

Nr 2 (323) 2024
Tom LXXXV
Marzec
Kwiecień

SZKOŁA SPECJALNA



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
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

Monika Bielska-Łach (PL) – język polski

Projekt graficzny okładki

Andrzej Gmitrzuk

Projekt graficzny logo jubileuszowego

Dorota Maroń

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MEiN (40 punktów)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Milena Miałkowska-Kozaryna (zastępczyni redaktor naczelnej), Kornelia Czerwińska (członek), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Katarzyna Nawrocka (członek), Karolina Skarbek (członek), Ewa Wapiennik-Kuczbajska (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.szkolaspjecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkolaspecjalna.pl>

nakład 300 egz.

SPIS TREŚCI

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

- 85 – *Anna Hryniewicka*
Poczet redaktorów i sekretarzy „Szkoły Specjalnej”

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 106 – *Marzenna Zaorska*
Istotne wyzwania polskiej pedagogiki specjalnej w perspektywie bliższej oraz dalszej przyszłości
- 116 – *Joanna Gładyszewska-Cylulko*
Przygotowanie do startu w dorosłość – młode osoby z niepełnosprawnością wzroku w okresie tranzytacji z edukacji na rynek pracy
- 128 – *Julia Więckiewicz-Modrzewska*
Sztuczna inteligencja w edukacji – szanse i zagrożenia
- 137 – *Natalia Fabisiak, Kamil Miszewski, Szymon Nawrocki, Wiesław Nynca*
Co działa, a czego lepiej się wystrzegać chcąc skutecznie resocjalizować? Porównanie działań prowadzonych w placówkach dla nieletnich oraz jednostkach dla dorosłych

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 148 – *Małgorzata Dowgiatło*
Wielozmysłowe wspieranie rozwoju mowy dziecka neuroatypowego – z doświadczeń terapeuty

RECENZJE

- 156 – *Agnieszka Huf*
Błażej Kmiecik, Małgorzata Terlikowska: *Przezroczystości. O doświadczaniu niepełnosprawności*. Wydawnictwo eSPe, Kraków 2024, ss. 304

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 158 – *Daria Kacprzak, Emilia Pachniewska*
XXIV Festiwal Twórczości Artystycznej „FeTA 2024”, Leszno, 17 kwietnia 2024

CONTENTS

'SPECIAL SCHOOL' – 100th ANNIVERSARY

- 85 – *Anna Hryniewicka*
A canon of editors and colleagues of 'Special School'

SCIENTIFIC STUDIES

- 106 – *Marzenna Zaorska*
Significant challenges of Polish special education in the near and distant future
- 116 – *Joanna Gładyszewska-Cylulko*
Preparing for adulthood: Transitioning from education to the labor market for youth with visual impairments
- 128 – *Julia Więckiewicz-Modrzewska*
Artificial intelligence in education – opportunities and threats
- 137 – *Natalia Fabisiak, Kamil Miszewski, Szymon Nawrocki, Wiesław Nynca*
Effective and ineffective strategies for successful rehabilitation: A comparison of activities in juvenile and adult facilities

FROM TEACHING PRACTICE

- 148 – *Małgorzata Dowgiatło*
Multi-sensory stimulation in speech development for neuroatypical children:
A therapist's perspective

REVIEWS

- 156 – *Agnieszka Huf*
Błażej Kmiecik, Małgorzata Terlikowska: *Przezroczystości. O doświadczaniu niepełnosprawności [Transparencies. About experiencing disability]*. Wydawnictwo eSPe, Kraków 2024, pp. 304

HOME AND WORLD NEWS

- 158 – *Daria Kacprzak, Emilia Pachniewska*
XXIV Festival of Artistic Creation 'FeTA' 2024, Leszno, April 17, 2024

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

ANNA HRYNIEWICKA
<https://orcid.org/0000-0001-5905-1839>
hryniew@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.7032
Data wpływu: 21.06.2024
Data przyjęcia: 12.07.2024

POCZET REDAKTORÓW I SEKRETARZY „SZKOŁY SPECJALNEJ”

Przez wnikanie w sploty zjawisk życiowych, przez ujęcie historyczne procesu gromadzenia się skarbu kultury naszej, przez spojrzenie z pewnej perspektywy na dorobek pokoleń przeszłych i na pracę teraźniejszości, [...] wychowawca wejrzeć musi w siebie i zrozumieć swoje pobudki działania w tym wiecznym nurcie zespolonego życia.

Grzegorzewska, 1928, s. 139

Setna rocznica wydania pierwszego w Polsce czasopisma poświęconego wychowaniu i nauczaniu dzieci niepełnosprawnych, jakim jest „Szkoła Specjalna”, stanowi dobrą okazję do przypomnienia sylwetek osób, które realizując misję Marii Grzegorzewskiej, w tak bardzo różnych, nie zawsze korzystnych warunkach społeczno-kulturowych, przyczyniły się do rozwoju pedagogiki specjalnej. Prezentacja biogramów i najważniejszych dokonań twórców tego czasopisma nawiązuje do rozważań zaprezentowanych w ostatnim numerze „Szkoły Specjalnej” z 2023 r.

Słowa kluczowe: Maria Grzegorzewska, pedagogika specjalna, „Szkoła Specjalna”, twórcy czasopisma

Ogólna charakterystyka czasopisma „Szkoła Specjalna”

„Szkoła Specjalna” jest jednym z pierwszych w Europie i pierwszym w Polsce czasopismem pedagogicznym ukierunkowanym na rozwój pedagogiki specjalnej oraz kształcenie pedagogów specjalnych.

Czasopismo zostało założone w 1924 r. z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej, która w trosce o dobre przygotowanie nauczycieli i wychowawców do pracy w obszarze pedagogiki specjalnej, nie tylko stworzyła dla nich Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, lecz również zachęcała do kontynuacji kształcenia po zakończeniu studiów. Realizacji tego postulatu początkowo służyło „Ognisko Szkolne”, a następnie Sekcja Szkolnictwa Specjalnego, zatwierdzona w lipcu 1924 r. przez Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Organem wykonawczym tej Sekcji był kwartalnik „Szkoła Specjalna”, mający służyć „zarówno rozwojowi metod nauczania i wychowania

anormalnych, jak i założeniom samokształceniowym nauczycieli szkół specjalnych” (Redakcja, 1924, s. 3)¹.

Ze względu na ówczesny brak dostępnych publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, Grzegorzewska, pełniąca w tym czasie funkcję głównego redaktora „Szkoly Specjalnej”, a jednocześnie przewodniczącego Sekcji Szkolnictwa Specjalnego i dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej, pragnęła uczynić z periodyku jeden „z podstawowych terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości w dziedzinie naukowej, organizacyjnej i metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianych po całym kraju Kolegów i Koleżanek” (Redakcja, 1924, s. 3). Zachęcając ich do współpracy w pierwszym numerze czasopisma, wydanym na przełomie września i października 1924 r., apelowała: „wszyscyśmy pracujący na tej niwie przynieść tu winni ku pożytkowi ogólnemu nasze wiadomości, doświadczenia i obserwacje poparte wynikami pracy. Nie usuwać się z niechęcią, nie patrzeć biernie na tę pracę, nie krytykować na uboczu, a więc nieproduktywnie, lecz z myślą życzliwą i z wiarą w pomyślny rozwój wziąć w niej żywy udział, współdziałać w opracowywaniu zagadnień organizacyjnych i metodologicznych, nadsyłać informacje, zapytania, krytyczne uwagi co do kierunku, charakteru i rozwoju pisma, tak aby każdy z nas czuł się jego współtwórcą i współpracownikiem” (Redakcja, 1924, s. 3–4). Tego rodzaju funkcję „Szkola Specjalna” pełniła w ciągu 100 lat swojego istnienia. Fakt, że pomimo poważnych kłopotów finansowych, niejednokrotnie trudnych warunków politycznych i silnej konkurencji innych polskich i obcojęzycznych periodyków popieranym przez ówczesne władze oświatowe, czasopismo przez tak długi okres utrzymało się na rynku wydawniczym, w dużym stopniu zawdzięczamy jego kolejnym redaktorom, rekrutującym się spośród wykładowców Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, przekształconego w 1976 r. w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, a w 2000 r. – w Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Przeglądając szeroką ofertę tematów prezentowanych przez nich na łamach dotychczas wydanych 322 numerów „Szkoly Specjalnej”, można w nich dostrzec nie tylko odbicie historii rozwoju teorii i praktyki pedagogiki specjalnej ukazanej na tle historii i przeżyć całego narodu, lecz także znaleźć odpowiedzi na najważniejsze wyzwania, jakie w danym momencie dziejowym świat stawiał edukacji i szeroko pojętej rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Było to możliwe dzięki przemyślanej strukturze czasopisma, która mimo nieznacznych modyfikacji

¹ Prowadzenie działalności wydawniczej dostosowanej do szeroko rozumianych potrzeb praktyki pedagogicznej było jedną z ważnych form działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych, realizowanych m.in. za pośrednictwem czasopism pedagogicznych, których profil w początkowym okresie „kształtowali głównie autentyczni działacze związkowi i wybierający się nauczyciele” (Michalski, 1986, s. 244). W 1924 r. do wcześniejszych czasopism wydawanych przez Związek, takich jak: „Głos Nauczycielski” (redagowany przez H. Rowida), „Płomyk” (redagowany przez M. Librachową) i „Życie Szkolne”, dołączyły obok „Szkoly Specjalnej” także „Polska Oświata Pozaszkolna”, „Szkola i Nauczyciel” oraz „Miesięcznik Pedagogiczny”. Ich intensywny ilościowy rozwój do 1933 r. kształtował się następująco: 1925 r. – 11 czasopism, 1926 r. – 14, 1927 r. – 17, 1928 r. – 19, 1929 r. – 21, 1930 r. – 22, 1931 r. – 24, 1932 r. – 25, 1933 r. – 33 (por. Michalski, 1986, s. 244).

pozwałała na uwzględnienie w każdym numerze: artykułów o treści naukowej z dziedzin stanowiących teoretyczne fundamenty dla pedagogiki specjalnej; artykułów wyrastających z bezpośredniej praktyki pedagogicznej; kroniki krajowej i zagranicznej prezentującej aktualne problemy dotyczące nauki i techniki, historii rozwoju i organizacji szkolnictwa specjalnego poszczególnych działów w Polsce i na świecie; recenzji nowości wydawniczych obrazujących najnowszy dorobek naukowy, istotny dla pogłębienia wiedzy i horyzontów myślowych pedagogów. I właśnie treść zawartych w poszczególnych opracowaniach informacji wpisujących się w misję Grzegorzewskiej, jak również wprowadzenie w 2009 r. działu poświęconego prawnym aspektom różnych wymiarów życia osób niepełnosprawnych oraz wzbogacenie działu opracowań naukowych o artykuły obcojęzyczne, streszczenia oraz słowa kluczowe w języku polskim i angielskim, przesądza o perspektywach dalszego rozwoju czasopisma, którego jednym z ważnych warunków przetrwania zawsze była umiejętność korzystania z doświadczeń osób dotychczas decydujących o jego kształcie. Do takich osób, poza Marią Grzegorzewską, niewątpliwie należeli: byli redaktorzy naczelni czasopisma – Janina Doroszevska, Otton Lipkowski, Ewa Żabczyńska, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz i działająca obecnie Ewa Maria Kulesza; pełniący okresowo funkcję zastępcy redaktora naczelnego – Michał Józef Wawrzynowski, Stanisław Machowski, Józef Czechowicz, Waław Tułodziecki. Urszula Eckert, Danuta Gorajewska, Agnieszka Dłużniewska, Diana Aksamit i Milena Miałkowska-Kozaryna oraz sekretarze redakcji – Bronisława Urbańska, Felicja Felhorska, Leokadia Frydrychowska, Irena Olecka, Marta Ring, Halina Mucha, Wojciech Kołodziejski, Renata Malecka, Bernadetta Węclawik-Kosewska, Kamil Kuracki, Izabella Kucharczyk i Jolanta Jamiołkowska.

Biogramy redaktorów naczelných i ich zastępców

Z uwagi na to, że działalność edytorska i publicystyczna każdego z redaktorów i współtwórców „Szkoły Specjalnej” w istotnym stopniu przyczyniła się do rozwoju pedagogiki specjalnej, konieczne jest ocalenie ich imion od zapomnienia, co niniejszym czynię, prezentując ich krótkie biogramy, ukazujące ich najważniejsze życiowe dokonania².

Maria Stefania Grzegorzewska (1887–1967)

Twórczyni oryginalnej koncepcji kształcenia nauczycieli oraz polskiej szkoły pedagogiki specjalnej, jednocześnie jedna z najwybitniejszych kobiet w psychologii XX wieku, absolwentka paryskiej Sorbony, która mimo możliwości zrobienia kariery naukowej na Zachodzie Europy wróciła do kraju po odzyskaniu przez Polskę niepodległości i podjęła pracę w charakterze wizytatora w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W 1922 r. założyła w Warszawie

² Niektóre z tych biogramów w szerszej formie zostały już częściowo przedstawione we wcześniejszych publikacjach wydanych z okazji kolejnych jubileuszy „Szkoły Specjalnej” (por. Hryniewicka, 2014, 2015a, 2015b) oraz w monografii poświęconej Marii Grzegorzewskiej (por. Hryniewicka, 2022).

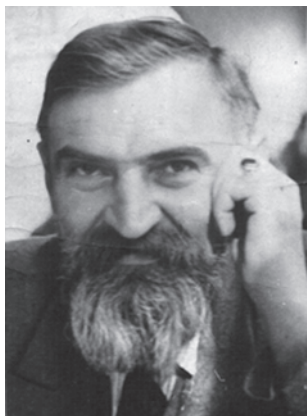


pierwszą polską uczelnię pedagogiczną – Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, którym kierowała przez 45 lat. Obok zajęć dydaktycznych, prowadzonych nie tylko w macierzystej uczelni, lecz także w Państwowym Instytucie Nauczycielskim (1930–1935), w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym UW (1958–1960) i na wielu kursach nauczycielskich; pracy naukowej i aktywności w licznych stowarzyszeniach naukowych; pracy społecznej w Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, prowadziła także rozległą działalność edytorską, realizowaną w kilku czasopismach pedagogicznych i psychologicznych, w tym w „Szkole Specjalnej” (1924–1967), co przyczyniło się do: społecznego zrozumienia znaczenia opieki wycho-

wawczej nad dzieckiem niepełnosprawnym, upowszechnienia jego nauczania, zapoczątkowania rozwoju szkolnictwa specjalnego, wprowadzenia do szkół powszechnych specjalnych form pomocy dla uczniów z różnego typu deficytami rozwojowymi oraz stworzenia psychologicznych podstaw rewalidacji i wychowania, ukierunkowanych na wszechstronny rozwój osobowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, głuchych, niewidomych, przewlekle chorych i niedostosowanych społecznie.

Michał Józef Wawrzynowski (1897–1943)

Syn nauczyciela ludowego w górskiej wiosce Rycerce obok Żywca w powiecie bocheńskim; po śmierci rodziców wychowywany przez stryja – proboszcza w Nowym Targu; w czasie I wojny światowej przyłączył się do Pierwszej Brygady Legionów Józefa Piłsudskiego, po opuszczeniu których ukończył Kurs Pedagogiczny prowadzony w Krakowie przez Henryka Rowida, a następnie pracował jako nauczyciel w szkole powszechnej w Stróży; jako jeden z pierwszych absolwentów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w 1924 r.



został wykładowcą metodyki nauczania i wychowania upośledzonych umysłowo, kierownikiem administracyjnym założonej przy Instytucie 5-oddziałowej szkoły ćwiczeń oraz tzw. redaktorem odpowiedzialnym „Szkoly Specjalnej”. Jednocześnie był aktywnym działaczem Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Zarządzie Głównym Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych; od 1925 r. pełnił funkcję ministerialnego wizytatora do spraw szkolnictwa specjalnego, a w latach 1928–1935 – posła w Sejmie Ustawodawczym, reprezentującego interesy dzieci niepełnosprawnych. Uczestniczył w dwóch Zjazdach Nauczycieli Szkół Specjalnych (1925, 1934), na których wygłosił

referaty o możliwościach wykorzystania metody Ovide’a Decroly’ego w szkolnictwie dla upośledzonych umysłowo oraz przedstawił analizę i ocenę aktualnego stanu polskiego szkolnictwa specjalnego. Odbił też wiele zagranicznych podróży naukowych w celu poznania różnych form organizacji szkolnictwa dla dzieci specjalnej troski oraz prezentacji dorobku Polski w tej dziedzinie. W czasie II wojny światowej we wsi Mała Czarna koło Wołomina, w której zamieszkał wraz z rodziną, organizował ruch oporu oraz tajne nauczanie; za swoją działalność w Komendzie Głównej Wojskowej Organizacji Niepodległościowej – Powstańcze Oddziały Specjalne «Jerzyki» został w grudniu 1942 r. aresztowany przez gestapo i w kwietniu 1943 r. zamordowany w obozie koncentracyjnym na Majdanku (Hryniewicka, 2022, s. 150–184, 252–254).

Stanisław Machowski (1894–1940)

Pochodzący z rodziny chłopskiej, absolwent szkoły ludowej w Czudcu oraz gimnazjum w Rzeszowie; w latach 1912–1914 należał do Związku Strzeleckiego; wraz z pierwszym pułkiem Legionów Polskich walczył pod Krzywopłotami na Ziemi Olkuskiej, gdzie został ranny; po wyleczeniu brał udział w walkach nad Nidą, pod Żemikami, w starciach z rosyjską kawalerią pod Wszachowem, Ożarowem i Tarłowem w pow. opatowskim, pod Wyżnianką i Urzędowem, pod Strzeszkowicami, Jastkowem oraz Kamionką; w ostatniej dekadzie sierpnia 1915 r. po przekroczeniu Bugu znalazł się na terenie Wołynia, gdzie uczestniczył w największej bitwie Legionów pod Kostiuchnówką; po ataku pod Kuklami został skierowany do służby w charakterze kierownika komisariatu werbunkowego w Lubartowie; po kryzysie przysięgowym w lipcu 1917 r. jako poddany austriacki wcielony do armii austriackiej i wysłany na front włoski ponownie został ranny; od grudnia 1918 r. służył w Wojsku Polskim w pułku piechoty Ziemi Rzeszowskiej, awansując do stopnia porucznika. Po zakończeniu wojny polsko-bolszewickiej w 1921 r. przeszedł do rezerwy. W okresie międzywojennym pracował jako nauczyciel, a następnie kierownik szkół powszechnych w Kopinie i we wsi Kolano w woj. lubelskim; w latach 1933–1936 kierował szkołą powszechną w Międzyrzecu Podlaskim, był wykładowcą miejscowego Uniwersytetu Ludowego, opiekunem drużyny harcerskiej oraz współpracownikiem dwutygodnika „Głos Powiatu Radzyńskiego”; po przeniesieniu się w 1936 r. do Lublina kontynuował pracę jako nauczyciel; działał także społecznie w Związku Nauczycielstwa Polskiego, m.in. był delegatem powiatowym na jego okręgowym zjeździe w Lublinie (Muszyński, 2005, s. 79–81)³. Zmobilizowany do wojska w czasie kampanii wrześniowej 1939 r. jako kapitan rezerwy w składzie



³ Wchodził również w skład ścisłego kierownictwa Zarządu Głównego ZNP oraz był jego reprezentantem na posiedzeniu Komisji Oświatowej Sejmu w dniu 28 stycznia 1932 r. (Michalski, 1986, s. 194 i 196).

saperów Oddziału Zapasowego w Przemyślu, Haliczu i Stanisławowie, dostał się do sowieckiej niewoli, został osadzony w obozie w Kozielsku, a w kwietniu 1940 r. zamordowany przez funkcjonariuszy NKWD w Katyniu (Banaszek, Roman, Sawicki, 2000, s. 185). Według sierż. Aleksandra Kapicy nie skorzystał z możliwości uniknięcia śmierci, odmawiając w czasie selekcji jeńców przebrania się w zwykły mundur żołnierski chroniący przed wywózką do Rosji (por. Muszyński, 2005, s. 80).



Józef Czechowicz (1903–1939)

Znany poeta, jeden z twórców grupy poetyckiej „Reflektor” działającej w Lublinie w latach 1923–1925, w latach 30. skupiający wokół siebie grono młodych awangardowych pisarzy; absolwent 4-letniego Seminarium Nauczycielskiego w Lublinie oraz rocznego Wyższego Kursu Nauczycielskiego zorganizowanego przy KUL-u; w latach 1925–1927 kierownik lubelskiej szkoły specjalnej, a w latach 1928–1929 student Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, łączył naukę z pracą w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie; po zakończeniu studiów pracował jako nauczyciel w szkole we wsi Sobótka na Wileńszczyźnie, we Włodzimierzu Wołyńskim oraz w Lublinie; w 1933 r. przeprowadził się do Warszawy, gdzie podjął pracę w centrali wydawnictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego, był redaktorem kilkunastu czasopism głównie literackich i dziecięcych (m.in. „Pionu”, „Kamenu” „Płomyka” i „Płomyczka”), dodatku literackiego do tygodnika „Legion Młodych”; redaktorem naczelnym miesięczników „Literatura i Sztuka” oraz „Promień Słońca”; pracownikiem działu literackiego Polskiego Radia, dla którego przygotowywał słuchowiska radiowe; przez pewien okres pełnił także funkcję współpracownika i sekretarza redakcji „Głosu Nauczycielskiego” oraz zastępcy redaktora naczelnego kwartalnika „Szkoła Specjalna”; ścisły kontakt z uczelnią i z jej pracownikami utrzymywał do rozpoczęcia wojny. Szczególnie bliskie pokrewieństwo artystyczne łączyło go z Tadeuszem Mayznerem – zawodowym muzykiem, który stworzył oprawę muzyczną do zaprojektowanej przez niego książeczki dla dzieci pt. „Kołysanki”. Niestety, projekt nie został zrealizowany, gdyż Czechowicz po ewakuacji wraz z Polskim Radiem do Lublina zginął 9 września 1939 r. podczas bombardowania kamienicy znajdującej się kilkaset metrów od jego domu. W miejscu tej kamienicy po wojnie powstał plac jego imienia, upamiętniający poetę i jego twórczość, zaliczaną „po tradycyjnej poezji Skamandra oraz awangardowej poezji Awangardy Krakowskiej i futurystów” do tzw. nurtu trzeciego wyrazu, stanowiącego jedno z najciekawszych zjawisk literackich okresu międzywojennego (Szleszyński, 2003).

W latach 1946–1948 do rąk czytelników oddano zaledwie dwa numery „Szkoły Specjalnej” przygotowane wyłącznie przez Grzegorzewską. Następnie aż na osiem lat władze oświatowe ze względów politycznych wstrzymały

wydawanie czasopisma, jednocześnie zamknęły Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, zmieniły nazwę Instytutu na Studium Nauczycielskie Pedagogiki Specjalnej, pozbawiając go funkcji naukowej i badawczej, oraz ograniczyły stosowanie metody ośrodków pracy, zalecając nauczanie przedmiotowe w szkołach specjalnych. Taka sytuacja utrzymywała się do 1956 r., w którym Ministerstwo Oświaty odwołało swoje wcześniejsze decyzje, wznawiając w 1957 r. wydawanie „Szkoły Specjalnej” już jako organ ministerstwa i pod zmienionym podtytułem: „kwartalnik poświęcony sprawom pedagogiki leczniczej” (Od Redakcji, 1957, s. 2)⁴.

Wacław Tułodziecki (1904–1985)

Pochodzący z wielodzietnej rodziny zamieszkałej w miejscowości Skąpe w województwie kujawsko-pomorskim, absolwent Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Wymyślinie z 1924 r. oraz PIPS z 1928 r.; w latach 1928–1939 pracował jako nauczyciel szkoły specjalnej dla głuchych w Warszawie przy ul. Starej 6 (stanowiącej jeden z oddziałów Państwowego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych); zaangażował się w działalność lewicy nauczycielskiej, pełniąc w latach 1930–1934 obowiązki sekretarza Zarządu Głównego Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci oraz współtworząc w 1932 r. Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”; w 1936 r. został członkiem Prezydium Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego „jako przedstawiciel radykalizujących się mas nauczycielskich” (Nurowski, 1989, s. 25). W czasie II wojny światowej należał do ścisłego kierownictwa politycznego Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, zarządzał tajnym w owym czasie wydawnictwem „Nasza Księgarnia” oraz kierował szkołą podstawową nr 60 na Grochowie; po wyzwoleniu został przewodniczącym Dzielnicowego i Stołecznego Komitetu Polskiej Partii Socjalistycznej oraz kierownikiem Wydziału Oświaty i Nauki w Komitecie Wykonawczym tej organizacji; w latach 1948–1955 pełnił funkcję dyrektora Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych; w latach 1956–1957 był dyrektorem departamentu szkolnictwa ogólnokształcącego w ówczesnym Ministerstwie Oświaty, w latach 1959–1966 – Ministrem Oświaty; jednocześnie w latach 1957–1965 i 1969–1972 – posłem na Sejm PRL (Nurowski, 1989, s. 23–28); w okresie przedwojennym i po wojnie redagował „Przyjaciela Dzieci”, „Trybunę Nauczycielską”, „Nauczyciela” oraz w 1957 r., w związku z rekonwalescencją Grzegorzewskiej po przebytych zawale serca, także „Szkołę Specjalną”. Przez kilka lat był również wykładowcą i dyrektorem Studium Zaocznego PIPS (por. Hryniewicka, 2022, s. 204–205).



