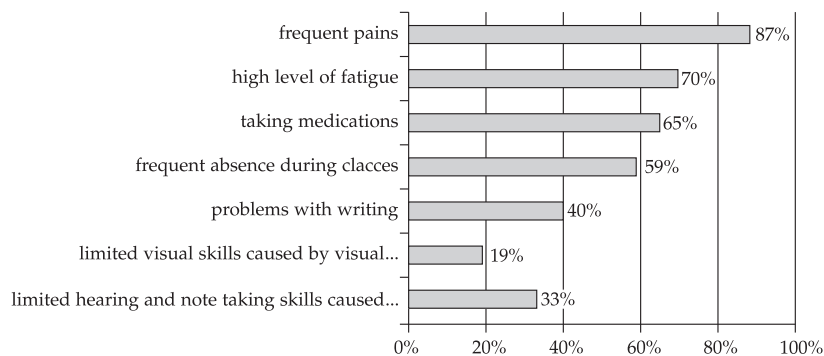


Figure 6. Difficulties in learning which are the result of disabilities

Source: Compiled by the authors.

The replies of 87% of the respondents referred to the occurrence of frequent pains. A high level of fatigue was a difficulty in learning noted by 70% of the respondents, whilst 59% of them indicated frequent absence from classes as troublesome. As many as 19% of the students mentioned difficulty reading caused by visual disorders. Difficulties with hearing and note taking caused by hearing disorders were pointed out by 33% of the respondents.

Conclusions for pedagogical practice

The role of the diagnosis was to make a full description of the problems and needs of students with disabilities. Diagnosis of the functioning of this group of students at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska pointed out the need to implement strategies to include people with disabilities in the academic community.

Based on the results obtained, it can be concluded that the problems noticed by the students with disabilities at the State School of Higher Education have a much broader context than the educational context. They are associated with the generally difficult life situation of individuals and not with the conditions of organization of the education process offered by the University. Among the diagnosed problems felt most severely, health problems resulting from the disability come to the fore: voice, speech, hearing, and visual disorders, high fatigue, and motor dysfunctions. Diagnosed problems with writing (taking notes) and reading are associated with frequent absences from classes. The group of material problems perceived by the students with disabilities relates to high costs of treat-

ment, the need to purchase specialized medical and rehabilitation equipment as well as medicines.

According to the respondents, architectural barriers also prevent or hinder freedom of movement. It is the University's responsibility to remove and eliminate physical obstacles limiting their use by people with disabilities who move from places, buildings and use equipment available to non-disabled people. Among architectural barriers, uneven sidewalks, no ramps (platforms), stairs, difficult access to study instruments and aids during classes were indicated. However, the vast majority of indications referred to the lack of any difficulty in moving around. The respondents also acknowledged that the University, as a place of education, is well adapted to the needs of students with disabilities. The effectiveness of the teaching process is undoubtedly demonstrated by the possibility of using the full infrastructure of the University, which means full access to all rooms and floors. The respondents believe (100%) that the State School of Higher Education guarantees them freedom of movement around the campus. Concern for the comfort of work of education entities is an expression of the answer to the educational expectations of this group of people.

An important factor that determines gaining a university degree is access to the Internet, computers, and appropriate software. Among technical barriers they encountered, the students with disabilities indicated that they had problems with this. According Czerwińska (2005, p. 156) "such results raise concern about the functioning of these students, and then graduates in the information society (...)." What turned out to be the biggest problem was the diagnosed occurrence of anxiety, dissatisfaction with life, lack of social support, or even symptoms of depression (lack of energy, decreased appetite, difficulty in concentrating, indecision, anxiety, thoughts of self-harm or suicide). The functioning of a person, including the one with disabilities, can be seen in three areas: psyche, soma, and polis. These areas allow us to include a human being as a social being subject to social expectations and requirements (polis), a living organism with specific capabilities and vulnerable to damage (soma) and (psyche) a being that perceives, experiences, makes decisions. Adopting this perspective shows the relationship between the body, psyche, and social life of a person with disabilities. Damage to the body (disability) means that on the psychological and social plane, the individual struggles with painful experiences of anxiety, loss of a sense of value and dignity, and experiences of individual and social rejection. Disability is a stressor that affects (but does not determine) the well-being, self-esteem, and psychosocial situation of the person burdened with it. There is feedback between the loss of fitness and the mental state and adaptability of the individual.

Students with disabilities are most afraid of negative reactions from their fellow students. They feel ashamed about their own disability. They are afraid their needs will be misunderstood. They indicate a lack of social support, experience stereotypes (a clumsy person, causing problems) or prejudice. This group of students pointed to problems in finding a trusted friend and dependence on third parties.

These types of problems undoubtedly affect the limited integration of students with disabilities into the academic community. Such an experience exceeds the possibilities of an individual to cope in many everyday situations, also at

the University. It is a disruption of the normal course of events in a human life, it requires a reassessment of the ways of thinking and acting (Płużek, 2002). So how can the University support the functioning of students with disabilities in the emotional sphere as well as interpersonal relations? There should be undertaken various activities aiming at education through the organization of the environment for the specific needs of people with adaptation disorders. According to Zacharuk (2010) society and its services should adapt to the "unadapted" to a greater extent than currently. Inclusion strategies should include organization of activities by the State School of Higher Education to raise awareness of the specifics of the functioning of this group of students. The solution proposed by the respondents themselves is to organize talks, open lectures on „how to understand disability restrictions,” „special workshops and classes related to various types of disabilities.” Hanging up posters can also be effective. It is necessary to modify peer behavior towards students with disabilities. The sooner correct attitudes begin to shape, the greater the chance that the effects will be positive. John Rawls expresses the known truth that just how things are does not mean they should be: „The natural distribution is neither just nor unjust; nor is it unjust that persons are born into society at some particular position. These are simply natural facts. What is just and unjust is the way that institutions deal with these facts” (Rawls, 1994, p. 348). According to Rawls, fair society requires a strong sense of community and must find a way for citizens to feel responsible for the fate of the whole country and take into account the common good (Szulczewski, 2008).

The integration of people with disabilities with nondisabled people is also the responsibility of academic teachers. Maria Grzegorzewska in her letters to a young teacher states that a man must be brought up, (...) a man who would like to fill the forms of (...) life with the best content, that is, to change into life his best values, which he would be able to do for a matter which he considers for the great and above chosen one, not only to fight, but also to work for it in everyday life (Grzegorzewska, 1958). She noticed that the value of building a life always depends primarily on the quality of its content, depending on the value of the man who creates, develops, and builds it. So it must be created by a free, ethical, socialized and full person.

The results obtained undoubtedly approach the functioning of students with disabilities at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska. However, they do not suggest the University is responsible for the difficulties but rather refer to the individual situation of the respondents. The contribution of work certainly refers to social and interpersonal relations of the examined group of people in terms of designing and implementing inclusive education activities.

References

- Czerwińska, M. (2005). Student niepełnosprawny jako użytkownik systemu biblioteczno-informacyjnego [Disabled student as a user of the library and information system]. In H. Ochonczenko & G. Miłkowska (Eds.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej* [A disabled person in the academic community] (pp. 145–157). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Dłużniewska, A., & Kucharczyk, I. (2015). Samoregulacja a strategie motywacyjne i kognitywne w procesie uczenia się uczniów z dysleksją w szkołach gimnazjalnych [Self-regulation versus motivation and cognitive strategies in the process of learning among students with dyslexia in lower secondary schools]. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 1(27), 73–90.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). Co nowego w edukacji włączającej [What's new in inclusive education]. *Edukacja*, 2, 16–23.
- Grzegorzewska, M. (1958). *Listy do młodego nauczyciela II* [Letters to a young teacher II]. Warszawa: PZWS.
- Jaranowska, K. (1996). *Osoby niepełnosprawne w środowisku miejskim* [Disabled persons in an urban environment]. Warszawa: COBO – PROFIL.
- Konarska, J. (2015). Bariery aktywności psychospołecznej osób z niepełnosprawnością – mity i rzeczywistość [Barriers to psychosocial activity of people with disabilities – Myths and reality]. *Educational Studies Review*, 2, 153–173.
- Ochonczenko, H., & Miłkowska, G. (2005). *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej* [People with disabilities in the academic community]. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Palak, Z., Bujnowska, A., & Pawlak, A. (2010). *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia* [Current problems of education and rehabilitation of disabled people in the course of their lives]. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Piszczyk, M. (2008). *Edukacja uczniów: przewodnik dla nauczycieli* [Education of students: A guide for teachers]. Warszawa: CMPP-P.
- Płużek, Z. (2002). *Psychologia pastoralna* [Pastoral psychology]. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Rawls, J. (1994). *Teoria sprawiedliwości* [Theory of justice]. Warszawa: WN PWN.
- Sher, B. (2013). *Gry i zabawy we wczesnej interwencji: ćwiczenia dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i przetwarzania sensorycznego* [Games and fun in early intervention: Exercises for children with autism spectrum disorders and sensory processing disorder]. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Szulczewski, G. (2008). Koncepcja J. Rawlsa racjonalnej sprawiedliwości jako bezstronności a zagadnienia etyki życia gospodarczego. [J. Rawls's concept of rational justice as impartiality and issues of ethics in economic life]. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 11(1), 249–257.
- Szumski, G. (2013). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej* [Integrative education of the disabled: The meaning and limits of educational change]. Warszawa: WN PWN.
- Tomkiewicz-Bętkowska, A., & Krztoń, A. (2011). *ABC pedagoga specjalnego: poradnik dla nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi, dla studentów kierunków pedagogicznych oraz dla osób zainteresowanych kształceniem integracyjnym* [ABC of special educator: A guide for teachers with special pedagogical preparation working with children with disabilities, for students of pedagogy, and for people interested in integrated education]. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowska, M. (1993). *Uwarunkowania istnienia społeczeństwa obywatelskiego w Unii Europejskiej* [Determinants of civil society in the European Union]. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Zacharuk, T. (2010). Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej. *Resocjalizacja Polska*, 1, 221–229.

Legal acts

Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty [Act on the Education System of September 7, 1991]. Consolidated text, Journal of Laws of 2019, Items 1481, 1818, and 2197.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych [Act on Vocational and Social Rehabilitation and Employment for People with Disabilities of August 27, 1997]. Consolidated text, Journal of Laws of 2019, Item 1172.

Web sources

www.who.int/
 www.niepelnosprawni.gov.pl/p,122,zrodla-danych-o-osobach-niepelnosprawnych
 www.niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja
 www.pswbp.pl/index.php/pl/dlaczego-warto-studiowa-w-psw/6953

EDUKACJA AKADEMICKA STUDENTÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI NA PRZYKŁADZIE PAŃSTWOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ IM. PAPIEŻA JANA PAWŁA II W BIAŁEJ PODLASKIEJ

Abstrakt

W ostatnich dekadach zarówno na świecie, jak i w Polsce wzrosło zainteresowanie problematyką uczestnictwa osób z niepełnosprawnościami w życiu publicznym, społecznym, zawodowym, a szczególnie edukacyjnym. Literatura przedmiotu wskazuje na liczne publikacje dotyczące edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Fakt ten nie dziwi, gdyż edukacja na poziomie szkoły podstawowej i średniej jest w naszym kraju obligatoryjna. Warunkuje także podjęcie kształcenia na studiach wyższych. Funkcjonowanie studentów z niepełnosprawnościami na uczelniach wyższych nie jest już tak obszernie komentowane w literaturze. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 2007 r. w Polsce było 22 988 studentów z niepełnosprawnościami, a w 2012 r. liczba ta wzrosła do 31 613 osób. Od 2013 r. liczba osób z ograniczoną sprawnością podejmujących studia zaczęła spadać – w 2013 r. było ich jeszcze 28 940, a w 2016 r. już tylko 25 121 osób z niepełnosprawnościami dążyło do uzyskania wykształcenia wyższego, co stanowiło 1,86% ogólnej liczby studentów w Polsce. Warto również zwrócić uwagę, że w 2002 roku zaledwie 4,6% osób z niepełnosprawnościami posiadało wyższe wykształcenie. W Państwowej Szkole Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej od roku 2006 liczba studentów z niepełnosprawnościami utrzymuje się na względnie stałym poziomie – 50 osób, co stanowi 1,7% ogólnej liczby studentów uczelni. Celem badań było określenie specyfiki funkcjonowania studentów z niepełnosprawnościami na tej uczelni w kontekście proponowanych im tu warunków kształcenia. Rezultaty ujawniają, że studenci z niepełnosprawnością jako źródło trudności w studiowaniu wskazują raczej na swoją trudną sytuację indywidualną niż na warunki stworzone przez uczelnię.

Słowa kluczowe: wykształcenie wyższe, edukacja włączająca, studenci z niepełnosprawnościami, ograniczenia, bariery

DARIA PARUCH
<https://orcid.org/0000-0001-7888-7236>
paruch.daria981@gmail.com
DANUTA AL-KHAMISY
<https://orcid.org/0000-0002-4388-4649>
dkhamisy@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0014.1337
Data wpływu: 12.11.2018
Data przyjęcia: 16.03.2020

FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE DZIECKA Z AUTYZMEM – ANALIZA INDYWIDUALNEGO PRZYPADKU

W zaprezentowanym tekście przedstawiono wnioski z analizy funkcjonowania społecznego chłopca z autyzmem w terapeutycznym punkcie przedszkolnym. Celem podjętych badań było rozpoznanie mocnych stron i ograniczeń w zakresie funkcjonowania społecznego dziecka z autyzmem kończącego edukację przedszkolną. Badania realizowano metodą indywidualnych przypadków, techniką obserwacji oraz wywiadu. Wyniki badań wskazują na to, że funkcjonowanie społeczne dziecka z autyzmem jest na takim poziomie, który pozwala mu podjąć dalszą naukę w szkole integracyjnej lub masowej, ale przy wsparciu pedagoga specjalnego. Chłopiec komunikuje swoje potrzeby, opanował podstawowe czynności samoobsługowe oraz przestrzega zasad obowiązujących w przedszkolu. Przy odpowiednim wsparciu ze strony specjalistów oraz rodziców może nawiązać również prawidłowe relacje rówieśnicze.

Słowa kluczowe: autyzm, rozwój społeczny, spektrum autystyczne, komunikacja, terapia

Wprowadzenie

Funkcjonowanie społeczne jest definiowane w sposób niejednoznaczny i bardzo szeroki, ponieważ obejmuje wiele sfer życia człowieka. Maria Załuska (1995, za: Rymaszewska, Dobrzyńska, Kiejna, 2006) określa je zwięźle jako jakąkolwiek formę uczestnictwa jednostki w jakimkolwiek jej społecznym układzie odniesienia. Peter Tyrer (1990, za: Rymaszewska, Dobrzyńska, Kiejna, 2006) określa je jako poziom, na jakim osoba funkcjonuje w jej społecznym kontekście, zaczynając od podstawowych umiejętności życiowych, aż po relacje z innymi osobami z otoczenia. Według tego autora czynnikami, które mogą mieć pierwszoplanowe znaczenie dla funkcjonowania społecznego człowieka, są jego osobowość, objawy choroby, intelekt oraz okoliczności, w jakich się znajduje. Funkcjonowanie społeczne wiąże się także bezpośrednio z umiejętnościami społecznymi, które obejmują werbalne i niewerbalne elementy zachowania. Umiejętności społeczne opisują zdolność do osiągania przez jednostkę określonych celów, uwzględniając prawa i potrzeby innych ludzi w danym kręgu kulturowym. Posiadanie umiejętności społecznych i zdolność do posługiwania się nimi pozwala na prawidłowe funkcjonowanie w otoczeniu i wypełnianie ról społecznych (Załuska, 2000, za: Rymaszewska, Dobrzyńska, Kiejna, 2006).

Przejawem rozwoju umiejętności społecznych u dziecka jest to, że bierze ono pod uwagę stany mentalne swoje i innych, takie jak przekonania, pragnienia i intencje (Winczura, 2008). U osób z autyzmem zauważa się brak umiejętności zrozumienia myśli i uczuć pozostałych ludzi. Teza, że osoby z autyzmem cechuje brak tak zwanej naiwnej teorii umysłu, jest obecnie szeroko znana i akceptowana (Frith, 2015). Opisanie funkcjonowania społecznego dziecka z autyzmem wymaga odwołania się również do innej sfery z tak zwanej triady autystycznej – zaburzeń w komunikacji. Jednym z fundamentalnych objawów autyzmu w tej sferze jest niemal powszechny brak zrozumienia, na czym polega komunikowanie się oraz jakie pełni ono funkcje społeczne. U niektórych osób z autyzmem stwierdza się brak zrozumienia reguł dotyczących komunikowania się, np. reguły naprzemienności roli odbiorcy i nadawcy (Stach, Stach-Borejko, 2016). Pierwsze sygnały nieprawidłowości pojawiają się już we wczesnym dzieciństwie. Dziecko nie wykazuje w tym okresie zainteresowania słowem mówionym ani innymi dźwiękami, można wręcz odnieść wrażenie, że ma problemy ze słuchem. Nie używa również swojego głosu w celu zwrócenia na siebie uwagi osoby dorosłej oraz nie próbuje komunikować się w sposób niewerbalny (Jaklewicz, 1993). Szacuje się, że około 25% osób z autyzmem nie opanowuje umiejętności komunikowania się werbalnego, jednak potrafi nauczyć się zasad komunikacji alternatywnej z wykorzystaniem tablic komunikacyjnych, komputerów lub innych specjalistycznych urządzeń (Markiewicz, 2015). Brak potrzeby porozumiewania się z innymi ludźmi może być przyczyną nieprawidłowego wzrostu zdolności komunikacyjnych, które wymagają ćwiczeń w kontaktach społecznych. Wśród badaczy nie ma zgodności, która ze sfer – komunikacja czy rozwój społeczny – jest pierwotnie uszkodzona i w konsekwencji powoduje zaburzenia drugiej (Winczura, 2008). Według Erica Schoplera i Garego B. Mesibowa czy Katheriny Loveland to brak potrzeby porozumiewania się u dzieci z autyzmem warunkuje niepoprawny rozwój zdolności komunikacyjnych. Za najbardziej charakterystyczne cechy autyzmu autorzy ci uznają zaburzenia w społecznym używaniu języka, podkreślając, że nieprawidłowości te są skutkiem braku świadomości perspektywy słuchacza oraz zaburzeń zdolności adaptacji i zmiany przebiegu dialogu stosownie do otrzymanych informacji zwrotnych (za: Minczakiewicz, 1994; Pisula, 1993).

Zagadnienia funkcjonowania społecznego dzieci z zaburzeniami zaliczającymi się do spektrum zaburzeń autystycznych nie należy rozpatrywać w oderwaniu od szerszego kontekstu. Nieharmonijny rozwój tych dzieci charakteryzują dysfunkcje i deficyty w pewnych obszarach oraz dobry lub bardzo dobry stopień funkcjonowania w innych (Pisula, 2005). Rozbieżności w rozwoju oraz w funkcjonowaniu dzieci z tym zaburzeniem odnotowuje się zarówno pomiędzy nimi, jak i w różnych okresach rozwoju. Mogą też ujawnić się u tego samego dziecka w wyniku różnorodnych oddziaływań terapeutycznych (Markiewicz, 2007, s. 69). Warto również zaznaczyć, iż różnice pomiędzy poszczególnymi osobami dotyczą m.in. ich poziomu rozwoju umysłowego, który może wahać się od głębokiego upośledzenia aż po normę intelektualną (Pisula, 2005). Trudności w funkcjonowaniu społecznym u osób z autyzmem głównie przejawiają się w ograniczeniu zdolności inicjowania oraz podtrzymywania interakcji. Mimo że zdolności społeczne osób dotkniętych tymi zaburzeniami ulegają rozwojowi, to

nawet najlepiej funkcjonujące jednostki mają duże problemy w relacjach interpersonalnych (Pisula, 2012).

Dzieci z autyzmem znacznie rzadziej i krócej przyglądają się ludziom, poświęcają więcej uwagi przedmiotom (Dawson, Webb, McPartland, 2005, za: Pisula, 2012). Mimo że w miarę upływu czasu ich zainteresowanie interakcjami społecznymi wzrasta, to nadal jest ono mniejsze niż u rówieśników nieprzejawiających zaburzeń. Skłania to badaczy do przypuszczeń, że szczególne trudności dzieci z autyzmem dotyczą kierowania własnej uwagi w stronę bodźców społecznych i wynikają z braku wrodzonych preferencji tego rodzaju bodźców (Klin i in., 2002, za: Pisula, 2012).

Pat Howlin (1986, za: Pisula, 1993) opisuje dwa obszary nieprawidłowości w przebiegu procesu socjalizacji u dzieci z autyzmem: nieprawidłowe kontakty z dorosłymi oraz kontakty z rówieśnikami. W obszarze kontaktów z osobami dorosłymi dziecko nie wykazuje oznak emocjonalnego przywiązania oraz nie różnicuje swoich zachowań w stosunku do rodziców i obcych mu osób. Unika również kontaktu wzrokowego i fizycznego oraz cechuje je ogólny negatywizm. W relacjach z rówieśnikami wykazuje brak chęci do brania udziału we wspólnych aktywnościach oraz nie inicjuje kontaktu z innymi dziećmi. Nie przejawia także umiejętności naprzemiennego udziału w interakcjach. Gdy dziecko z autyzmem zainicjuje kontakt z rówieśnikiem, nie podtrzymuje go po uzyskaniu odpowiedzi.

W badaniu Lorny Wing i Judlch Gould (1979, za: Frith, 2015) zaburzenie funkcjonowania społecznego zostało określone jako niezdolność do angażowania się w dwustronne interakcje. Pozwoliło to wyodrębnić trzy najbardziej charakterystyczne typy zachowań, które badaczki nazwały: dziecko wycofane, bierne oraz osobliwe. Pierwszą grupę tworzą osoby, które nie mają potrzeb społecznych, drugą bierne, które akceptują społeczne kontakty, ale nie nawiązują ich spontanicznie. W trzeciej grupie aktywnych i specyficznych osób występują dziwaczne formy uczestnictwa w kontaktach społecznych, w których nie są zaspokajane oczekiwania i potrzeby partnera.

Porównując poziom umiejętności społecznych dzieci z autyzmem i rozwijających się w normie Freda Volkmar z Yale wskazuje, że wśród obu grup zauważa się podobny poziom dbałości o siebie oraz umiejętności niezbędnych w życiu codziennym. Pod względem komunikacji interpersonalnej jednak dzieci z autyzmem wypadały znacznie gorzej. Nisko zostały ocenione takie zachowania, jak: dzielenie się i współpraca, umawianie się oraz dotrzymywanie umów, pożyczanie i zwracanie pożyczonych rzeczy, przeproszanie, kontrolowanie impulsów i odpowiednie reagowanie na znane i nieznane osoby. Deficyty w zakresie relacji interpersonalnych wykazywały, że grupa dzieci z autyzmem funkcjonowała na poziomie niższym o średnio cztery lata niż oczekiwany na podstawie ich wieku umysłowego (Frith, 2015).

Metodologia badań

Celem głównym podjętych badań jest rozpoznanie mocnych stron i ograniczeń w funkcjonowaniu społecznym dziecka z autyzmem.

Badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy i w jaki sposób dziecko inicjuje kontakt z rówieśnikami i osobami dorosłymi?
2. Czy i w jaki sposób dziecko pomaga swoim rówieśnikom i osobom dorosłym?
3. Czy i w jakim stopniu dziecko uczestniczy w nieorganizowanych sytuacjach zabawowych z rówieśnikami?
4. Czy i w jaki sposób dziecko wyraża swoje niezadowolenie?
5. Czy i w jakim stopniu dziecko przestrzega zasad obowiązujących w grupie przedszkolnej?
6. Czy i w jakim stopniu dziecko jest samodzielne?
7. W jaki sposób dziecko zachowuje się w sytuacjach zadaniowych?

W artykule przedstawiono poziom funkcjonowania społecznego jednego dziecka, dlatego na potrzeby badań wykorzystano metodę indywidualnych przypadków z takimi technikami, jak: obserwacja, wywiad oraz analiza dokumentów.

Wykorzystano następujące narzędzia:

1. Autorski arkusz obserwacji rejestrujący zachowania dziecka w sytuacjach interakcji społecznych (załącznik). Zawiera on następujące dane: imię obserwowanego dziecka, jego wiek, datę przeprowadzenia obserwacji wraz z czasem jej trwania oraz wytypowane kategorie zachowań podzielone na dwie główne części: zachowania dziecka podczas interakcji z dorosłymi oraz zachowania dziecka podczas interakcji z rówieśnikami. W pierwszej z nich obserwowano: inicjowanie kontaktu, zachowanie w sytuacjach zadaniowych, skierowanie prośby, dziękowanie, pytanie o pozwolenie, wyrażanie niezadowolenia oraz akceptowanie zakazu. W drugiej kategorii obserwowano: inicjowanie kontaktu z rówieśnikami, skierowanie uwagi, udzielanie pomocy, dziękowanie, spędzanie czasu z rówieśnikami, pytanie o pozwolenie, rozwiązywanie problemów, wyrażanie niezadowolenia, radzenie sobie z przegrywaniem (zachowanie w stosunku do osoby wygrywającej) oraz mówienie „nie”. Rejestrowano występowanie zachowań u chłopca oraz ewentualne uwagi.
2. Arkusz wywiadu to również narzędzie własne, zawierające pytania z zakresu funkcjonowania społecznego dziecka kierowane do jego rodziców. Wywiad miał za zadanie dostarczyć informacji na temat struktury rodziny chłopca, przebiegu ciąży oraz porodu, pierwszych symptomów autyzmu u dziecka, jego poziomu samodzielności, częstotliwości wykonywania skierowanych do niego poleceń, sposobu wyrażania niezadowolenia, relacji nawiązywanych przez nie z innymi członkami rodziny oraz reakcji na zakaz.
3. Analizie poddano następujące dokumenty:
 - indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET);
 - orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego;
 - wyniki wcześniej wykonanego badania narzędziem VB-MAPP. Narzędzie to zostało opracowane przez Marka L. Sundberga (2015). Podstawą jest analiza języka Burrhusa F. Skinnera, założenia Stosowanej Analizy Zachowania oraz kamienie milowe rozwoju dziecka. Dostarcza ono całościowej oceny, która pozwala określić bariery, jakie przeszkadzają

dzieciom w nauce i rozwoju języka, oraz pomaga stworzyć indywidualny program terapeutyczny. Ocena kamieni milowych skupia się na 170 kamieniach milowych podzielonych na 16 kluczowych sfer, tworzą one fundament dla rozwoju języka, umiejętności społecznych i umiejętności uczenia się.

Podmiotem badań był 6-letni chłopiec z autyzmem. Pierwsze objawy zaburzeń u niego dotyczyły późnego opanowania samodzielnego siedzenia (około 7. miesiąca życia). Dziecko poddano rehabilitacji, trwała ona rok. Specjaliści pracujący z dzieckiem zauważyli u niego nadwrażliwość dotykową, niechęć do kołysania i zalecili wizytę u specjalisty integracji sensorycznej, który skierował dziecko na diagnozę w kierunku autyzmu. Chłopiec otrzymał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w wieku 3 lat. Obecnie uczęszcza do terapeutycznego punktu przedszkolnego, po wcześniejszych doświadczeniach w przedszkolu ogólnodostępnym. Objęty jest tam terapią opartą na procedurze stosowanej analizy zachowania w wymiarze 35 godzin tygodniowo. Korzysta z terapeutycznych zajęć indywidualnych, zajęć uspołeczniających w parze z innym dzieckiem oraz zajęć grupowych. Jest pod opieką psychologa, pedagoga, logopedy i terapeuty integracji sensorycznej.

Wyniki badań

Inicjowanie przez dziecko kontaktu z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi

Analiza zachowań chłopca wskazuje na to, że potrafi on samodzielnie inicjować kontakty z osobami dorosłymi. Wyraża również zainteresowanie nieznanymi dorosłymi. Pierwszego dnia obserwacji chłopiec podszedł do obserwatora, zapytał, jak się nazywa, oraz podał swoje imię i nazwisko. Podczas kolejnych obserwacji wielokrotnie pokazywał swoje rysunki i opowiadał o nich. W trakcie pobytu w placówce zaobserwowano częste poszukiwanie przez chłopca kontaktu fizycznego ze znaną mu osobą dorosłą. Chętnie się przytulał, przybijał „piątki” lub łapał za rękę terapeutkę prowadzącą zajęcia. Chęć do nawiązywania kontaktu fizycznego bywa wykorzystywana w terapii jako wzmocnienie pożądanego zachowania. Dziecko, gdy potrzebuje pomocy, nawiązuje kontakt wzrokowy z osobami dorosłymi, jednak czasem wymaga przy tym inicjatywy i pomocy terapeuty.

Chłopiec ma wyraźne trudności w inicjowaniu kontaktu z rówieśnikami. Mimo podejmowanych prób włączania się do zabawy, poprzestaje na podążaniu za dziećmi oraz imitowaniu podejmowanych przez nie działań (np. idzie za kolegą na zjeżdżalnię). Jedynie czasem spontanicznie nawiązuje kontakt wzrokowy z rówieśnikami – gdy do pomieszczenia wchodzi inne dziecko. Próbuje, choć rzadko, samodzielnie inicjować interakcję fizyczną z rówieśnikami (np. trzyma za rękę, popycha na huśtawce). Podczas wszystkich prowadzonych obserwacji jedynie raz spontanicznie poprosił rówieśników o udział w zabawie, jednak próba ta nie przyniosła zamierzonego efektu. Chłopiec nie nawiązał kontaktu wzrokowego i nie zwracał się wprost do dziecka, przez co jego prośba nie była zauważona. Mimo preferowania zabaw z chłopcami, stara się zainicjować kontakt ze

wszystkimi w grupie. Najczęściej dzieje się to, gdy potrzebuje uzyskać informację lub gdy chce dołączyć do zabawy. Z danych z wywiadu z mamą chłopca wynika, że próbuje on nawiązywać kontakt z innymi dziećmi poza przedszkolem – najczęściej na placu zabaw – jednak szybko się zniechęca i rezygnuje z aktywności.

Wyniki obserwacji pokrywały się z informacjami zawartymi w udostępnionej dokumentacji chłopca. Z zapisów w opinii psychologa o jego funkcjonowaniu wynika, że „zdecydowanie preferuje kontakt z osobami dorosłymi niż rówieśnikami. (...) Wykazuje trudności w nawiązywaniu prawidłowych relacji rówieśniczych, jednak ma motywację do komunikowania się i nawiązywania relacji z rówieśnikami. Ważną umiejętnością opanowaną przez dziecko jest również umiejętność inicjowania i podtrzymywania dialogu z osobą dorosłą”.

Częstotliwość i sposób udzielania pomocy oraz przyjmowania pomocy przez dziecko

Dziecko podczas obserwacji chętnie udzielało pomocy swoim rówieśnikom na zajęciach stolikowych. Często proponowało im pożyczenie kredki lub innego narzędzia pisarskiego oraz wskazywało prawidłowy sposób wykonania zadania. Dzieliło się z rówieśnikami swoimi zabawkami, gdy zostało o to poproszone, jednak zdarzały się nieliczne sytuacje, że odmawiało.

Mama chłopca podczas wywiadu wyraziła opinię, że syn jest bardzo pomocny. Głównie okazywał to podczas jej choroby, gdy zadawał jej pytania dotyczące jej samopoczucia oraz potrzeb: „Jak się czujesz?” – „Czy mogę Ci pomóc?”. W otoczeniu domowym chętnie spontanicznie pomagał w sprzątaniu, bez próśby ze strony dorosłych.

Z prób przeprowadzonych podczas badania narzędziem VB-MAPP chłopiec uzyskał maksymalną liczbę punktów za zachowania dotyczące prośbienia o pomoc. Jego prośby kierowane były zarówno do osób dorosłych, jak i rówieśników. Podczas przeprowadzonych obserwacji nie zauważono również, aby chłopiec preferował jedną osobę. Samodzielnie i bez pomocy prosił o przedmiot, którego brakowało mu do wykonania zadania (na przykład prosił o papier, gdy dostał kredki). Bez podpowiedzi osoby dorosłej prosił również o wykonanie czynności, potrzebnej mu do aktywności, którą wykonywał (na przykład: „pchnij”, gdy znajdował się na huśtawce), używał też słów „daj” lub „chcę”. Korzystając z podpowiedzi terapeuty, często wykorzystywał słowo „proszę” lub pytanie „czy mogę?”. Bez problemu był w stanie określić swoje potrzeby oraz nazwać przedmioty, które chciał uzyskać. Gdy nie udzielono mu odpowiedniej pomocy, powtarzał prośbę do momentu, aż została ona spełniona.

Częstotliwość i stopień uczestniczenia chłopca w niezorganizowanych sytuacjach zabawowych z rówieśnikami

Podczas zajęć dowolnych chłopiec samodzielnie angażuje się w zabawę równoległą, niedaleko innego dziecka, przez co najmniej 2 minuty, jednak w trakcie tej aktywności nie wchodzi z nim w interakcję. Z analizy prób przeprowadzonych narzędziem VB-MAPP wynika, że nie współpracuje z rówieśnikami, by osiągnąć zamierzony cel.

Zaobserwowano, że chłopiec kilkakrotnie podążał za rówieśnikami lub imitował ich działania. Próbował również zainicjować zabawę z innym dzieckiem, jednak bez pożądanego efektu. Gdy została mu udzielona pomoc w dołączeniu do zabawy lub został do niej zaproszony przez rówieśników, chętnie angażował się w nią przez minimum 5 minut bez pomocy dorosłego i wzmacniania. Bez trudu reagował na prośby rówieśników podczas aktywności zabawowej (np. „daj pociąg”). Nie przejawiał również trudności w odpowiadaniu na pytania rówieśników typu „w co chcesz się bawić?”.

Z kolejnych prób wykonywanych przy badaniu narzędziem VB-MAPP chłopiec uzyskał jedynie 0,5 punktu za podawanie instrukcji lub wyjaśnień, jak coś zrobić lub wziąć udział w zabawie. Wyniki te potwierdzają obserwację, w trakcie której wystąpiła jedynie jedna sytuacja, w której dziecko udzieliło instrukcji rówieśnikowi. Podczas rysowania przy stolikach poradził koleżance, w jaki sposób należy przykleić element do rysunku: „najpierw musisz posmarować klejem, a później przyłożyć”. Warto również zaznaczyć, iż chłopiec w trakcie aktywności zabawowej z rówieśnikami nie wypowiada mandów, rozumianych jako „prośbienie o wzmocnienie, którego mówca potrzebuje” (Sundberg, 2015, s. 6), do innych, by uważali na wypowiedziane przez niego słowa (np. „Posłuchajcie...”).

Sposoby wyrażania niezadowolenia przez dziecko

Często zdarza się, że chłopiec płacze i tupie nogami, gdy nie zostanie wybrany do aktywności. Ma również duże problemy z czekaniem na swoją kolej. Podczas treningu jedzenia często odmawia współpracy z terapeutą. Wyraża wtedy swoje niezadowolenie krzycząc: „Nie chcę tego robić”. Zdarzyło się również, że chciał samodzielnie opuścić salę, w której był prowadzony trening – w tym przypadku mimo złości i płaczu jasno poinformował terapeutę: „Chcę iść do sali numer 1”, a następnie, mimo wyraźnego zakazu ze strony osoby dorosłej, wyszedł za drzwi. Chłopiec potrzebuje dużo czasu, aby się uspokoić i ponownie spróbować wykonać zadanie. Zaobserwowano, że zajmuje mu to około 20 minut i wymaga wsparcia w tym zakresie.

Z wywiadu z mamą wynika, że chłopiec w domu lepiej znosi sprzeciw i najczęściej wyraża swoje niezadowolenie mówiąc lub krzycząc, szczególnie gdy staje w obronie swojej starszej siostry. Potrafi wtedy odezwać się do rodzica w sposób nieodpowiedni, jednak – jak podkreśla mama – zawsze wie, że postąpił niewłaściwie i po pewnym czasie przeprosza za swoje zachowanie. Przestrzega również ustalonych wcześniej reguł – nie buntuje się, jeśli musi ponieść konsekwencje.