⁴ W 1974 r. (od nr. 1) pieczę nad czasopismem od Ministerstwa Oświaty przejęło Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne i przekazało ją w 2000 r. (od nr. 4) Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.



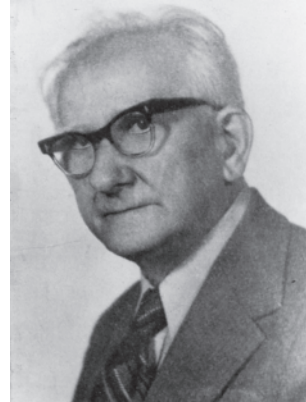
Janina Doroszevska (1900–1979)

Pochodziła ze środowiska inteligenckiego, głęboko zaangażowanego w działalność oświatową i niepodległościową, absolwentka: „sobotnich lekcji” prowadzonych przez Stefanię Sempołowską, warszawskiej pensji Jadwigi Jawurkówny i Jadwigi Kowalczykówny, Wydziału Filozoficznego UW oraz Szkoły Pielęgniarskiej Czerwonego Krzyża; uczestniczka Bitwy Warszawskiej pod Radzyminem; wszechstronnie wykształcona z zakresu psychologii twórczości, historii sztuki, estetyki i prawa; po zakończeniu studiów przez dwa lata prowadziła zajęcia w prywatnym przedszkolu M. Langerowej w Warszawie, a w latach 1926–1927 wykładała ornamentykę i kostiumologię w prywatnych szkołach zawodowych dla dziewcząt. W 1927 r. wraz z mężem – wybitnym językoznawcą prof. Witoldem Doroszevskim wyjechała do Paryża, gdzie studiowała teorię sztuki i sztukę dziecka, po powrocie obroniła doktorat z ikonografii średniowiecznej i podjęła pracę asystentki w Zakładzie Historii Sztuki UW; przez dziewięć lat gromadziła materiały z psychologii rozwojowej, zapoznawała się z organizacją i zasadami pracy wychowawczej stosowanymi w różnych przedszkolach, szkołach i zakładach dla dzieci normalnych oraz niewidomych, nie zaniedbując tego zajęcia nawet w czasie kilkukrotnych pobytów za granicą. Gdy straciła dom w czasie Powstania Warszawskiego, zamieszkała w Laskach k. Warszawy, podejmując wielokierunkową pracę pedagogiczną w Zakładzie Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi; następnie pracowała w Zakładzie dla Dzieci Ociemniałych Bukowinie Tatrzańskiej, w Domu Dziecka w Krakowie oraz w Prewentorium „Oaza” w Zakopanem. W tym czasie włączyła się w ogólnopolski nurt rozwoju pedagogiki. Po ukończeniu w 1947 r. Kursu-Konferencji w Busku Zdroju została zatrudniona jako nauczycielka w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie „z przydzieleniem do PIPS”, w którym pracowała od 1949 do 1970 r. na stanowisku: wykładowcy, zastępcy dyrektora i strażnika spuścizny po Marii Grzegorzewskiej, łącząc te obowiązki z pracą naukową i dydaktyczną realizowaną także w Pracowni Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UW oraz pracą edytorską w „Szkoła Specjalnej”, z którą była związana jeszcze przed oficjalnym zatrudnieniem; w latach 1957–1967 była redaktor działu i zastępcą redaktora naczelnego, a w latach 1967–1974 redaktor naczelną (Hryniewicka, 2023).

Otton Lipkowski (1907–1982)

Urodzony w Człuchowie w wielodzietnej rodzinie urzędnika pocztowego prowadzącego małe gospodarstwo rolne, przez pięć lat uczył się w niemieckiej szkole podstawowej, którą dokończył po przeniesieniu się z rodziną do Tucholi; w 1926 r. ukończył Państwowe Seminarium Nauczycielskie uprawniające do „tymczasowego” nauczania w szkołach podstawowych; po zdaniu egzaminów kwalifikacyjnych II stopnia został mianowany nauczycielem stałym;

w 1933 r. po ukończeniu PIPS pracował w szkołach specjalnych dla upośledzonych umysłowo w Łodzi; w 1938 r. uzyskał dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki po odbyciu studiów w oddziale łódzkim Wolnej Wszechnicy; w czasie okupacji pracował w Polskim Komitecie Pomocy Społecznej w Warszawie, jednocześnie uczestniczył w pracach tajnej organizacji szkolnej; po odzyskaniu niepodległości włączył się w organizację polskiego szkolnictwa jako kierownik Państwowych Kursów Pedagogicznych w Gdyni, instruktor oświaty rolniczej w powiecie gdańskim, wizytator oraz zastępca naczelnika szkół rolniczych Wydziału Oświaty Rolniczej przy Wojewódzkim Urzędzie Ziemskim w Gdańsku; w 1947 r. został naczelnikiem Wydziału Kształcenia Nauczycieli w Kuratorium Olsztyńskiego Okręgu Szkolnego; po przeniesieniu się do Warszawy pracował kolejno jako: nauczyciel w szkole specjalnej nr 139, dyrektor w Państwowym Zakładzie Wychowania Zapobiegawczego oraz dyrektor Departamentu Szkolnictwa Specjalnego i Opieki nad Dzieckiem w Ministerstwie Oświaty; w latach 1960–1965 był dyrektorem Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, w latach 1959–1969 – wykładowcą pedagogiki specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim; od 1966 r. po uzyskaniu tytułu doktora nauk humanistycznych został etatowym pracownikiem PIPS, początkowo na stanowisku zastępcy dyrektora, a od śmierci M. Grzegorzewskiej do 1970 r. – dyrektora Instytutu. W 1981 r. przyczynił się do wprowadzenia w czasopiśmie stałego działu „Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej”, stanowiącego cenne źródło informacji nt. historii pedagogiki specjalnej. Obok działalności dydaktycznej i naukowej prowadził również działalność społeczną jako aktywny członek wielu organizacji i towarzystw związanych z wychowaniem, m.in. Zarządu Sekcji Wychowania Federation Internationale des Communautés d’Enfants (FICE) (por. Żabczyńska, 1998, s. 250–252).



Ewa Żabczyńska (1929–2019)

Pochodząca ze środowiska inteligenckiego, córka czynnych lekarzy pracujących w okresie Powstania Warszawskiego w szpitalu polowym II Obwodu AK „Żywiciel”, zorganizowanym w budynku „Nasz Dom”, kierowanym przez Martynę Falską; w 1947 r. ukończyła XVI Liceum Ogólnokształcące im. Stefanii Sempołowskiej, a następnie podjęła studia psychologiczne na Wydziale Humanistycznym UW, uzyskując w 1952 r. stopień magistra filozofii sekcji pedagogicznej na Wydziale Społeczno-Filozoficznym oraz stopień magistra prawa na Wydziale Nauk Prawnych. Z powodu przeszkód politycznych nie mogła uzyskać aplikacji



sędziowskiej w 1952 r., więc podjęła pracę w Katedrze Prawa Szkoły Głównej Planowania i Statystyki; w latach 1953–1960 pracowała jako redaktor merytoryczny w Redakcji Wydawnictw Prawniczych w Państwowym Wydawnictwie Naukowym, natomiast w latach 1959–1963 – jako psycholog w Schronisku dla Nieletnich w Falenicy. Dzięki interwencji prof. Stanisława Batawii w 1963 r. została zatrudniona w PIPS, gdzie początkowo pracowała na stanowisku asystenta w Pracowni Profilaktycznej, a następnie prowadziła Poradnię Psychologiczno-Wychowawczą dla Nieletnich, współpracując z Wydziałem IV Sądu dla Nieletnich w Warszawie. W 1971 r., po uzyskaniu tytułu doktora nauk humanistycznych, objęła stanowisko dyrektora Instytutu Resocjalizacji, które piastowała przez kilka lat, do czasu przejścia go przez prof. Kazimierza Pospiszyła. W 1987 r. za zasługi naukowe i dydaktyczne otrzymała docenturę. Po odejściu w 2003 r. na emeryturę jeszcze do 2006 r. wykładała pedagogikę specjalną w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego i w Salezjańskim Instytucie Pedagogiki (Kuczyńska-Kwapisz, 2019, s. 288–292). W latach 1975–1981 sprawowała funkcje zastępcy redaktora naczelnego „Szkoły Specjalnej”, a w latach 1982–2000 – redaktora naczelnego, zabiegając o wysoki poziom merytoryczny tego czasopisma. Przyczynił się do tego nie tylko dobór składu Komitetu Redakcyjnego, reprezentowanego wówczas przez takich profesorów, jak: Halina Borzyszkowska, Tadeusz Gałkowski, Aniela Korzon, Czesław Kosakowski, Aleksandra Maciarz, Irena Obuchowska czy Adam Szecówka, lecz także powołanie najpierw Urszuli Eckert, a następnie Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz na zastępcę redaktora naczelnego (Kuczyńska-Kwapisz, 2019, s. 288–292).



Urszula Eckert (1928–2019)

Pochodząca z Inowrocławia córka nauczycielki i urzędnika samorządowego wczesne dzieciństwo spędziła w Radziejowie Kujawskim, skąd w 1940 r. została wywieziona razem z matką i ciotką do Bieganowa na roboty przymusowe w niemieckim gospodarstwie rolnym, gdzie do końca wojny zmuszona była do ciężkiej pracy; po ukończeniu w 1949 r. liceum ogólnokształcącego, mimo skierowania do pracy w szkole na Ziemiach Odzyskanych, zatrudniła się w charakterze wychowawczynie w internacie dla dzieci głuchych w Poznaniu, jednocześnie w trybie eksternistycznym podjęła studia z zakresu surdopedagogiki w PIPS, które kontynuowa-

ła na Wydziale Pedagogicznym UW, uzyskując w 1962 r. tytuł magistra pedagogiki. W latach 1959–1973 sprawowała funkcję dyrektora pierwszego w Polsce samodzielnego Zakładu dla Dzieci Niedosłyszących w Trzebieży Szczecińskiej k. Polic, a następnie przyjęła propozycję zatrudnienia w Instytucie Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania w Warszawie. Po uzyskaniu w 1974 r. tytułu doktora nauk pedagogicznych na UW kierowała Zakładem Surdopedagogiki i Logopedii w PIPS oraz prowadziła zajęcia dotyczące rehabilitacji, kształcenia i wychowania dzieci głuchych i niedosłyszących na specjalności

surdopedagogika. Przez wiele lat łączyła pracę naukowo-dydaktyczną z pracą pedagogiczną w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. W 1982 r. uzyskała stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej na UW, a w 1991 r. została profesorem nadzwyczajnym WSPS, w której przepracowała 40 lat, pełniąc wiele zaszczytnych funkcji, m.in.: prodziekana Wydziału Rewalidacji, kierownika kolejnych edycji Studiów Podyplomowych z Surdopedagogiki oraz prorektora ds. współpracy z zagranicą i badań naukowych Uczelni. W latach 1981–1990 kierowała polskim zespołem Międzynarodowego Komitetu ds. Opracowania Słownika Porównawczego Pedagogiki Specjalnej w ramach współpracy z Uniwersytetem Humboldta w Berlinie. Przez cały okres pracy zawodowej wykazywała także aktywność na polu społecznym, działając w organizacjach naukowych i społecznych, takich jak: Zespół Ekspertów ds. Nauk Pedagogicznych przy Ministerstwie Edukacji Narodowej (1989–1991), Główna Komisja ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli przy Centralnym Ośrodku Metodycznym Studiów Nauczycielskich w Warszawie (1990–1997), Zespół Naukowy ds. Zaburzeń Słuchu, Mowy i Komunikacji przy Instytucie Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie (1994–2019); pełniła też funkcje: zastępcy redaktora naczelnego czasopisma „Szkoła Specjalna” (1982–1996); redaktora tematycznego z zakresu pedagogiki specjalnej w czasopiśmie „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” i członka zespołu redakcyjnego czasopisma „Audiofonologia” (1992) (Kupisiewicz, Wereszka, 2020, s. 135–142).

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1952–2022)

Absolwentka Akademii Wychowania Fizycznego oraz studiów doktoranckich w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie; w 1982 r. uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych, w 1994 r. na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie – stopień doktora habilitowanego, a w 2016 r. – tytuł naukowy profesora nauk społecznych za pracę z zakresu tyflopädagogiki. Swoją aktywność zawodową rozpoczęła w 1973 r. w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach, w którym pracowała w charakterze nauczycielki, rehabilitantki i wychowawczynie. W latach 1987–2013 pracowała w WSPS (przekształconej w Akademię), w której współtworzyła i kierowała najpierw Pracownią, później Zakładem Tyflopädagogiki, w 1988 r. zorganizowała pierwsze w Polsce Tyflopädagogiczne Studium Podyplomowe o specjalności „Orientacja przestrzenna”, w latach 1999–2002 była kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej, natomiast w latach 1996–2002 – prorektorem ds. badań i współpracy zagranicznej, sprawując jednocześnie w latach 1997–2000 funkcję zastępcy redaktora, a następnie do 2009 r. – redaktora naczelnego „Szkoły Specjalnej”. W latach 90. XX w. z jej inicjatywy wprowadzono do programu studiów w zakresie tyflopädagogiki przedmioty ukierunkowane



na nauczanie orientacji przestrzennej, rehabilitacji wzroku i wczesnej interwencji oraz zorganizowano Bank Lektorów i Przewodników Niewidomych, co umożliwiało studentom nawiązanie bezpośredniego kontaktu z osobami z dysfunkcją wzroku i pozwalało na doskonalenie ich kompetencji zawodowych. Od 2002 r. aż do końca życia prof. Kuczyńska-Kwapisz pracowała w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego, pełniąc w latach 2005–2008 funkcję dziekana Wydziału Nauk Humanistycznych, a w latach 2008–2016 – dziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych oraz kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej, który w znacznym stopniu przyczynił się do rozwoju tyflopädagogiki w Polsce i na świecie (por. Walkiewicz-Krutak, 2022, s. 147–149).



Ewa Maria Kulesza

Absolwentka Wydziału Defektologii Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Aleksandra Iwanowicza Hercena w Petersburgu, na którym w 1984 r. uzyskała tytuł magistra, a w 1990 r. – tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; w 2006 r. na Wydziale Pedagogicznym UW uzyskała stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Od 1984 r. jest zatrudniona w Instytucie Pedagogiki Specjalnej APS, w którym w latach 2006–2020 pracowała na stanowisku kierownika Zakładu Terapii Pedagogicznej, a od 2020 r. do chwili obecnej – dyrektora Instytutu; ponadto w latach 2019–2020 pełniła równolegle funkcję kierownika studiów doktoranckich na dawnym Wydziale Nauk Pedagogicznych. Przez cały okres pracy zawodowej prowadzi rozległą działalność społeczną, realizowaną w latach 2008–2016 oraz 2020–2024 jako członek Senatu, od 2020 r. – jako członek stałej Senackiej Komisji ds. tytułów doktorskich, ponadto od 2007 r. była kolejno członkiem Rady Naukowej, Rady Uczelni oraz Rady Dyscypliny Pedagogika. Zajmuje się także działalnością edytorską – od 2005 r. jest w komitecie redakcyjnym czasopisma naukowego „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”; od 2009 r. sprawuje funkcję redaktora naczelnego czasopisma „Szkoła Specjalna”; od 2013 r. jest członkiem redakcji czasopisma „Vestnik” wydawanego przez Kazachski Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. Abaya, a od 2019 r. – członkiem redakcji czasopisma „Actual Problems of the Correctional Education” wydawanego przez Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University i National Pedagogical Drahomanov University (Ukraina).

Danuta Gorajewska

Absolwentka i wieloletni nauczyciel akademicki APS, autorka i redaktorka publikacji, m.in. książki *Fakty i mity o osobach z niepełnosprawnością* oraz serii Biblioteczka Przyjaciół Integracji i Mała Integracja; zastępca redaktora naczelnego „Szkoły Specjalnej” (2004–2009) i kwartalnika „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” (2013–2018), członek Komitetu Redakcyjnego Wydawnictwa APS (2016–2020), członek Rad Programowych Uniwersytetu Trzeciego Wieku

APS, Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością APS i Forum Pedagogiki Specjalnej (2017–2020), współtwórca ze Stowarzyszeniem Przyjaciół Integracji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu ogólnopolskiego programu „Czy naprawdę jesteśmy inni? Razem w naszej szkole” (2003) oraz członek kapituły medalu Przyjaciół Integracji i grupy ekspertów konkursu „Człowiek bez barier” (2007) (inf. D. Gorajewska).

Agnieszka Dłużniewska

Adiunkt w Zakładzie Surdopedagogiki Instytutu Pedagogiki Specjalnej APS; surdologopedog, neurologopeda, pedagog; jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki kształtowania i doskonalenia umiejętności językowych u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu oraz poznawczych, metapoznawczych i motywacyjnych mechanizmów czytania u osób z zaburzeniami komunikacji językowej, a działalność praktyczna skupiona jest na diagnozie i terapii dzieci, młodzieży i osób dorosłych z uszkodzeniami słuchu oraz afazją (https://www.impulsoficyna.com.pl/1953_agnieszka-dluzniewska).

Diana Aksamit

Od 2008 r. związana z APS, na której w 2011 r. ukończyła studia magisterskie z pedagogiki specjalnej, uzyskując podwójną specjalizację z zakresu pedagogiki niepełnosprawnych intelektualnie oraz pedagogiki opiekuńczo-socjalnej; w 2010 r. ukończyła studia podyplomowe z zakresu wczesnej interwencji, pomocy dziecku i rodzinie; w 2014 r. uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, a w 2022 r. – tytuł doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. W 2021 r. pełniła funkcję zastępcy redaktora „Szkoły Specjalnej”; aktualnie nominowana na stanowisko dyrektora Instytutu Pedagogiki Specjalnej (<http://www.aps.edu.pl/nauka/zespol-naukowy-i-dydaktyczny/diana-aksamit>).

Milena Miałkowska-Kozaryna

Absolwentka APS, w 2011 r. uzyskała tytuł magistra pedagogiki specjalnej o specjalności resocjalizacja i wspomaganie rodziny, w 2013 r. – tytuł magistra psychologii, a w 2017 r. – tytuł doktora nauk społecznych; głównym przedmiotem jej zainteresowań badawczych jest psychologia penitencjarna, psychologia nieprzystosowania społecznego, punitywność, współczesne patologie społeczne; od 2023 r. sprawuje funkcję zastępcy redaktora naczelnego „Szkoły Specjalnej” (<http://www.aps.edu.pl/nauka/zespol-naukowy-i-dydaktyczny/milena-mialkowska-kozaryna>).

Biogramy sekretarzy redakcji i zasłużonych członków kolegium redakcyjnego „Szkoły Specjalnej”

Bronisława Urbańska (1907–1992)

Absolwentka warszawskiego Liceum Filologicznego im. K. Malczewskiej z 1925 r., Państwowego Kursu Nauczycielskiego im. Wacława Nałkowskiego z 1927 r., dwuletnich studiów z zakresu filologii polskiej na UW. Po ukończeniu



w 1933 r. PIPS uzyskała kwalifikacje do nauczania dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, natomiast po ukończeniu samodzielnych studiów psychologicznych na UW w 1951 r. uzyskała uprawnienia do pracy jako psycholog. W latach 1927–1939 pracowała jako nauczycielka w szkołach specjalnych; bezpośrednio po wojnie kierowała zorganizowaną przez siebie wieczorową szkołą podstawową dla młodzieży opóźnionej w nauce, w latach 1946–1970 pracowała na stanowisku specjalisty w zakresie poradnictwa specjalnego w Poradni Psychopedagogicznej działającej w PIPS oraz na stanowisku pedagoga szkolnego w jednej z warszawskich Poradni Wychowawczo-Zawodowych; przez wiele była członkiem Komitetu Redakcyjnego „Szkoły Specjalnej”, w latach 1948–

1958 sprawowała funkcję sekretarza Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZG ZNP, a po przejściu na emeryturę – konsultanta w Ośrodku Selekcyjnym Kuratorium Okręgu Szkolnictwa Specjalnego w Warszawie oraz recenzenta w Redakcji Szkolnictwa Specjalnego Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Jak pisała Janina Wyczesany (1993, s. 34–35), „nigdy nie odmawiała włączenia się w jakiegokolwiek przedsięwzięcie związane z pedagogiką specjalną”, podporządkowała całe swoje życie idei służenia innym, dzięki czemu „pozostawiła w pamięci studentów i przyjaciół wiele serca i wielką wiedzę”, stając się „na zawsze uosobieniem humanizm w najwyższym i najgłębszym tego słowa znaczeniu”.

Felicja Antonina Felhorska (1895–1970)

Absolwentka Uniwersytetu w Lozannie, na którym w 1919 r. uzyskała dyplom *Licencees sciences*; w latach 1920–1924 wykładała matematykę w polskich szkołach średnich, a następnie po zakończeniu edukacji w Państwowym Instytucie Pedagogicznym przez cztery lata pracowała jako psycholog w Miejskiej Pracowni Psychotechnicznej w Warszawie. W tym czasie wspólnie z kierownikiem Zakładu Psychotechnicznego przy Państwowej Szkole Budowy Maszyn – Stanisławem

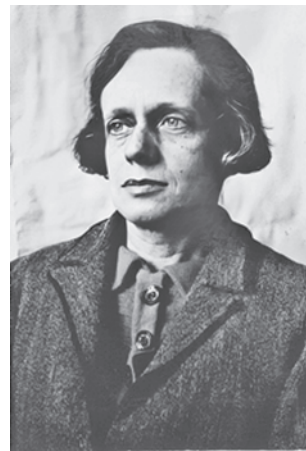


Studenckim opracowała zgromadzone przez Józefę Joteyko ankiety dotyczące wyboru zawodu przez młodzież kończącą naukę w szkole podstawowej i średniej (por. Felhorska, Studencki, 1933), których analiza umożliwiła poznanie warunków, w jakich w okresie międzywojennym wzrastała młodzież polska oraz głębsze zrozumienie jej psychiki, walorów umysłu i charakteru, aspiracji, marzeń i planów życiowych (por. Urbańska, 1971, s. 56). W latach 1932–1969 kierowała najpierw Laboratorium, a następnie Pracownią Psychopedagogiczną w PIPS, ukierunkowując wszystkie swoje prace pod kątem potrzeb Uczelni oraz udoskonalania metod usprawniania i selekcji dzieci z dysfunkcją intelektualną. Jej wielką zasługą było: objęcie

opieką w zakresie selekcji wszystkich szkół podstawowych w Warszawie, doprowadzenie do perfekcji system doraźnego gromadzenia i opracowywania dokumentacji badanych dzieci, opracowanie wstępnego kwestionariusza do badań selekcyjnych stanowiącego prototyp zeszytu obserwacyjnego dla wychowawców szkolnych, opracowanie „klucza” oceny do skali Bineta-Termana oraz przetłumaczenie i zmodyfikowanie do warunków polskich skali inteligencji Termana-Merrill (Arch. APS, sygn. 2/75,teczka osobowa F. Felhorskiej). Jak podała Bronisława Urbańska (1971, s. 59), w okresie Polski Ludowej prowadzona przez Felhorską Poradnia była placówką skupiającą psychologów pracujących z dziećmi upośledzonymi umysłowo, którzy z odległych miejscowości docierali do niej celem konsultacji, które umożliwiały im doskonalenie metod pracy selekcyjnej. Poza sukcesami na polu zawodowym Felhorska wslawiła się także swoją działalnością społeczno-patriotyczną prowadzoną od 1941 r. w Dąbrowie Zduńskiej, gdzie razem z bratem Władysławem uczestniczyła w tajnym nauczaniu młodzieży przygotowującej się do matury w Zespole Szkół Centrum Kształcenia Rolniczego im. Jadwigi Dziubińskiej (Jędrzejczyk, 2008, s. 1–2). O innej formie działalności Felhorskiej w czasie wojny wspominali Adolf Berman (1969, s. 86–87), który umieścił jej nazwisko wśród innych uczonych ratujących Żydów, oraz Basia Temkin-Bermanowa (1969, s. 296–297), która pisała o „młodszej koleżance czy uczennicy p. N.”⁵, ukrywającej w swoim pokoju przez prawie dwa lata uratowane z getta dwie 18-letnie Żydówki – Zofię i Ludwikę Wicher⁶ oraz przez sześć miesięcy również ich matkę – Marię Wicher z d. Feilchenfeld.