Przestrzeganie zasad obowiązujących w grupie przedszkolnej

W grupie przedszkolnej panują zasady, które zostały określone na początku roku i systematycznie, zgodnie z umiejętnościami nabywanymi przez dzieci, są poszerzane. Chłopiec należy do grupy dzieci najstarszych i najwyższej funkcjonujących, więc zasady te są dość ogólne i dotyczą różnych sfer jego funkcjonowania w przedszkolu. Głównymi zasadami są: wykonywanie poleceń nauczyciela, wspólne spożywanie posiłków, zgodna zabawa z innymi dziećmi, sprzątanie po skończonej zabawie, zgłaszanie chęci wypowiedzi poprzez podnoszenie ręki (pod-

czas zajęć zorganizowanych), informowanie o konieczności wyjścia do toalety. Oprócz zasad ustala się również dyżurnego odpowiedzialnego za pomoc nauczycielowi oraz rozkładanie podkładek dla wszystkich dzieci przed posiłkiem.

Chłopiec chętnie wykonuje większość poleceń nauczyciela, jednak ma deficyty w zakresie koncentracji uwagi i często wymaga powtórzenia polecenia. W trakcie zajęć grupowych siedzi w małej grupie przez co najmniej 20 minut, zwracając uwagę na nauczyciela. Reaguje na instrukcje lub pytania skierowane do grupy z trójką lub większą liczbą dzieci (np.: „Wstańcie”). Często prezentuje nieadekwatne reakcje emocjonalne w sytuacjach społecznych. Płacze, gdy nie zostanie poproszony do wybranej aktywności, udzielenia odpowiedzi, okazuje nadmierną radość, gdy zostanie wybrany przez nauczyciela. Pomimo znacznej poprawy w ciągu ostatniego roku czasem nie potrafi poczekać na swoją kolej podczas różnych aktywności lub gdy mówi osoba dorosła.

Mimo dużej wybiórczości pokarmowej chłopiec w trakcie posiłków siedzi wspólnie z grupą i nie przejawia zachowań trudnych. Bierze również udział w konwersacjach zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi. Samodzielnie sprząta po zakończonej zabawie i na polecenie nauczyciela. Dzieli się zabawkami z innymi dziećmi. Podczas zabaw z rówieśnikami nie zaobserwowano u niego występowania zachowań trudnych. Najczęściej w przypadku konfliktu z innym dzieckiem rezygnuje z dalszej zabawy. Podczas zajęć zorganizowanych przeważnie zgłasza się do odpowiedzi przez podniesienie ręki, jednak czasem wymaga przypomnienia tej zasady przez terapeutę. Za każdym razem informuje terapeutę lub nauczyciela o potrzebie wyjścia do toalety oraz chętnie pełni obowiązki dyżurnego.

Stopień samodzielności dziecka

Chłopiec w przedszkolu jest samodzielny w zakresie korzystania z toalety, mycia rąk oraz zębów. Wymaga niewielkiego wsparcia przy ubieraniu i rozbieraniu się, głównie przy zapinaniu suwaków i guzików. Bez pomocy sprząta po zakończonej zabawie. Z chęcią pełni funkcję dyżurnego i nakrywa do stołu dla siebie oraz innych dzieci. Ma jednak znacznie ograniczony repertuar spożywanych pokarmów. Podczas pobytu w przedszkolu je bułkę z masłem, serem lub wędliną, płatki kukurydziane z mlekiem, serek Monte, spaghetti, polędwiczki z kopytkami, wybrane słodczyce oraz zupy: krem z pomidorów, krem z ogórków i rosół z makaronem. Dziecko jest w trakcie treningu jedzenia, podczas którego uczy się poprawnego zachowania przy stole oraz tolerowania innych smaków.

W domu samodzielnie myje głowę i rozbiera się. Mama podczas wywiadu przyznała, że często w domu wyręcza go w takich czynnościach, jak ubieranie się czy mycie zębów, pomaga mu przy jedzeniu. Twierdzi, że robi to nie ze względu na brak umiejętności dziecka, a na tempo wykonywania przez nie czynności. Nie zauważyła również, aby syn buntował się przeciwko takiemu zachowaniu.

Zachowania dziecka w sytuacjach zadaniowych

Zachowania dziecka w sytuacjach zadaniowych zostały ocenione w obrębie trzech obszarów: pracy w grupie, pracy na zajęciach indywidualnych oraz wykonywaniu poleceń w domu. W trakcie obserwacji zauważono, że chłopiec chętnie

bierze udział w aktywnościach proponowanych przez terapeutę dla całej grupy. Często zgłasza się do odpowiedzi. Gdy nie chce wziąć udziału w aktywności, wystarczy zachęta terapeuty, aby zmienił zdanie. Podczas zajęć stolikowych w grupie wyraża sprzeciw, gdy otrzymuje więcej zadań do wykonania niż rówieśnik. Niezadowolenie to jest wyrażone jasnym komunikatem słownym. Podczas zajęć grupowych nie zaobserwowano u dziecka występowania zachowań niepożądanych, takich jak bicie i krzyczenie, jednak z rozmów z terapeutkami chłopca wynika, że takie zachowania zdarzają się, ale dość rzadko.

Podczas zajęć indywidualnych chłopiec chętnie wykonywał zadania oraz inne polecenia osoby dorosłej. Gdy był zmęczony, zgłaszał terapeutce potrzebę przerwy. Gdy zajęcia trwały dłużej, niż chciał, złościł się, narzekał lub tupał. Aby się uspokoić i wrócić do wykonywania zadania, potrzebował pomocy terapeuty. Największy sprzeciw budziła u chłopca nauka jedzenia pokarmów, których do tej pory nie obejmowała jego dieta. Wówczas prezentował zachowania niepożądane w postaci krzyku, bicia lub kopania.

Mama chłopca uważa, że syn wykonuje czynności na polecenie osoby dorosłej bez zwlekania, a jego najmocniejszą stroną jest bycie grzecznym. Rodzice chłopca zaznaczyli, że zdarzają się sytuacje, w których syn nie chce wykonać poleconych czynności, ale zawsze informuje o tym. Używa wtedy jasnych komunikatów słownych, takich jak: „nie chcę tego robić” lub „zaraz”. Wtedy wykonuje polecenie po późniejszym przypomnieniu.

Podsumowanie

Otrzymane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że funkcjonowanie chłopca jest na poziomie wystarczającym, aby mógł podjąć dalszą naukę w szkole integracyjnej lub masowej z pomocą pedagoga specjalnego. Szczęólnego wsparcia wymaga inicjowanie kontaktu z rówieśnikami, włączanie do aktywności, którą wykonują rówieśnicy, sposób, w jaki prezentuje swój sprzeciw oraz skrócenie czasu potrzebnego na uspokojenie się, duża wybiórczość pokarmowa oraz zachowanie się podczas posiłków, zwłaszcza zachowania niepożądane prezentowane najczęściej podczas treningu jedzenia.

Prognoza pozytywna

Postawa rodziców oraz terapeutów wraz z działaniami terapeutycznymi wspierającymi dalszy rozwój chłopca może znacznie zmniejszyć występowanie trudności oraz zachowań niepożądanych. Kontynuowanie terapii może zminimalizować jego problemy z wybiórczością pokarmową oraz trudności w inicjowaniu kontaktu z rówieśnikami, co znacznie ułatwi funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Pozostałe zajęcia, w których chłopiec bierze udział, rozwijają jego umiejętności komunikacyjne oraz opanowanie norm społecznych. Wszystkie oddziaływania sprawiają, że dziecko staje się coraz bardziej samodzielne, lepiej komunikujące się z otoczeniem oraz nawiązujące kontakty społeczne, co umożliwi mu podjęcie nauki w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej, a w dorosłym życiu podjęcie pracy zawodowej.

Prognoza negatywna

W przypadku braku oddziaływań terapeutycznych prawdopodobnie nastąpiłby regres lub zastój w rozwoju funkcjonowania społecznego opisywanego dziecka. Problemy z inicjowaniem kontaktu, zaburzenia integracji sensorycznej, brak umiejętności wyrażania uczuć w sposób akceptowalny społecznie oraz duża wybiórczość pokarmowa doprowadziłyby do zaburzeń w funkcjonowaniu chłopca w środowisku rówieśniczym i rodzinnym. Trudności te mogłyby znacząco zakłócać uczęszczanie chłopca do szkoły oraz jego zachowanie na lekcjach. Skumulowanie trudności edukacyjnych i społecznych znacząco obniżyłoby samoocenę dziecka. Przy zbyt niskim poziomie stymulacji ze strony rodziny i terapeutów dziecko prawdopodobnie byłoby uzależnione od rodziców.

Bibliografia

- Frith, U. (2015). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jaklewicz, H. (1993). *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka. Przebieg. Leczenie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Markiewicz, K. (2007). *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Markiewicz, K. (2015). Kompetencje i dysfunkcje komunikacyjne osób z ASD – ujęcie rozwojowe. W: B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC* (s. 17–33). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Minczakiewicz, E. (1994). Z badań nad rozwojem mowy dzieci autystycznych. W: W. Dykik (red.), *Autyzm – kontrowersje i wyzwania* (s. 91–106). Poznań: Wydawnictwo Eruditus.
- Pisula, E. (1993). *Autyzm- fakty, wątpliwości, opinie*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rymaszewska, J., Dobrzyńska, E., Kiejna, A. (2006). Funkcjonowanie społeczne i nie-sprawność społeczna – definicje, narzędzia oraz znaczenie kliniczne w psychiatrii. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 15(2), 99–104.
- Stach, R., Stach-Borejko, A. (2016). *Empatia i mózg*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sundberg, M. (2015). *VB-MAPP: ocena osiągania kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii. Program do oceny umiejętności językowych i społecznych dzieci z autyzmem i innymi zaburzeniami rozwoju: podręcznik*. Warszawa: Fundacja SCOLAR.
- Winczura, B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

SOCIAL FUNCTIONING OF A CHILD WITH AUTISM – INDIVIDUAL CASE ANALYSIS

Abstract

This article presents conclusions from analysis of the social functioning of a boy with autism in a preschool for children with special needs. The purpose of the study was to explore strengths and weaknesses in the social functioning of a boy with autism completing his preschool education. A case study was used as a research method, and observation and interview – as research techniques. The findings suggest that the social functioning of the boy with autism is at a level that allows him to continue education in an integrated or general education school as long as he is supported by a special teacher. The boy communicates his needs, has learned basic self-care skills, and follows preschool classroom rules. With adequate support from specialists and his parents, he is also able to establish healthy peer relationships.

Keywords: autism, social development, autism spectrum, communication, treatment

Załącznik

Arkusz obserwacji

Imię dziecka: Data:

Czas obserwacji: Wiek dziecka:

Osoba wypełniająca:

Lp.	Zachowania podczas interakcji z dorosłymi		
	Umiejętność	Skala	Uwagi
1.	Dziecko słucha, gdy dorosły zwraca się do niego	TAK / NIE	
2.	Dziecko dąży do kontaktu z dorosłymi (jakimi?)	TAK / NIE	
3.	Dziecko prosi osobę dorosłą o pomoc (kogo?)	TAK / NIE	
4.	Dziecko proponuje osobom dorosłym swoją pomoc:		
	– gdy jej potrzebują	TAK / NIE	
	– gdy jej nie potrzebują	TAK / NIE	
	– poprawnie pytając o to	TAK / NIE	
5.	Dziecko dziękuje za uzyskaną pomoc (w jaki sposób?)	TAK / NIE	
6.	Dziecko rozpoczyna rozmowę:		
	– w odpowiednim momencie (kiedy?)	TAK / NIE	
	– używając odpowiednich słów (jakich?)	TAK / NIE	
7.	Dziecko kończy rozmowę:		
	– kiedy jest to konieczne (kiedy?)	TAK / NIE	
	– używając odpowiednich słów (jakich?)	TAK / NIE	
8.	Aktywność zabawowa dziecka z dorosłymi wynika:		
	– z inicjatywy osób dorosłych	TAK / NIE	
	– z inicjatywy dziecka	TAK / NIE	
9.	W zabawie z dorosłym dziecko przyjmuje role:		
	– dominujące (jakie?)	TAK / NIE	
	– równorzędne (jakie?)	TAK / NIE	
	– podporządkowane (jakie?)	TAK / NIE	
10.	O wyborze ról w aktywności zabawowej decyduje dziecko	TAK / NIE	
11.	O przebiegu aktywności zabawowej decyduje dziecko	TAK / NIE	

Lp.	Zachowania podczas interakcji z dorosłymi		
	Umiejętność	Skala	Uwagi
12.	Dziecko używa zwrotów grzecznościowych		
	– proszę	TAK / NIE	
	– przepraszam	TAK / NIE	
	– dziękuję	TAK / NIE	
	– dzień dobry	TAK / NIE	
	– do widzenia	TAK / NIE	
	– inne (jakie?).....	TAK / NIE	
13.	Dziecko przestrzega panujących zasad:		
	– podnosi rękę podczas zajęć zorganizowanych	TAK / NIE	
	– informuje o potrzebie wyjścia do toalety	TAK / NIE	
	– nie obraża innych osób	TAK / NIE	
	– nie używa siły w stosunku do innych osób	TAK / NIE	
14.	Dziecko nawiązuje kontakt wzrokowy:		
	– ze znanym sobie dorosłym	TAK / NIE	
	– z nieznanym sobie dorosłym	TAK / NIE	
15.	Dziecko potrafi:		
	– podać swoje imię	TAK / NIE	
	– podać swoje nazwisko	TAK / NIE	
16.	Dziecko wykonuje kierowane do niego prośby, polecenia (czyje?)	TAK / NIE	

Lp.	Zachowania podczas interakcji z rówieśnikami		
	Umiejętność	Skala	Uwagi
1.	Dziecko inicjuje kontakty z rówieśnikami:		
	– wszystkimi w grupie	TAK / NIE	
	– wybranymi dziećmi (którymi?)	TAK / NIE	
2.	Dziecko unika kontaktów (w jakich sytuacjach? – z kim?)	TAK / NIE	
3.	Dziecko nawiązuje z rówieśnikami:		
	– kontakty werbalne (jakie?)	TAK / NIE	
	– kontakty niewerbalne (jakie?)	TAK / NIE	

Lp.	Zachowania podczas interakcji z rówieśnikami		
	Umiejętność	Skala	Uwagi
4.	Dziecko komunikuje swoje oczekiwania:		
	– gestem (pokazuje, o co mu chodzi)	TAK / NIE	
	– mową	TAK / NIE	
	– inne (jakie?)	TAK / NIE	
5.	Komunikaty dziecka rozumiane są przez rówieśników	TAK / NIE	
6.	Dziecko nawiązuje kontakty:		
	– pozytywne (jakie?)	TAK / NIE	
	– negatywne (jakie? jakie są ich skutki?)	TAK / NIE	
7.	Zabawa ma charakter:		
	– zabawy samotnej	TAK / NIE	
	– zabawy równoległej	TAK / NIE	
	– współpracy	TAK / NIE	
	– współdziałania	TAK / NIE	
8.	Dziecko przejawia zachowania prospołeczne:		
	– dzieli się np. słodyczami	TAK / NIE	
	– pomaga innym dzieciom (w jaki sposób?)	TAK / NIE	
	– Jeśli się nie dzieli, to potrafi podać tego powód (jaki?)	TAK / NIE	
9.	Dziecko rozwiązuje konflikty poprzez:		
	– zachowania niepożądane	TAK / NIE	
	– negocjacje	TAK / NIE	
	– wycofanie się	TAK / NIE	
	– inne (jakie?)	TAK / NIE	
10.	Dziecko sugeruje rówieśnikom aktywności:		
	– samodzielnie	TAK / NIE	
	– przy pomocy terapeutki	TAK / NIE	
11.	Dziecko przeprosza rówieśników (w jaki sposób?):	TAK / NIE	
	– za swoje błędy	TAK / NIE	
	– za niepoprawne zachowanie	TAK / NIE	
12.	Dziecko chwali inne osoby (za co? kogo?)	TAK / NIE	
13.	Podczas gier i zabaw z rówieśnikami dziecko:		
	– stosuje się do reguł gry	TAK / NIE	
	– akceptuje przegraną (bez złości, denerwowania)	TAK / NIE	
	– gratuluje osobie wygrywającej	TAK / NIE	
	– czeka na swoją kolej	TAK / NIE	

Lp.	Zachowania podczas interakcji z rówieśnikami		
	Umiejętność	Skala	Uwagi
14.	Dziecko prosi o pozwolenie, gdy chce korzystać z zabawki (lub innej rzeczy) rówieśnika:		
	– samodzielnie	TAK / NIE	
	– przy pomocy terapeutki	TAK / NIE	
15.	W zabawie z rówieśnikiem dziecko przyjmuje role:		
	– dominujące (jakie?)	TAK / NIE	
	– równorzędne (jakie?)	TAK / NIE	
	– podporządkowane (jakie?)	TAK / NIE	
	– decyduje o przebiegu zabawy	TAK / NIE	

W jakich sytuacjach dziecko się złości? W jaki sposób wyraża złość?

.....

.....

W jaki sposób dziecko reaguje na zabronienie mu aktywności?

.....

.....

Czy i w jakich sytuacjach dziecko włącza się do aktywności innych dzieci? W jaki sposób?

.....

.....

Czy dziecko przejawia zachowania niepożądane? Jakie? W jakich sytuacjach?

.....

.....

Inne spostrzeżenia:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

MAŁGORZATA KUPISIEWICZ
<https://orcid.org/0000-0003-1714-6906>
mkupisiewicz@aps.edu.pl
KATARZYNA WERESZKA
<https://orcid.org/0000-0002-1930-291X>
kwereszka@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0014.1338
Data wpływu: 11.03.2020
Data przyjęcia: 31.03.2020

URSZULA ECKERT (1928–2019) – ŻYCIE I DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA I NAUKOWA



Dnia 8 listopada 2019 r. zmarła w wieku 91 lat Urszula Eckert, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Ceniony surdopedagog, nauczyciel akademicki wielu pokoleń pracowników naukowych i studentów, nauczyciel i wychowawca dzieci i młodzieży z wadą słuchu, pedagog zaangażowany w działania na rzecz społeczności osób niesłyszących i słabosłyszących.