Leokadia Frydrychowska (1904–1994)⁷

Absolwentka Seminarium Nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie; w latach 1924–1929 nauczycielka i kierowniczka siedmioklasowej Publicznej Szkoły Rozwojowej w Ostrowach k. Płocka; w 1930 r. ukończyła studia w PIPS, a w 1935 r. – Wydział Pedagogiczny w Wolnej Wszechnicy Polskiej, uzyskując tytuł magistra filozofii w zakresie pedagogiki; w latach 1930–1954 była nauczycielką i kierownikiem szkoły podstawowej w Warszawie. Podczas okupacji aktywnie uczestniczyła w tajnym nauczaniu jako członek Zarządu Regionu na terenie Pragi Północ. Aresztowana w 1944 r. przez gestapo przez kilka



⁵ Określenie „p. N.” odnosi się do Marii Grzegorzewskiej, która w czasie wojny występowała pod pseudonimem „Narcyza”.

⁶ Późniejsze tłumaczki, pisarki, autorki książek dla dzieci, w 1946 r. zmieniły nazwisko na Woźnickie, a po kilku latach opisały szczegółowo swoje przeżycia z czasów wojny w *Dortmundzkich opowieściach*, w rozdziale pt. „Nieznajomy wróg jakiś” (por. L. i Z. Woźnickie, 1959).

⁷ Frydrychowska formalnie nie była redaktorem ani sekretarzem redakcji, jednak jako członek kolegium redakcyjnego od 1957 r. przez prawie dwie dekady angażowała się w przygotowywanie kolejnych wydań „Szkoły Specjalnej”.

miesiący przebywała na Pawiaku. Po wojnie zajęła się kształceniem przyszłej kadry pedagogicznej, wykładając przedmioty pedagogiczne w liceum pedagogicznym w Warszawie oraz metodykę nauczania i wychowania dzieci upośledzonych umysłowo w PIPS; w 1954 r. objęła stanowisko wizytatora szkolnictwa specjalnego w Ministerstwie Oświaty; w latach 1962–1965 była kierownikiem Sekcji Szkolnictwa Specjalnego w Centralnym Ośrodku Metodycznym zajmującym się doskonaleniem nauczycieli szkół specjalnych, organizując liczne kursy i ogólnopolskie konferencje, na których dzieliła się własnym doświadczeniem zawodowym oraz przekazywała nowatorskie rozwiązania metodyczne wypracowane przez innych; w latach 1960–1969 była członkiem ministerialnej komisji ds. programów i podręczników dla dzieci upośledzonych umysłowo oraz konsultantem, recenzentem i najbliższym współpracownikiem Redakcji Szkolnictwa Specjalnego w dawnym Wydawnictwie Szkolnym i Pedagogicznym. W latach 1957–1971 była członkiem Komitetu Redakcyjnego „Szkoly Specjalnej”, a w latach 1950–1965 członkiem Komitetu czasopismem „Szkoła i Dom”. Jako niezwykle żywotna i sprawna intelektualnie emerytka przez wiele jeszcze lat służyła pomocą nauczycielom szkół specjalnych, wykładowcom PIPS, książkowej Redakcji Szkolnictwa Specjalnego oraz redakcji „Szkoly Specjalnej” (Głazek, Rakowska, 1995, s. 225–227).

Irena Sztraubbaum-Olecka (1917–2000)

Działaczka społeczna, pedagog, psycholog, tłumacz; najmłodsza córka Isera i Guty Bauman; siostra Adolfa Abrahama Bermana – polsko-izraelskiego działacza społecznego i polityka o poglądach komunistycznych, doktora psychologii, sekretarza Żegoty, jednocześnie twórcy podziemnego archiwum dokumentującego życie Żydów w czasie nazistowskiej okupacji (Berman, 2023) oraz Jakuba Bermana – jednego z najbardziej kontrowersyjnych polityków kierujących aparatem represji w powojennej Polsce (https://pl.wikipedia.org/wiki/Jakub_Berman); jej ojciec i trzeci brat – Mieczysław wraz z żoną zostali zamordowani w obozie zagłady w Treblince, natomiast siostra – Anna Wołek wraz z mężem i córką zginęła w warszawskim getcie (Berman, 2023, s. 212). W czasie wojny przebywała na terenach ówczesnego Związku Radzieckiego, a po wojnie pracowała w Polsce jako pedagog (Berman, 2023, s. 212), autorka dwóch książek i kilku artykułów dotyczących problematyki pedagogicznej publikowanych w: „Szkole Specjalnej”, „Nowej Szkole”, „Głosie Nauczycielskim”, „Prakseologii” oraz w prasie codziennej; w latach 1975–1976 sekretarz redakcji „Szkoly Specjalnej”; była członkiem zespołu kierowanego przez Aleksandra Lewina, który opracował i sporządził przypisy do czwartego tomu *Pism wybranych* Janusza Korczaka (1986).

Renata Malecka

Absolwentka Wydziału Psychologii i Pedagogiki UW z 1975 r.; w latach 1970–1980 była zatrudniona w Centralnej Bibliotece Wojskowej początkowo na stanowisku konserwatora, a następnie bibliotekarza; w latach 1980–1992 pracowała w Instytucie Sportu na stanowisku starszego dokumentalisty; w 1993 r. przez kilka miesięcy kierowała Redakcją Wydawnictw Nieperiodycznych w Spółdzielni Wydawniczej „Lacpress”; na przełomie 1998 i 1999 r. była sekretarzem redakcji

w Wydawnictwie Prawno-Ekonomicznym „Infor”, jednocześnie w latach 1993–1998 prowadziła własną firmę wydawniczą „ReMa”. W latach 2000–2010 pracowała w Wydawnictwie APS, m.in. w 2007 r. jako p.o. dyrektora oraz w okresie 2000–2009 również na stanowisku sekretarza redakcji „Szkoły Specjalnej” (APS, akta osobowe, sygn. 884/62).

Bernadetta Kosewska (Węclawik)

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; adiunkt w Zakładzie Terapii Pedagogicznej APS; pedagog specjalny, terapeuta Integracji Sensorycznej, pracujący z dziećmi z autyzmem, z ADHD oraz zaburzeniami pokrewnymi: wolontariusz-terapeuta metody Opcji, pedagog w ośrodku wczesnej interwencji, nauczyciel wspomagający w szkole z oddziałami integracyjnymi, nauczyciel-wychowawca w szkole specjalnej dla dzieci z autyzmem. Propagatorka współpracy ze środowiskiem oraz budowania działań profilaktycznych wobec neuro-różnorodności.

Kamil Kuracki

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, psycholog (UKSW), pedagog specjalny (APS, UKSW), filolog polonista (UW) i kulturoznawca (Instytut Badań Literackich PAN); w latach 2012–2021 był nauczycielem akademickim zatrudnionym w Instytucie Pedagogiki Specjalnej APS; od 2021 r. pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Psychologicznych Podstaw Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW. W latach 2013–2015 był sekretarzem redakcji „Szkoły Specjalnej”; od 2023 r. członek redakcji i redaktor tematyczny w „Forum Pedagogicznym”, zajmuje się problematyką terapii pedagogicznej, psychologii i edukacji (inf. K. Kuracki).

Izabella Kucharczyk

Absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, na którym w 2004 r. uzyskała tytuł magistra pedagogiki specjalnej o specjalności tyflopädagogika oraz oligofrenopedagogika, w 2005 r. – dyplom magistra psychologii, a w 2009 r. – tytuł doktora nauk humanistycznych. Autorka 73 publikacji i wielu programów badawczych dotyczących m.in.: dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, funkcjonowania psychomotorycznego uczniów z niepełnosprawnością wzroku oraz ich osobistych i środowiskowych zasobów. Od 2012 r. pracuje w Zakładzie Terapii Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki Specjalnej APS, łącząc działalność dydaktyczno-naukową z pracą społeczną, m.in. w latach 2015–2019 była sekretarzem redakcji „Szkoły Specjalnej”, od 2016 r. – doradcą studentów na kierunku Pedagogika Specjalna oraz od 2017 r. – opiekunem praktyk studenckich. Aktualnie pełni funkcję eksperta merytorycznego w projekcie edukacyjnym „Szkoła dostępna dla wszystkich”, organizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych, UNICEF oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki, oraz członka Senackiej Komisji ds. Etyki Badań Naukowych (<http://www.aps.edu.pl/nauka/zespól-naukowy-i-dydaktyczny/izabella-kucharczyk>).

Jolanta Jamiołkowska

Absolwentka Wydziału Polonistyki UW z 1986 r., od ukończenia studiów pracuje jako redaktor, głównie w prasie branżowej (komputerowej, medycznej); od 2014 r. jest sekretarzem Wydawnictwa APS, a od września 2019 r. także sekretarzem redakcji „Szkoły Specjalnej”.

* * *

Zapoznając się z dorobkiem i kompetencjami członków poszczególnych zespołów redakcyjnych „Szkoły Specjalnej”, warto uświadomić sobie, w jak zróżnicowanych warunkach społeczno-kulturowych prowadzili oni swoją działalność, tak istotną nie tylko dla rozwoju pedagogiki specjalnej, lecz również dla rozwoju innych dyscyplin naukowych, powiązanych z nauczaniem, wychowaniem i szeroko pojętą rehabilitacją. Niestety, mimo podejmowanych prób, nie udało się dotrzeć do dokumentacji trzech kolejnych sekretarzy redakcji, tj. Marty Ring, Haliny Muchy (które prawdopodobnie zmieniły nazwiska po zamążpójściu) oraz Wojciecha Kołodziejskiego. Miejmy nadzieję, że z pomocą czytelników brakujące informacje wkrótce zostaną uzupełnione, dając pełen obraz twórców najważniejszego z polskich periodyków poświęconych pedagogice specjalnej.

Bibliografia

- Banaszek, K., Roman, W.K., Sawicki, Z. (2000). *Kawalerowie Orderu Virtuti Militari w mogiłach katyńskich*. Warszawa: Kapituła Orderu Wojennego Virtuti Militari: Rytm.
- Berman, A. (1969). Ci, co ratowali. W: W. Bartoszewski, Z. Lewinówna (red.), *Ten jest z ojczyzny mojej* (s. 86–87). Kraków: ZNAK.
- Berman, E. (2023). Adolf Abraham Berman (1906–1978). *Zagłada Żydów. Studia i Materiały*, 19, 211–215.
- Felhorska, F., Studencki S.M. (1933). *Plany i marzenia młodzieży o przyszłości. Studium psychologiczne na podstawie ankiety Józefy Joteyko w sprawie wyboru zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Głazek, J., Rakowska, A. (1995). Leokadia Frydrychowska (1904–1994). *Szkoła Specjalna*, 4, 225–227.
- Grzegorzewska, M. (1928). Zadania nauczyciela – wychowawcy Szkoły Nowej. *Ruch Pedagogiczny*, 5, 136–141.
- Hryniewicka, A. (2014). Czasopismo „Szkoła Specjalna” – powstanie – działalność – perspektywy. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4, 127–142.
- Hryniewicka, A. (2015a). Dziewięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. Część I. *Szkoła Specjalna*, 1, 5–15.
- Hryniewicka, A. (2015b). Dziewięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. Część II. *Szkoła Specjalna*, 2, 85–100.
- Hryniewicka, A. (2022). *W stronę człowieka... O odwadze twórczego myślenia Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hryniewicka, A. (2023). Wkład Janiny Doroszewskiej w rozwój pedagogiki terapeutycznej. *Szkoła Specjalna*, 4, 245–258.
- Jędrzejczyk, D. (2008). Ten, który wszystkim serce swe otwiera. *Łowiczanie. Kwartalnik Historyczny*, 2(21), 1–2.

- Korczak, J. (1986). *Pisma wybrane*, t. 4. Wybór A. Lewin; opracowanie i przypisy M. Falkowska, M. Kopczyńska-Ciesielska, I. Olecka pod kierunkiem A. Lewina. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (2019). Życie i działalność Ewy Żabczyńskiej (1929–2019) – redaktor naczelnej „Szkoły Specjalnej”. *Szkoła Specjalna*, 4, 288–292.
- Kupisiewicz, M., Wereszka, K. (2020). Urszula Eckert (1928–2019) – życie i działalność pedagogiczna i naukowa. *Szkoła Specjalna*, 2, 135–142.
- Michalski, S. (1986). Pierwszy okres działalności. W: B. Grześ (red.), *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985* (s. 99–258). Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Muszyński, Z.R. (2005). Machowski Stanisław (1894–1940) – legionista, nauczyciel, działacz społeczny. W: T. Gąsiorowski [i in.] (red.), *Małopolski słownik biograficzny uczestników działań niepodległościowych 1939–1956*. T. 11 (s. 79–81). Kraków: Barbara – B. Gąsiorowska: Towarzystwo Sympatyków Historii.
- Nurowski, E. (1989). Wacław Tułodziecki (1904–1985). *Szkoła Specjalna*, 1, 23–28.
- Od Redakcji. (1957). *Szkoła Specjalna*, 1, 1–5.
- Redakcja. (1924). Zamiast programu. *Szkoła Specjalna*, 1, 1–4.
- Temkin-Bermanowa, B. (1969). 3 czerwca 1944. W: W. Bartoszewski, Z. Lewinówna, *Ten jest z ojczyzny mojej* (s. 295–297). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tomasik, E. (1992). Rok z życia Marii Grzegorzewskiej (suplement do życiorysu). *Szkoła Specjalna*, 1, 159–167.
- Urbańska, B. (1971). Felicja Felhorska (1895–1970) w swojej pracy i osiągnięciach. *Szkoła Specjalna*, 1, 55–60.
- Walkiewicz-Krutak, M. (2022). Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (1951–2022) – reminiscencje. *Szkoła Specjalna*, 2, 147–149.
- Woźnicka, L., Woźnicka, Z. (1959). *Dortmundzkie opowieści*. Warszawa: Czytelnik.
- Wyczęsany, J. (1993). Bronisława Urbańska (1907–1992). *Szkoła Specjalna*, 1–2, 32–36.
- Żabczyńska, E. (1998). Otton Lipkowski. *Szkoła Specjalna*, 58 (nr dodatkowy), 250–253.

Netografia

- <https://culture.pl/pl/tworca/jozef-czechowicz>
- https://www.impulsoficyna.com.pl/1953_agnieszka-dluzniewska
- <http://www.aps.edu.pl/nauka/zespol-naukowy-i-dydaktyczny/diana-aksamit>
- <http://www.aps.edu.pl/nauka/zespol-naukowy-i-dydaktyczny/milena-mialkowska-kozaryna>
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Jakub_Berman
- <https://www.celinatwardysz.pl/referencje>
- <http://www.aps.edu.pl/nauka/zespol-naukowy-i-dydaktyczny/izabella-kucharczyk>
- Szleszyński, B. (2003). <https://culture.pl/pl/tworca/jozef-czechowicz>.

**Zestawienie danych dotyczących okresu pracy w redakcji „Szkoły Specjalnej”
poszczególnych redaktorów, ich zastępców i sekretarzy**

Rok i nr wydania	Redaktor naczelny	Zastępca redaktora naczelnego	Sekretarz redakcji
1924–1926	Grzegorzewska	Wawrzynowski	
1927–1929	Grzegorzewska		
1930	Grzegorzewska	Wawrzynowski	
1931–1932/1–2	Grzegorzewska		
1932–1933/1–2	Grzegorzewska		
1933–1934/1	Grzegorzewska	Machowski	
1934/2–3	Grzegorzewska	Czechowicz	
1935–1936	Grzegorzewska		
1936–1937/1–3	Grzegorzewska	Czechowicz	
1937/4–1938	Grzegorzewska		
1946–1948	Grzegorzewska		
1957	Grzegorzewska	Tułodziecki	Urbańska
1958–1967/2	Grzegorzewska	Doroszewska	Felhorska ⁸
1967/3–1968	Doroszewska		Felhorska
1969–1970/3	Doroszewska	Lipkowski	Felhorska
1970/4–1975/1	Doroszewska	Lipkowski	Żabczyńska
1975/2–3	Lipkowski		Żabczyńska
1975/4–1976/3	Lipkowski	Żabczyńska	Olecka
1976/4–1981/3	Lipkowski	Żabczyńska	Ring
1981/4–1982/1	Lipkowski	Żabczyńska	Mucha
1982/2–1993	Żabczyńska	Eckert	Mucha
1994–1996/4	Żabczyńska	Eckert	Kołodziejski
1996/5–2000/3	Żabczyńska	Kuczyńska-Kwapisz	Kołodziejski
2000/4–2004/3	Kuczyńska-Kwapisz	Żabczyńska	Malecka
2004/4–2005/1	Kuczyńska-Kwapisz		Malecka
2005/2–2009/1	Kuczyńska-Kwapisz	Gorajewska	Malecka
2009/2–2013/3	Kulesza		Kosewska (Węclawik)
2013/4–2015/2	Kulesza		Kuracki
2015/3–2018	Kulesza	Dłużniewska	Kucharczyk
2019/1–3	Kulesza	Dłużniewska	
2019/4–2020	Kulesza	Dłużniewska	Jamiołkowska
2021	Kulesza	Aksamit	Jamiołkowska
2022	Kulesza		Jamiołkowska
2023–2024/2	Kulesza	Miałkowska-Kozaryna	Jamiołkowska

⁸ Według Ewy Tomasik (1992, s. 162) w 1958 r. Grzegorzewska „często spotykała się z sekretarzem redakcji, p. Badowską”, niestety analiza stopki redakcyjnej „Szkoły Specjalnej” nie wskazuje na tego rodzaju współpracę.

A CANON OF EDITORS AND COLLEAGUES OF ‘SPECIAL SCHOOL’

Abstract

The hundredth anniversary of ‘Special School’, Poland’s first magazine dedicated to the education and upbringing of disabled children, provides an excellent opportunity to revisit the profiles of individuals who, in diverse and often challenging socio-cultural contexts, advanced the field of special pedagogy while continuing Maria Grzegorzewska’s mission. This publication aims to present the biographies and significant achievements of the magazine’s founders, with reference to the reflections presented in the last issue of ‘Special School’ from 2023.

Keywords: Maria Grzegorzewska, special education, ‘Special School’, founders of the magazine

ISTOTNE WYZWANIA POLSKIEJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W PERSPEKTYWIE BLIŹSZEJ ORAZ DALSZEJ PRZYSZŁOŚCI

Rozwój cywilizacyjny stawia przed wszystkimi dyscyplinami i subdyscyplinami nauki coraz to inne, nowe, na ogół bardziej skomplikowane zadania i wyzwania. Polegają one m.in. na działaniach dotyczących wpisania się w wymogi obecnych transformacji społeczno-kulturowych, naukowych, politycznych czy wynikających z jakości życia współczesnych ludzi. Nieodosobniona we wskazanych tendencjach jest również pedagogika specjalna, która, realizując swoją historyczną misję, musi i powinna nie tylko dostosowywać się do sytuacji zastanej, lecz także kreować perspektywy przyszłości. Mając na względzie te uwarunkowania, w artykule została podjęta refleksja nad dotychczasowymi osiągnięciami polskiej pedagogiki specjalnej jako naukowej subdyscypliny pedagogiki oraz hipotetycznie możliwymi drogami jej rozwoju w perspektywie bliźszej (5-lecie) oraz dalszej (dekada) przyszłości.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, polska pedagogika specjalna, osiągnięcia polskiej pedagogiki specjalnej, perspektywy rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej

Wprowadzenie

Pedagogika specjalna, jako subdyscyplina pedagogiki, z formalnego punktu widzenia zaczęła się rozwijać na początku lat 20. XX wieku. Stało się to dzięki zaangażowaniu twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej prof. Marii Grzegorzewskiej oraz grona jej oddanych współpracowników (m.in. Józefy Joteyko, Janusza Korczaka). Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, założony przez Marię Grzegorzewską, umożliwił zorganizowanie oraz systemowe kształcenie kadr dla szkolnictwa specjalnego. Warto zauważyć jednak, że dorobek praktyczny pedagogiki specjalnej w naszym kraju (tj. na terenie ziem polskich) ma jeszcze dłuższą tradycję (Dziedzic, 1980). Początki systemowo zorganizowanej praktyki pedagogiki specjalnej – również z formalnego punktu widzenia – datowane są na rok 1817 (placówki specjalne na terenie ziem polskich były tworzone znacznie wcześniej) i są łączone z powstaniem Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, którego założycielem był ksiądz Jakub Falkowski (Dziedzic, 1980, s. 529; Szczepankowski, 1999, s. 209).

Przez ponad 100 lat z teoretycznego oraz ponad 200 lat z praktycznego punktu widzenia pedagogika specjalna w Polsce (poza pewnymi okresami przerwy, na ogół związanymi z walką o niepodległość po rozbiorach, czasem działań wojennych – pierwsza oraz druga wojna światowa) zdołała zgromadzić niebywały dorobek naukowy, kadrowy, praktyczny, strukturalny.

Po drugiej wojnie światowej i w następnych dziesięcioleciach istotnie wzrosła liczba placówek specjalnych, w tym placówek koncentrujących się na edukacji dzieci i młodzieży z konkretnymi rodzajami niepełnosprawności. Infrastruktura tych placówek, jakość świadczonej edukacji i udzielanego wsparcia wyraźnie się poprawiła (Lipkowski, 1981). Zmieniło się wyposażenie placówek, uaktualniono stosowane metody edukacji i terapii, unowocześniono pomoce dydaktyczne, wprowadzono nowe technologie informacyjno-komunikacyjne.

Wzrósł potencjał kadrowy zarówno w zakresie akademickim, jak i pedagogów specjalnych pracujących w placówkach specjalistycznych. Wiele uczelni w Polsce zaczęło kształcić studentów, przyszłych pedagogów specjalnych, początkowo w ramach specjalności na kierunku pedagogika, a następnie na kierunku pedagogika specjalna (Zaorska, 2017a; Zaorska, 2017b). Nastąpiło poszerzenie zakresu zainteresowań pedagogiki specjalnej o nieobecne dotychczas grupy wiekowe – dzieci małe, rodzące się z niepełnosprawnością lub nabywające niepełnosprawność do momentu podjęcia edukacji szkolnej oraz osoby dorosłe, w tym osoby przebywające w specjalistycznych placówkach adresowanych do dorosłych osób z niepełnosprawnościami i seniorów (Zaorska, 2017a).

Okres do przełomu XX i XXI w., szczególnie końcówkę lat 80. i lata 90. XX w. na gruncie pedagogiki specjalnej w Polsce można scharakteryzować jako czas skupienia uwagi na spersonalizowanych potrzebach konkretnego człowieka, jego podmiotowości, autonomii, prawa do samostanowienia. Również jako okres większej koncentracji społeczeństwa na problemach osób z niepełnosprawnościami i zauważalnej zmiany postaw ogólnospołecznych wobec osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. Nastąpiło otwarcie społeczeństwa na problemy oraz oczekiwania różnych środowisk ludzkich powiązanych ze zjawiskiem niepełnosprawności. Transformacji mentalnej uległo podejście do tradycyjnych form kształcenia dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych z niepełnosprawnościami. Nastąpiło otwarcie systemu szkolnictwa ogólnodostępnego na uczniów z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kreowanymi ich niepełnosprawnością (szkolnictwo integracyjne, inkluzyjne). Edukacją specjalną zostały objęte dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami złożonymi, sprzężonymi, wielozakresowymi. Rozbudowano system wsparcia społecznego wobec dorosłych osób z niepełnosprawnością (Zaorska, 2017a; Zaorska, 2017b; Zaorska, 2019). Zaistniały unormowania prawne międzynarodowe i lokalne dotyczące ludzi z niepełnosprawnością (Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami, 2006, 2012).

Imponującymi osiągnięciami, nie tylko w skali ogólnokrajowej, lecz także międzynarodowej, może poszczycić się praktyka współczesnej polskiej pedagogiki specjalnej. Tworzą je istniejące ośrodki/placówki specjalne i specjalistyczne, organizacje pozarządowe funkcjonujące na rzecz osób z niepełnosprawnościami i ich środowisk, szkoły integracyjne, a ostatnio także placówki ogólnodostępne realizujące edukację włączającą. Sukcesem jest znakomity standard infrastrukturalny, wyposażeniowy, organizacyjny proponowanych rozwiązań i metod rehabilitacyjnych, terapeutycznych, edukacyjnych, uzyskiwana efektywność prowadzonych działań, przekładająca się na indywidualną aktywność osobistą, społeczno-zawodową, jakość istnienia osób z niepełnosprawnością (Zaorska, 2018a). Ponadto

mamy wysoko wykwalifikowaną, o szerokim spektrum kompetencji profesjonalnych, teoretycznych i praktycznych, kadre specjalistów praktyków.

Praktyka współczesnej polskiej pedagogiki specjalnej aktywnie angażuje się we współpracę z pedagogiką specjalną teoretyczną w postaci współuczestnictwa w realizowanych badaniach naukowych, organizowanych konferencjach, seminariach naukowych i naukowo-praktycznych. Osiągnięcia praktyki polskiej pedagogiki specjalnej nagradzane są na forum międzynarodowym, ogólnoswiatowym. Nieistniejące już niestety, co oczywiście może świadczyć, że są przed nami różne wyzwania, Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym (działało w latach 1991–2019) było jedyną organizacją w naszym kraju, która w 2006 r. otrzymała prestiżową Międzynarodową Nagrodę Niepełnosprawności im. F.D. Roosevelta. Zostało wtedy docenione zaangażowanie na rzecz wspierania osób z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. Podczas uroczystej sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ nagrodę z rąk Kofiego Annana odebrał ówczesny prezydent Lech Kaczyński (Zaorska, 2021b, s. 278).

Były również porażki mające większy lub mniejszy wpływ na rozwój polskiej pedagogiki specjalnej w kontekście doświadczania ich niejednoznacznych konsekwencji. Do takich porażek należy m.in. utrata uprawnień nauczycielskich w szkolnictwie specjalnym (np. dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z niepełnosprawnością słuchową, wzrokową), nawet na etapie kształcenia w klasach I–III. Pedagodzy specjalni zostali sprowadzeni do specjalistów prowadzących tzw. zajęcia rewalidacyjne (Zaorska, 2018b). Pozostawiono im jedynie możliwość nauczania w szkołach adresowanych do uczniów z umiarkowanym lub znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Stało się to wraz z wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. nr 253, poz. 1520), choć zaczęło obowiązywać już znacznie wcześniej – na podstawie zapisów zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 170, poz. 1655). Następne w analizowanej kwestii było Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. nr 207, poz. 131).

Mimo licznych starań podejmowanych przez środowisko teoretyków oraz praktyków pedagogiki specjalnej nie udało się uzyskać zgody władz ministerialnych odpowiedzialnych za edukację na nadanie dzieciom i młodzieży z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej statusu ucznia (Zaorska, 2023b). Sytuacja ta jest argumentowana m.in. brakiem podstawy programowej dla tej grupy uczniów.

Rozluźnienie przez władze odpowiedzialne za kształcenie na poziomie wyższym wymogów do prowadzenia studiów, skutkujące powstaniem wielu szkół wyższych, na ogół niepaństwowych, a także licznych szkół wyższych państwowych zawodowych oraz uruchamianiem kształcenia pedagogów specjalnych w takich szkołach bez wymaganego zaplecza kadrowego i organizacyjnego, przyczyniło się do obniżenia jakości kształcenia, braku nadzoru nad tym

kształceniem, przez część uczelni realizowanym często w formie studiów online, nawet bez wymogu przygotowania i obrony pracy dyplomowej. Szczególny dotkliwy jest brak nadzoru nad kształceniem specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej w obszarze studiów podyplomowych. Nad tego typu studiami nie jest sprawowany żaden nadzór, także ze strony Polskiej Komisji Akredytacyjnej, mimo licznych postulatów, aby takie rozwiązanie wprowadzić (Zaorska, 2018a).

Wielkim wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki specjalnej w naszym kraju jest wdrażanie edukacji włączającej (Zaorska, 2017c, 2021a). Podjęte przez władze oświatowe działania wydają się w wielu zakresach dyskusyjne, a nawet wręcz kontrowersyjne. Można tu wskazać na kilka zagadnień. Pierwszym są wprowadzone na podstawie zapisów ustawy z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2022, poz. 1116) oraz Karty Nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 1762 oraz 2022, poz. 935, art. 42d.3) przepisy normujące wskaźniki zatrudniania nauczycieli specjalistów w placówkach oświatowych. Konkretnie podają, że łączna liczba etatów nauczycieli pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów lub terapeutów pedagogicznych nie może być niższa niż dwa etaty w szkołach do 100 uczniów i jest powiększana o 0,2 etatu na każde kolejne 100 dzieci lub uczniów, co oznacza, że aby były np. trzy etaty dla tych nauczycieli specjalistów w przedszkolu/szkole, powinno kształcić się w danej placówce ponad 600 dzieci/uczniów. Przygotowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w grudniu 2022 r. raport, obejmujący badania ankietowe zrealizowane na grupie 3302 nauczycieli specjalistów zatrudnionych w szkołach i placówkach na terenie całego kraju, pokazuje, że braki w zatrudnieniu pedagoga dotyczyły 21,7% szkół i placówek, pedagoga specjalnego – 30,7%, psychologa – 32,9%, logopedy – 33,1%, terapeuty pedagogicznego – 65%. Zatrudnienie na ww. stanowiskach, uwzględniając wymiar zatrudnienia (pełny/niepełny), kształtowało się w następujący sposób: pedagog – 56,8% pełny wymiar/21,5% niepełny wymiar; pedagog specjalny – 22,5% pełny wymiar/46,8% niepełny wymiar; psycholog – 29,6% pełny wymiar/37,5% niepełny wymiar; logopeda – 30,9% pełny wymiar/36% niepełny wymiar; terapeuta pedagogiczny – 13,1% pełny wymiar/21,9% niepełny wymiar. Równocześnie 23,2% respondentów stwierdziło, że w ich szkołach i placówkach od 1 września 2022 r. zmniejszony został wymiar zatrudnienia nauczycieli specjalistów – w przypadku nauczyciela pedagoga o 59,6%, psychologa – 31,9%, logopedy – 33,5%, terapeuty pedagogicznego – 23,8% (<https://znp.edu.pl/sejmowe-komisje-o-sprawach-nauczycieli-specjalistow-i-logopedow/>; data dostępu: 19.04.2024).

Inną kwestią jest funkcjonowanie Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej. 30 września 2023 r. w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie została zakończona realizacja projektu grantowego „Pilotażowe wdrożenie Modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”. Realizacja tego projektu obejmowała lata 2020–2023. W konkursie grantowym aplikowało ponad 50 organów prowadzących szkoły i placówki specjalne, 23 grantobiorców uzyskało środki finansowe na pilotażowe wdrożenie Modelu SCWEW. Wartość projektu wyniosła 34 610 217,29 zł (<https://www.ore.edu.pl/2022/01/realizowane-granty-2/>; data dostępu: 10.04.2024). Od lipca do końca września 2023 r. SCWEW-y

kontynuowały działania projektowe finansowane przez ich organy prowadzące. Po zamknięciu projektu wiele samorządów, wspólnie z dyrektorami szkół, placówek specjalnych i liderami SCWEW podjęło decyzję o kontynuacji tych działań. Powstaje jednak pytanie, czy funkcjonujące przy placówkach specjalnych SCWEW nie powiełały zatrudnienia wielu, a w najlepszym razie kilku (w tym czasem dyrektora, wicedyrektora/wicedyrektorów) władz oraz co najmniej kilku specjalistów pracujących w placówce specjalnej. Brakowało także wysoce specjalistycznych SCWEW, np. dla dzieci z niepełnosprawnościami sensorycznymi.

Należy tu wskazać ponadto na liczne tzw. roczne studia podyplomowe, tzw. ministerialne, nieodpłatne dla słuchaczy, finansowane ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przygotowujące do pracy pedagogów specjalnych edukacji włączającej z pełnym prawem wykonywania pracy pedagoga specjalnego w edukacji włączającej na podstawie przepisów umożliwiających takie doksztalcenie do okresu przejściowego datowanego na rok 2026 (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. 2023, poz. 2102).

Wybrane tendencje rozwojowe

Każda nauka, która nie pyta o swoją przyszłość, bardziej lub mniej świadomie skazuje się na zagładę, a w konsekwencji na niebyt w strukturach nauki i działaniach praktyki. Dlatego pytania o przyszłość pedagogiki specjalnej oraz hipotetyczne możliwe wyzwania w bliższej oraz dalszej przyszłości wydają się nie tylko zasadne, lecz wręcz konieczne, by istnieć, by rozwijać się i dostosowywać do wymogów rozwoju nauki, techniki, cywilizacji (Zaorska, 2023a).

Realizowane analizy na sugerowany wyżej temat warto przeprowadzić, bazując na doświadczeniach wyniesionych przez autorkę artykułu z wieloletniej pracy akademickiej, z pracy w praktyce pedagogiki specjalnej, z doświadczeń 8-letniego kierowania pracami Zespołu Pedagogiki Specjalnej, działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w kadencji 2016–2019 oraz Sekcji Pedagogiki Specjalnej i Zespołu Pedagogiki Specjalnej Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej KNP PAN w kadencji 2020–2023 (Zaorska, 2023c).

Należy zauważyć, że generalnie pozytywna ocena dorobku oraz teoretyczno-naukowo-praktycznych osiągnięć polskiej pedagogiki specjalnej kreuje zastanowienia nad możliwym dalszym rozwojem pedagogiki specjalnej w Polsce również w kontekście ewentualnych zagrożeń skupionych na dotychczasowym statusie oraz miejscu pedagogiki specjalnej w strukturze współczesnej nauki.

Takich tendencji pojawia się co najmniej kilka. Jedną z nich jest mentalna, działaniowa, a nawet lokalizacyjna percepcja miejsca pedagogiki resocjalizacyjnej w obecnej strukturze pedagogiki specjalnej. Większość pedagogów resocjalizacyjnych wykazuje podejście charakteryzujące się postrzeganiem pedagogiki resocjalizacyjnej jako elementu składowego, strukturalnego pedagogiki, nawet pedagogiki społecznej, ale nie pedagogiki specjalnej. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w poszerzeniu przedmiotu zainteresowań pedagogiki resocjalizacyjnej o problemy niedostosowania społecznego, którego przyczyny

mają charakter środowiskowy, oraz w tym, że większość obecnych największych autorytetów naukowych zajmujących się pedagogiką resocjalizacyjną początkowo zajmowała się pedagogiką ogólną lub społeczną i dopiero z czasem poszerzyła zakres swoich zainteresowań teoretyczno-empirycznych o zagadnienia związane z resocjalizacją (Zaorska, 2023a).

Kolejna tendencja to kształcenie pedagogów specjalnych na poziomie wyższym. Dotyczy to nie tylko potrzeby zabiegania o wysoką jakość kształcenia, lecz wiąże się także z wprowadzonymi w 2019 r. nowymi standardami kształcenia nauczycieli, w tym standardami kształcenia nauczycieli pedagogów specjalnych na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450). Wprowadzono wówczas, w celu zabiegania o jakość kształcenia nauczycieli, w tym również pedagogów specjalnych, jednolite 5-letnie studia magisterskie. Wiele uczelni w Polsce zauważa jednak tendencję ograniczenia, a nawet braku chętnych do podjęcia studiów na kierunku pedagogika specjalna, studiów nietlatwych, trwających pięć lat, a przygotowujących do zawodu finansowo mało opłacalnego, wymagającego ogromnego zaangażowania, wysiłku, powołania oraz predyspozycji osobowych.

Perspektywy na przyszłość

Zastanawiając się nad przyszłością teoretycznej i praktycznej pedagogiki specjalnej w Polsce, można zaproponować kilka hipotetycznych scenariuszy, zarówno pozytywnych, prorozwojowych, jak i niezbyt optymistycznych i niekoniecznie prorozwojowych. Generalnie w rachubę mogą wchodzić trzy rozwiązania (Zaorska, 2023c):

- 1) pierwsze nacelowane na podtrzymanie stanu istniejącego obecnie;
- 2) drugie polegające na przyzwoleniu na przejęcie obszaru zainteresowań pedagogiki specjalnej, jej osiągnięć i dorobku przez dziedziny, dyscypliny i subdyscypliny wiedzy i praktyki społecznej, które aktualnie są bardziej ekspansywne, modne, posiadają większy potencjał koligacji z kręgami decyzyjnymi, większe możliwości wpływu na politykę władną podejmować decyzje o zakładanym rozwoju nauki w ogóle i środkach finansowanych przeznaczanych na realizację badań naukowych;
- 3) trzecie stawiające cele ukierunkowane na rozwój poprzez wpisanie się w tendencje transformacji współczesnej cywilizacji i opinie specjalistów na temat prawdopodobnej drogi rozwoju ludzkości, w tym opinie futurystyczno-transhumanistyczne.

Co oznacza dla polskiej pedagogiki specjalnej rozwiązanie pierwsze, nacelowane na podtrzymanie stanu obecnego, bez zabiegania o kreowanie polityki na rzecz uczynienia z pedagogiki specjalnej dyscypliny naukowej, doskonalenia jakości realizowanych działań naukowych, praktycznych, lobbowania związanego z ugruntowaniem jej pozycji wśród innych sub- i/lub dyscyplin nauki, w mentalności społecznej jako ważnej, potrzebnej i mającej przed sobą poważne wyzwania i zadania do wykonania w bliższej oraz dalszej przyszłości? Odpowiedź wydaje się prosta i logiczna: stanie w miejscu, co jest równoznaczne z regresem,

podtrzymywaniem archaizmu, zamknięciem na novum, brakiem plastyczności i kreatywności, działaniem na szkodę i unicestwieniem (Zaorska, 2017a, 2023c).

Rozwiązanie drugie, cechujące się przyzwoleniem na przejęcie obszaru zainteresowań pedagogiki specjalnej, jej osiągnięć i dorobku przez dziedziny, dyscypliny i subdyscypliny wiedzy i praktyki społecznej obecnie bardziej ekspansywne, nie tyle zagraża jej istnieniu, ile skazuje polską pedagogikę specjalną na status usługowości, podrzędności w kwestii decyzyjności o koncepcjach, strategiach, rozwiązaniach proponowanych, opracowywanych, kreowanych i wdrażanych dotyczących problematyki niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami (Zaorska, 2023a).

Rozwiązanie trzecie, ukierunkowane na rozwój, ma potrzebę wpisania się w tendencje prorozwojowe współczesnej cywilizacji przy uwzględnieniu wszelkich możliwych tez i przewidywań, nawet tych kontrowersyjnych, krytykowanych i postrzeganych jako mało prawdopodobne. To działanie skupione na pozyskiwaniu i kolejno uzyskaniu samodzielności jako dyscypliny naukowej, na przełamywaniu stereotypów, zmianie myślenia, którego predykatem jest przekraczanie granic mentalnych, myślenie kontrujące dotychczasowe standardy, wznoszenie się ponad uznane prawdy, a nawet ich podważenie jako względne i nietrwające wiecznie (Zaorska, 2023a). A wszystko to dla dobra polskiej pedagogiki specjalnej, jej przedmiotu i podmiotu, wyznaczonej przez historię misji społeczno-cywilizacyjnej.

Takie ujęcie problematyki pozwala wskazać kilka zadań, które stoją przed pedagogiką specjalną w perspektywie bliższej (5-letniej) oraz dalszej (planowanej na okres dekady).

W perspektywie bliższej warto skupić się na (Zaorska, 2023a):

- 1) podejmowaniu działań obejmujących wpisanie rozwoju pedagogiki specjalnej w pojawiające się realia rozwoju cywilizacyjnego, społecznego i naukowego, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru edukacji;
- 2) wyjątkowej czujności, jeśli chodzi o nowe wyzwania w zakresie zmieniających się pod wpływem współczesności potrzeb osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin, przede wszystkim w zakresie problemów dotychczas nieobecnych (dylemat wsparcia prenatalnego, wsparcia dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami i ich rodzin, pomocy dzieciom, młodzieży, osobom dorosłym z poważnymi, złożonymi niepełnosprawnościami);
- 3) działalności dotyczącej wdrażania edukacji włączającej w ramach rozwoju pedagogiki specjalnej jako jej nurtu czy subdyscypliny, wdrażaniu takiej edukacji ogólnodostępnej, która z założenia powinna być edukacją włączającą (stąd określenie włączającą wydaje się nieuzasadnione);
- 4) działaniach obejmujących przygotowanie kadr specjalistów – pedagogów specjalnych do pracy we współczesnym systemie edukacji oraz do pracy w systemie szkolnictwa specjalnego i inkluzyjnego;
- 5) dążeniu do utrzymania istnienia pedagogiki specjalnej, zdefiniowania miejsca problematyki edukacji włączającej w obszarze zainteresowań pedagogiki specjalnej w sytuacji prób zastąpienia nazwy/terminu pedagogika specjalna nazwą/terminem pedagogika włączająca, a nawet wyodrębnienia nowej subdyscypliny pedagogiki (nie pedagogiki specjalnej) – pedagogika włączająca.

Perspektywa dalsza (na dekady) może obejmować działania nacelowane na (Zaorska, 2023a):

- 1) nadanie pedagogice specjalnej statusu samodzielnej dyscypliny naukowej, co uwzględni jej cywilizacyjno-historyczną misję, nieustannie aktualną a zdefiniowaną przez Marię Grzegorzewską. Misję, która dotyczy nie tylko szczególnych ludzi, ich szczególnych potrzeb i szczególnego traktowania, lecz także zobowiązania pedagogów specjalnych do zmagania z każdą pokusą, której celem jawnym lub ukrytym (na ogół ukrytym) jest likwidacja pedagogiki specjalnej oraz przejęcie obszaru jej zainteresowań i dorobku przez nową terminologię i nowomodne koncepcje zaprzeczające idei, dla której polska pedagogika specjalna zaistniała, istnieje i istnieć powinna;
- 2) ochronienie istnienia pedagogiki specjalnej, przeciwdziałanie marginalizacji i zaniżaniu jej naukowo-praktycznej wartości, przeciwdziałanie zawłaszczaniu obszaru zainteresowań i cywilizacyjnej misji przez nie-pedagogikę specjalną;
- 3) przygotowanie oraz przeprowadzenie procedowania ustawy o zawodzie pedagoga specjalnego.

Podsumowanie

Polska pedagogika specjalna jest obecnie subdyscypliną pedagogiki, która w relacji do innych subdyscyplin pedagogicznych wyróżnia się nie tylko wyjątkowością co do przedmiotu i podmiotu zainteresowań, lecz także realizowaną, a wyznaczoną przez społeczeństwo i jego historię, misją, nagromadzonym dorobkiem praktycznym i znaczącymi sukcesami teoretycznymi. Jak każda subdyscyplina naukowa i dyscyplina wiedzy powinna zastanawiać się nad swoją przyszłością, perspektywami istnienia w relacji do specyfiki i osiągnięć nauki, techniki i społeczeństwa. Musi zabiegać o swój status, obecność w formalnej strukturze nauki. Jeśli takich refleksji nie ma, to nie zasługuje na obecność w mentalności ogólnospołecznej i przyzwolenie na bycie w przyszłości. A jeśli takie zastanowienia posiada, to powinna dążyć do wpisania swoich działań w nurt cywilizacyjnej przemiany adekwatnie do dominujących tendencji. Nie może jednak liczyć, że inni, poza jej przedstawicielami, wykonają coś na jej rzecz i w jej imieniu. Może liczyć jedynie na swoich przedstawicieli, których mądrość, kreatywność i wizjonerstwo pozwoli być, a w przypadku pedagogiki specjalnej pozwoli pomagać i wspomagać jej potrzebujących tak w bliższej, jak i w dalszej przyszłości.

Bibliografia

- Dziedzic, S. (1980). Historia rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 526–539). Warszawa: PWN.
<https://znp.edu.pl/sejmowe-komisje-o-sprawach-nauczycieli-specjalistow-i-logopedow/>; data dostępu: 19.04.2024.
<https://www.ore.edu.pl/2022/01/realizowane-granty-2/>; data dostępu: 10.04.2024.
 Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006). ONZ, Nowy Jork.
 Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
 Lipkowski, O. (1981). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. nr 170, poz. 1655.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz.U. nr 253, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. nr 207, poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2019, poz. 1450.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. 2023, poz. 2102.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niestyszący, głusi, głuchoniemi wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Zaorska, M. (2017a). Polska pedagogika specjalna jako samodzielna dyscyplina naukowa – wymiary i zakresy możliwości oraz ograniczeń. W: T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), *Pedagogika specjalna – nowe obszary teorii i praktyki* (t. XII, s. 7–19). Szczecin: Wydawnictwo US.
- Zaorska, M. (2017b). Tyflopädagogika wobec wyzwań rozwoju współczesnej nauki i cywilizacji. W: K. Czerwińska, K. Miler-Zdanowska (red.), *Tyflopädagogika wobec współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych* (s. 12–23). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zaorska, M. (2017c). Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej ogólnodostępnej – dyskurs definicyjno-koncepcyjny oraz wybrane sugestie dotyczące organizacji kształcenia. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, 1(21), 11–21.
- Zaorska, M. (2018a). Pedagogika specjalna – niebyć?, egzystencja?, rozwój?, przyszłość?. W: *Lokalne działania w polu pedagogiki specjalnej – kierunki – problemy – rozwiązania* (s. 13–21). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Zaorska, M. (2018b). Pressing within (and on) special pedagogy. *Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdisciplinary Studies on Culture (and) Education*, 13, 263–271.
- Zaorska, M. (2019). Perspektywy przyszłości polskiej pedagogiki specjalnej. Wybrane aspekty w kontekście projektu Ustawy 2.0. W: J. Kostkiewicz, S. Opozda-Suder (red.), *Pedagogika. Niepełnosprawność. Edukacja. Ku szerokim przestrzeniom pedagogiki specjalnej. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Franciszkowi Wojciechowskiemu z okazji siedemdziesiątych urodzin* (s. 95–105). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zaorska, M. (2021a). Edukacja włączająca (inkluzyjna) uczniów z niepełnosprawnością wzrokową (jaka jest/jaka być może/jaka być powinna). W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki – w kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 309–323). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zaorska, M. (2021b). *Edukacja i rehabilitacja osób z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością (surdotyflopädagogika). Wybrane aspekty i obszary*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zaorska, M. (2023a). Przesilenia (transformacje) koncepcyjne oraz organizacyjno-prawne w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej). *Forum Nauk Społecznych*, WNS UWM, 1, 43–57.
- Zaorska, M. (2023b). Dziecko/uczeń z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w polskim systemie edukacji (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej). *Szkoła Specjalna*, 3, 171–182.
- Zaorska, M. (2023c). Działalność Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk na rzecz rozwoju polskiej pedagogiki

specjalnej (teorii oraz praktyki). W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *O (nie)typowych uczniach i ich (nie)typowej edukacji* (s. 15–26). Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
Ustawa z dnia 24 marca 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela. Dz.U. 2022, poz. 935.
Ustawa z dnia 12 maja 2022 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. 2022, poz. 1116.

SIGNIFICANT CHALLENGES OF POLISH SPECIAL EDUCATION IN THE NEAR AND DISTANT FUTURE

Abstract

The progress of civilization brings forth new and often more complex tasks and challenges for all disciplines and subdisciplines of science. These challenges involve addressing the demands of current socio-cultural, scientific, and political transformations, as well as the quality of life of the modern individual. Special pedagogy is no exception to these trends. While continuing its historical mission, it must think and adapt to current conditions and also create future prospects. In light of this, the article explores the current achievements in Polish special education as a scientific subdiscipline of pedagogy and considers potential directions for its development in the near (5-year) and more distant (10-year) future.