Urszula Eckert urodziła się 25 maja 1928 r. w Inowrocławiu. Jej matka była nauczycielką, a ojciec urzędnikiem samorządowym. Miała starszą siostrę Marię. Wczesne dzieciństwo spędziła w Radziejowie Kujawskim, gdzie Jej matka, nauczycielka tamtejszej szkoły podstawowej, otrzymała mieszkanie służbowe. W tej szkole rozpoczęła edukację. Chętnie się uczyła, lubiła sport, działała w drużynie harcerskiej. Była silnie związana z liczną rodziną z terenów Kujaw, którą często odwiedzała. Na początku wojny, w 1940 r., została wywieziona razem z matką i ciotką do Bieganowa na roboty przymusowe w niemieckim gospodarstwie rolnym. Tam, razem z innymi dziewczynkami z różnych stron Polski, pracowała od rana do późnego wieczoru. Była to praca ponad siły 11-letniego dziecka. Prof. Eckert wspominała „(...) w czasie mroźnej zimy 1940/1941 zamarzły w kopcach buraki cukrowe, musiałam razem z dorosłymi rozbijać zamarznięte przyzmy za pomocą kilofa, który ledwo mogłam unieść, a potem nosić je i wrzucać na wysokie platformy. (...) Pracowałyśmy na kilkunastohektarowym polu truskawek całe dnie. Ledwo przeszłam do końca pola, już na początku dojrzały następne. Długi czas po wojnie nie mogłam patrzeć na truskawki. (...) z płaczem próbowałyśmy związać ogromne snopy zbóż, nie nadążając za dorosłymi”¹. Ciężka praca, przekraczająca możliwości fizyczne, wypełniała kolejne lata Jej życia aż do zakończenia

¹ Z prywatnych zapisów prof. U. Eckert.

wojny. Już w 1945 r. Urszula Eckert rozpoczęła naukę w gimnazjum i liceum pedagogicznym w Poznaniu, gdzie w 1949 r. zdała maturę. Została wówczas skierowana do pracy w szkole na tzw. Ziemiach Odzyskanych. Bardzo jednak chciała pozostać w Poznaniu. Przypadek sprawił, że znalazła zatrudnienie jako wychowawczyni w internacie w zakładzie dla dzieci głuchych. Po roku pracy podjęła decyzję, która wpłynęła na Jej całe dalsze życie zawodowe. Postanowiła pracować z dziećmi głuchymi. W trybie eksternistycznym rozpoczęła kształcenie w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej (PIPS) w Warszawie. W 1956 r. uzyskała dyplom surdopedagoga – nauczyciela-wychowawcy dzieci głuchych. Pasja, kompetencje i ogromne zaangażowanie młodej nauczycielki w pracę z głuchymi wychowankami w zakładzie w Poznaniu zostały dostrzeżone przez ówczesne władze Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Powierzono Urszuli Eckert odpowiedzialne zadanie – współorganizację pierwszego w Polsce samodzielnego Zakładu dla Dzieci Niedosłyszących w Trzebieży Szczecińskiej koło Polic. Rozpoczął się czas intensywnej pracy organizacyjnej, wychowawczej, nauczycielskiej, a także wypełniania zadań dyrektora placówki. Urszula Eckert odczuwała jednak niedosyt w zakresie wiedzy i kompetencji metodycznych w pracy z uczniami niedosłyszącymi. Gdy w 1958 r. Maria Grzegorzewska powołała do życia Katedrę Pedagogiki Specjalnej i stworzyła warunki do kształcenia pedagogów specjalnych w ramach studiów magisterskich, natychmiast skorzystała z tej możliwości. Jako absolwentka PIPS rozpoczęła studia zaoczne od drugiego roku i ukończyła je w 1962 r., uzyskując dyplom magistra pedagogiki. Rozprawę magisterską *Organizacja życia dzieci w Państwowym Zakładzie dla Dzieci Niedosłyszących w Trzebieży i w Szczecinie* napisała pod kierunkiem prof. Marii Grzegorzewskiej. Łącząc umiejętnie studia z pracą zawodową doprowadziła, dzięki usilnym staraniom, do przeniesienia w 1961 r. Zakładu dla Dzieci Niedosłyszących z Trzebieży do Szczecina na ulicę Wielkopolską 14, gdzie obecnie jest Rektorat Uniwersytetu Szczecińskiego. Została dyrektorem tej placówki i pełniła tę funkcję przez czternaście lat (1959–1973). W ramach działań dotyczących wczesnej rehabilitacji słuchu i mowy dzieci niedosłyszących podjęła współpracę z Kliniką Otolaryngologii w Szczecinie, a także prekursorką wychowania słuchowego w Polsce, wybitną specjalistką z zakresu audiologii i otolaryngologii dziecięcej doc. dr hab. n. med. Marią Góralówną.

Pragnąc rozwijać swoje zainteresowania naukowe, Urszula Eckert rozpoczęła pracę nad doktoratem pod kierunkiem prof. Uniwersytetu Warszawskiego Janiny Doroszewskiej. W 1973 r. przyjęła propozycję zatrudnienia w Instytucie Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania w Warszawie. Po uzyskaniu w 1974 r. tytułu doktora nauk pedagogicznych na Wydziale Pedagogicznym UW na podstawie rozprawy *Analiza przebiegu integracji społecznej młodzieży niedosłyszącej*² podjęła się zadania kierowania Zakładem Surdopedagogiki i Logopedii w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej (od 1976 r. Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej, WSPS) w Warszawie. Prowadziła wykłady

² Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie 302/ 446/0/7/501.

i ćwiczenia na specjalności surdopedagogika z głównych przedmiotów związanych z rehabilitacją, kształceniem i wychowaniem dzieci głuchych (niesłyszących) i niedosłyszących (słabosłyszących). Jako pracownik naukowy i praktyk ogromne znaczenie przywiązywała do przekazania studentom nie tylko wiedzy teoretycznej, ale wyposażenia ich w praktyczne umiejętności pedagogiczno-rewalidacyjne. Nawiązała współpracę ze wszystkimi ośrodkami szkolno-wychowawczymi dla dzieci głuchych i dla dzieci niedosłyszących w Polsce, w których studenci odbywali praktyki pedagogiczne. Bardzo wysoko ceniła w pracy surdopedagogicznej bezpośredni kontakt z uczniami niesłyszącymi i niedosłyszącymi. Rozwijanie ich potencjału, możliwości oraz zdolność do kompensacji ograniczeń powodowanych uszkodzeniem słuchu było dla Niej inspiracją do prowadzenia pogłębionych badań naukowych. Przez wiele lat prof. Eckert łączyła pracę naukową w WSPS, APS z pracą pedagogiczną w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie, gdzie prowadziła zajęcia z rewalidacji indywidualnej. „Do ostatnich dni życia utrzymywała kontakty z Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabosłyszących im. Juliana Tuwima w Szczecinie, który tworzyła i którego była wieloletnim dyrektorem. Kierowała do niego studentów na praktyki, uczestniczyła w konferencjach i miała w nim swój drugi dom”³.

Urszula Eckert pracę dydaktyczną łączyła z działalnością naukowo-badawczą, prowadziła prace badawcze w obszarze surdopedagogiki, prezentowała je w licznych artykułach naukowych i na konferencjach. Zwieńczeniem wieloletnich eksploracji badawczych prowadzonych wśród uczniów z wadą słuchu była rozprawa habilitacyjna *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej* i w efekcie uzyskanie w 1982 r. stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej na Uniwersytecie Warszawskim. Profesorem nadzwyczajnym Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej (obecnie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – APS) została w 1991 r.

Prof. Eckert pracowała w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej od 1974 r. (późniejszej, od 1976 r. – Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej i obecnie Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie) do 2014 r. Na emeryturę przeszła w 1992 r., ale dalej pracowała, prowadziła seminaria i wykłady na studiach stacjonarnych, niestacjonarnych oraz podyplomowych. W czasie zatrudnienia w PIPS, WSPS i APS pełniła funkcje:

- kierownika Pracowni, a potem Zakładu Surdopedagogiki WSPS, APS od 1974 r.;
- prodziekana Wydziału Rewalidacji WSPS (1984–1986) oraz do 2006 r. kierownika kolejnych edycji Studiów Podyplomowych: Surdopedagogika;
- prorektora ds. współpracy z zagranicą i badań naukowych WSPS (1986–1990)⁴.

Profesor Eckert podejmowała wiele starań w zakresie współpracy międzynarodowej pracowników naukowo-dydaktycznych i studentów WSPS, a potem APS. W czasie pełnienia funkcji prorektora zainicjowała współpracę naukowo-badawczą w obszarze pedagogiki specjalnej z wybitnymi profesorami

³ Wspomnienie. Prof. Urszula Eckert, 1928–2019. Kurier Szczeciński, 14.11.2019.

⁴ Archiwum Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

z wielu europejskich ośrodków naukowych. W zakresie surdopedagogiki byli to m.in.: Armin Löwe z Pädagogischen Hochschule, Heidelberg, Niemcy; Susann Schmid-Giovannini z Beratungszentrum für Eltern hörgeschädigter Kinder, Meggen, Szwajcaria; Antonius van Uden, Institut voor Doven w Sint-Michielsgestel, Holandia; Yvonne Csányi z Eötvös Loránd University Budapest, Węgry. W latach 1981–1990 kierowała polskim zespołem Międzynarodowego Komitetu ds. Opracowania *Słownika porównawczego pedagogiki specjalnej* w ramach współpracy z Uniwersytetem Humboldta w Berlinie. Prof. Eckert pracowała na rzecz środowiska akademickiego PIPS, WSPS, APS, wspierając inicjatywy naukowo-badawcze oraz dydaktyczne i organizacyjne. Przygotowywała, inicjowała i aktywnie uczestniczyła w niezliczonej liczbie konferencji naukowych związanych z pedagogiką specjalną, w tym surdopedagogiką. Była dociekliwym badaczem, rzetelnym i odpowiedzialnym pracownikiem naukowym, ekspertem w dziedzinie pedagogiki specjalnej i surdopedagogiki. Wypromowała 5 doktorów oraz 255 licencjatów i magistrów, przygotowała wiele ekspertyz, recenzji habilitacyjnych, doktorskich oraz wydawniczych. Była bardzo związana z PIPS, potem WSPS i APS. W jednym ze swoich tekstów stwierdziła: „(...) Piszac o mojej Uczelni, w której pracuję nieprzerwanie od 1974 roku, muszę podkreślić, że zawsze byłam i jestem z niej dumna (...)”. Władze uczelni doceniały kompetencje i zaangażowanie prof. Eckert, wielokrotnie była wyróżniana nagrodami rektorskimi, otrzymała również nagrodę Ministra Oświaty i Wychowania (1984), była odznaczona Złotym Krzyżem Zasługi (1974) oraz Krzyżem Kawalerskim Odrodzenia Polski (1983). W 2013 r. została uhonorowana przez Senat Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Medalem Marii Grzegorzewskiej (fot.) za wkład w rozwój Akademii oraz przysparzanie jej dobrego imienia i chwały.



Prof. Eckert podejmowała także liczne aktywności na polu społecznych działań, należała do organizacji naukowych i społecznych, pracowała w redakcjach czasopism, m.in. w:

- Krajowej Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (1974–1986);
- Zespole Naukowo-Dydaktycznym Pedagogiki Specjalnej przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego (1976–1984);
- Zespole Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (1977–1992);

- Zespole Programowym Ministerstwa Oświaty i Wychowania ds. Programów dla Szkolnictwa (1978–1986);
- Radzie Naukowej przy Zarządzie Głównym Polskiego Związku Głuchych (1986–1992);
- Zespole Pedagogiki Specjalnej Komitetu Rehabilitacji przy VI Wydziale Polskiej Akademii Nauk (1987–1989);
- Zespole Dydaktyczno-Naukowym Nauk Pedagogicznych Ministerstwa Edukacji Narodowej (1986–1989);
- Zespole Ekspertów ds. Nauk Pedagogicznych przy Ministerstwa Edukacji Narodowej (1989–1991);
- Radzie Naukowej COM Studiów Nauczycielskich w Krakowie (1992–1997);
- Głównej Komisji ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli przy Centralnym Ośrodku Metodycznym Studiów Nauczycielskich w Warszawie (1990–1997);
- Zespole naukowym ds. Zaburzeń Słuchu, Mowy i Komunikacji przy Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie (1994–2019).

Pełniła także funkcję zastępcy redaktora naczelnego czasopisma *Szkola Specjalna* (1982–1996); była członkiem zespołu redakcyjnego czasopisma *Audiofonologia* (1992), a także pełniła zadania redaktora tematycznego w obszarze pedagogiki specjalnej periodyku *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*.

Zainteresowania naukowo-badawcze prof. Eckert koncentrowały się wokół następujących obszarów:

- teoretyczne podstawy i rozwój surdopedagogiki polskiej;
- problemy wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z uszkodzonym narządem słuchu, w tym szczególnie korygowanie i usprawnianie słuchu i mowy;
- znaczenie wychowania przedszkolnego w przygotowaniu dziecka niesłyszącego i słabosłyszącego do nauki szkolnej;
- kompetencje nauczycieli do pracy z uczniem z wadą słuchu;
- wsparcie osób głuchoniewidomych.

Analizie podstaw polskiej surdopedagogiki Urszula Eckert poświęciła wiele publikacji. Była redaktorem książki *Z zagadnień surdopedagogiki* (Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1977) oraz pierwszego wydania zbiorowej publikacji *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki: materiały pomocnicze*, t. I i II (Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1978). Jej teksty zamieszczone w tym zbiorze dotyczyły kluczowych zagadnień związanych z edukacją i rewalidacją dzieci z uszkodzonym narządem słuchu: *Uwagi metodyczne dotyczące odczytywania mowy z ust; Współczesne formy i środki rewalidacji dzieci z wadą słuchu; Kształcenie mowy dzieci niesłyszących; Ćwiczenia przygotowujące do mówienia*. Publikacja ta była w latach 70. XX w. jednym z podstawowych podręczników dla studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej, którzy zdobywali wiedzę z obszaru surdopedagogiki, w tym rewalidacji, edukacji oraz podstaw audiologii.

Ważną pozycją wśród publikacji prof. Eckert jest tekst *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*, zamieszczony w książce *Pedagogika specjalna* (red. W. Dykcik. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1997), wielokrotnie wznawianej i aktualizowanej. Opracowanie zawiera omówienie teoretycznych podstaw surdopedagogiki, analizę genezy pedagogicznych definicji osoby niesłyszącej i słabosłyszącej oraz systematyzację i opis metod rehabilitacji stosowanych w obszarze surdopedagogiki.

O dorobku polskiej surdopedagogiki Urszula Eckert pisała także w monografii współautorskiej publikowanej w języku niemieckim: Walter Bachmann, Urszula Eckert, Karol Poznański, *Tradition und Trends der polnischen Sonderpädagogik: Beitrag zur europäischen Geschichte der Heilpädagogik* (Giessen: Institut für Heil- und Sonderpädagogik, 1991) oraz w monografii *Pedagogika specjalna w Polsce: wybrane zagadnienia z przeszłości i współczesności oraz tendencje rozwoju* (Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1992), współredagowanej z prof. Poznańskim. Kontynuacją tej problematyki był artykuł prof. Eckert i Anny Prożych *Proces zmian zachodzących w surdopedagogice*, zamieszczony w czasopiśmie *Niepełnosprawność*, 2012, nr 7, a także tekst współautorski napisany z Katarzyną Wereszką *Początki kształcenia osób słabosłyszących w Polsce*, opublikowany w czasopiśmie *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 2010, nr 11.

Fundamentalnym obszarem zainteresowań i badań naukowych prof. Eckert była problematyka wczesnej opieki oraz rehabilitacji słuchu i mowy dzieci z wadą słuchu. Już jako założycielka i dyrektor Zakładu dla Dzieci Niedosłyszących w Trzebieży w latach 60. XX w. podkreślała znaczenie wczesnego wykrywania wady słuchu, zaopatrywania we właściwie dobrane aparaty słuchowe oraz prowadzenia z każdym dzieckiem z uszkodzonym narządem słuchu wychowania słuchowego. Dlatego, jak już wcześniej wspomniano, podejmowała współpracę naukową z prekursorami wczesnej opieki rehabilitacyjnej nad niemowlętami i dziećmi z wadą słuchu do 3. roku życia w Europie: Arminem Löwe z Niemiec, Susann Schmid-Giovannini ze Szwajcarii oraz w Polsce z pionierkami wczesnej rewalidacji dziecka z uszkodzonym słuchem: Danutą Borkowską-Gaertig i Marią Góralówną. Współpraca ta owocowała szeregiem artykułów naukowych, w których prof. Eckert podkreślała wartość wczesnej interwencji medycznej, pedagogicznej, terapeutycznej, psychologicznej i społecznej dla późniejszego rozwoju językowego dziecka z uszkodzonym narządem słuchu. Omawiała te zagadnienia na konferencjach oraz kongresach krajowych i międzynarodowych, zachęcając do merytorycznej dyskusji i poszukiwania systemowych rozwiązań dotyczących wczesnej opieki i rehabilitacji dziecka z wadą słuchu w Polsce. Kwestie te eksponowała m.in. w publikacjach:

- *Problemy wczesnego diagnozowania, poradnictwa i kształcenia integracyjnego dzieci z wadą słuchu*. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2000;
- *Rewalidacja małego dziecka z wadą słuchu w rodzinie*. *Szkoła Specjalna*, 2001, 3;
- *Słowo wstępne – teoria i praktyka wczesnej opieki nad dziećmi z wadą słuchu*. *Audiofonologia*, 2002, XXI;
- *Profilaktyczne znaczenie wczesnej rewalidacji*. W: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2003;
- *Wychowanie słuchowe jako wsparcie osób z wadą słuchu*. W: A. Krause, K. Materna, J. Rzeźnicka (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej – Życie z niepełnosprawnością*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe UG, 2010;
- *Możliwości słuchowe osób ogłuchłych zaopatrzonych w implanty ślimakowe*. W: *Edukacja zdrowotna*. J. Błaszyński (red.) we współpracy z D. Wojewódką. Łódź: Wydawnictwo WSEZiNS, 2010.

Urszula Eckert, szukając odpowiedzi na pytania dotyczące sposobów rozwijania mowy i języka dzieci słabosłyszących i niesłyszących, które mają ograniczo-

ny słuchowy dostęp do języka, podkreślała ogromną wartość rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem i wspomagania tego procesu zarówno w edukacji szkolnej, jak i w trakcie indywidualnych zajęć rehabilitacyjnych z dziećmi. Zagadnienia te omawiała m.in. w artykułach:

- *Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci głuchych w internacie. Szkoła Specjalna*, 1982, 6.
- *Książka w życiu dziecka z odchyleniami rozwojowymi. Szkoła Specjalna*, 1981, 4;
- *Problemy czytelnictwa osób niesłyszących. Szkoła Specjalna*, 1987, 2.

W publikacjach tych zwracała uwagę na potrzebę wdrażania uczniów do czytania tekstów dostosowanych do ich kompetencji językowych, tak aby nie zniechęcić do czytania, rozbudzić zainteresowania, a poprzez wspólną z dziećmi analizę czytanek, pogłębiającą ich zrozumienie, rozwijać język: poszerzać i pogłębiać zakres rozumianych pojęć, stwarzać szanse odkrywania poprzez czytanie reguł gramatycznych języka.

Prof. Eckert wydatną część swoich eksploracji badawczych poświęciła analizie możliwości edukacyjnych dzieci z wadą słuchu. W publikacjach naukowych poddawała analizie specyfikę dyspozycji rozwojowych dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym, czynniki warunkujące jego gotowość, dojrzałość do rozpoczęcia nauki szkolnej. Badała także programy nauczania, określając specjalne potrzeby edukacyjne uczniów niesłyszących i niedosłyszących. Efekty tych analiz odnajdujemy m.in. w publikacjach:

- *Możliwości i ograniczenia w realizacji programu nauczania (w klasie I szkoły dla dzieci głuchych)*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1983;
- *Opieka przedszkolna nad dziećmi z wadą słuchu w Polsce*. W: *Dziecko z wadą słuchu i jego problemy: materiały z VI Otkongresu konferencji naukowej z okazji XXXV lat pracy Specjalistycznego Ośrodka Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu Polskiego Związku Głuchych w Szczecinie*. Szczecin: Wydawnictwo PZG, 2000.

Ukoronowaniem długoletnich badań Urszuli Eckert stała się publikacja *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej* (Warszawa: WSiP, 1986) oraz narzędzie diagnostyczne *Test dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu* (Warszawa: Wydawnictwo APS, 1995, 2001, 2012) – przez wiele lat był to podstawowy instrument oceny możliwości dzieci z wadą słuchu rozpoczynających naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Istotnym obszarem zainteresowań badawczych prof. Eckert były także analizy dotyczące predyspozycji zawodowych i zadań pedagoga specjalnego, w tym szczególnie surdopedagoga. Problematyce tej poświęcała wiele uwagi zarówno na wykładach ze studentami, jak i opracowując podstawy teorii pracy pedagoga specjalnego, które zaprezentowała w publikacji *Nowe trendy i zakresy w działalności surdopedagogiki – wczesna interwencja surdopedagogiczna*. W: J. Wyczasany, H. Kosętko (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1996 oraz *Współczesne zadania nauczyciela szkoły specjalnej. Szkoła Specjalna*, 2003, 5.

Prof. Eckert w swojej ostatniej publikacji *Kim jest? Kim powinien być surdopedagog w aktualnej rzeczywistości społecznej? Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*, 2017, 8, pisała: „Możemy odnotować, że Surdopedagog polski śledził i zawsze starał się nadążać za światowymi standardami w zakresie wiedzy

i praktyki dotyczącej opieki i kształcenia osoby z wadą słuchu. Takim był i na ogół takim pozostał Surdopedagog”. Taką właśnie postawę prezentowała prof. Eckert. Była pedagogiem specjalnym – Surdopedagogiem zakorzenionym w tradycji, ale równocześnie otwartym na ustawiczne doskonalenie się, podnoszenie swoich kompetencji i umiejętności praktycznych. Gotowa do podejmowania nowej tematyki, rozwiązywania nowych problemów i sprostania nowym wyzwaniom.

Jednym z takich wyzwań, które podjęła w ostatnich latach życia, były problemy osób niewidomych i głuchoniewidomych, o których pisała m.in. w artykule *Metody oceny i rozwijania orientacji przestrzennej u osób niewidomych i słabowidzących. Szkoła Specjalna*, 1995, 5. Publikacją, którą rekomendowała do druku, pisząc wprowadzenie do przekładu na język polski, był pamiętnik Petera Heppa *Świat w moich dłoniach. Życie bez słuchu i wzroku*. Katowice, Wydawnictwo Credo, 2008.

Świat naukowych zainteresowań prof. Urszuli Eckert był szeroki, a wspólnym mianownikiem dla wielu prowadzonych przez nią badań zawsze był człowiek. Działania empiryczne, szukanie odpowiedzi na stawiane problemy badawcze koncentrowały się wokół osób z wadą słuchu, szczególnie dzieci. Wspierała społeczność osób niesłyszących i słabosłyszących, miała w niej przyjaciół. Starala się stworzyć i opracowywała takie narzędzia czy podstawy systemowych działań, dzięki którym jakość życia osób z niepełnosprawnością podnosiła się i nabierała wartości. Kazimierz Kowańdy (2005), pisząc o bogactwie opracowań naukowych i wkładzie prof. Urszuli Eckert w rozwój polskiej surdopedagogiki, podkreślał: „(...) treści (Jej) dorobku naukowego nie są martwą wiedzą zawartą w opracowaniach książkowych, ale żyją w codziennej praktyce rehabilitacji dzieci z wadą słuchu”.

Bibliografia

- Archiwum Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
 Archiwum Polskiej Akademii Nauk w Warszawie 302/ 446/0/7/501.
 Kowańdy, K. (2005). *Profesor Urszula Eckert już 50 lat w służbie polskiej surdopedagogiki; Urszula Eckert jako dyrektor Państwowego Zakładu Wychowawczego dla Dzieci Niedosłyszących w Trzebieży i w Szczecinie*. Publikacje SOSW dla dzieci słabosłyszących w Szczecinie.
 Wspomnienie. Prof. Urszula Eckert (1928–2019). *Kurier Szczeciński*, 14.11.2019.

URSZULA ECKERT (1928–2019) – HER LIFE AND PEDAGOGICAL AND ACADEMIC WORK

Abstract

Prof. Urszula Eckert was a special educator committed to rehabilitation and education for children and adolescents with hearing impairments. She dedicated her professional life to The Maria Grzegorzewska University in Warsaw, where she provided training for research workers and students – future teachers of students with hearing impairments. Her scientific work focused on the early assessment and rehabilitation of children with hearing impairments, including specifically correcting and improving hearing and speech.

Keywords: Urszula Eckert, teacher of the deaf and hard-of-hearing, The Maria Grzegorzewska University in Warsaw

MAŁGORZATA SZEROCZYŃSKA
<https://orcid.org/0000-0003-1760-6773>
malgorzata.szeroczynska@pamietaj.org
Prokuratura Rejonowa w Żyrardowie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0014.1339
Data wpływu: 28.01.2020
Data przyjęcia: 30.03.2020

OSOBA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ JAKO SPADKOBIERCA¹ CZĘŚĆ I

W tekście omówione zostały wstępne kroki, które należy podjąć w momencie śmierci osoby, po której się dziedziczy. Szczegółowo wskazano sposób odrzucenia spadku oraz sytuacje, gdy jest to najlepsza decyzja dla spadkobiercy z niepełnosprawnością intelektualną. Zaprezentowano także różnice w odpowiedzialności za długi spadkowe w zależności od rodzaju przyjęcia spadku – prostego albo z dobrodziejstwem inwentarza. Opisana została też procedura sporządzenia inwentarza, tak w formie wykazu, jak i spisu, ze wskazaniem, która jest bezpieczniejsza dla spadkobiercy z niepełnosprawnością intelektualną. Tekst zamyka omówienie instytucji otwarcia i ogłoszenia testamentu, która jest krokiem niezbędnym do uzyskania postanowienia o nabyciu spadku albo aktu poświadczenia dziedziczenia na podstawie testamentu. Tym aktom poświęcona zostanie część II.

Słowa kluczowe: odrzucenie spadku, dziedziczenie z dobrodziejstwem inwentarza, wykaz inwentarza, spis inwentarza, otwarcie i ogłoszenie testamentu

Wprowadzenie

Jednym z najtrudniejszych momentów w życiu jest moment śmierci osoby nam najbliższej. Jesteśmy wtedy w rozpacz, a często także w szoku, jeśli śmierć była nagła. Mobilizujemy się jedynie do organizacji pogrzebu. Gdy już rozjedzie się rodzina po stypie, pogrążamy się w żałobie. Skupiamy się na własnych uczuciach, żalu, tęsknocie, łzach. Niestety jest to z reguły również moment, gdy niezależnie od własnych emocji i słabości musimy załatwić wiele spraw urzędowych związanych z organizacją przyszłego życia, a także z zarządzaniem majątkiem, jeśli np. byliśmy na utrzymaniu osoby zmarłej, mieliśmy z nią wspólny majątek (dom, konto w banku, samochód itp.) lub po prostu dziedziczymy po zmarłym, z testamentu czy na podstawie ustawy. Sprawy te stają się bardzo istotne i wyjątkowo trudne, a konieczne do szybkiego przeprowadzenia, szczególnie jeśli umiera jedyny opiekun faktyczny (albo co gorzej prawny) osoby z niepełnosprawnością intelektualną, która pozostaje bez wsparcia innych członków rodziny i bez natychmiastowego dostępu do rodzinnego majątku, stanowiącego w całości masę spadkową.

¹ Stan prawny na 15 stycznia 2020 r.

Omówione zostaną kolejne etapy załatwiania spraw spadkowych, które trzeba przejść, by majątek ze zmarłego przeszedł w faktyczne użytkowanie spadkobiercy, a także kroki, jakie należy podjąć, gdy się chce uniknąć odziedziczenia spadku zadłużonego lub którego spadkobierca nie będzie w stanie utrzymać.

Odrzucenie spadku

Formalnie prawa i obowiązki majątkowe zmarłego (czyli jego zasoby majątkowe i długi) przechodzą na spadkobierców z chwilą śmierci spadkodawcy i to niezależnie od faktu, czy pozostawił on testament czy nie (art. 922 § 1 k.c.), spadek bowiem otwiera się w momencie śmierci spadkodawcy (art. 924 k.c.) i w tym samym momencie spadkobiercy go nabywają (art. 925 k.c.). Jednakże każdy spadkobierca ma prawo zadecydować, czy spadek w ogóle chce przyjąć, a jeśli tak – to w jakim stopniu chce odpowiadać za długi – czy w całej ich wysokości, czy tylko do wysokości odziedziczonych aktywów (art. 1012 k.c.). Zgodnie bowiem z art. 1015 § 1 k.c. w ciągu sześciu miesięcy od daty, w której spadkobierca dowiedział się, że został powołany do spadku po danym zmarłym (czyli najczęściej od daty jego śmierci), może on złożyć oświadczenie o odrzuceniu spadku, że nie chce w ogóle dziedziczyć po tym zmarłym, albo o przyjęciu spadku, przy czym przyjęcie spadku może mieć dwie formy: albo bez ograniczenia kwotowego odpowiedzialności za długi zmarłego (tzw. przyjęcie proste), albo z ograniczeniem tej wysokości (tzw. przyjęcie z dobrodziejstwem inwentarza). Jeśli spadkobierca nie złoży żadnego oświadczenia w tym przedmiocie w powyższym terminie, oznacza to, że przyjął spadek z dobrodziejstwem inwentarza (art. 1015 § 2 k.c.).

Decyzja o przyjęciu albo odrzuceniu spadku jest bardzo ważna i powinna być przemyślana, gdyż nie można jej odwołać (art. 1018 § 2 k.c.), nie można jej też złożyć pod żadnym warunkiem ani z zastrzeżeniem terminu (art. 1018 § 1 k.c.). Także jeśli oświadczenie w tym przedmiocie zostało złożone pod wpływem błędu (np. co do kwestii, co wchodzi w skład masy spadkowej, ile spadkodawca pozostawił długów itp.) czy nawet groźby, wycofanie się z niego jest dość utrudnione, gdyż musi nastąpić przed sądem z jednoczesnym udowodnieniem zaistnienia owego błędu lub groźby oraz wskazaniem, jaką faktyczną decyzję w tym przedmiocie spadkobierca chce podjąć (art. 1019 § 1 k.c.). Pamiętać przy tym trzeba, że taki wniosek do sądu złożyć należy przed upływem roku od wykrycia błędu albo od ustania groźby (art. 88 § 2 k.c.).

Kiedy więc warto spadek odrzucić? Z pewnością wtedy, gdy spadkodawca nie zostawił po sobie żadnego majątku, tylko same długi. Co prawda, obecnie prawo chroni nas od dziedziczenia wyłącznie długów, jeśli tego nie chcemy – dlatego od 2015 r. zasadą jest dziedziczenie z dobrodziejstwem inwentarza, czyli dziedziczenie pasywów do wysokości aktywów masy spadkowej. Jednakże, jeśli taki spadek odrzucimy, to ustaje konieczność wykonywania pozostałych czynności przyjmowania spadku – występowanie o stwierdzenie nabycia spadku czy akt poświadczenia dziedziczenia, sporządzanie inwentarza, zgłaszanie spadku do urzędu skarbowego itp. W szczególności warto to zrobić w odniesieniu do członków rodziny, z którymi straciło się kontakt z powodu ich uzależnienia, bezdomności, przestępczości itp. Przykładowo, osoba z niepełnosprawnością intelektualną po-

rzucana przez rodziców alkoholików lub narkomanów, z którymi nigdy nie miała kontaktu, a którzy nie zostawili po sobie żadnego większego majątku, za to sporo długów i kilkoro dzieci, z którymi też nie utrzymuje stosunków, ma interes w odrzuceniu takiego spadku choćby po to, by nie być ciągną po sądach.

Drugą sytuacją, w której warto rozważyć zasadność odrzucenia spadku, jest sytuacja, gdy długi spadkobiercy są bardzo wysokie, choć niższe od wartości masy spadkowej, jednak ta jest bardzo trudna do spieniężenia. Wyobraźmy sobie, że umiera przedsiębiorca, mający wielotysięczne długi wobec urzędu skarbowego i zakładu ubezpieczeń społecznych z tytułu prowadzonej przez siebie działalności. Pozostawia natomiast jedynie stare maszyny specjalistyczne do prowadzenia tej działalności, które co prawda mają olbrzymią wartość, jednak ze względu na ich wiek, zużycie i specjalizację do bardzo specyficznych zadań nie znajdują nabywcę. Spadkobierca z niepełnosprawnością intelektualną z pewnością nie będzie w stanie kontynuować działalności spadkodawcy, nie będzie go też stać na opłacenie długów, które ze względu na teoretyczną wartość odziedziczonych maszyn trzeba by spłacić w całości. Taki spadek lepiej odrzucić.

Jest jeszcze jeden przypadek, kiedy wbrew pozorom odrzucenie spadku może okazać się korzystne dla spadkobiercy i to nawet w sytuacji, gdy spadkodawca nie zostawił długów. Ma to miejsce wtedy, gdy pozostawiony przez niego majątek nie nadaje się do spieniężenia, a generuje bardzo wysokie koszty bieżące. Bazując na poprzednim przykładzie założmy, że owe maszyny stoją na wynajmowanej nieruchomości, za którą trzeba płacić comiesięczne koszty najmu, trzeba je ubezpieczać i robić przeglądy, a spadkobierca nie będzie ich ani użytkował, ani nie da rady sprzedać. Analogicznie będzie, gdy odziedziczy rozlatującą się nieruchomość, np. zabytkową, w której nie da się mieszkać, nikt jej nie chce kupić, a koszty remontu zgodnie z wymogami konserwatora zabytków przekroczą po wielokroć życiowy dochód spadkobiercy, w szczególności spadkobiercy z niepełnosprawnością intelektualną. Lepiej wtedy, by nie brał on takiego ciężaru na własne barki.

Podobnie warto rozważyć zasadność dziedziczenia dużego majątku, trudnego do spieniężenia, dziedziczonego od spadkobiercy niebędącego osobą najbliższą, a więc w sytuacji gdy spadkobierca będzie zobowiązany do opłacenia, często bardzo wysokiego, podatku spadkowego. Jeśli spadkobiercy nie stać na opłacenie takiego podatku z własnego majątku i nie będzie mógł w tym celu szybko sprzedać choćby części spadku, lepiej taki spadek odrzucić, niż narażać się na ściganie przez urząd skarbowy, który co prawda może taki podatek umorzyć, ale zależy to tylko od jego dobrej woli.

Konkludując należy uznać, że w przypadku spadku, który nie przyniesie spadkobiercy żadnego pożytku, a jedynie same kłopoty, warto go po prostu odrzucić. Pamiętać przy tym jednak trzeba, że spadkobiercę, który odrzucił spadek, traktuje się, jakby nie dożył jego otwarcia (art. 1020 k.c.), więc jego część dziedziczą osoby, które by dziedziczyły po spadkodawcy, gdyby ten spadkobierca nie żył. Najczęściej chodzi tu o dzieci. Jeśli dochodzimy do wniosku, że nie warto, byśmy sami dziedziczyli jakiś spadek, to także nasze dzieci takiego interesu mieć nie będą. Jeśli dzieci są dorosłe, to samodzielnie podejmują decyzję o przyjęciu albo odrzuceniu tego spadku, a ich sześć miesięcy na podjęcie tej decyzji biegnie od daty, gdy dowiedziały się o odrzuceniu spadku przez rodzica (a więc dowiedziały się o tym,

że są powołane do spadku). Bardziej skomplikowane sytuacja jednak wygląda, jeśli dziecko jest małoletnie albo ubezwłasnowolnione. Wtedy, żeby przedstawiciel ustawowy (rodzic albo opiekun) mógł odrzucić spadek, musi uzyskać zgodę sądu rodzinnego, gdyż jest to czynność przekraczająca zwykły zarząd. Wniosek do sądu rodzinnego należy złożyć jak najszybciej, by zgodę sądu uzyskać przed upływem owych sześciu miesięcy na złożenie przedmiotowego oświadczenia. We wniosku do sądu należy dokładnie uzasadnić, dlaczego w interesie dziecka czy osoby ubezwłasnowolnionej nie leży odziedziczenie przedmiotowego spadku.