Keywords: special pedagogy, Polish special education, achievements of Polish special education, prospects for the development of Polish special education

PRZYGOTOWANIE DO STARTU W DOROSŁOŚĆ – MŁODE OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU W OKRESIE TRANZYJCJI Z EDUKACJI NA RYNEK PRACY

W odniesieniu do niniejszych rozważań tranzycja jest rozumiana jako przejście z edukacji na rynek pracy. Dla młodych osób z niepełnosprawnością wzroku takie przejścia nie są łatwe, wymagają one dodatkowego wsparcia m.in. w postaci kształtowania zasobów wewnętrznych. Jedną z cech, która może ułatwiać wejście na rynek pracy i pozostanie na nim, jest samoocena. Na przebieg tranzycji mogą mieć też wpływ określone postawy wobec pracy. Postawa hedoniczno-autoteliczna może motywować człowieka do szukania tych stanowisk, które dadzą możliwość rozwoju, zwiększać motywację do ich poszukiwania nawet w niesprzyjających okolicznościach zewnętrznych. Postawa normatywna będzie raczej sprzyjała poszukiwaniu jakiegokolwiek pracy, nawet niezgodnej z predyspozycjami czy wykształceniem lub nie dającej satysfakcji. Celem badań była próba rozeznania poziomu samooceny i postaw wobec pracy młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy. W badaniach wykorzystano Skalę Samooceny SES Morrisa Rosenberga (w polskiej adaptacji autorstwa Marioli Łaguny, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Ireny Dzwonkowskiej) oraz Kwestionariusz „Postawy wobec pracy” (PWP) Agnieszki Czerw. Jeśli chodzi o poziom samooceny, to zaskakujący był fakt, że żadna z badanych osób nie uzyskała wyniku wskazującego na wysoki jej poziom. Można było zauważyć przewagę samooceny niskiej nad średnią. Jeśli chodzi o dominację jednego z dwóch wymiarów postawy wobec pracy, to wyniki wskazują na wyraźną przewagę postawy normatywnej w porównaniu z postawą hedoniczno-autoteliczną. W przypadku postawy normatywnej istnieje bardzo słaby ujemny związek pomiędzy poziomem samooceny a tą postawą, natomiast pomiędzy poziomem samooceny a postawą hedoniczno-autoteliczną można zauważyć umiarkowaną dodatnią korelację. Wnioski: Badania miały charakter badań pilotażowych, dlatego wskazane byłoby przeprowadzenie badań na szerszą skalę i objęcie nimi liczniejszej populacji, porównanie wyników osób w zależności od wybranej drogi edukacji oraz przeprowadzenie badań z powtarzanym pomiarem po wejściu na rynek pracy po zakończonej edukacji.

Słowa kluczowe: tranzycja, samoocena, postawy wobec pracy, niepełnosprawność wzroku

Wprowadzenie

Wśród zjawisk, o których mówi się obecnie w aspekcie potrzeb osób z niepełnosprawnością, można wymienić tranzycję. To pojęcie może być różnie interpretowane, jednak odnosi się zawsze do sytuacji i okoliczności, w których następuje zmiana kierunku lub sposobu działania. Jak twierdzi Jean Guichard (2007), tranzycja może być rozumiana na cztery sposoby: jako zmiana spowodowana losowymi zdarzeniami, jako przejście jednostki z jednego kontekstu aktywności do

innego, jako proces psychospołeczny lub jako przejście z jednego etapu do drugiego. I właśnie ten ostatni rodzaj tranzycji ma miejsce podczas przejścia z edukacji na rynek pracy.

Jest to bardzo ważna zmiana życiowa, mająca wpływ na dalsze kształtowanie szeroko pojętej kariery (Guichard, Huteau, 2005), osiągnięcie samodzielności materialnej i bytowej, realizowanie planów życiowych i rozwijanie wielu sfer funkcjonowania młodego człowieka (Bańka, 2014; Rożnowski, Kot, 2016). Skuteczna tranzycja ze świata edukacji do świata pracy pozytywnie wpływa na funkcjonowanie również w innych sferach życia (Kot, 2018). Jednak dla młodych osób takie przejście nie jest łatwe, ponieważ nie mają wystarczającej wiedzy na temat rynku pracy, a poza tym rynek ten cechuje obecnie duża zmienność, co sprawia, że system edukacji nie zawsze nadąża za zmianami przygotowując uczniów do podjęcia zatrudnienia (Bańka, 2014). Jeszcze trudniejsza wydaje się być sytuacja osób niewidzących i słabowidzących. Według danych GUS-u wskaźnik zatrudnienia w grupie osób z niepełnosprawnością wzroku wynosi 17%, chociaż osoby niewidzące – co pokazuje praktyka – mogą pracować w różnych zawodach, a ośrodki szkolno-wychowawcze mają bogatą ofertę edukacyjną. Podobnie niepokojące dane przynosi raport PFRON-u „Badanie wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych”, wg którego aż 35% osób niewidzących nigdy nie pracowało. Trzeba zauważyć, że zmienną posiadającą silną korelację z zatrudnieniem jest status widzenia. Osoby z głęboką niepełnosprawnością wzroku są nie tylko mniej chętnie zatrudniane, ale bywa i tak, że ich pensje są niższe niż osób lepiej widzących. Bardziej są narażone na konieczność mobilności zawodowej (Baldwin, Schumacher, 2002; Randolph, 2004).

Problem znalezienia się na rynku pracy osób z niepełnosprawnością jest niewątpliwie złożony. Marzenna Zaorska (2014) dokonała dogłębnej analizy uwarunkowań społeczno-kulturowych i indywidualnych sytuacji osób z niepełnosprawnością na rynku pracy wyodrębniając takie obszary jak: obszar uwarunkowań historyczno-kulturowych, obszar uwarunkowań związanych ze specyfiką rozwoju współczesnej cywilizacji, obszar uwarunkowań związanych ze specyfiką aktualnych społeczno-politycznych działań na rzecz osób niepełnosprawnych, obszar uwarunkowań związanych z osobą niepełnosprawną i obszar uwarunkowań związanych z osobami pełnosprawnymi. Jeszcze z innej perspektywy spogląda na analizowany problem Rafał Dziurla (2020) zwracając uwagę na potrzebę dopasowania kulturowego, traktując grupę osób z niepełnosprawnościami jako największą mniejszość na świecie. Rozpoznanie potrzeb tej grupy, akceptacja odmienności osób ją tworzących, integracja między mniejszością i większością oraz wspólne standardy dotyczące grup osób sprawnych i niepełnosprawnych są według niego podstawą wspólnego funkcjonowania w różnych obszarach, także w obszarze pracy.

Radzenie sobie w znalezieniu się na rynku pracy w przypadku osób z niepełnosprawnością wzroku wymaga zatem szeroko zakrojonego wsparcia. Z jednej strony umocowań prawnych, z drugiej zaś oddziaływania edukacyjnego ułatwiającego gromadzenie odpowiednich zasobów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji takich jak choćby opanowanie narzędzi służących komunikacji

z innymi (np. wykorzystywanie syntezatorów mowy lub programów umożliwiających zamianę znaków brajlowskich na czarnodruk), jak również zdobycie umiejętności samodzielnego poruszania się w przestrzeni i realizacji życiowych czynności w warunkach ograniczonego widzenia (Bell, Mino, 2015; Golub, 2006; Zaorska, 2013). Na potrzebę kompleksowych, przemyślanych działań zwraca uwagę także Tadeusz Majewski (1995), postulując objęcie osób z niepełnosprawnością wzroku poradnictwem zawodowym, dzięki czemu możliwe będzie dokonanie oceny ich medycznej, psychologicznej i zawodowej zdolności do pracy. Jednocześnie podkreśla, że wymaga to działania wielospecjalistycznego z udziałem m.in. lekarzy specjalistów, psychologów, pracowników socjalnych, a przede wszystkim tyflopédagogów. Ci ostatni towarzyszą osobie z niepełnosprawnością wzroku na różnych etapach jej kariery zawodowej, między innymi podczas diagnozy predyspozycji do pracy, na etapie poszukiwania pracy, w działaniach związanych z monitorowaniem pracy (Zaorska, 2015).

Bardzo ważne wydaje się także kształtowanie w procesie wychowania cech osobowości ułatwiających radzenie sobie w sytuacji zatrudnienia i posiadania satysfakcji z pracy. Warto zauważyć bowiem, że obok barier obiektywnych istnieją także bariery subiektywne (psychiczne) utrudniające osobom z niepełnosprawnością aktywność zawodową. Należą do nich między innymi wyuczona bezradność, autostygmatyzacja, niska pewność siebie i (Sakowicz-Boboryko, Szada-Borzyszkowska, Otapowicz, Bilewicz, 2021). Są jednak i takie cechy, które wspomagają proces przejścia z edukacji na rynek pracy.

Samoocena i postawy wobec pracy

Jedną z takich cech jest wysoka samoocena, która koreluje pozytywnie między innymi z wydajnością w pracy - pracownicy z wyższą samooceną są zwykle bardziej zmotywowani do osiągania lepszych rezultatów w pracy niż pracownicy z niskim jej poziomem (Aamodt, 2010). Wyższa samoocena łączy się ze stawianiem sobie ambitnych celów popartych przekonaniem o możliwości ich osiągnięcia i wpływa na skuteczność zawodową (Łąguna, 2010). Osoby o niskiej samoocenie częściej rezygnują z dalszej nauki i doświadczają długotrwałego bezrobocia niż osoby z wysoką samooceną. Wyobrażenie jakie człowiek ma o sobie w określonej roli czy sytuacji jest podstawą oceny własnych możliwości co do realizacji pojawiających się ról. Obraz siebie, świadomość swoich umiejętności, możliwości w rozwoju zawodowym odgrywają nawet większą rolę niż zainteresowania (Kot, 2018).

By sprawdzić, czy poziom samooceny posiadany na etapie przygotowania do tranzykcji wpływa na jej skuteczność (rozumianą jako posiadanie zatrudnienia po pół roku funkcjonowania na rynku pracy), Paweł Kot (2018) przeprowadził badania podłużne poddając im osoby będące na dwóch etapach procesu tranzykcji – przygotowania i starcia. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdził, że po półrocznym funkcjonowaniu na rynku pracy osoby badane miały wyższy poziom samooceny niż w czasie bezpośredniego przygotowania do tranzykcji z edukacji na rynek pracy. Zauważył różnice pomiędzy absolwentami, którzy pracowali już w okresie przygotowawczym, a tymi, którzy podjęli pierwszą

pracę dopiero po zakończeniu edukacji. W przypadku tych pierwszych nie odnotował istotnych statystycznie zmian w zakresie samooceny po półrocznej pracy. Być może było to spowodowane tym, że łącząc edukację z pracą, nie odczuli mocno momentu przejścia. Zaobserwował natomiast podwyższenie poziomu samooceny na przestrzeni czasu dzielącego pierwszy pomiar od drugiego u tych absolwentów, którzy nie mieli żadnych doświadczeń związanych z pracą w czasie edukacji. Ponadto stwierdził związek między samooceną badanych osób będących na etapie edukacji a znalezieniem zatrudnienia po jej ukończeniu. Ci, których cechowała samoocena wysoka łatwiej znajdowali zatrudnienie.

Choć samoocena kształtuje się na przestrzeni całego życia człowieka, gdyż gromadzi on wciąż nowe informacje na swój temat, to okres dzieciństwa i dorastania ma największe znaczenie. Doświadczenia własne oraz opinie innych osób wpływają na to, jaka ona będzie. Stąd tak ważną rolę odgrywa odpowiednie oddziaływanie wychowawcze. U dzieci i młodzieży nie sposób oddzielić kształcenia od wychowania (a w przypadku uczniów z niepełnosprawnością wzroku też od rehabilitacji), stąd też myślę, że można zaryzykować twierdzenie, że wszelkie zabiegi zmierzające do wzmacniania pozytywnych aspektów osobowości mogą mieć znaczenie również w działaniach wspomagających tranzytę z edukacji na rynek pracy.

Znaczenie dla przejścia z edukacji na rynek pracy zdają się mieć też poszczególne postawy wobec pracy, które wpływają na zachowanie człowieka przede wszystkim w momentach przełomowych, takich jak np. wejście na rynek pracy absolwentów placówek edukacyjnych. Agnieszka Czerw (2013) wyodrębniła dwie takie postawy. Pierwszą z nich jest postawa hedoniczno-autoteliczna, która przejawia się w traktowaniu pracy jako wartości istotnej z punktu widzenia samorozwoju, przynoszącej psychologiczne korzyści i dającej przyjemność. Drugą zaś – postawa normatywna, która przejawia się w docenianiu pracy w kontekście społecznym i poczuciu, że dzięki niej można oddać swoisty dług wobec rodziców czy społeczeństwa, niejako spłacić zobowiązanie za możliwość edukacji czy innych otrzymanych korzyści. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziła, że istnieje dość silny związek postawy hedoniczno-autotelicznej z wartościami obszaru realizowania siebie poprzez pracę przy jednoczesnym negatywnym związku tej postawy z wartościami obszaru dążenia do dobrobytu. Oznacza to, że im bardziej praca wynika z wewnętrznych pobudek, tym mniej ważny dla podmiotu jest awans, zarobki czy inne atrybuty. Im bardziej podmiot jest skłonny traktować pracę jako formę zobowiązania społecznego, tym większą wagę przywiązuje do wartości prospołecznych, takich jak np. altruizm, przynależność grupowa, odpowiedzialność za innych. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że silna postawa hedoniczno-autoteliczna może motywować człowieka do szukania tych stanowisk, które dadzą możliwość rozwoju i zwiększać motywację do ich poszukiwania nawet w niesprzyjających okolicznościach zewnętrznych. Silna postawa normatywna zaś będzie raczej sprzyjała poszukiwaniu jakiegokolwiek pracy, nawet niezgodnej z predyspozycjami czy wykształceniem.

Warto zaznaczyć, że autoteliczne spojrzenie na pracę nie przeszkadza widzieć w niej jednocześnie wartości instrumentalnej, gdyż oprócz zaspokojenia potrzeb materialnych ułatwia zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu (np. kulturalnych czy duchowych), co ułatwia rozwój wewnętrzny człowieka (Światała,

2015). W dzisiejszych czasach ludzie nie chcą już jedynie zaspokajania swoich potrzeb finansowych, ale pragną podnoszenia jakości życia w wymiarach pozamaterialnych (np. poprzez doświadczanie pozytywnych emocji z nią związanych) (Dobrowolska, Stasiła-Sieradzka, 2018).

Podstawy metodologiczne badań własnych

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań była próba rozeznania poziomu samooceny i postaw wobec pracy młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy.

Postawiono główny problem badawczy: czy młode osoby z niepełnosprawnością wzroku przejawiają sprecyzowane postawy wobec pracy i czy dominuje u nich określony poziom samooceny.

Problemy szczegółowe są następujące:

1. Jaki poziom samooceny przeważa u młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy?
2. Czy istnieje zależność pomiędzy postawą hedoniczno-autoteliczną a samooceną młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy?
3. Czy istnieje zależność pomiędzy postawą normatywną a samooceną młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy?
4. Czy któraś z tych postaw dominuje u młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy?

Z powyższych postawionych problemów badawczych wynikają następujące hipotezy:

Hipoteza 1 – Młode osoby z niepełnosprawnością wzroku przejawiają sprecyzowane postawy wobec pracy i dominuje u nich określony poziom samooceny.

Hipoteza 2 – U młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy przeważa niski poziom samooceny.

Hipoteza 3 – Istnieje zależność pomiędzy postawą hedoniczno-autoteliczną a samooceną młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy.

Hipoteza 4 – Istnieje zależność pomiędzy postawą normatywną a samooceną młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy.

Hipoteza 5 – U młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy dominuje postawa normatywna.

Osoby badane to 32 uczniów Dolnośląskiego Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 13 dla Uczniów Niewidomych i Słabowidzących oraz z innymi niepełnosprawnościami im. Marii Grzegorzewskiej we Wrocławiu. Wiek badanych wynosił od 16 do 23 lat. Byli to uczniowie technikum masażu, policealnej szkoły masażu, liceum ogólnokształcącego i szkoły branżowej (53% kobiet i 47% mężczyzn). Wśród nich 78% stanowiły osoby słabowidzące, a 22% osoby niewidzące.

W badaniach wykorzystano Skalę Samooceny SES Morrisa Rosenberga w polskiej adaptacji autorstwa Marioli Łaguny, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Ireny Dzwonkowskiej (2007). Skala ta służy do diagnozy samooceny globalnej, zbudowana jest z 10 twierdzeń o charakterze diagnostycznym. Badani udzielają odpowiedzi na skali czterostopniowej, gdzie 1 znaczy „zdecydowanie zgadzam się”, a 4 „zdecydowanie nie zgadzam się”. Wartość współczynnika rzetelności polskiej wersji waha się od 0,81 do 0,83, wysoko koreluje ona także z innymi testami mierzącymi poziom samooceny. Ponadto użyto Kwestionariusza „Postawy wobec pracy” (PWP) Agnieszki Czerw (2013). Jest on zbudowany z 32 pozycji, z których 17 odnosi się do wymiaru hedoniczno-autotelicznego, a 15 do normatywnego. Odpowiedzi udzielane są na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza „całkowicie się nie zgadzam”, a 5 – „całkowicie się zgadzam”. Stabilność PWP jest stosunkowo duża (korelacja Pearsona dla czynnika 1: $r = 0,60$; $p < 0,001$, a dla czynnika 2: $r = 0,63$; $p < 0,001$).

Wyniki badań i dyskusja

Wyniki badań wskazują na to, że młode osoby z niepełnosprawnością wzroku przejawiają sprecyzowane postawy wobec pracy i dominuje u nich określony poziom samooceny. Jest to zgodne z hipotezą numer 1.

Jeśli chodzi o poziom samooceny, to zaskakujący był fakt, że żadna z badanych osób nie uzyskała wyniku wskazującego na wysoki jej poziom. Można było zauważyć przewagę samooceny niskiej nad średnią (przeciętną), co potwierdziło hipotezę numer 2.

Tabela 1. Poziom samooceny badanych osób

Poziom samooceny	Liczba badanych	Wynik procentowy
Wysoki	0	0%
Średni	13	40,6%
Niski	19	59,4%

Jeśli chodzi o dominację jednego z dwóch wymiarów postawy wobec pracy, to wyniki wskazują na wyraźną przewagę postawy normatywnej w porównaniu z postawą hedoniczno-autoteliczną, a mediana i średnia arytmetyczna w odniesieniu do postawy normatywnej są wyższe niż do postawy hedoniczno-autotelicznej. Wskazuje to na słuszność postawionej hipotezy numer 5.

Tabela 2. Postawy wobec pracy badanych osób

Rodzaj postawy	Liczba badanych	Wynik procentowy	Mediana	Średnia arytmetyczna
Hedoniczno-autoteliczna	7	21,88%	36,5	38,43
Normatywna	25	78,12%	42	42,41

Co do korelacji pomiędzy poziomem samooceny a wymiarem postaw wobec pracy, to w przypadku postawy normatywnej współczynnik korelacji r-Pearsona

wynosi $-0,085$ przy poziomie istotności: $0,685$, co oznacza, że istnieje bardzo słaby ujemny związek pomiędzy obiema badanymi wartościami. Natomiast w przypadku związku pomiędzy poziomem samooceny a postawą hedoniczno-autoteliczną współczynnik korelacji wynosi $0,454$ przy poziomie istotności: $0,306$, co oznacza umiarkowaną dodatnią korelację. Wyniki te nie potwierdzają hipotez numer 3 i 4.

Warto zauważyć, że niska samoocena występowała częściej w grupie osób niewidzących niż słabowidzących, a także młodszych (16–19 lat) niż starszych (20–23 lata), ale z powodu nierównej liczebności badanych grup trudno tu dokonać dokładniejszych porównań. Niska samoocena pojawiała się nieco częściej w grupie kobiet niż mężczyzn. Jeżeli chodzi o postawy wobec pracy, to u mężczyzn można było zauważyć tendencję do wyraźniejszej przewagi postawy normatywnej nad hedoniczno-autoteliczną. U kobiet przewaga postawy normatywnej nad hedoniczno-autoteliczną również wystąpiła, jednak zauważono, że różnica między punktami przydzielanymi poszczególnym rodzajom postaw była zauważalnie mniejsza.

Jeśli chodzi o odniesienie uzyskanych wyników do wcześniejszych badań innych autorów to w poglądach na temat samooceny osób niewidzących i słabowidzących widać pewne rozbieżności. Badania wykazały, że dzieci i młodzież z niepełnosprawnością wzroku miały niższą samoocenę i poczucie własnej wartości niż dzieci pełnosprawne wzrokowo (Gronmo, Augestad, 2000; Halder, Datta, 2012; Lopez-Justicia i in., 2001; Rosenblum, 2000). Inne badania zaś nie potwierdziły tego (Garaigordobil, Bernarás, 2009; Huurre i in., 1999; Lifshitz, Hen, Weisse, 2007; Pinquart, Pfeiffer, 2013; Obiakor, Stile, 1990).

Hefziba Lifshitz, Irit Hen i Izhak Weisse (2007) przeprowadzili badania dotyczące m.in. samooceny młodzieży z niepełnosprawnością wzroku. Badania dotyczyły zarówno tych młodych ludzi, którzy uczęszczali do szkół ogólnodostępnych, jak i placówek specjalnych. Na ich podstawie stwierdzono wyższy poziom samooceny niewidzących i słabowidzących uczniów w porównaniu z ich widzącymi rówieśnikami. Inne badania dotyczyły różnic między widzącymi, niewidzącymi i słabowidzącymi osobami w odniesieniu do samooceny i umiejscowienia poczucia kontroli. Widzący dorośli uzyskali wyższy wynik na skali samooceny niż każda z pozostałych grup. Ponadto analiza wykazała brak istotnych różnic wśród tych trzech grup, jeśli chodzi o poczucie kontroli (LOC) (Papadopoulos, Montgomery, Chronopoulou, 2013). Warto wspomnieć też o badaniach prowadzonych przez Lakshmi Nair Kanangottu i Anuradhę Sathiyaseelan (2014), które dotyczyły porównania samooceny osób z fizyczną i wzrokową niepełnosprawnością w wieku późnej adolescencji (15–18 lat). Obie grupy były dobrane tak, aby prócz niepełnosprawności nie miały żadnych problemów natury psychologicznej lub psychiatrycznej. Na podstawie analizy ich wyników zauważono znaczącą różnicę w poziomie samooceny na korzyść osób z niepełnosprawnością wzroku.

Celem kolejnego badania była ocena i zbadanie relacji między rozwojem motorycznym a samooceną u 37 dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku (bez niepełnosprawności złożonej czy sprzężonej) oraz u 37 dzieci i młodzieży pełnosprawnej. Chronologiczny wiek uczestników wynosił od 8 do 14 lat.

Wyniki badań pokazały, że rozwój motoryczny dzieci i młodzieży z niepełnością wzroku był niższy niż ich widzących rówieśników, a ponadto można było wnioskować o zależności między rozwojem motorycznym a samooceną u osób słabowidzących, to znaczy lepszemu poziomowi rozwoju ruchowego towarzyszyła lepsza samoocena (Fotiadou, Christodoulou, Tsimaras, Mousouli, 2014). Z kolei w innych badaniach, prowadzonych przez Tainę Maarit Huurre i Hillevi Maritę Aro (1998), stwierdzono, że samoocena, osiągnięcia szkolne i umiejętności społeczne były niższe u dziewcząt z zaburzeniami widzenia niż u dziewcząt z grupy kontrolnej. Jeszcze innych wniosków dostarczyły badania prowadzone przez Maite Garaigordobil i Elenę Bernarás (2009). Poddały one analizie samoocenę i poczucie własnej wartości młodzieży z niepełnością wzroku i ich widzących rówieśników. Nie stwierdzono istotnych różnic w koncepcji siebie i poczucia własnej wartości pomiędzy dwiema porównywalnymi grupami, ale jednocześnie odkryto, że chociaż nie ma różnic między osobami obu płci w grupie osób widzących, to różnice takie występują w grupie osób z niepełnością wzroku, to znaczy dziewczęta miały w tym przypadku niższą samoocenę niż chłopcy. W badaniach tych dodatkowo zidentyfikowano predykatory wysokiej samooceny, a były nimi niska psychotyczność, wysoka ekstrawersja i niska wrogość (Garaigordobil, Bernarás, 2009).

W Polsce badania nad samooceną młodzieży niewidzącej prowadziła m.in. Anna Olszak (1994), która porównywała samoocenę i aspiracje młodzieży niewidzącej z tymi samymi zjawiskami u młodzieży widzącej i stwierdziła, że samoocena młodzieży niewidzącej nie różniła się istotnie od samooceny młodzieży widzącej.

Jeśli chodzi o dominację postawy wobec pracy, to w niektórych badaniach zauważono, że w Polsce ludzie w dużej mierze postrzegają pracę autotelicznie (Skarżyńska, Chmielewski, 2001). W innych – że przeważa postawa normatywna (Czerw, 2018). Poszukując przyczyn tych rozbieżności, Agnieszka Czerw sugeruje, że warto przeprowadzić badania na takich grupach zawodowych, które z dużym prawdopodobieństwem realizują się przez pracę (np. pracownikach zawodów artystycznych), choć inni badacze uważają, że motywacja autoteliczna jest związana nie tyle z wykonywanym zawodem, co czynnościami w ramach niego wykonywanymi. Na przykład może ona towarzyszyć niektórym czynnościom pracy biurowej, jak choćby pracy nad nietypowym przypadkiem, czy uczeniu się nowych rzeczy (Lipka, Król, Waszczak, Winnicka-Wejs, 2010). Z badań prowadzonych przez Czerw (2018) wynika, że postawa hedoniczno-autoteliczna jest pozytywnie związana z wymiarem samorealizacji przez pracę, a negatywnie z wymiarem dążenia do dobrobytu. Postawa normatywna zaś istotnie koreluje z prospołecznością, bezpieczeństwem i sprawiedliwością w pracy. Na znacznie motywacji autotelicznej zwraca uwagę Falko Rheinberg, według którego powoduje ona, że człowiek jest optymalnie obciążony i nawet gdy stawiane są mu wysokie wymagania, ma poczucie sprawowania kontroli nad wydarzeniami. Przy takiej motywacji relacja między wymaganiami a informacją zwrotną jest optymalna, gdyż człowiek po prostu wie, czy wykonuje dobrze swoją pracę. Ponadto nie ma poczucia upływającego czasu, niejako zanurza się w realizowanej czynności, nie musi się nawet mocno koncentrować, co powoduje, że wykonywana praca nie jest dla niego w żaden sposób obciążająca (Lipka i in., 2010).

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. Młode osoby z niepełnosprawnością wzroku przejawiają sprecyzowane postawy wobec pracy i dominuje u nich określony poziom samooceny.
2. U młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy przeważa niski poziom samooceny.
3. U młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy dominuje postawa normatywna.
4. Nie istnieje wyraźna zależność pomiędzy postawą hedoniczno-autoteliczną i normatywną a samooceną młodych osób z niepełnosprawnością wzroku zbliżających się do momentu przejścia z edukacji na rynek pracy.

Ponieważ moje badania miały charakter badań pilotażowych, uzyskane wyniki nie pozwalają na wyciągnięcie daleko idących wniosków, natomiast wskazane byłoby przeprowadzenie badań na szerszą skalę i objęcie nimi liczniejszej populacji, porównanie wyników osób w zależności od wybranej ścieżki kształcenia oraz przeprowadzenie badań z powtarzaniem pomiaru po wejściu na rynek pracy po zakończonej edukacji. Myślę jednak, że warto zaryzykować twierdzenie, że mogą one wskazywać na potrzebę wzmacniania samooceny uczniów niewidzących i słabowidzących, co może przelożyć się na ułatwienie tranzykcji z edukacji na rynek pracy. Rozpoznanie rodzaju przejawianych przez poszczególnych uczniów postaw może być przydatne dla wzmacniania procesu ich motywacji do poszukiwania czy podjęcia pracy, choć trudno określić, która z postaw jawi się jako bardziej pożądana. Z jednej strony bowiem postawa normatywna odnosi się do ujmowania człowieka w kontekście społecznym, a praca jest tu symbolem nadania mu określonego miejsca również w pełnosprawnym społeczeństwie. Z drugiej zaś – postawa hedoniczno-autoteliczna wyzwala chęć samodoskonalenia przy braku uzależnienia od opinii członków społeczeństwa. Indywidualizacja oddziaływań ukierunkowanych na potrzeby poszczególnych uczniów może przyczynić się do zniwelowania problemów powstających podczas tranzykcji i zoptymalizować ich poczucie satysfakcji i zaangażowania.

Bibliografia

- Aamodt, M. (2010). *Industrial/organizational psychology: An applied approach*. Belmont: Wadsworth.
- Bańka, A. (2014). Konstrukcja i wstępna charakterystyka psychometryczna Skali Motywacji Osiągnięć w Karierze. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(1), 149–164.
- Baldwin, M.L., Schumacher, E.J. (2002). A note on job mobility among workers with disabilities. *Industrial Relations: A Journal of Economy & Society*, 41(3), 430–444.
- Bell, E.C., Mino, N.M. (2015). Employment Outcomes for Blind and Visually Impaired Adults. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 5(2).
- Czerw, A. (2013). Co ludzie myślą o pracy zawodowej? Konstrukcja metody diagnozującej postawy wobec pracy. *Psychologia Społeczna*, 2(25), 219–233.
- Dobrowolska, M., Stasiła-Sieradzka, M. (2018). Czynniki indywidualne i środowiskowe a postawy wobec pracy młodzieży z grupy NEET. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 24(1), 179–187.

- Dziurla, R. (2020). Kierunek dopasowania kulturowego z perspektywy przedstawicieli sprawnej większości w wybranych obszarach funkcjonowania społecznego. *Societas/Communitas „Studia o niepełnosprawności”*, 2–2(26-2), 85–108.
- Fotiadou, E., Christodoulou, P., Tsimaras, V.K., Mousouli M., Soulis, S. (2014). Motor Development and Self-Esteem of Children and Adolescents with Visual Impairment. *Journal of Education and Practice*, 5(37), 97–106.
- Garaigordobil, M., Bernarás, E. (2009). Self-concept, Self-esteem, Personality Traits and Psychopathological Symptoms in Adolescents with and without Visual Impairment. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 149–160.
- Gronmo, S.J., Augestad, L.B. (2000). Physical activity, self- concept, and global self-worth of blind youths in Norway and France. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 522–527.
- Golub, D.B. (2006). A Model of Successful Work Experience for Employees Who Are Visually Impaired: The Results of a Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(12), 715–725.
- Guichard, J. (2007). Transition. W: J. Guichard, M. Huteau (red.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (s. 427–435). Paris: Dunod.
- Guichard, J., Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Halder, S., Datta, P. (2012). Insight into self-concept of the adolescents who are visually impaired in India. *International Journal of Special Education*, 27, 86–93.
- Huurre, T. M., Aro, H. M. (2000). The psychosocial well-being of Finnish adolescents with visual impairments versus those with chronic conditions and those with nodisabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(10), 625–637.
- Kanangottu L. N., Sathiyaseelan A. (2014). Self-esteem among physically disabled and visually disabled late adolescents. *International Journal of Technical Research and Applications*, 10, 31–39.
- Kot, P. (2018). Związek samooceny ze skutecznością transycji z systemu edukacji na rynek pracy. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1(23), 172–187.
- Lifshitz, H., Hen, I., Weisse, I. (2007). Self-concept, Adjustment to Blindness, and Quality of Friendship Among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 1–20.
- Lipka, A., Król, M., Waszczak, S., Winnicka-Wejs, A., (2010). *Kształtowanie motywacji wewnętrznej. Koszty jakości i ryzyko*. Warszawa: Difin.
- Lopez-Justicia, M.D., Pichardo, M.C., Amezcua, J. A., Fernandez, E. (2001). The self-concepts of Spanish children and adolescents with low vision and their sighted peers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95, 150–160.
- Łąguna, M. (2010). *Przekonania na własny temat i aktywność celowa*. Gdańsk: GWP.
- Łąguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2, 164–176.
- Majewski, T. (1995). *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Centrum Badawczo-Rehabilitacyjne Osób Niepełnosprawnych.
- Obiakor, F.E., Stile, S.W. (1990). The self-concepts of visually impaired and normally sighted middle school children. *Journal of Psychology*, 124(2), 199–206.
- Olszak, A. (1994). Z badań nad samooceną i aspiracjami młodzieży niewidomej liceów zawodowych. *Scholasticus*, 1–2, 33–40.
- Papadopoulos, K., Montgomery, A. J., Chronopoulou, E. (2013). The impact of visual impairments in self-esteem and locus of control. *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4565–4570.
- Pinquart, M., Pfeiffer, J.P. (2013). Identity development in German adolescents with and without visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107, 338–349.

- Randolph, D.S. (2004). Predicting the effect of disability on employment status and income. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 23(3), 257–266.
- Rosenblum, L.P. (2000). Perceptions of the impact of visual impairment on the lives of adolescents. *Visual Impairment & Blindness*, 94, 434–445.
- Rożnowski, B., Kot, P. (2016). Przenoszenie przekonania o własnej skuteczności w nową rolę życiową: model moderacyjny i mediacyjny. *Czasopismo Psychologiczne*, 22(2), 205–218.
- Sakowicz-Boboryko, A., Szada-Borzyszkowska, J., Otapowicz, D., Bilewicz, M. (2021). *Aktywność zawodowa kobiet z niepełnosprawnością – stan, uwarunkowania i potrzeby*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Skarżyńska, K., Chmielewski, K. (2001). Praca w życiu Polaków: wewnętrzna potrzeba czy konieczność bytowa? *Studia Psychologiczne*, 1, 141–159.
- Świtała, I.M. (2015). Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym – wybrane aspekty aksjologii pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 57–68.
- Zaorska, M. (2014). Osoba z niepełnosprawnością na drodze aktywizacji zawodowej – wybrane problemy a realia współczesnej rzeczywistości społecznej. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 227–236.
- Zaorska, M. (2013). Status społeczno-zawodowy niewidzących kobiet w wieku 50+. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 223–236.
- Zaorska, M. (2015). *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i pozazawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.

PREPARING FOR ADULTHOOD: TRANSITIONING FROM EDUCATION TO THE LABOR MARKET FOR YOUTH WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract

In this discussion, transition refers to the process of moving from education to the labor market. For young visually impaired individuals, this transition can be particularly challenging and often requires additional support in areas such as developing personal resources. One key trait that can facilitate entry and retention in the labor market is self-esteem. Certain attitudes towards work may also influence the transition. A hedonic-autotelic attitude can motivate a person to look for jobs that offer opportunities for advancement and increase their motivation to pursue such positions even in unfavorable external circumstances. A normative attitude is more likely to drive a person to search for any job, even if it is incompatible with their aptitude, qualifications, or does not provide personal satisfaction. The study aimed to assess the level of self-esteem and attitudes towards work among young visually impaired individuals who are approaching the transition from education to the labor market.

The tools used in the study were Morris Rosenberg's SES Self-Esteem Scale (adapted to Polish by Mariola Łaguna, Kinga Lachowicz-Tabaczek and Irena Dzwonkowska), as well as Agnieszka Czerw's 'Attitude Towards Work' Questionnaire. Regarding the level of self-esteem, it was surprising that none of the respondents obtained a score indicating a high level of self-esteem. A predominance of low self-esteem over average self-esteem could be observed. As for the two types of attitude towards work, the results showed a clear predominance of the normative attitude over the hedonic-autotelic attitude. A very weak negative correlation was found between self-esteem and the normative attitude,

while a moderate positive correlation was observed between self-esteem and the hedonic-autotelic attitude. Conclusions: The conducted study was a pilot one, so it would be advisable to carry out wider-scale research on a larger population sample, to compare the results of individuals in relation to the chosen educational pathway, and to repeat measurement when they have already entered the labor market after completing their education.

Keywords: transition, self-esteem, attitudes towards work, visual impairment

SZTUCZNA INTELIGENCJA W EDUKACJI – SZANSE I ZAGROŻENIA

Celem artykułu jest przedstawienie wszechstronnego spojrzenia na aktualny stan i przyszłość sztucznej inteligencji (AI), ze szczególnym uwzględnieniem jej szans i zagrożeń w kontekście obszaru edukacji. W pierwszej części artykułu skoncentrowano się na wprowadzeniu do tematu, podkreślając rewolucyjny charakter AI w dzisiejszym świecie oraz omówieniu złożonej definicji sztucznej inteligencji. Następnie wskazano na szanse wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji, takie jak indywidualizacja procesu kształcenia, personalizacja materiałów dydaktycznych i wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dokonano również analizy potencjalnych zagrożeń, w tym kwestii etycznych, bezpieczeństwa danych uczniów, uprzedzeń algorytmów oraz ryzyka uzależnienia się uczniów od narzędzi opartych na AI. Na końcu artykułu podkreślono potrzebę odpowiedzialnego podejścia i konieczność regulacji, etycznych wytycznych oraz nadzoru w celu skutecznego wykorzystania potencjału sztucznej inteligencji w edukacji. Artykuł zachęca również do dalszych badań nad skutecznością stosowania AI w edukacji, szczególnie na gruncie polskim.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, edukacja, sztuczna inteligencja w edukacji, automatyzacja procesów edukacyjnych, sztuczna inteligencja – szanse i zagrożenia

Wprowadzenie

Sztuczna inteligencja (AI) to bez wątpienia jedna z najważniejszych rewolucji technologicznych naszych czasów (Makridakis, 2017). Jednym z obszarów, w którym AI odgrywa coraz większą rolę, jest edukacja. Wdrażanie technologii opartych na sztucznej inteligencji w procesie nauczania i uczenia się otwiera nowe horyzonty i niesie ze sobą zarówno obiecujące szanse, jak i poważne zagrożenia (Saputra i in., 2023). Edukacja, jako fundament przyszłego rozwoju społeczeństwa, jest naturalnym obszarem do eksperymentowania z nowymi narzędziami i technologiami. Sztuczna inteligencja oferuje potencjał do zrewolucjonizowania sposobu, w jaki uczymy się i jak nauczamy. Jak każdy postęp, również AI w edukacji niesie ze sobą pewne wyzwania i zagrożenia, które nie mogą zostać zignorowane (Tahiru, 2021). Z jednej strony istnieje obawa, że nadmierne poleganie na technologii może prowadzić do utraty wartościowych interakcji społecznych w klasach, gdzie relacje między nauczycielami a uczniami odgrywają istotną rolę w procesie edukacyjnym. Z drugiej strony technologie AI w edukacji mają potencjał do przekształcenia tradycyjnych modeli nauczania, dostosowując je do różnorodnych stylów i tempa uczenia się. Edukacja może stać się bardziej dostępna i dostosowana

do indywidualnych potrzeb uczniów (Koziej, 2023). Aby skutecznie wykorzystać potencjał sztucznej inteligencji w edukacji, konieczne jest znalezienie równowagi między innowacją a odpowiedzialnym stosowaniem technologii.

Na potrzeby tego artykułu przeprowadzono przegląd baz danych, takich jak: EBSCOhost, IEEE Computer Society Digital Library oraz Crossref. Identyfikacja prac była rozszerzana poprzez zastosowanie metody „snowballing” z wykorzystaniem platform ResearchGate i Google Scholar. Podczas opracowywania artykułu dokonano starannej selekcji źródeł, posługując się słowami kluczowymi: *artificial intelligence, education, AI in education, educational technologies, automation in education, machine learning*. Priorytetem było uwzględnienie związku tematycznego między pracami naukowymi a obszarem tematycznym omawianym w artykule. Kryterium daty publikacji (2006–2023) miało na celu uwzględnienie najnowszych osiągnięć i trendów w tej dziedzinie.

Sztuczna inteligencja – próba zdefiniowania

Pojęcie „sztucznej inteligencji” jest rozpowszechnione w przestrzeni publicznej, jednak precyzyjne zdefiniowanie go jest kwestią skomplikowaną. Wynika to przede wszystkim z braku jednolitej i naukowo zaakceptowanej definicji (Nilsson, 2009; Monett, Lewis, 2018). Według Pei Wang (2019) sztuczna inteligencja to technologia, która stara się symulować myślenie człowieka w celu wykonywania złożonych zadań, takich jak nauka i rozwiązywanie problemów, opierając się na uprzednio wyuczonych regułach i informacjach z otoczenia. Składa się z agentów, którzy mogą przybierać postać fizyczną (komputery, roboty) lub wirtualną (oprogramowania). Z kolei Pongsakorn Limna (2022) definiuje sztuczną inteligencję jako próbę symulowania operacji intelektualnych wykonywanych przez ludzi przy użyciu komputerów. AI doskonali swoje umiejętności, w celu wykonywania konkretnych zadań, umożliwiając komputerom podejmowanie trafnych decyzji, które pozwalają dokonywać bardziej efektywnych operacji. W odniesieniu do sektora edukacji Silvia Pokrivcakova (2019) zwróciła uwagę na fakt, że sztuczna inteligencja to obszar, który ewoluuje na przestrzeni wielu lat, z udziałem specjalistów z różnych dziedzin, takich jak: informatyka, kognitywistyka, psychologia, lingwistyka czy statystyka. Sztuczna inteligencja nie pozostanie bez wpływu na nauczanie i uczenie się zarówno pod względem udogodnień technologicznych, jak i z perspektywy rozwoju pedagogiki, etyki oraz kompetencji nauczycieli (Holmes i in., 2019).

Zastosowanie sztucznej inteligencji w edukacji – szanse

Wprowadzenie sztucznej inteligencji do systemu edukacji na szeroką skalę może znacząco zrewolucjonizować cały przebieg procesu kształcenia. AI oferuje nowe możliwości, które pozwalają na indywidualizację procesu kształcenia, personalizowanie materiałów dydaktycznych, wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także wspieranie nauczycieli w planowaniu zajęć oraz automatyzowaniu pełnienia przez nich zadań administracyjnych (Kowalczyk, 2023).

Nadrzędnym celem edukacji włączającej jest uwzględnienie potrzeb wszystkich uczniów, uczestników procesu kształcenia (Jachimczak, 2018). Indywidualizacja procesu kształcenia jest nieodłącznym elementem edukacji włączającej. Stanisław Palka (2003) wyjaśnia ten termin jako „dostosowanie treści, metod, form, środków nauczania, zakresu wymagań, tempa pracy, sposobu kontrolowania i oceniania do indywidualnych cech psychicznych (np. do poziomu inteligencji), uzdolnień fizycznych (np. mikrodeficytów rozwojowych) uczniów”. Wsparcie indywidualizacji procesu kształcenia przy użyciu sztucznej inteligencji odnosi się głównie do trzech aspektów:

- kwalifikacji (obejmujących dostęp do rozbudowanych zasobów wiedzy oraz różnorodnych strategii pedagogicznych, które pomagają nauczycielom dostosować swoje podejście do każdego ucznia);
- diagnozy (polegającej na zdolności AI do analizy danych i informacji na temat każdego ucznia, co pozwala na dokładne zrozumienie jego indywidualnych potrzeb i poziomu umiejętności);
- aktywizacji (odnoszącej się do możliwości dostosowania treści ćwiczeń i zadań do konkretnych potrzeb i umiejętności uczniów, co pozwala na bardziej skuteczne zaangażowanie każdego uczestnika procesu edukacyjnego) (Kuruliszwili, 2021).

Istotną rolę w zakresie indywidualizacji procesu uczenia się odgrywa Open Learner Modeling (OLM), który opiera się na modelowaniu danych. Dane te są dostępne zarówno dla ucznia, jak i innych użytkowników (nauczycieli, rówieśników, rodziców). Model ten ma na celu nie tylko gromadzenie informacji o postępie i umiejętnościach ucznia, lecz także indywidualizację procesu edukacyjnego, dostosowanie materiałów oraz dostarczanie odpowiednich zasobów edukacyjnych w zależności od bieżących potrzeb (Bull, Kay, 2006). Benefity płynące z użytkowania OLM przez uczniów pozwalają na tworzenie środowiska edukacyjnego, które sprzyja pozytywnym emocjom i wpływa korzystnie na proces nauki oraz upraszcza sposób, w jaki uczniowie korzystają z materiałów edukacyjnych. Ponadto systemy dostarczają informację zwrotną na temat postępów w czasie rzeczywistym oraz pozwalają na dostarczanie narzędzi i informacji, które umożliwiają uczniom kontrolowanie własnych ścieżek edukacyjnych (Bull, 2020). OLM pozwala nauczycielom na dostosowanie procesu nauczania, biorąc pod uwagę unikalne potrzeby i poziom umiejętności każdego ucznia poprzez indywidualizowanie materiałów edukacyjnych adekwatnie do prezentowanego przez ucznia profilu umiejętności i wiedzy.

Z jednej strony sztuczna inteligencja posiada ogromny potencjał do udzielania wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami w różnych obszarach ich życia, także w edukacji. Badania przeprowadzone w 2010 r. przez Young Duk Kim, Jong Wook Hong, Won Seok Kang, Sang Su Baek, Hyo Shin Lee, Jinung An wskazują, że roboty wyposażone w systemy sztucznej inteligencji mogą być wykorzystywane jako narzędzia pomocnicze dla osób z niepełnosprawnościami oraz mogą wspomagać proces diagnostyczny dzieci ze spektrum autyzmu. Dla uczniów z niepełnosprawnością słuchu firma Microsoft proponuje Microsoft Translator jako urządzenie wspomagane przez systemy sztucznej inteligencji. Pozwala ono na tłumaczenie mowy na napisy, które widoczne są dla ucznia

nieślyszącego. Tłumacz zapewnia translacje w sześćdziesięciu językach (Roach, 2018). Aplikacje mobilne oparte na technologiach sztucznej inteligencji są jednym z narzędzi wspierających także uczniów z dysleksją w procesie uczenia się. Zostały one opracowane z myślą o wspieraniu i wzmacnianiu określonych umiejętności uczenia się, takich jak pisanie (np. robienie notatek, komponowanie tekstu), czytanie, ortografia czy pamięć (Politi-Georgousi, Drigas, 2020). Na zagranicznym rynku istnieje wiele aplikacji mobilnych wspomagających proces uczenia się uczniów z dysleksją rozwojową. Są to m.in. Dyslexia Toolbox, Read&Write czy Dyslexia Quest. Badania przeprowadzone w 2021 r. przez Ahmeda Aldousariego wykazały, że wprowadzenie aplikacji mobilnych wykorzystujących sztuczną inteligencję może skutecznie usprawnić proces uczenia się, w szczególności w odniesieniu do uczniów z dysleksją.

Z drugiej strony sztuczna inteligencja posiada w sobie potencjał do wspierania nauczycieli w wykonywaniu przez nich zadań administracyjnych, planowaniu zajęć, ocenianiu prac uczniów i wczesnego wykrywania trudności. Istniejący system e-Rater opracowany przez Educational Testing Service (ETS) to narzędzie wykorzystujące sztuczną inteligencję do automatycznego oceniania esejów i innych form pisemnych. Działa w oparciu o analizę języka, poprawność gramatyczną i składnię w tekście, przyznaje punkty za różne aspekty oraz generuje raport z wynikami co znacząco skraca czas sprawdzania wytworów przez nauczycieli (Attali, Burstein, 2006). Badania przeprowadzone w 2014 r. przez Thomasa Conklina i Nathana Hartmana dotyczyły możliwości opartych na podejściu koncepcyjnym i wykazały, że inteligentne systemy nauczania zapewniają lepszą informację zwrotną. Algorytmy oceny mają potencjał dostarczania wsparcia oraz narzędzi do zarządzania programem nauczania w celu zmniejszenia obciążenia nauczycieli oraz zwiększenia ich efektywności i produktywności.

Zastosowanie sztucznej inteligencji w dziedzinie edukacji może znacząco zwiększyć efektywność procesu dydaktycznego i procesu nauki. Ta technologia wspomaga zarówno nauczycieli, jak i uczniów w osiąganiu wyższych rezultatów edukacyjnych poprzez indywidualne dostosowywanie materiałów i metod dydaktycznych do różnorodnych potrzeb i zdolności uczniów.

Sztuczna inteligencja w edukacji – zagrożenia

W miarę rozwoju technologii opartych na sztucznej inteligencji, pojawiają się nowe pytania i wyzwania związane z tym, jak najlepiej wykorzystać ją w edukacji, jednocześnie respektując zasady etyki, bezpieczeństwa i prywatności. To nie tylko kwestia technologii, lecz także filozofii edukacji i odpowiedzialnego stosowania nowych narzędzi (Klimova, Pikhart, Kacetl, 2023).

Ramy etyczne odgrywają kluczową rolę w kontekście wykorzystania AI w edukacji. W przeszłości badacze podkreślali znaczenie opracowywania ram etycznych dla stosowania i rozwoju AI w edukacji (Akgun, Greenhow, 2022; Klimova, Pikhart, Kacetl, 2023). Warto jednak pamiętać, że ramy te muszą być elastyczne i podlegać stałej aktualizacji. Dzieje się tak ze względu na dynamiczny rozwój technologii AI oraz jej szeroki zakres zastosowań. Kluczowe jest również dostosowywanie ram etycznych do zmieniających się społecznych wartości oraz

oczekiwań wobec technologii (Nichols, Holmes, 2018; Chaudhry, Kazim, 2022). Jedną z najistotniejszych kwestii etycznych związanych z wykorzystywaniem sztucznej inteligencji są obawy dotyczące bezpieczeństwa danych uczniów i nauczycieli (Regan, Jesse, 2019) oraz wykorzystywanie przez algorytmy uprzedzeń i stereotypów funkcjonujących w społeczeństwie. Sztuczna inteligencja działająca na podstawie uczenia się maszynowego, polegającego na wykonywaniu zadań przez komputery bez konieczności podawania im dokładnych instrukcji krok po kroku (Naqvi, 2020), nie pozostaje bezstronna. To, jaką bazę wiedzy będzie posiadała, zależy w głównej mierze od tego, z jakich danych jakościowych będzie korzystała. Jedną z form tego problemu jest dyskryminacja ze względu na płeć, która ujawnia się, gdy uczniowie korzystają z narzędzi opartych na AI do tłumaczenia. Za przykład posłużyć może Google Translate, który tłumaczył tureckie odpowiedzi ‚Ona/on jest pielęgniarzką/pielęgniarem’ wyłącznie na formę żeńską, natomiast ‚Ona/on jest lekarzem’ na formę męską (Johnson, 2020).