O zadbanie w ten sposób o interesy małoletniego z niepełnosprawnością intelektualną albo dorosłego ubezwłasnowolnionego powinien pamiętać przede wszystkim opiekun prawny, który nie jest rodzicem, oraz sprawujący samotną opiekę drugi rodzic rozwiedziony albo nigdy niepozostający w związku małżeńskim ze zmarłym, oczywiście jeśli ten ostatni nie pozostawił majątku wartego dziedziczenia. Fakt konieczności odrzucenia spadku w imieniu dziecka albo dorosłego ubezwłasnowolnionego może bowiem umknąć opiekunowi, nawet jeśli jest rodzicem, gdyż on sam w takiej sytuacji najczęściej nie będzie dziedziczył (z wyjątkiem pozostawienia przez spadkodawcę testamentu odmiennej treści). Konieczne jednak jest złożenie tego oświadczenia w terminie sześciu miesięcy za podopiecznego, gdyż późniejsze odrzucenie spadku jest nieskuteczne, a przywrócenie terminu wymaga zgody sądu, którą ten wydaje w zasadzie jedynie w przypadkach losowych, a nie gdy uchybienie temu terminowi wynikło tylko z zapomnienia.

Warto mieć świadomość, że oświadczenie o odrzuceniu spadku może zostać uznane za nieskuteczne na wniosek wierzycieli spadkodawcy, jeśli nastąpiło z ich pokrzywdzeniem. Muszą oni jednak w takim przypadku złożyć wniosek do sądu w terminie sześciu miesięcy o nabyciu wiedzy o odrzuceniu spadku, nie później niż po upływie trzech lat od złożenia takiego oświadczenia przez spadkobiorcę (art. 1024 § 1 i 2 k.c.). Jednakże jeśli spadkobiorcą, który odrzucił spadek, jest osoba z niepełnosprawnością intelektualną, w szczególności jeśli chodzi o spadek od rodziców, którzy ją porzucili, albo od dalszych krewnych, o których istnieniu nie miała pojęcia, trudno sobie wyobrazić, by sąd uznał taką bezskuteczność odrzucenia za zgodną z zasadami współzycia społecznego.

Oświadczenie o odrzuceniu spadku składa się przed sądem własnego miejsca zamieszkania albo przed notariuszem, przy czym zarówno sąd, jak i notariusz zobowiązani są niezwłocznie przesłać je do sądu spadku, czyli sądu ostatniego miejsca zamieszkania spadkodawcy (art. 640 § 1 k.p.c.).

Oświadczenie o odrzuceniu spadku można złożyć ustnie albo na piśmie z podpisem urzędowo poświadczonym (art. 118 § 3 k.c.). Oświadczenie takie musi zawierać: 1) imię i nazwisko spadkodawcy, datę jego śmierci i ostatni adres zamieszkania; 2) tytuł powołania do spadku spadkodawcy składającego oświadczenie (testament albo ustawa); 3) treść oświadczenia; 4) wymienienie wszelkich wiadomych składającemu oświadczenie osób należących do kręgu spadkobiorców ustawowych; 5) wymienienie wszelkich testamentów, chociażby składający oświadczenie uważał je za nieważne, oraz danych dotyczących treści i miejsca przechowania testamentów; 6) do oświadczenia należy dołączyć akt zgonu spadkodawcy (art. 641 § 1–3 k.p.c.). Złożenie oświadczenia o odrzuceniu spadku przed notariuszem kosztuje 50 zł, przed sądem – 100 zł.

W przypadku osoby z widoczną niepełnosprawnością intelektualną może się zdarzyć, że sąd albo notariusz nie będą chcieli takiego oświadczenia przyjąć czy urzędnik poświadczyć ze względu na wątpliwości, czy osoba ta działa z rozważaniem. Warto się na takie trudności przygotować i umieć dokładnie wyjaśnić, na czym polega brak interesu w przyjęciu spadku, by sąd/notariusz/urzędnik nabrał przekonania, iż decyzja taka jest racjonalna i przemyślana. Oświadczenie to można też złożyć przez pełnomocnika, jednakże nie wystarcza w tym momencie pełnomocnictwo ogólne, musi to być pełnomocnictwo do tej czynności sporządzone na piśmie z podpisem urzędowo potwierdzonym albo notarialne, co oczywiście przy jego udzielaniu naraża mocodawcę z niepełnosprawnością intelektualną na takie same problemy praktyczne.

Oświadczenie o odrzuceniu spadku może być złożone też przed sądem w trakcie postępowania o nabycie spadku, jeśli nie upłynął jeszcze termin do jego złożenia (art. 640 § 2 k.p.c.).

Przyjęcie spadku

Także oświadczenia o przyjęciu spadku wprost, a więc bez ograniczenia odpowiedzialności za długi (art. 1031 § 1 k.c.), albo z dobrodziejstwem inwentarza, a więc z ograniczeniem odpowiedzialności za długi do wysokości masy spadkowej (art. 1031 § 2 k.c.), muszą być złożone przed sądem miejsca pobytu albo notariuszem, ustnie albo na piśmie z podpisem urzędowo poświadczonym (art. 1018 § 3 k.c.) i muszą zawierać te same elementy, co oświadczenie o odrzuceniu spadku (art. 640 § 1 k.p.c. i art. 641 § 1–3 k.p.k.), czyli w praktyce mogą generować te same trudności dla spadkobiercy z niepełnosprawnością intelektualną. Najprostsze może się więc okazać odstępnie od składania jakiegokolwiek oświadczenia, co będzie skutkowało automatycznie dziedziczeniem z dobrodziejstwem inwentarza (art. 1015 § 2 k.c.).

Są jednak pewne sytuacje, gdy warto złożyć oświadczenie o przyjęciu spadku wprost. Będzie to wtedy, gdy spadkobierca dysponuje wiedzą, iż spadkodawca nie zostawił żadnych długów, pozostawił natomiast duży majątek składający się z licznych składników. Wtedy przyjęcie spadku wprost z pełną odpowiedzialnością za długi nie generuje żadnego ryzyka, bo tych długów po prostu nie ma, natomiast unika się konieczności i kosztów sporządzenia inwentarza. Jednakże oświadczenia takie warto składać jedynie posiadając stuprocentową pewność, że spadkodawca nie zostawił żadnych długów, albo że te długi są niewielkie i dużo niższe niż masa spadkowa.

Tak jak oświadczenie o odrzuceniu spadku, oświadczenie o prostym przyjęciu spadku może być złożone przed sądem własnego miejsca zamieszkania albo dowolnym notariuszem, którzy niezwłocznie przesyłają je do sądu spadku (art. 640 § 1 k.p.c.), jak też przed sądem w trakcie postępowania o nabycie spadku, o ile nie upłynął jeszcze termin do jego złożenia (art. 640 § 2 k.p.c.). Treść tego oświadczenia, jak i jego koszty są analogiczne do treści i kosztów oświadczenia o odrzuceniu spadku.

Jeśli spadek został przyjęty z dobrodziejstwem inwentarza, także w sposób dorozumiany, poprzez brak złożenia jakiegokolwiek oświadczenia, powinien

następnie zostać sporządzony inwentarz masy spadkowej, zawierający zarówno aktywa – zgodnie z ich wartością w chwili otwarcia spadku, a także długi – zgodnie z ich wysokością z chwili otwarcia spadku. Może to zostać zrobione na dwa sposoby: w formie wykazu inwentarza albo spisu inwentarza.

Do 2015 r. przy przyjęciu spadku z dobrodziejstwem inwentarza sporządzenie spisu inwentarza przez komornika było obligatoryjne i generowało wysokie koszty. Odkąd ustawodawca uznał, że przyjęcie spadku z dobrodziejstwem inwentarza ma być regułą, a nie wyjątkiem, uznał, że obarczanie praktycznie każdego spadkobiercy tymi kosztami byłoby zbyt obciążające, stąd przyjął zasadę dobrowolności sporządzenia inwentarza oraz wprowadził dość tanią formę wykazu inwentarza, który jest dokumentem prywatnym (trzeba jednak pamiętać, że do spadków otwartych przed wejściem w życie tej regulacji, czyli przed 17 października 2015 r., stosuje się przepisy obowiązujące w momencie śmierci spadkodawcy, czyli brak oświadczenia o sposobie przyjęcia spadku oznacza przyjęcie go wprost z pełną odpowiedzialnością za długi, a przyjęcie go z dobrodziejstwem inwentarza wprowadza obowiązek sporządzenia takiego inwentarza przez komornika).

Wykaz inwentarza

Wykaz inwentarza może sporządzić każdy spadkobierca. Mogą go sporządzić także spadkobiercy wspólnie (art. 1031¹ § 1 i 2 k.c.). Jak już wspomniano, w takim wykazie należy wymienić wszystkie składniki spadku, wskazując ich wartość w chwili śmierci spadkodawcy (np. nieruchomości, ruchomości, wysokość pieniędzy na rachunkach bankowych, kontach inwestycyjnych, w papierach wartościowych), a także wszystkie długi w wysokości na dzień śmierci spadkodawcy (art. 1031¹ § 3 k.c.). Taki wykaz można złożyć przed notariuszem, który sporządza z tego protokół, albo przed sądem – swojego miejsca zamieszkania, albo spadku (art. 636³ § 1 k.p.c.). Zarówno notariusz, jak i sąd miejsca zamieszkania przesyłają niezwłocznie wykaz inwentarza do sądu spadku (art. 636³ § 1 i 2 k.p.c.), a ten ogłasza publicznie (na tablicy ogłoszeń w sądzie i na stronie internetowej sądu) informację o złożeniu takiego wykazu (art. 636³ § 4 k.p.c., art. 368¹ § 1 k.p.c.). Z takim wykazem może zapoznać się każdy, kto ma w tym interes prawny (art. 368¹ § 3 pkt 1 k.p.c.), a więc przede wszystkim każdy wierzyciel danego spadkodawcy, który chce się dowiedzieć, z jakiego majątku będzie się mógł zaspokoić i kto go odziedziczył.

Sporządzenie wykazu inwentarza powoduje, że spadkobierca jest odpowiedzialny za wykazane w nim długi spadkodawcy do wysokości ujawnionych w nim aktywów. Jednakże jeśli w wykazie inwentarza podstępnie zostaną pominięte przedmioty należące do spadku (czyli zaniżone aktywa) albo uwzględnione nieistniejące długi (czyli zawyżone pasywa), ograniczenie to nie obowiązuje (art. 1031 § 2 k.c.). Co więcej, jeśli w wykazie omyłkowo pominie się jakieś aktywa lub pasywa, nie oznacza to, że za pominięte długi nie ponosi spadkobierca odpowiedzialności z pominiętych aktywów. Wtedy po prostu wykaz się uzupełnia (art. 1031¹ § 4 k.c.). Co więcej, jeśli wierzyciel, który po zapoznaniu się z wykazem inwentarza dojdzie do wniosku, że nie jest ujawniona jego wierzytelność albo że jest ona zaniżona, albo

że w wykazie są inne nieprawidłowości, może złożyć wniosek o sporządzenie spisu inwentarza przez komornika (art. 3681 § 3 pkt 2 k.p.c.).

Jak już wspomniano, sporządzenie wykazu inwentarza jest dobrowolne i nieobarczone żadnym terminem. Nie oznacza to, że jeśli wykaz inwentarza nie zostanie sporządzony, to spadkobiercy w ogóle nie odpowiadają za długi spadkowe, ani że odpowiadają za nie do ich pełnej wartości, niezależnie od wartości aktywów spadku. Jeśli spadkodawca zostawił jakiegokolwiek długi, to niesporządzenie przez spadkobierców wykazu inwentarza niesie za sobą jedynie ryzyko, że wierzyciele mający pisemne potwierdzenie ich wierzytelności (np. banki) sami wystąpią albo do sądu, albo bezpośrednio do komornika, o sporządzenie spisu inwentarza. Odpowiedzialność spadkobierców za długi będzie więc ostatecznie taka sama, jak przy sporządzeniu przez nich wykazu inwentarza.

Podobne zresztą też będą koszty samego inwentarza. O ile bowiem spadkobiercy wykaz sporządzają samodzielnie, a więc bezkosztowo, opłacają jednak notariusza za sporządzenie protokołu (maks. 200 zł), o tyle za spis inwentarza sporządzony przez komornika na wniosek strony pobiera się opłatę stałą 400 zł, a za wniosek złożony do sądu o sporządzenie takiego spisu przez komornika pobiera się opłatę stałą 100 zł. Wyda się jedynie, że wykaz inwentarza złożony bezpośrednio do sądu jest zwolniony z opłaty (ustawa o kosztach sądowych w sprawach cywilnych go bowiem nie przewiduje), trzeba jednak pamiętać, że samodzielnie składany do sądu wykaz musi być sporządzony na formularzu (art. 1031² § 1 k.c.), który można znaleźć na stronie Ministerstwa Sprawiedliwości.

Spis inwentarza

Spis inwentarza przez komornika warto wykonać, jeśli spadkobierca nie ma wiedzy o długach lub o majątku spadkodawcy. Można bowiem masę spadkową próbować ustalać samodzielnie, jednakże z pewnością dla komornika jest to łatwiejsze, gdyż wszystkie instytucje państwowe, a także banki muszą mu udzielić wszelkich informacji o istniejących pasywach i aktywach zmarłego. Także komornikowi łatwiej będzie wycenić ustalone aktywa. Z tego względu tak sporządzony spis inwentarza służyć będzie nie tylko wobec wierzycieli spadkodawcy, dla ustalenia wysokości odpowiedzialności spadkobiercy za odziedziczone długi, lecz także wobec urzędu skarbowego – przy zgłaszaniu odziedziczonych składników i ich wartości, a przede wszystkim wobec innych spadkobierców przy dziale spadku, jeśli będzie istniał między nimi konflikt nie tylko, jak go podzielić, ale także co do składu masy spadkowej i wartości poszczególnych składników. Spis inwentarza dokonany bowiem przez komornika ze wskazaną przez niego wartością bardzo trudno podważyć.

Z wnioskiem o sporządzenie spisu inwentarza warto więc wystąpić także wtedy, jeśli został sporządzony wykaz inwentarza przez innych spadkobierców, który dany spadkobierca po zapoznaniu się z nim (np. w sądzie) uznał za niepoprawny. W innym bowiem wypadku będzie odpowiadał za długi zgodnie z tym wykazem i nie może się bronić, że nie znał jego treści (art. 1031³ § 1 k.c.), ani że się z nim nie zgadza. Jeśli natomiast zostanie sporządzony spis inwentarza, to nawet jeśli jest odmienny do złożonego uprzednio wykazu inwentarza – spłata

długów następuje na podstawie spisu (art. 1031³ § 2 k.c.). Z wnioskiem o wykonanie spisu inwentarza warto też, by występowała osoba, która co prawda nie jest spadkobiercą testamentowym, ale przysługuje jej prawo do zachowku, w szczególności jeśli w rodzinie istnieje konflikt i można mieć realną obawę, że spadkobiercy będą chcieli zaniżyć wartość spadku po to, by zmniejszyć wysokość ewentualnego zachowku. Także w tym wypadku wykonany przez komornika spis inwentarza będzie mógł być wykorzystany do udowodnienia składników masy spadkowej i ich wartości w przyszłym postępowaniu o zachówek.

Jak już wspomniano, wniosek o sporządzenie spisu można złożyć do sądu spadku (art. 637 § 1 k.p.c.), który wydaje postanowienie w tym zakresie i przekazuje zadanie do wykonania komornikowi. Można też taki wniosek złożyć bezpośrednio do komornika (art. 637¹ § 1 k.p.k.), który informuje o tym sąd, a ten wydaje postanowienie w tym przedmiocie. Jeśli przypadkiem sąd odmówi wydania w takim przypadku postanowienia o sporządzeniu spisu, spis wykonany przez komornika ma walor wykazu inwentarza (art. 637¹ § 2 k.p.c.).

Sąd natychmiast zarządza ogłoszenie o wydaniu postanowienia o sporządzeniu spisu inwentarza na tablicy ogłoszeń i stronie internetowej (art. 637 § 3 k.p.k.). Wszyscy spadkobiercy, uprawnieni do zachowku, zapisobiercy, a także wierzyciele mający pisemne potwierdzenie swojego długu mogą brać udział w dokonywaniu spisu inwentarza, w tym przede wszystkim mogą zgłaszać przedmioty należące do spadku oraz długi spadkowe (art. 637¹ § 4 k.p.c.). O terminie dokonania spisu inwentarza komornik zawiadamia wnioskodawcę, spadkobierców, zapisobierców windykacyjnych oraz wykonawcę testamentu, jego dozorcę, kuratora lub przedstawiciela tymczasowego, jeśli zostali ustanowieni (art. 367⁷ k.c.p.). Spis majątku ruchomego spadku sporządza się w formie protokołu w obecności dwóch świadków powołanych przez komornika (art. 638⁸ § 5 k.p.c.). Ruchomości i nieruchomości zamieszczone w spisie inwentarza pozostawia się w posiadaniu osób, u których się znajdowały w momencie spisu (art. 638¹⁰ § 1 k.p.c.). W spisie wskazuje się także rzeczy i prawa sporne (art. 638⁸ § 4 k.p.c.).