Kolejnym zagrożeniem, które staje się coraz bardziej realne, jest uzależnienie się uczniów od wykorzystywania systemów opartych na sztucznej inteligencji. Istnieje ryzyko, że uczniowie mogą tracić zdolność do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów, polegając zbyt na algorytmach AI. Obecnie narzędziem zyskującym coraz większą popularność wśród uczniów jest chatbot – Chat GPT-3, który jest potężnym modelem językowym stworzonym przez OpenAI. Posiada on aż 175 miliardów parametrów i jest poddawany trenin- gowi na ogromnych zbiorach danych (Biswas, 2023). Uczniowie wykorzystują chat do wykonywania zadań domowych oraz pisania prac lub konspektów, co ma wpływ na zanikanie umiejętności krytycznego myślenia, analizy, syntezy i trafnego wnioskowania, co może doprowadzić do nieuczciwości i nieadekwatnej oceny (Kasneci i in., 2023). Wygenerowane przez Chat GPT-3 odpowiedzi bazują na dużej liczbie tekstów, artykułów naukowych, dokumentów, zdjęć oraz postów, które przez lata publikowane były w sieci internetowej (Iszkowski, Tadeusiewicz, 2023). Rodzi to poważne wątpliwości dotyczące plagiatu, ponieważ Chat GPT-3 nie podaje źródeł, z których czerpie informacje, ani nie przypisuje autorstwa do generowanych treści.

Dodatkowo nie należy zapominać o tym, jaki wpływ sztuczna inteligencja odciska na interakcjach społecznych w procesie edukacji. Czy nauczyciele zostaną zastąpieni przez maszyny czy też AI będzie jedynie narzędziem wspomagającym? W jaki sposób te zmiany wpłyną na rozwijanie umiejętności społecznych uczniów? Hernando Barrios Tao, Vianney Rocío Diaz oraz Yolanda Guerra (2019) przeprowadzili badania, z których wynika, że nauczycieli nurtują obawy, co do zastąpienia ich funkcji przez roboty. Przekłada się to na zaniepokojenie kwestią braku możliwości precyzyjnego monitorowania postępów każdego ucznia w ramach prowadzonych przez nich zajęć. Niezaprzeczalna jest również trudność, z jaką maszyny borykają się w adaptacji do zmian emocjonalnych, zwłaszcza w kontekście zindywidualizowanych potrzeb każdego ucznia, uwzględniając przy tym zróżnicowane ograniczenia i potencjał edukacyjny jednostek. Nauczyciel w postaci robota lub oprogramowania bazującego na systemach sztucznej inteligencji pozbawiony jest zdolności do odczuwania emocji, staje w obliczu ograniczeń, zwłaszcza w kontekście dostosowywania się do zmian. Natomiast ludzie

nauczyciele angażują się emocjonalnie w spersonalizowane strategie nauczania, ukierunkowane na osiągnięcie sukcesu w procesach uczenia się i wychowania, co wydaje się nieosiągalne dla sztucznej inteligencji edukacyjnej.

Aby przeciwdziałać tym zagrożeniom, ważne jest przyjęcie odpowiedzialnego i etycznego podejścia do rozwoju i wykorzystania sztucznej inteligencji. Konieczne jest stworzenie regulacji, etycznych wytycznych oraz mechanizmów nadzoru nad sztuczną inteligencją, takich jak: wprowadzenie kodeksu etycznego dla twórców systemów AI, ustanowienie niezależnych organów nadzorczych, które monitorowałyby zastosowania AI w edukacji, a także prowadzenie kampanii edukacyjnych, aby wykorzystać potencjał AI, jednocześnie minimalizując potencjalne ryzyko i zapewniając korzyści społeczności szkolnej (Lipińska, 2022). Wyniki badania przeprowadzonego przez Ninni Singh, Neelu J. Ahuja oraz Amita Kumara w 2018 r., które koncentrowało się na problemach etycznych związanych z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w edukacji, pokazały, że głównym problemem nie jest sama technologia, lecz ludzie. Badacze dokonali kategoryzacji użytkowników na trzy główne grupy: programistów, uczniów i nauczycieli, którzy odgrywają kluczowe role w korzystaniu z systemów sztucznej inteligencji. W badaniu zalecono, aby programiści uwzględniali zasady etyczne i prawa człowieka podczas projektowania algorytmów AI, a studentom zalecono udział w kursach etycznych, aby lepiej zrozumieć i odpowiedzialnie korzystać z technologii AI.

Podsumowanie

Mimo że wszystkie technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) są uważane za przydatne, istnieje niewiele badań nad wykorzystaniem sztucznej inteligencji, zwłaszcza na gruncie polskim. Badanie efektywności stosowania sztucznej inteligencji w procesie edukacji staje się niezwykle istotne, gdyż ma potencjał doskonalenia narzędzi wspierających uczniów w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Zastosowanie sztucznej inteligencji, takie jak rozpoznawanie mowy, korekta pisowni i automatyczne generowanie odpowiedzi, może dostarczyć dodatkowe wsparcie uczniom, pomagając im przezwycięzać trudności i dostosowywać proces nauki do ich indywidualnych potrzeb (Kuruliszwili, 2021). W miarę jak technologie te stają się integralną częścią procesu edukacyjnego, istnieje potrzeba dalszych badań w tym obszarze. Kluczowe jest lepsze zrozumienie potencjału i skuteczności sztucznej inteligencji w kontekście wspierania uczniów oraz rozwijania jeszcze bardziej zaawansowanych narzędzi edukacyjnych. Działania badawcze w tym obszarze mogą prowadzić do identyfikacji optymalnych strategii, uwzględniających unikalne potrzeby i umiejętności uczniów. Ponadto badania mogą skoncentrować się na ocenie skuteczności konkretnych narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, tak aby dostosować je do różnych poziomów nauczania i różnych dziedzin edukacyjnych. Rozwój bardziej zaawansowanych technologii, takich jak sztuczna inteligencja, otwiera drogę do tworzenia innowacyjnych i spersonalizowanych środowisk edukacyjnych. Równocześnie należy rozważać aspekty etyczne, bezpieczeństwo danych oraz równość dostępu do tych technologii, aby zapewnić, że korzyści płynące

z sztucznej inteligencji w edukacji są dostępne dla wszystkich uczniów (Akgun, Greenhow, 2022). Dlatego też kontynuacja badań nad skutecznością sztucznej inteligencji w edukacji jest niezbędna, aby sprostać dynamicznym wyzwaniom i zmieniającym się potrzebom społecznym. Ostatecznym celem jest stworzenie równowagi między innowacyjnym wykorzystaniem sztucznej inteligencji a zachowaniem etycznych standardów, zapewniając jednocześnie skuteczne narzędzia wsparcia dla uczniów.

Bibliografia

- Akgun, S., Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431–440.
- Aldousari, A. (2021). Mobile Applications for Students with Dyslexia: A Systematic Literature Review. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 1–7.
- Attali, Y., Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater® V. 2. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(3), 3–30.
- Barrios Tao, H., Diaz, V.R., Guerra, Y. (2019). Artificial intelligence and education. Challenges and disadvantages for the teacher. *Arctic Journal*, 72(12), 30–50.
- Biswas, S. (2023). Role of Chat GPT in Education. *Journal of ENT Surgery Research*, 1(1), 1–3.
- Bull, S. (2020). There are open learner models about! *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(2), 425–448.
- Bull, S., Kay, J. (2010). Open Learner Models. W: R. Nkambou, J. Bourdeau, R. Mizoguchi (red.), *Advances in Intelligent Tutoring Systems. Studies in Computational Intelligence* (308) (s. 301–322). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer. Science*, 136, 16–24.
- Chaudhry, M.A., Kazim, E. (2022). Artificial Intelligence in Education (AIED): a high-level academic and industry note 2021. *AI Ethics*, 2(1), 157–165.
- Conklin, T.A., Hartman, N.S. (2014). Appreciative Inquiry and Autonomy-Supportive Classes in Business Education: A Semi Longitudinal Study of AI in the Classroom. *Journal of Experiential Education*, 37(3), 285–309.
- Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education. W: Ch. Stückerlberger, P. Duggal (red.), *Data ethics: Building trust: How digital technologies can serve humanity* (s. 621–653). Globethics Publications.
- Iszkowski, W., Tadeusiewicz, R. (2023). Na marginesie dyskusji o sztucznej inteligencji. *Kwartalnik NAUKA*, 4, 49–70.
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48, 33–43.
- Johnson, M. (2020, 22 kwietnia). A scalable approach to reducing gender bias in Google translate. Google Research Blog. Pobrano z: <https://ai.googleblog.com/2020/04/a-scalable-approach-to-reducing-gender.html>
- Kasneci, E. i in. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, (103), 102274.
- Kim, Y.D., Hong, J.W., Kang, W.S., Baek, S.S., Lee, H.S., An, J. (2010). Design of robot assisted observation system for therapy and education of children with autism. *Social Robotics: Second International Conference on Social Robotics, ICSR 2010, Singapore, November 23–24, 2010. Proceedings 2* (s. 222–231). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klimova, B., Pikhart, M., Kacatl, J. (2023). Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education. *Frontiers in Public Health*, 10, 1118116, 1–8.

- Kowalczyk, L. (2023). Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej. W: *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości: Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności*, 53(1), 9–39.
- Koziej, S. (2023). Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej. *Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 23(16), 11–20.
- Kuruliszwili, S. (2021). Sztuczna inteligencja – wyzwanie edukacyjne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 28–40.
- Limna, P. (2022). Artificial Intelligence (AI) in the Hospitality Industry: A Review Article. *International Journal of Computing Sciences Research*, 6, 1–12.
- Lipińska, I. (2022). Etyka sztucznej inteligencji w dokumentach Unii Europejskiej w latach 2017–2020. *Edukacja Filozoficzna*, 73, 11–38.
- Makridakis, S. (2017). The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. *Futures*, 90, 46–60.
- Monett, D., Lewis, C.W.P. (2018). Getting clarity by defining Artificial Intelligence – A Survey. W: V.C. Müller (red.), *Philosophy and Theory of Artificial Intelligence* (s. 212–214). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Naqvi, A. (2020). *Artificial intelligence for audit, forensic accounting, and valuation: a strategic perspective*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Nichols, M., Holmes, W. (2018). Don't do Evil: Implementing Artificial Intelligence in Universities. *EDEN Conference Proceedings*, 2, 110–118.
- Nilsson, N. J. (2009). *The Quest for Artificial Intelligence: A History of Ideas and Achievements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135–153.
- Politi-Georgousi, S., Drigas, A. (2020). Mobile Applications, An Emerging Powerful Tool for Dyslexia Screening and Intervention: A Systematic Literature Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(18), 4–17.
- Regan, P.M., Jesse, J. (2019). Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: twenty-first century student sorting and tracking. *Ethics and Information Technology*, 21, 167–179.
- Roach, J. (2018, 5 kwietnia). AI technology helps students who are deaf learn. The Office Microsoft Blog. Pobrano z: <https://blogs.microsoft.com/ai/ai-powered-captioning/>
- Saputra, I., Astuti, M., Sayuti, M., Kusumastuti, D. (2023). Integration of Artificial Intelligence in Education: Opportunities, Challenges, Threats and Obstacles. A Literature Review. *Indonesian Journal of Computer Science*, 12(4), 1590–1600.
- Singh, N., Ahuja, N.J., Kumar, A. (2018). A Novel Architecture for Learner-Centric Curriculum Sequencing in Adaptive Intelligent Tutoring System. *Journal of Cases on Information Technology*, 20(3), 1–20.
- Tahiru, F. (2021). AI in Education: Systematic Literature Review. *Journal of Cases on Information Technology*, 23(1), 1–20.
- Wang, P. (2019). On Defining Artificial Intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2), 1–37.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION – OPPORTUNITIES AND THREATS

Abstract

The article aims to present a comprehensive view of the current state and future of artificial intelligence (AI), with particular emphasis on its opportunities and threats in the context of education. The first section introduces the topic, highlighting the revolutionary nature of AI in today's world, and discussing the complex definition of artificial intelligence. It then outlines the opportunities for the use of AI in education, such as individualization of the learning process, customization of teaching materials, and support for students with special educational needs. An analysis of potential threats is also conducted, including ethical issues, student data security, algorithmic biases, and the risk of students becoming dependent on AI-based tools. Finally, the article emphasizes the need for a responsible approach and the necessity of regulation, ethical guidelines, and supervision to effectively harness the potential of artificial intelligence in education. The article also encourages further research into the effectiveness of AI implementation in education, especially in the Polish context.

Keywords: artificial intelligence, education, artificial intelligence in education, automation of educational processes, artificial intelligence – opportunities and threats

NATALIA FABISIAK
<https://orcid.org/0009-0007-5611-3441>
nk.fabisiak@student.uw.edu.pl
Uniwersytet Warszawski
KAMIL MISZEWSKI
<https://orcid.org/0000-0003-0728-3819>
k.miszewski@uw.edu.pl
Uniwersytet Warszawski
SZYMON NAWROCKI
<https://orcid.org/0000-0002-7578-6947>
st.nawrocki@student.uw.edu.pl
Uniwersytet Warszawski
WIESŁAW NYNCA
<https://orcid.org/0000-0003-0829-4085>
wieslaw.nynca@ug.edu.pl
Uniwersytet Gdański

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.7036
Data wpływu: 24.04.2024
Data przyjęcia: 10.06.2024

CO DZIAŁA, A CZEGO LEPIEJ SIĘ WYSTRZEGAĆ CHCĄC SKUTECZNIE RESOCJALIZOWAĆ? PORÓWNANIE DZIAŁAŃ PROWADZONYCH W PLACÓWKACH DLA NIELETNICH ORAZ JEDNOSTKACH DLA DOROSŁYCH

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu resocjalizacji wśród osób dorosłych oraz nieletnich. Autorzy postanowili porównać metody, jakie są stosowane w jednostkach penitencjarnych oraz placówkach, w których przebywają adolescenty, u których wystąpił konflikt z prawem. Badania, które pozwoliły na opracowanie prezentowanego artykułu, były prowadzone dwuetapowo. Najpierw odbyły się wizyty studyjne Kryminologicznego Koła Naukowego Uniwersytetu Warszawskiego, a następnie przeprowadzono serię wywiadów usystematyzowanych. Dzięki temu autorzy mogli odpowiedzieć na pytanie, co działa, a co nie działa w systemie resocjalizacji. W toku badań ustalono, że w przypadku zakładów karnych największe korzyści dla skazanego przynoszą praca i kontakt z rodziną. Z kolei w przypadku jednostek dla nieletnich wymierne korzyści przynosi edukacja dopasowana do poziomu nauczania dziecka oraz wyjścia edukacyjne poza mury ośrodków. Do przyczyn porażek autorzy zakwalifikowali zbyt wolną pracę sądów, co wydłuża czas skierowania adolescentów do placówki, a także brak należytego nadzoru nad sytuacją wychowanków. W przypadku osób dorosłych problemem jest złe traktowanie skazanych przez Służbę Więzienną, niewystarczający system terapeutyczny i edukacyjny oraz nieprawidłowy dobór kadry zarządzającej. W wyniku analizy badań autorzy doszli do wniosku, że nie ma uniwersalnych metod resocjalizacyjnych, które można by zastosować jednocześnie u dorosłych i u nieletnich.

Słowa kluczowe: nieletni, resocjalizacja, schronisko dla nieletnich, zakład karny

Wprowadzenie

Od stuleci teoretycy i praktycy resocjalizacji na całym świecie zastanawiają się, jak sprawić, by była ona procesem skutecznym (Górski, 1985; Machel, 2003).

Stosowano przeróżne sposoby mające ją wspierać, różna też była wiara w jej skuteczność (Miszewski, 2005, 2007) aż po całkowity jej zanik (Martinson, 1974).

W polskim systemie resocjalizacyjnym, podobnie jak w systemach zagranicznych, oddziaływania korekcyjne podejmowane są zarówno względem osób niepełnoletnich, jak i dorosłych. Wobec tych pierwszych, w przypadku najbardziej zdemoralizowanych stosujemy zamknięty system resocjalizacji w warunkach młodzieżowych ośrodków wychowawczych, okręgowych ośrodków wychowawczych, schronisk dla nieletnich oraz zakładów poprawczych. Resocjalizacja dla osób dorosłych odbywa się w warunkach jednostek penitencjarnych.

Nie chcemy, by nasze rozważania pozostały czysto teoretyczne, dlatego też prezentowany artykuł stanowi próbę egemplifikacji kluczowych zagadnień z przestrzeni dyskursu o osobach niedostosowanych społecznie zarówno nieletnich, jak i dorosłych. W tym celu posłużyliśmy się wywiadami z czterema reprezentantami tych rzeczywistości – pracownikami dwóch zakładów karnych, okręgowego ośrodka wychowawczego oraz schroniska dla nieletnich. Na podstawie tych wywiadów czytelnik ma możliwość zapoznania się nie tylko z ich profilami, lecz także z sylwetkami pensjonariuszy badanych instytucji, a przede wszystkim z zagadnieniami, które są najistotniejsze z perspektywy ich funkcjonowania, tj. rodzajów oddziaływań podejmowanych w placówkach, ich skuteczności, ewentualnych porażek czy działań naprawczych.

Zaprezentowana analiza wydaje się o tyle ciekawa, że przyjęła formę holistycznego spojrzenia na proces resocjalizacji osób niepełnoletnich oraz dorosłych. Możemy dzięki niej dostrzec elementy wyróżniające każdą z tych grup – zarówno łączące, jak i dzielące w postępowaniu resocjalizacyjnym.

Punktem wyjścia do przeprowadzenia badań był wyjazd naukowo-badawczy Kryminologicznego Koła Naukowego Uniwersytetu Warszawskiego, który odbył się w dniach 21–24.05.2023 r. Autorzy artykułu zapoznali się z warunkami, w jakich odbywa się resocjalizacja w jednostkach dla dorosłych: Zakładzie Karnym w Koronowie – Oddziale Zewnętrznym w Chojnicach, Zakładzie Karnym w Inowrocławiu oraz Oddziale Zewnętrznym tegoż zakładu w Toruniu. Wizytowano także jednostki dla nieletnich: Schronisko dla Nieletnich w Chojnicach oraz Okręgowy Ośrodek Wychowawczy w Szubinie. Przeprowadziliśmy badania jakościowe w formie czterech wywiadów usystematyzowanych z przedstawicielami każdej z odwiedzonych przez nas instytucji. Materiał empiryczny posłużył nam za podstawę do stworzenia prezentowanej pracy.

Profil oraz doświadczenie zawodowe osób badanych

Pierwszą respondentką była funkcjonariuszka SW z Zakładu Karnego w Koronowie, Oddziału Zewnętrznego w Chojnicach. W służbie jest od ponad 17 lat, w tym czasie pełniła funkcję wychowawcy, a następnie zastępcy kierownika działu penitencjarnego; na stanowisku tym pozostawała też w czasie przeprowadzonego wywiadu. W trakcie służby doszła do stopnia majora.

Drugim respondentem był starszy wychowawca z Zakładu Karnego w Inowrocławiu; stanowisko to łączy z funkcją rzecznika prasowego dyrektora ZK. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że Zakład Karny w Inowrocławiu ma Oddział

Zewnętrzny w Toruniu, gdzie nasz respondent także wykonuje swoje obowiązki. Służbę rozpoczął 12 lat temu od stanowiska strażnika w dziale ochrony. Następnie został młodszym wychowawcą oddziału penitencjarnego, po czym objął etat wychowawcy ds. kulturalno-oświatowych. Obecnie ma stopień porucznika.

Trzecim respondentem był dyrektor Okręgowego Ośrodka Wychowawczego w Szubinie, wcześniej jednostka ta funkcjonowała jako Zakład Poprawczy. Funkcję tę sprawuje od siedmiu lat. Uprzednio pracował w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Antoniewie oraz w Zakładzie Poprawczym w Poznaniu, w obu miejscach pracował jako wychowawca. Obecnie funkcję dyrektora łączy z prowadzeniem kancelarii radcy prawnego.

Czwartym respondentem był nauczyciel ze Schroniska dla Nieletnich w Chojnicach. Z jednostką tą jest związany od 26 lat. Pracę rozpoczął jako pracownik ochrony, następnie był: pomocnikiem nauczyciela, wychowawcą i kierownikiem internatu. Wrócił jednak na stanowisko wychowawcy i ostatecznie został nauczycielem.

Profil osób przebywających w placówce

W Oddziale Zewnętrznym w Chojnicach profil osób przebywających w placówce jest bardzo szeroki ze względu na fakt, że jednostka pełni m.in. funkcję aresztu śledczego. Znajdują się tam osoby: tymczasowo aresztowane, odbywające karę po raz pierwszy, recydywiści, a także młodociani. Natomiast nie przebywają tam osadzeni zakwalifikowani jako niebezpieczni. W przypadku, gdy któryś z osadzonych zostanie zaklasyfikowany do tej grupy, zostaje przeniesiony do innej jednostki penitencjarnej, gdzie „N” mogą przebywać.

Zakład Karny w Inowrocławiu jest zakładem typu półotwartego, przeznaczonym dla recydywistów. W jednostce znajduje się także oddział terapeutyczny w pawilonie A, gdzie osadzeni odbywają terapię alkoholową, która trwa minimum trzy miesiące. Poza tym ZK Inowrocław realizuje wykonywanie kary pozbawienia wolności w Systemie Dozoru Elektronicznego. Pod jednostkę podlega Oddział Zewnętrzny w Toruniu, będący zakładem typu zamkniętego, gdzie przebywają także tymczasowo aresztowani oraz osoby odbywające karę po raz pierwszy, recydywiści, a także młodociani.

W Okręgowym Ośrodku Wychowawczym w Szubinie przebywają nieletni, którzy są zdemoralizowani, popełnili czyny karalne i nie poddawali się procesom resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Najmłodszy podopieczny, który przebywał wtedy w placówce, ma 15 lat, natomiast najstarsi są 19-latkowie, którzy zgodnie z ustawą¹ muszą opuścić ośrodek.

W Schronisku dla Nieletnich w Chojnicach mogą z kolei przebywać nieletni, którzy spełniają określone warunki. Przede wszystkim są to osoby, które wykazują wysoki stopień demoralizacji i oczekują na postanowienie w sprawie zastosowania innych środków. Przebywają tam także chłopcy z deficytami dydaktycznymi, emocjonalnymi, wychowawczymi, a także uzależnieni.

¹ Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. poz. 1700 z późn. zm.).