Po wykonaniu spisu inwentarza, komornik przesyła go sądowi spadku (art. 638¹² k.p.c.), który wydaje zarządzenie o ogłoszeniu informacji o jego sporządzeniu na tablicy ogłoszeń i na stronie internetowej. Ze spisem inwentarza może się zapoznać, podobnie jak z wykazem inwentarza, każda osoba, która ma w tym interes prawny. Jeśli ujawni ona, że nie wszystkie składniki (tak aktywne, jak i pasywne) masy spadkowej zostały umieszczone w spisie, może wnioskować do sądu o jego uzupełnienie (art. 638¹¹ k.p.c.). Jeżeli po sporządzeniu spisu inwentarza zachodzi wątpliwość, czy zostały w nim zamieszczone wszystkie przedmioty należące do spadku i przedmioty zapisów windykacyjnych lub czy zamieszczone w spisie inwentarza długi spadkowe istnieją, sąd spadku z urzędu lub na wniosek może nakazać spadkobiercom złożenie: 1) oświadczenia, że żadnego przedmiotu spadkowego nie zataili ani nie usunęli oraz że nie podali do spisu inwentarza nieistniejących długów; 2) wykazu przedmiotów spadkowych nieujawnionych w spisie inwentarza, jakie im są wiadome, z podaniem miejsca przechowania ruchomości i dokumentów dotyczących praw majątkowych, jak również z wyjaśnieniem podstawy prawnej tych praw; 3) zapewnienia, że złożone oświadczenie lub wykaz są prawidłowe i zupełne (art. 655 § 1 k.p.c.). W razie

niedopełnienia tych obowiązków albo odmowy odpowiedzi na pytanie odnośnie do nieujawnionych składników masy spadkowej, sąd może zastosować wobec spadkobierców środki przymusu (art. 660 § 1 k.p.c.).

Dla spadkobiercy z niepełnosprawnością intelektualną, który odziedziczył z dobrodziejstwem inwentarza (choćby wobec braku oświadczenia w tym przedmiocie) wspólnie z innymi osobami majątek zawierający zarówno aktywa, jak i pasywa, skorzystanie ze spisu inwentarza sporządzonego przez komornika może okazać się najbezpieczniejsze i najbardziej dogodne. Wniosek do sądu oraz do komornika o sporządzenie takiego spisu składa się bowiem pisemnie (można listownie), nikt więc nie podważy z powodu niepełnosprawności intelektualnej wnioskodawcy (o której po prostu nie będzie wiedział) ani przedmiotowego wniosku, ani tym bardziej samego spisu. Ze spadkobiercy zostanie natomiast zdjęta i konieczność ustalania oraz wyceny majątku czy długów, jak również będzie miał gotowy dowód zarówno dla urzędu skarbowego, jak i dla pozostałych spadkobierców przy późniejszym dziale spadku. Unika się w tym wypadku wszystkich praktycznych problemów ze składaniem wykazu inwentarza przed notariuszem czy nawet w sądzie (bo nie trzeba samemu wypełniać formularza, a przede wszystkim ustalać i wyceniać majątku).

Ze spisu, a także z wykazu inwentarza może w praktyce bezpiecznie zrezygnować tylko ten spadkobierca z niepełnosprawnością intelektualną, który odziedziczył spadek co prawda z dobrodziejstwem inwentarza (bo nie złożył żadnego oświadczenia w przedmiocie przyjęcia spadku), ale ma pewność, że do spadku nie weszły żadne długi, jest jedynym spadkobiercą albo nie ma konfliktu z innymi spadkobiercami, którzy zadbają uczciwie także o jego interesy i pomogą wypełnić odpowiednie dokumenty do urzędu skarbowego.

Podobnie jak przy wykazie inwentarza, także na sporządzenie spisu inwentarza nie ma określonego terminu. Jednakże można się zasadnie spodziewać, że sąd wyda postanowienie w tym przedmiocie dopiero po ustaleniu listy spadkobierców, czyli po wydaniu postanowienia o nabyciu spadku albo aktu poświadczenia dziedziczenia. Jeśli jednak dziedziczenie odbywa się na podstawie testamentu, pierwszym krokiem musi być jego otwarcie i ogłoszenie.

Otwarcie i ogłoszenie testamentu

Osoba, u której znajduje się testament (albo dokument potwierdzający treść testamentu ustnego – art. 654 k.p.c.), jest obowiązana złożyć go w sądzie spadku, gdy dowie się o śmierci spadkodawcy. Może ona też testament w celu jego otwarcia i ogłoszenia złożyć u dowolnego notariusza (art. 646 § 1 k.p.c.). Jeśli osoba ta uchyla się od spełnienia tego obowiązku, sąd, po jej wysłuchaniu, może jej nakazać złożenie testamentu w określonym terminie, a nawet ukarać ją grzywną (art. 647-648 k.p.k. i art. 646 § 2 k.p.c.).

Za sporządzenie protokołu otwarcia i ogłoszenia testamentu przez notariusza pobiera się takse w wysokości do maksymalnie 50 zł. Czynność ta przed sądem jest zwolniona z opłaty sądowej.

O terminie otwarcia i ogłoszenia testamentu nie zawiadamia się zainteresowanych, jednakże mogą oni być obecni przy tej czynności (art. 649 § 2 k.p.c.).

Niezależnie od tego, czy otwarcia i ogłoszenia testamentu dokonuje sąd czy notariusz, sporządza się z tego protokół, w którym opisuje się jego stan zewnętrzny oraz wymienia się jego datę, datę złożenia i osobę, która testament złożyła, a na testamencie zamieszcza się datę otwarcia i ogłoszenia (art. 651 k.p.c., art. 95d ustawy prawo o notariacie). Jeśli otwarcie i ogłoszenie testamentu nastąpiło u notariusza, niezwłocznie przesyła on sądowi spadku protokół z tej czynności (art. 652 k.p.c.). Gdy złożono kilka testamentów jednego spadkodawcy, otwiera się i ogłasza wszystkie, a na każdym z nich czyni się wzmiankę o innych (art. 650 k.p.c.). Testament wraz z protokołem otwarcia i ogłoszenia przechowuje się w sądzie spadku albo u notariusza, gdzie został otwarty i ogłoszony, chyba że sąd spadku zażąda jego przekazania (art. 653 k.p.c.).

Co prawda, jak wskazano, zasadą w polskim prawie jest, że nikt nie uczestniczy w otwarciu i ogłoszeniu testamentu, jednakże o czynności tej sąd spadku albo notariusz zawiadamia w miarę możliwości osoby, których rozrządzenia testamentowe dotyczą (czyli spadkobierców testamentowych i zapisobierców, ewentualnie osoby, polecenia do których zawiera testament) oraz wykonawcę testamentu, tymczasowego przedstawiciela i kuratora spadku, jeśli zostali powołani, tak by mogły wystąpić o stwierdzenie nabycia spadku albo wydanie aktu poświadczenia dziedziczenia (art. 652 k.p.c.). Jeśli spadkobierca jest w posiadaniu testamentu i zna jego treść, to może go złożyć do sądu albo notariusza od razu z wnioskiem odpowiednio o stwierdzenie nabycia spadku albo o wydanie aktu poświadczenia dziedziczenia. Wtedy czynność otwarcia i ogłoszenia testamentu jest po prostu czynnością wstępną w ramach rozpatrywania tego wniosku. Jeśli jednak spadkobierca (zapisobierca) nie miał wiedzy o testamencie albo jego treści i swoim powołaniu do spadku, wniosek o stwierdzenie nabycia spadku albo wydanie aktu poświadczenia dziedziczenia składa po otrzymaniu informacji z sądu albo notariusza, że jest spadkobiercą albo zapisobiercą po spadkodawcy, którego testament został otwarty i ogłoszony. W takim przypadku termin do odrzucenia albo przyjęcia spadku biegnie od otrzymania informacji od sądu albo notariusza.

Postanowieniu i nabyciu spadku oraz aktowi poświadczenia dziedziczenia, czyli najważniejszym dokumentom w postępowaniu spadkowym, potwierdzającym wszystkie uprawnienia i obowiązki spadkobierców, zapisobierców i innych osób wymienionych w testamencie, poświęcony zostanie kolejny tekst z tego cyklu.

Akty prawne

Ustawa Kodeks cywilny z 23 kwietnia 1964 r., tekst jednolity. Dz.U. 2018 poz. 1025 z późn. zm.

Ustawa Kodeks postępowania cywilnego z 17 listopada 1964 r., tekst jednolity. Dz.U. 2019 poz. 1460 z późn. zm.

Ustawa o kosztach sądowych w sprawach cywilnych z 28 lipca 2005 r., tekst jednolity. Dz.U. 2019 poz. 785 z późn. zm.

Ustawa o komornikach sądowych z 22 marca 2018 r. Dz.U. 2018 poz. 771 z późn. zm.

Ustawa o kosztach komorniczych z 28 lutego 2018 r., tekst jednolity Dz.U. 2019 poz. 2363.

Ustawa prawo o notariacie z 14 lutego 1991 r., tekst jednolity. Dz.U. 2019 poz. 540 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 28 czerwca 2004 r. w sprawie maksymalnych stawek taksy notarialnej, tekst jednolity. Dz.U. 2018 poz. 272.

Literatura

- Kaltenbek-Skarbek, L., Żurek, W. (2016). *Prawo spadkowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kordasiewicz, B. (2006). Przyjęcie i odrzucenie spadku. *Studia Prawa Prywatnego*, 2.
- Kordasiewicz, B. (2015). *Prawo spadkowe. System prawa prywatnego*. Warszawa: Beck.
- Kornatowska, M. (2016). Wykaz inwentarza – nowa instytucja w polskim prawie spadkowym. *Przegląd Prawa Egzekucyjnego*, 8.
- Skowrońska-Bocian, E. (2010). *Nowelizacja prawa spadkowego. Komentarz*. Warszawa: LexisNexis.
- Skowrońska-Bocian, E. (2018). *Prawo spadkowe*. Warszawa: Beck.
- Stempniak, A. (2007a). Postępowanie w sprawach o ogłoszenie testamentu, część I. *Monitor Prawniczy*, 1.
- Stempniak, A. (2007b). Postępowanie w sprawach o ogłoszenie testamentu, część II. *Monitor Prawniczy*, 2.
- Stempniak, A. (2012a). Spis inwentarza – wybrane aspekty postępowania, część I. *Monitor Prawniczy*, 5.
- Stempniak, A. (2012b). Spis inwentarza – wybrane aspekty postępowania, część II. *Monitor Prawniczy*, 6.

PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS HEIRS PART 1

Abstract

The article discusses the first steps that need to be taken once a testator has died. It details how to refuse an inheritance and lists situations when this is the best decision for an heir with intellectual disability. It also presents differences in liability for inheritance debts depending on how an inheritance is accepted: through simple inheritance or with the benefit of an inventory. Moreover, it describes the procedure of compiling an inventory, both a full inventory and an inventory list, showing which option is safer for an heir with intellectual disability. The article concludes with a discussion of will opening and reading, which is a necessary step to obtain a court confirmation of inheritance acquisition or a deed of succession certification. These will be discussed in Part 2.

Keywords: refusal of inheritance, inheritance with the benefit of an inventory, inventory list, full inventory, opening and reading of the will

KAROLINA SKARBK
<https://orcid.org/0000-0002-0090-139X>
 kskarbk@aps.edu.pl
 Akademia Pedagogiki Specjalnej
 im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

**SPRAWOZDANIE
 Z XII MIĘDZYNARODOWEGO
 KONGRESU AUTISM-EUROPE.
 NICEA (FRANCJA),
 13-15 WRZEŚNIA 2019**

Od ponad 36 lat organizowany jest cyklicznie co trzy lata Międzynarodowy Kongres Autism-Europe¹, mający na celu propagowanie wiedzy naukowej na temat autyzmu oraz dzielenie się doświadczeniami i najnowszymi rozwiązaniami w zakresie terapii czy wspomagania osób z autyzmem. Skierowany jest on do szerokiego grona odbiorców. Organizatorzy stawiają sobie za cel dotarcie z najnowszymi wynikami badań i najsukuteczniejszymi metodami terapii do jak największej liczby osób z różnych środowisk.

XII Międzynarodowy Kongres Autism-Europe odbywał się pod hasłem *Nowa dynamika dla zmian i inkluzji*. Ponad 2200 osób z 80 krajów z całego świata wzięło udział w tym wydarzeniu. Wśród nich byli naukowcy, terapeuci, nauczyciele, pracownicy socjalni przedstawiciele wielu fundacji i stowarzyszeń działających na rzecz osób z autyzmem, a także osoby ze spectrum autyzmu, ich rodziny i przyjaciele.

Organizatorom kongresu zależało nie tylko na prezentacji najnowszych badań

naukowych na temat autyzmu, ale szczególnie na pokazaniu, jak wyniki tych badań przekładają się na praktyczne rozwiązania i konkretne zmiany wspierające społeczność osób z autyzmem. Wszyscy zainteresowani spotkali się na kongresie, aby wymienić się doświadczeniami i zastanowić się, jak można polepszyć życie osób z autyzmem. Nadal w wielu krajach występują trudności ze diagnozowaniem i wspieraniem osób z autyzmem (m.in. zbyt późna diagnoza, nieprawidłowa diagnoza, nieadekwatne działania postdiagnostyczne, brak rozwiązań systemowych na rzecz integracji osób z autyzmem w lokalnych społecznościach), dlatego tak ważne jest dzielenie się wiedzą i praktycznymi rozwiązaniami, co umożliwi poprawę tej sytuacji. Ponadto istotne jest również wypracowanie metody integracji osób z autyzmem na terenie placówek edukacyjnych, w miejscu pracy czy w szeroko rozumianej przestrzeni społecznej.

Ceremonię otwarcia XII Międzynarodowego Kongresu Autism-Europe poprowadzili: Daniel Langlois (prezes fundacji Autism-France), Zsuzsanna Szilvasy (prezydent fundacji Autism-Europe), Katarina Ivankovic-Knezevic (przedstawicielka Komisji Europejskiej), Christian Estrosi (burmistrz Nicei), Sophie Cluzel (francuska minister ds. osób niepełnosprawnych), Frederique Bonnet-Brilhault (przewodnicząca komitetu naukowego kongresu).

Podczas kongresu poruszony został szeroki zakres zagadnień zarówno teoretycznych, jak i bardzo praktycznych dotyczących osób ze spectrum autyzmu i ich bliskich, m.in.: neurorozwojowe podstawy autyzmu, diagnoza, dostęp do edukacji, zatrudnienie, integracja społeczna – prawa i udział w życiu społecznym, płęć i seksualność, zdrowie psychiczne, systemy wsparcia dla rodzin, wykorzystanie nowych technologii w terapii autyzmu, etyka w badaniach osób z autyzmem. W ciągu trzech dni obrad odbyło się 6 wykładów plenarnych, 12 sympozjów (w tym 46 referatów prezentujących doniesienia z badań), 10 paneli dyskusyjnych (w tym 50 wystąpień

¹ Autism-Europe to federacja kilkudziesięciu fundacji i stowarzyszeń działających na rzecz osób z autyzmem z 38 krajów europejskich. Federacja została założona w latach 60. XX w. z inicjatywy rodziców dzieci z autyzmem, którzy chcieli wymieniać się doświadczeniami i wiedzą, aby skutecznie pomagać swoim dzieciom. Z czasem do współpracy dołączyli naukowcy i profesjonaliści z całego świata. Głównym celem federacji jest poprawa jakości życia osób z autyzmem oraz promowanie ich praw.

i dyskusji z nimi związanych) oraz zostały zaprezentowane 273 postery z 20 kręgów tematycznych. Ze względu na bardzo dużą liczbę wystąpień, różnorodność tematyki, złożoność podejmowanych zagadnień i problemów praktycznych nie jest możliwe szczegółowe zaprezentowanie każdego z nich. W tej sytuacji zdecydowałam, że podzielię się jedynie ważnymi тезami i przesłaniami z wykładów plenarnych.

Inauguracyjny wykład plenarny wygłosił światowej sławy badacz z Wielkiej Brytanii Simon-Baron Cohen. Mówił na temat zrozumienia różnic między płciami w autyzmie. Zaprezentował wyniki badań pokazujące, że osoby z autyzmem osiągają wyniki poniżej średniej w zakresie empatii poznawczej (rozpoznawania stanu psychicznego innej osoby) oraz jednocześnie mają wyższe wyniki w zakresie systematyzacji (czyli dążenia do analizy lub budowy systemów, m.in. mechanicznych, matematycznych, muzycznych, naturalnych, abstrakcyjnych, motorycznych czy kolekcjonerskich; systemy według tej definicji to wszystko, co podlega regułom „jeśli – to”). Konkludował, że autyzm jest uwarunkowany silnie genetycznie i jest diagnozowany częściej u mężczyzn niż u kobiet. Jego zdaniem jednym z biologicznych mechanizmów epigenetycznych, które mogą wpływać na typowe różnice między płciami i mogą odgrywać rolę w „maskulinizacji” autystycznego mózgu (hipoteza skrajnie męskiego umysłu), są prenatalne hormony steroidowe płci, które kształtują rozwój mózgu, same będąc pod kontrolą genetyczną. Podsumowując, zaprezentowane wyniki badań laboratoryjnych ukazują, że poziomy prenatalnych hormonów płciowych, takich jak testosteron i estrogen, są związane z typowymi różnicami płciowymi w empatii i systematyzacji oraz z autyzmem i cechami autystycznymi.

Kolejnym prelegentem był Jean Decety, badacz ze Stanów Zjednoczonych. Wygłosił on wykład na temat biologicznych podstaw moralności. W ciągu ostatnich dziesięcioleci biolodzy ewolucyjni, psycholodzy rozwojowi, a ostatnio także

neurologicy zaczęli badać mechanizmy psychologiczne i neurologiczne leżące u podstaw moralności i prospołeczności, które rozwijają się bardzo wcześnie w ontogenezie. Podczas wystąpienia została zaprezentowana seria badań dotyczących ocen socjometrycznych dokonywanych przez badaczy w zakresie wrażliwości na sprawiedliwość u bardzo małych dzieci. Otrzymane wyniki badań wyjaśniają mechanizmy związane zarówno z wydawaniem ocen społecznych, jak i osobniczymi preferencjami w tym zakresie, a także ich wdrażaniem w rzeczywiste zachowania prospołeczne. Podjęty problem badawczy wydaje się bardzo interesujący z punktu widzenia trudności, jakie przejawiają dzieci z autyzmem w zakresie sfery społecznej.

Niezwykle ciekawą prelekcję wygłosił Ami Klin (Stany Zjednoczone). Podkreślił w niej dużą wagę wczesnej diagnozy i interwencji w łagodzeniu objawów autyzmu w dorosłości. Jego zdaniem osiągnięcia neuronauki mogą zostać wykorzystane do rozwijania metod diagnostycznych. W ramach jej paradygmatu podjęto próbę opracowania skutecznych metod behawioralnych do wczesnego wykrywania autyzmu u niemowląt. Autor przedstawił dane dotyczące wskaźników diagnostycznych, uzyskanych za pomocą testów behawioralnych opartych na śledzeniu ruchów oczu podczas interakcji społecznej. Wyniki tych testów wykorzystano do wygenerowania „wykresów wzrostu” normatywnego zaangażowania społecznego, a odchylenia od normy przyjęto jako wczesne wskaźniki ryzyka autyzmu. Na podstawie tych wskaźników została podjęta próba opracowania obiektywnych i ilościowych narzędzi do wykrywania autyzmu w okresie niemowlęcym. Wczesny w ontogenezie rozwój mechanizmów adaptacji społecznej podlega ścisłej kontroli genetycznej. Na jego przebieg mają duży wpływ prawidłowo podejmowane interakcje społeczne. Szybkie wykrycie nieprawidłowości za pomocą nowych narzędzi behawioralnych pozwoliłoby na wykorzystanie wysokiego potencjału w zakresie neuroplastyczności mózgu. Jest

to niezwykle ważne dla powodzenia wczesnej terapii funkcjonowania społecznego u dzieci z autyzmem. Jeżeli badania pilotażowe zakończą się pomyślnie, narzędzia te można będzie stosować w gabinetach podstawowej opieki zdrowotnej.

Inny prelegent tego kongresu, Sven Bölte (Szwecja), zwrócił uwagę, że jakkolwiek istotne, ale niewystarczające jest koncentrowanie się w autyzmie jedynie na symptomatologii klinicznej. W swoim wystąpieniu podniósł problem jakości życia osób z autyzmem, skupiając się na różnych wymiarach funkcjonowania ludzi ze spectrum autyzmu i ich rodzin. Opisał potencjał Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) WHO oraz niedawno opracowane na tej bazie Podstawowe Zestawy ICF dla autyzmu w celu ułatwienia w pierwszej kolejności oceny jakości życia osób z autyzmem, a następnie na tej podstawie wprowadzania zmian w tym zakresie.

Hilde Geurts z Holandii dokonała przeglądu badań na temat osiągania starości przez osoby z autyzmem. Opisała problemy, z jakimi się te osoby borykają w zakresie zdrowia fizycznego i psychicznego.

Niezwykle interesującym wykładem plenarnym pod przewodnictwem Stefany Bonnot-Briey z Francji okazało się wystąpienie czterech osób z autyzmem. Jego celem było nie tylko osobiste wyrażenie siebie przez osoby ze spectrum autyzmu, ale przede wszystkim pokazanie, na czym powinno polegać satysfakcjonujące funkcjonowanie w społeczeństwie integracyjnym. Prelegenci ci ukazali różnorodność osobowości ludzi z autyzmem oraz odmienne konteksty sytuacji życiowych. Pokazali także, że życie z taką niepełnosprawnością nie musi oznaczać niezdolności do pracy, a wręcz prze-

ciwnie, może inne potencjalne zdolności uwydatnić. Dało to słuchaczom niezwykle barwny i autentyczny wgląd w to, jak może wyglądać dorosłe życie osoby z autyzmem w domu, w pracy i w rodzinie.

XII Kongres Autism-Europe dał możliwość wymiany najnowszej wiedzy naukowej, nowoczesnych rozwiązań praktycznych oraz bogatych doświadczeń profesjonalistów z różnych stron świata. Organizatorzy stworzyli odpowiedni grunt do dzielenia się dobrymi praktykami i umożliwili prezentację implikacji ustaleń badawczych w praktyce. Zadbano o przyjazną atmosferę do promowania wiedzy o terapiach opartych na dowodach naukowych, ale również rozwiązań systemowych mających na celu wspieranie i włączanie osób z autyzmem w życie społeczne. Przede wszystkim jednak kongres był miejscem prawdziwej integracji społecznej. Wiele osób z autyzmem mogło wyrazić siebie i pokazać swoje zaangażowanie czy własnych rodzin w propagowanie wiedzy i dobrych praktyk, tak aby ludziom z autyzmem wiodło się lepiej oraz by wzrastała powszechna świadomość społeczna na temat autyzmu.

Ceremonię zamknięcia poprowadził Harald Neerland (następny prezydent Autism-Europe) oraz Daniele Langlois (prezes fundacji Autism-France). Na zakończenie wystąpił Marcin Krzyżanowski (wiceprezes Fundacji JiM), który miał okazję zaprosić wszystkich uczestników na następny kongres do Polski. Kongresy za każdym razem są organizowane przez inną organizację zajmującą się autyzmem w danym kraju europejskim². Organizację kolejnego kongresu powierzono polskiej Fundacji JiM. XIII Kongres Autism-Europe odbędzie się w 2022 r. w Krakowie.

² Organizacja będąca członkiem Autism-Europe, która przygotowuje kongres, jest wybierana przez Zgromadzenie Ogólne Autism-Europe.

R E C E N Z J E

Lilia D. Monzó: *A Revolutionary Subject. Pedagogy of Women of Color and Indigeneity*. Peter Lang Inc., International Academic Publishers, New York 2019, ss. 290.

Książka ta powstała w odpowiedzi na występujący w społeczeństwie rasizm, seksizm, ubóstwo i eksploatację grup marginalizowanych. Autorka pisze w niej – z perspektywy marksizmu humanistycznego i pedagogiki krytycznej – do kobiet, z wyszczególnieniem tych z pochodzeniem innym niż kaukaskie, oraz do pedagogów pracujących w szkołach lub innych instytucjach edukacyjnych. Przekonuje czytelnika do dwóch tez. Pierwsza teza głosi, że dopóki nie pozbedziemy się wszelkich form opresji w społeczeństwie, w tym rasizmu, seksizmu, opresji na tle ekonomicznym, religijnym lub orientacji seksualnej, my, jako gatunek ludzki, nie doświadczymy prawdziwej wolności i demokracji. Druga teza, wspierana bogatą bibliografią i licznymi przykładami, głosi, że kobiety, jako jedna z najbardziej uciskanych grup społecznych, są w stanie dokonać rewaluacji systemu, na którym powinno im szczególnie zależeć.

Lilia D. Monzó jest profesorem nadzwyczajnym w Attallah College of Educational Studies w Chapman University. Specjalizuje się w rewolucyjnej pedagogice krytycznej, marksizmie humanistycznym jako alternatywie dla kapitalizmu, rewolucyjnej etnografii krytycznej. Prowadzi kursy w programie kształcenia nauczycieli, które dotyczą krytycznych oraz responsywnych podejść do pracy ze studentami i rodzinami z różnych społeczności rasowych, etnicznych, językowych lub marginalizowanych w inny sposób, zajmuje się również metodami nauczania uczniów języka angielskiego i edukacji dwujęzycznej (Our Faculty, 2020).

Monzó w pierwszych trzech rozdziałach książki analizuje system społecznoekonomiczny z podkreśleniem obecnej sytuacji w Stanach Zjednoczonych oraz wpływu kolonializmu na opresję społeczności marginalizowanych. Wszelkie rodzaje opresji według przedstawionego podejścia marks-

izmu humanistycznego są częścią składową uciskania klasowego, co utrzymuje zastany stan społeczny i system kapitalistyczny. Monzó dialektycznie przedstawia, że opresja będzie kontynuowana tak długo, jak długo będziemy funkcjonować w systemie kapitalistycznym, koncentrującym się na nieustanym kumulowaniu kapitału. Celem końcowym marksizmu humanistycznego jest stworzenie społeczeństwa komunistycznego, opartego na równości, niezależności i współpracy, które kontrolowałoby proces produkcji w demokratycznych procedurach.

Niezależnie od tego, czy czytelnik popiera skrajne podejście Monzó, argumentacja zawarta w książce skłania do refleksji nad zastanym porządkiem społecznym, motywuje do głębszych przemyśleń i krytycznego myślenia. Proces kontestowania to kwintesencja pedagogiki krytycznej, której zadaniem jest rozwijanie wśród uczniów i studentów praktyki (*praxies*) skłaniającej do samorefleksji, zarządzania własnym życiem, wzbudzania ciekawości, akceptacji różniących się kultur i wiedzy (Giroux, 2010; Freire, 2000).

Autorka książki w pozostałych rozdziałach głównie zwraca się do żeńskiej części odbiorców, stara się zwiększyć u kobiet poczucie sprawczości, przedstawiając liczne rewolucje prowadzone przez kobiety odgrywające kluczowe role. Próbuje nakłonić kobiety do działania, pokazuje, że wbrew powszechnej narracji, kobiety miały duży wpływ na zmiany społeczne. Następnie przytacza wywiady z trzema kobietami w różnym wieku, należącymi do marginalizowanych grup społecznych. Na ich przykładzie pokazuje praktyki wolnościowe, bazujące na działaniach społecznych, sprzeciwiających się okrucieństwu i nieuczciwemu traktowaniu lokalnych społeczności.

Zważywszy na dominujący w książce marksizm humanistyczny, Monzó przedstawia jednostronne podejście do rasizmu, seksizmu i eksploatacji grup marginalizowanych. Zachęca czytelnika do krytycznego myślenia. Kongruentnym zabiegiem byłoby przedstawienie alternatywnych wyjaśnień nierówności społecznych, wy-

chodząc poza narrację marksistowską. Przedstawię dwa alternatywne podejścia wyjaśniające nierówności społeczne, które z perspektywy teoretycznej nie wymagają rewolucji systemu ekonomicznego, ponieważ nie bazują na kapitalizmie. Pierwszym przedstawianym alternatywnym wyjaśnieniem będzie koncepcja socjologiczna kapitałów (Bourdieu, 1977, 1984, 1986), a następnie stereotypów z perspektywy psychologii społecznej.

Pierre Bourdieu (tamże) wskazywał na wielowymiarowość i złożoność przydziału do klas społecznych, zależnie od poziomu posiadanych kapitałów. Wyróżniał kapitał finansowy, społeczny (sieć kontaktów i znajomości) i kulturowy. Kapitał kulturowy składa się na szeroki asortyment zachowań związanych z manierami, preferencjami, kompetencjami lingwistycznymi oraz dobrami kulturowymi, takimi jak książki, obrazy czy słowniki (Bourdieu, 1977, 1986). Jest to kapitał kumulujący się najdłużej spośród wymienionych kapitałów i jest najbardziej niezależny od czynników zewnętrznych (Bourdieu, 1984). Akumulacja kapitału kulturowego rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie i wymaga działań pedagogicznych, poświęcenia czasu przez rodziców, innych członków rodziny lub zatrudnionych specjalistów, aby uwrażliwić dziecko na różnice kulturowe (Reay, 2004). Ma na to wpływ wykształcenie rodziców i posiadany przez nich kapitał kultury. Wskazuje to, że akumulacja kapitału kulturowego trwa międzypokoleniowo i ma istotną rolę w przekazywaniu korzyści socjoekonomicznych między pokoleniami (Kalmijn, Kraaykamp, 1996).

Monzó przedstawia eksploatację emigrantów i grup mniejszościowych w Stanach Zjednoczonych tak, jakby wynikało to ze struktury społecznej postkolonizacyjnej, która uprzywilejowuje ludzi pochodzenia europejskiego. Porównuje warunki życia Indian (rodowitych Amerykanów) do społeczności Hmong, wskazując na wyższą akumulację kapitału kulturowego i częściowo finansowego wśród Indian (s. 219). Zawarte w książce wywiady (s. 201),

a zwłaszcza rozdział autobiograficzny opisujący zmagania rodziny autorki po emigracji z Kuby do Stanów Zjednoczonych, ujawniają niski poziom kapitałów wyróżnionych przez Bourdieu, brak wykształcenia średniego rodziców, niezajomość języka angielskiego, brak oszczędności i mało rozbudowane sieci społeczne. W rozdziale autobiograficznym autorka opisuje, jak warunki życia rodziny znacząco się pogorszyły po przeprowadzce z miasta, gdzie znajdowała się mniejszość kubańska, do miasta, gdzie już nie było tej pomocnej sieci społecznej ułatwiającej zdobycie pracy (s. 108–109). Mniejszość afroamerykańską w tamtych czasach cechował niższy poziom kapitału kulturowego niż potomków narodów kolonizacyjnych (Kalmijn, Kraaykamp, 1996). Może to wynikać z różnic dostępu do edukacji i możliwości akumulacji kapitału kulturowego na przestrzeni międzypokoleniowej. Dodatkowo różnice płac między rodowitymi Amerykanami a imigrantami, po wcześniejszym wzięciu pod uwagę różnic kompetencyjnych, atrybuowano aspektami kulturowymi (Chiswick, 1983).

Autorka, pomimo adresowania książki do kobiet i poruszania licznych tematów dotyczących nierównego traktowania, poświęca niewiele uwagi stereotypom płci; pisze o nich ogólnikowo i mało (s. 160, 182). Szczegółowo opisuje stereotypy mniejszości azjatyckich, np. wysoką presję na uzyskiwanie ponadprzeciętnych wyników w naukach ścisłych i branżach z nich korzystających, jednocześnie trudności z uzyskaniem pozycji menadżerskiej lub w dziedzinie spoza nauk ścisłych (s. 218). Dodatkowe zwrócenie uwagi na stereotypy płci i ich wpływ na atrybucje kompetencji zwiększa zrozumienie zmagania kobiet na stanowiskach wymagających wysokich kompetencji. Literatura atrybucji płci pokazuje, że znacznie częściej sukces chłopców/mężczyzn jest przypisywany ich kompetencjom niż szczęściu, natomiast ta atrybucja jest odwrotna w przypadku sukcesu dziewczyn/kobiet, którym znacznie częściej przypisuje się szczęście niż kompetencje (Deaux, Em-

swiller, 1974; Swim, Sanna, 1996). W przypadku niepowodzenia chłopcy przeważnie wyjaśniają swoje błędy przez czynniki zewnętrzne, na które nie mają wpływu, jak np. brak szczęścia, dziewczynki zaś częściej upatrują winy w sobie, w swoich niskich kompetencjach (Nichols, 1975).

Wpływ stereotypów na dziecko może przyjąć formę samospełniającej się przepowiedni, która głosi, w czym dziecko jest dobre lub też złe. Badanie sprawdzające wpływ stereotypów na spostrzeganie swoich kompetencji wśród nastolatków pokazało, że dziewczynki żyjące z matką mającą silne stereotypy płci nisko oceniały swoje kompetencje matematyczne (Jacobs, Eccles, 1992). Stereotypy dotyczące kompetencji intelektualnych mają wpływ na rozwój zainteresowań, nawet wśród sześciolatków (Bian, Leslie, Cimpian, 2017). Generalizując można przyjąć, że stereotypy zmniejszają poczucie kompetencji wśród dziewczynek, tym samym wpływają negatywnie na poczucie własnej sprawczości (*self-efficacy*). Monzó potwierdza to stwierdzenie opisywanymi przez siebie doświadczeniami z pracy akademickiej. Dzieli się swoimi odczuciami, że musi nieustannie udowadniać własne kompetencje, a jej zdanie ma dużo mniejsze znaczenie niż jej kolegów z pracy. Łączy się to z konkretnym stereotypem płci głoszącym, że kobiety pracujące naukowo są mniej wiodące i mają niższą pozycję od kolegów z branży (Carli i in., 2016).

Proponowane alternatywne podejścia do analizy rasizmu, seksizmu, ubóstwa i eksploatacji grup marginalizowanych znajdują swoje odzworowanie w doświadczeniach i przykładach opisanych przez Monzó. Niezależnie którą z proponowanych perspektyw przyjemnie czytelnik, praktyka promowana w książce, wywodząca się z pedagogiki krytycznej, będzie adekwatna w identycznym stopniu, ponieważ koncentruje się na człowieku i na umiejętnościach, a nie na pojedynczej technice lub metodzie (Giroux, 2010). Potrzeba wykształcenia wrażliwości na różnice kulturowe, cierpienie drugiego człowie-

ka, niesprawiedliwości i nadużycia kreuje obywatela ciekawego świata, samodzielnie myślącego, aktywnego, mającego wysokie standardy moralne (Freire, 2000; Giroux, 2010; Monzó, 2019).

Brak konkretnej metody, techniki lub instrukcji był wielokrotnie wypominany twórcy pedagogiki krytycznej (Giroux, 2010), jednak właśnie ta luka teoretyczna pozwala pedagogowi w pełni rozwijać własne kompetencje krytycznego myślenia i analizowania rzeczywistości, dając pełną dowolność w działaniach i dążeniu do celu, kreując jednostkę idącą do wolności, równości i poprawy warunków życia ludzi.

Czytelniku, jeśli interesuje cię cel pedagogiki krytycznej, polecam ci tę książkę. Skłoni cię ona do refleksji i wyzwoli uwagę na cierpienie drugiego człowieka.

Bibliografia

- Bian, L., Leslie, S.-J., Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual. *Science*, 355, 389–391.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. W: A.H. Halsey, J. Karabel, *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction a social critique of the judgment of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT: Greenwood.
- Carli, L.L., Alawa, L., Lee, Y., Zhao, B., Kim, E. (2016). Stereotypes about gender and science: Women ≠ scientists. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 244–260.
- Chiswick, B.R. (1983). The earnings and human capital of American Jews. *Journal of Human*, 18, 313–336.
- Deaux, K., Emswiller, T. (1974). Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What is skill for the male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(1), 80–85. doi:<https://doi.org/10.1037/h0035733>.

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed, 30th anniversary edition*. New York: Bloomsbury.
- Giroux, H.A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721. doi:<http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>.
- Jacobs, J.E., Eccles, J.S. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mother's and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 932–944. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.932>.
- Kalmijn, M., Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22–34.
- Monzó, L.D. (2019). *A revolutionary subject. Pedagogy of women of color and indigeneity*. New York: Peter Lang Inc.
- Nichols, J. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task, outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379–389.
- Our Faculty. (2020). Pobrano z lokalizacji Chapman University: <https://www.chapman.edu/our-faculty/lilia-monzo>.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73–86.
- Swim, J.K., Sanna, L.J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 507–519. doi:<https://doi.org/10.1177/0146167296225008>.

Adrian Kabat

<https://orcid.org/0000-0002-6000-7584>

adrian.kabat@gmail.com

Szkoła doktorska, APS