Działania resocjalizacyjne, które przynoszą pozytywne efekty

Respondenci wskazywali na różne czynniki, które w ich opinii dają pozytywny efekt w procesie resocjalizacji. Zdaniem funkcjonariuszki z Oddziału Zewnętrzny w Chojnicach trudno ocenić, które z działań resocjalizacyjnych są najskuteczniejsze. W jej opinii *działania resocjalizacyjne to [...]: nauczanie, praca, kontakt ze światem zewnętrznym, zajęcia kulturalno-oświatowe, ja bym jeszcze do tego dodała terapię, czyli terapię narkotykową i terapię uzależnień. Więc które z nich są najbardziej skuteczne? Trudno mi powiedzieć. Według niej szczególnie istotna jest praca: Ważne jest zatrudnienie, ważna jest praca, osadzeni chcą pracować. Czas im leci szybciej, mają takie poczucie sprawczości i wpływu na swoje życie, widzą efekty podejmowanych działań, no i zarabiają pieniądze, możemy do tego dopisać tę kwestię, że jak mają alimenty, to realizują te alimenty, to oni zbierają sobie jeszcze jakieś środki finansowe na wyjście na wolność i nie wychodzą bez niczego, już mają jakiś zasób pieniędzy [...]. Pani major zauważa także, że ważnym czynnikiem są więzi rodzinne, które odgrywają kluczową rolę w procesie resocjalizacji: *Żeby ta praca dobrze funkcjonowała i żeby osadzony dobrze funkcjonował w tym zatrudnieniu, to on jeszcze musi mieć po co się starać. Więc jeżeli będzie miał rodzinę, z którą współpracuje, i rodzina go wspiera, to jego motywacja będzie większa. Istotna w opinii badanej jest synteza wielu działań, które zmierzają do jednego efektu – one muszą iść albo etapowo, albo w parze. Takie jest moje zdanie.**

Respondent z Zakładu Karnego w Inowrocławiu uważa, że najważniejszym czynnikiem w kwestii resocjalizacji jest zatrudnienie osadzonych, czyli praca. Uzasadnia to tym, że *większa część skazanych po prostu nigdy tak naprawdę zawodo-wo nie pracowała. Jakie to ma znaczenie dla społeczeństwa? Może powiem tak: ja pracuję tak, jak każdy z nas pracuje, wykonuję tę pracę, wiem, jaka ona jest ważna, że trzeba utrzymać rodzinę itd. A nasi skazani niestety w wielu, wielu przypadkach nigdy żadnej pracy nie wykonywali, a jeśli ją robili, to robili ją przez chwilę bądź robili pracę taką, która jest na przykład nielegalna, byli np. dilerami narkotyków i uważali to za pracę w ich mniemaniu.*

Kolejnym istotnym czynnikiem w jego ocenie jest wykształcenie, co wynika z faktu, że osadzeni przebywający w jednostkach penitencjarnych mają bardzo ubogie kompetencje w tym zakresie i konieczne jest jego uzupełnienie. Ponadto duże znaczenie mają zajęcia kulturalno-oświatowe. *Osadzeni mają możliwość realizowania swoich pasji. Pracując tutaj wyłącznie z mężczyznami, w sposób dosyć łatwy możemy ich gdzieś tam zaktywizować, bo wielu z nich po prostu lubi uprawiać sport, to gdzieś tam nie ma jakiejś wielkiej filozofii: czy zajęcia na siłowni, czy jakaś piłka, czy siatkówka, czy koszykówka jest pewnym elementem oddziaływania, możliwości wyżycia się gdzieś tam tych negatywnych emocji, tego, co tam gdzieś się gromadzi w tej izolacji penitencjarnej i te zajęcia kulturalne oświatowe – to także różne wyjścia, to poznawanie sztuki, poznawanie teatru. Poznawanie historii, udział w konkursach i to realizujemy. I gdzieś tam to jest ważne, ważnym też aspektem jest, jakby i bardzo kontrowersyjnym także to, że my bardzo często, jako służba penitencjarna, wychodzimy ze skazanymi poza teren jednostki, np. na jakąś wystawę, na jakiś pokaz, no jest w tym wiele kontrowersji, bo społeczeństwo generalnie wychodzi z założenia, że po co, a dlaczego? Przecież oni mają odbywać karę, a nie w nagrodę chodzić do teatru albo*

do muzeum, uczyć się jakiejś historii. Wydawałoby się, że mają rację, natomiast trzeba też pamiętać o tym, że większość skazanych kiedyś tę karę kończy. No i w przypadku całego procesu resocjalizacji ważne jest to, żeby oni przypomnieli sobie, jak wygląda społeczeństwo, jak wygląda świat zewnętrzny na co dzień, będąc odizolowanym. Nie, nie mają tych bodźców, nie widzą ludzi poza tak naprawdę nami, których widzą codziennie, oni nie widzą innych ludzi raz w tygodniu. Nawet nie wszyscy mają widzenia. [...] Dlatego to jest tak ważne, żeby gdzieś tam tę część skazanych oczywiście, których możemy i oni są wyselekcjonowani, żeby ich jednak do tego świata przyzwyczajając, żeby to nie było tak, że wychodzą na wolność jak dzikie zwierzęta, przepraszam, że takie określenia, ale no niestety będąc w izolacji przez te kilkanaście lat, widzą tylko i wyłącznie powiedzmy mury więzienia i swoje cele. No można w pewien sposób po prostu odzwyczaić się od innych ludzi poza nami.

Pan porucznik zauważył również, podobnie jak rozmówczyni z Chojnic, że dużą rolę odgrywają kontakty osadzonych z bliskimi. Oczywiście widzenia to jest podstawa. Osadzeni odwiedzani są przez swoje osoby bliskie, mogą dzwonić do nich, mogą rozmawiać przez komunikator Skype. Oczywiście jest pomoc również taka jakby nie fizyczna. Chodzi mi o robienie paczek i tak dalej. To też jest jakiś tam kontakt, [...] skazani czują, że mają tę pomoc od bliskich. Co więcej, cenna w jego opinii jest terapia m.in. uzależnień. Liczba osób uzależnionych od różnych środków odurzających, od alkoholu, jest ogromna. Tak naprawdę to jest olbrzymi problem społeczny. Większość naszych skazanych jakiś kontakt z używkami miała, wielu z nich jest uzależnionych. My tutaj poprzez pracę psychologów, poprzez pracę psychiatrów próbujemy te uzależnienia znaleźć i wtedy kierujemy do odbywania kary w systemie terapeutycznym. No i to jest naprawdę ważne, żeby oni odbywali tę terapię, żeby wyszli na wolność jakby z przepracowanym deficytem, bo jest to olbrzymi problem.

Dyrektor Okręgowego Ośrodka Wychowawczego w Szubinie zauważa, że w przypadku nieletnich istotna jest edukacja dostosowana do poziomu podopiecznych, co wynika z ich wieloletnich zaległości szkolnych. Kolejny ważny czynnik to motywacja – tu należy przywołać słowa respondenta: *Działania resocjalizacyjne to po pierwsze nagradzanie. Wychowanek musi dużo dostać, w mojej ocenie, żeby czuł zagrożenie, że może dużo stracić. Jeżeli nie ma nic do stracenia, to nie ma tego w cudzysłowie „kija”. Trzeba pokazywać mu jak najwięcej marchewek. Jak on zgromadzi odpowiedni zasób przywilejów, możliwości, to zacznie się zastanawiać. Cennym zajęciem okazuje się aktywne spędzanie czasu: branie udziału w zajęciach sportowych, wyjściach do kina, wyjazdach. Pozwala to wychowankom na zobaczenie, jak wygląda normalne życie. Należy mieć na uwadze, że wielu z nich wywodzi się z dysfunkcyjnych rodzin, gdzie nie mieli prawidłowych wzorców. W trakcie wizyty studyjnej Kryminologicznego Koła Naukowego UW w OOW Szubin dyrektor podkreślał jak duże znaczenie mają takie aktywności dla podopiecznych, którzy dzięki temu w przyszłości mają do czego dążyć: [...] postawienie na sport, czy w ogóle na fizyczną aktywność, dużo wyjazdów, dużo pobytu w środowisku zewnętrznym, ale na naszych warunkach. Bo oni przecież też wcześniej przebywali w środowiskach zewnętrznych, niemniej odbywało to się zupełnie inaczej. Jeżeli szli na stadion, to kogo można uderzyć, co można ukraść? Z nami jadą kibicować w zupełnie innych warunkach. Czyli ten cel, który mają do osiągnięcia podczas tego eventu, jest zupełnie inny. [...] Poprzez zajęcia sportowe lub poprzez turystykę, krajoznawstwo można im pokazać,*

jak właściwie spędzać czas. Dlatego, że oni w tych warunkach wcześniej, najczęściej grubo ponad 90%, nie spędzali czasu z rodzicami jakoś aktywnie; [...] nie mieli właściwie oferty, bo mama czy tata tej młodzieży do teatru, do kina, w normalne miejsca, które dla przeciętnego człowieka są powszechne, dla nich były niedostępne, ale niedostępne nie tylko z tego tytułu, że właśnie nie mieli pieniędzy, ale nie byli przyzwyczajeni czy nikt im takiej oferty nie składał. Z nami jadą do teatru, oni są pierwszy raz w życiu w tym teatrze, z nami jadą do kina, też są pierwszy raz w życiu, z nami jadą na basen i są pierwszy raz w życiu, z nami jadą w góry czy nad morze, gdzie nigdy nie widzieli ani gór, ani morza, z nami jadą na naukę na narty, gdzie widzieli to tylko w telewizji. Czyli widzą, że życie może wyglądać zupełnie inaczej. Ten człowiek nie musi być w nieustannym napięciu, można wolny czas spędzać inaczej.

Respondent uznał, że pomocne są zabezpieczenia ośrodka w postaci urządzeń technicznych oraz kadry, czyli działu ochrony, co zapobiega ucieczkom, do których dochodzi w wielu podobnych ośrodkach. *Mało tego, ta bariera – ogrodzenia robi to, że nie mogą spożywać narkotyków. Bo my mamy doświadczenia, czytam relacje tych chłopców z innych ośrodków, gdzie narkotyki były czymś powszechnym, czyli wychowanek wychodzi 20 metrów za budynek i kupuje od dilerki narkotyki. Tu jest to niemożliwe. Czyli raz, że urządzenia techniczne, dwa kadra, czyli mówimy tutaj o dziale ochrony, znacznie ograniczają tę ofertę alternatywną, czyli zdenerwowałeś się: weź przyćpaj, zdenerwowałeś się: weź wypij alkohol. Tu są warunki mocno ograniczające tę negatywną alternatywną rzeczywistość.*

Nasz rozmówca ze Schroniska dla Nieletnich w Chojnicach podkreśla, że nie ma jednej konkretnej metody, która byłaby rozwiązaniem dla osób, które przebywają w jego placówce: *Nie ma panaceum na resocjalizację. Na pewno musimy uwzględnić to, że nieletni to są jednostki plastyczne, a więc dużo łatwiej ich resocjalizować niż osoby dorosłe. Ważną rolę odgrywają nauczyciele, którzy poprzez swoje działania wpływają na nieletnich. Jak zauważa: Pracujemy naszą osobowością. Musimy stworzyć pewien monolit, który będzie polegał na tym, że pedagog resocjalizujący musi mieć warsztat pracy, a więc ten zewnętrzny, musi mieć umiejętności miękkie, a więc pracuje też sobą, a może nawet przede wszystkim rzekłbym, że pracuje sobą i dopiero potem to będzie kształtowało jego pracę. [...] Jakbyście poprosili, żebyśmy zdefiniował – mimo wszystko – jakąś receptę, to nakreśliłbym w wielkim skrócie, że o sukcesach wychowawczych będzie decydowała wiedza, myślenie i działanie pedagogiczne. Jeśli mogę się posłużyć takim skrótem. Zapytany o to, jakie konkretne działania podejmuje się w Schronisku dla Nieletnich w Chojnicach, opowiedział o połączeniu roli szkoły i warsztatów. Jeżeli to będą warsztaty szkolne, a więc jest to wychowanie przez pracę. Jest to, uważam, niezwykle ważne – przysposabiamy jednostkę do obowiązku albo do jedynego pożądanego sposobu utrzymania się [...].*

Kolejnym elementem wpływającym na prawidłową resocjalizację jest sposób prowadzenia zajęć i przekazywania wiedzy podopiecznym. *Najpierw staramy się naszymi narzędziami zniwelować niechęć, tę anoreksję szkolną, działamy przez niesztampowe metody lekcji, bo nasi uczniowie przychodzą tutaj z ogromną niechęcią względem obowiązku nauki i na początku staramy się temu przeciwdziałać. A więc musimy realizować taką formę lekcji, która jest nie sztandarowa, nie sprawdzona w warunkach wolnościowych i musimy realizować ją w warunkach zamkniętych. A więc aktywizować tych wychowanków, te lekcje muszą mieć charakter nie tyle*

poglądowy, co uczestniczący. Lekcja musi być uczestnicząca. Kolejnym ciekawym elementem wpływającym na podopiecznych są zajęcia skupione na zapobieganiu agresji. Takie działania są także podejmowane w Schronisku dla Nieletnich w Chojnicach: Wprowadziliśmy już wiele lat temu, wtedy jeszcze innowacyjną metodę za pomocą zajęć TZA – treningu zastępowania agresji (potem ją nieco modyfikowaliśmy), wprowadziliśmy trening umiejętności społecznych, czyli to jest kolejna metoda, która ma podnieść jakość funkcjonowania społecznego tych wychowanków.

Porażki, do których dochodzi w procesie resocjalizacji

Należy zauważyć, że w procesie resocjalizacji dochodzi również do porażek. w Postanowiliśmy zapytać o to naszych respondentów, którzy na co dzień mierzą się z trudem pracy resocjalizacyjnej. W opinii funkcjonariuszki z Chojnic porażką jest niewłaściwe traktowanie osadzonych przez część funkcjonariuszy SW. Za niewłaściwe rozumie zachowanie, które jest: *niegodne, niehumanitarne, poniżające, bez zachowania takiej godności człowieka [...], jeżeli nasz osadzony będzie przez jakiegoś funkcjonariusza traktowany w sposób poniżający, no to trudno go skłonić do jakiegokolwiek motywacji i właściwego zachowania.* Pani major zaznacza, że problemem jest też architektura jednostek penitencjarnych, której kubatura i stan techniczny, wyposażenie nie wpływają pozytywnie na osadzonych, a wręcz bardziej ich to deprymuje.

Ciekawe spojrzenie prezentuje wychowawca z ZK Inowrocław. Uważa on, że porażką samą w sobie jest istnienie zakładów karnych dla recydywistów penitencjarnych, czego przykładem jest jego jednostka macierzysta. Przywołuje tu art. 67 k.k.w.², który mówi o celach resocjalizacyjnych kary pozbawienia wolności, w tym o powstrzymaniu się od powrotu do przestępstwa. Kolejną porażką jest problem z edukacją osadzonych. Mają oni zapewniony dostęp do placówek edukacyjnych na terenie wybranych jednostek w Polsce, jednak jeśli się decydują na skorzystanie z tej oferty, to często z nauki rezygnują, nie podejmując dalszej próby zmiany swojego wykształcenia. Natomiast sama SW nie może w żaden sposób żądać, by to robili, może jedynie zachęcać, jednak jest to niewystarczające. Zauważa, że choć terapia na siłę jest dopuszczalna zgodnie z art. 117 k.k.w.³, to jego zdaniem takie działanie nie ma sensu, gdyż zachowywane jest *status quo*.

Wśród osób pracujących w placówkach dla nieletnich, z którymi przeprowadziliśmy wywiady, dominuje pogląd, że największe zaniedbania dotyczą okresu po opuszczeniu placówki przez podopiecznego. Dyrektor z OOW w Szubinie podkreśla: *Porażka w procesie resocjalizacji to jest brak należytego wsparcia po opuszczeniu ośrodka. Dlatego jeżeli my wyprowadzimy chłopca na prostą, to on musi wyjść i mieć gdzie mieszkać, musi mieć pracę dostosowaną do jego możliwości. [...] Bo jeżeli w rodzinie była patologia i on w wieku lat 19 ma wrócić do tej rodziny i tam nadal*

² Art. 67. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (t.j. Dz.U. z 2023 r. poz. 127 z późn. zm.).

³ Art. 117, tamże.

prowadzić życie, gdzie rodzina się nie zmieniła, jest alkohol, są narkotyki, jest prostytutka i nasza praca przez dwa–trzy lata i cztery, i pięć – bo też były takie przypadki, że i pięć lat chłopcy tutaj w warunkach zakładu poprawczego przebywali – i człowiek wraca w takie miejsce, no uważam, że to jest porażka.

Podobnego zdania jest pracownik Schroniska dla Nieletnich w Chojnicach, który uważa, że w ich placówce bezpośrednio do porażek raczej nie dochodzi, jednak dostrzega, że występują one w całym systemie resocjalizacyjnym. Twierdzi również, że problemem jest czas po opuszczeniu przez nieletniego placówki. *Nieletni nie jest zaopiekowany do końca w pełnym systemie resocjalizacji, a więc to, że tutaj pracujemy i inne zakłady również pracują, osiągają sukcesy wychowawcze i często te sukcesy są niwelowane, są zdeterminowane porażkami po wyjściu, po opuszczeniu warunków instytucjonalnych. Więc nieodpowiednia pomoc postzakładowa, konieczność powrotu wychowanka do środowiska, z którego przybył, czyli brak kontynuacji poszczególnych organów tego systemu, nazwałbym porażką resocjalizacji.*

Dlaczego dochodzi do porażek?

Podczas naszych badań postanowiliśmy także uzyskać odpowiedź na pytanie, w jaki sposób dochodzi do wspomnianych porażek. Funkcjonariuszka z Oddziału Zewnętrznego z Chojnic argumentuje, że w dużej mierze problem tkwi w kadrze. W jej opinii wynika on z: *błędne systemu, z przekonań osób zarządzających, z braku chęci do własnego rozwoju przez funkcjonariuszy, [...] z ich jakiejś prostoty, z ich braku poczucia wartości, że jeżeli upodlą tego więźnia, to sobie dodadzą. Z braku empatii, współczucia, chęci zrozumienia drugiego człowieka, z braku chęci poszanowania godności tych osadzonych.*

Jeśli chodzi o pogląd wychowawcy z ZK Inowrocław, to uważa on, że aby uniknąć porażki w systemie resocjalizacyjnym, należałoby bardziej aktywizować skazanych w proces powrotu do życia po wyjściu z więzienia. *Uważam, że zbyt małe jest zaangażowanie skazanych w ten proces resocjalizacji. My jako kadra penitencjarna staramy się naprawdę ich motywować, rozmawiać z nimi [...] natomiast troszeczkę brakuje właśnie zaangażowania wśród skazanych takiej chęci zrobienia czegoś ze sobą, chęci zmiany, powiedzenia sobie: tak mogę się zmienić, mam ochotę się zmienić, chcę się zmienić. Kolejną z przyczyn niepowodzeń jest niewystarczające finansowanie SW jak i instytucji zajmujących się pomocą postpenitencjarną. Poza tym trudność stanowi liczba funkcjonariuszy oraz częste zwolnienia, które powodują niekompletną obsadę danej jednostki penitencjarnej. Mogą one wynikać, chociażby z przyczyn niezależnych tj. choroby bądź ciąży.*

W opinii Dyrektora OOW porażki wynikają – podobnie jak w przypadku jednostek penitencjarnych – z braku należytej opieki i aktywizacji wychowanków po opuszczeniu placówki, co wiąże się z brakiem zainteresowania opinii publicznej czy też przedstawicieli władzy, którzy nie poświęcają wystarczającej uwagi opisywanemu problemowi, oraz brakiem wystarczających środków finansowych. Pracownik ze Schroniska dla Nieletnich w Chojnicach dodaje, że kwestia porażek wiąże się z rutyną, którą rozumie jako: *szablonowe podejmowanie obowiązków, brak refleksji, uspienie nawet często takie przysłowiowe [...], które istnieje w przekonaniu, że wszystko będzie dobrze, że wszystko jest ok. A tutaj sytuacja*

może być tak dynamiczna, że może tak naprawdę z dnia na dzień, z chwili na chwilę się zmienić i świadkiem takich sytuacji wielokrotnie bywam. Nawet względem nastroju danego wychowanka. [...] żeby tych porażek uniknąć, to musimy pamiętać, gdzie pracujemy, z kim pracujemy.

Co należałoby zmienić w systemie resocjalizacji?

Zapytaliśmy również respondentów, co zmieniliby w systemie resocjalizacji, gdyby mieli taką możliwość. Major z Oddziału Zewnętrznego w Chojnicach przede wszystkim zmieniałby dobór kadry zarządzającej w jednostkach penitencjarnych. Podaje tu argument, że bardzo istotne jest oddziaływanie własnym przykładem, co wpływa nie tylko na osadzonych, lecz także na współpracowników, a w jej odczuciu jest często pomijane. *Podójście przełożonych, wskazywanie odpowiednich trendów, kierunków jest kluczowe do postępowania funkcjonariuszy. Jeżeli będę miała dyrektora, który zgadza się z pewnymi prośbami osadzonych zgodnie z literą prawa, szanuje godność osadzonych, traktuje ich w sposób ludzki, ze współczuciem, to wychowawcy również będą tak robić. Jeżeli mamy dyrektora, który ma poglądy represyjne i odwetowe, to wychowawca nawet gdyby chciał i ze współczuciem, i ze zrozumieniem traktować osadzonych, to dyrektor mu na to nie pozwoli, dlatego uważam, że kluczowe znaczenie ma tutaj kadra zarządzająca.*

W Inowrocławiu nasz respondent stawia głównie na szersze zastosowanie Systemu Dozoru Elektronicznego (SDE), co w jego odczuciu sprawia, że takie warunki odbywania kary przyspieszają proces powrotu do społeczeństwa, gdyż skazany cały czas ma kontakt ze światem zewnętrznym i rodziną, niemniej posiada ograniczenia, które są następstwem jego czynów. Pan porucznik zdecydowanie opowiada się także za rozszerzeniem oferty kursów praktycznych dla osadzonych, tak by po opuszczeniu murów jednostki mogli oni mieć zawód, dzięki czemu nie musieliby popełniać przestępstw, by mieć za co żyć. Istotna w jego opinii jest też kwestia pracy w ZK, gdyż dzięki zarobionym pieniądзом taki człowiek po wyjściu od razu dysponuje środkami, które są bardzo istotne na początku drogi na wolności. Może mu to pomóc np. w zakupie auta, które będzie służyć do dojazdów do pracy.

Dyrektor OOW w Szubinie uważa, że należałoby przyspieszyć pracę sądów, sprawy trwają zbyt długo, a nieletni zbyt późno trafiają do ośrodków, co nie pozwala na skuteczną resocjalizację. Podaje przykład swoich podopiecznych: *Wczoraj miałem na zajęciach trzech wychowanków i tej trójce powiedziałem: «szkoda, że trafiliście do nas tak późno», czyli w wieku 17 lat czy prawie 17. Jak ktoś trafia do nas w tym wieku, zaniedbania są już na gruncie rodzinnym czy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych zbyt duże. Im szybciej młody człowiek trafi w system resocjalizacji, tym lepiej.* Ponadto wskazuje, że często praca ze zdemoralizowaną młodzieżą wymaga szybszej reakcji, skutkującej umieszczeniem w placówce, gdyż u wielu z nich same działania kuratora są niewystarczające i wydłużają moment zaopiekowania się nimi w ośrodkach. Natomiast wychowawca ze Schroniska dla Nieletnich w Chojnicach stwierdza, że najważniejsza jest aktualność w przepisach dotyczących oddziaływania wobec nieletnich oraz ciągły wgląd w sytuację poszczególnej jednostki: *Powinniśmy mieć wgląd i możliwość*

diagnozowania tego nieletniego od samego początku do samego końca wraz z przebiegiem efektów. Zwłaszcza diagnoza weryfikująca jest na końcu niezwykle ważna. Jakie możemy wprowadzać dalsze zmiany i korekty w tym naszym planie resocjalizacyjnym? A więc uszczelnić poszczególne etapy naszego systemu resocjalizacji.

Zakończenie

Pracownicy jednostek penitencjarnych byli zgodni – największe efekty resocjalizacyjne przynoszą: praca oraz kontakt z rodziną. Nieco większy wachlarz metod składa się na skuteczną resocjalizację wobec osób nieletnich – tu wskazano na edukację, wyjścia do placówek kulturalnych (kino, teatr), ale nawet na solidne zabezpieczenia ochronne. Do porażek przyczynia się złe traktowanie podopiecznych przez część funkcjonariuszy Służby Więziennej, wadliwy system edukacyjny i terapeutyczny w jednostkach. Pracownicy jednostek dla nieletnich zgodnie odpowiadają, że jeśli nawet „będą stawać na głowie”, to nic to nie da, skoro po opuszczeniu ich placówek młody człowiek wraca do patologicznej rodziny, środowiska. W takim wypadku cały wysiłek resocjalizacyjny idzie na marne. Co należałoby zmienić? Zdaniem funkcjonariuszy SW: dobór kadry zarządzającej, bo przecież oddziałuje ona na zachowania swoich podwładnych, oraz rozszerzenie systemu dozoru elektronicznego, aby odciążyć więzienia. Przydałoby się także więcej kursów zawodowych, by byli skazani bez problemu mogli znaleźć pracę. Przedstawiciele placówek dla nieletnich podkreślali natomiast, że trzeba przyspieszyć pracę sądów oraz nastawienie sędziów – nieletni powinni szybciej trafiać do placówek, takich jak OOW czy schronisko dla nieletnich. Potrzebny jest także nieustanny wgląd w sytuację każdego wychowanka, aby można było korygować działania resocjalizacyjne.

Z przedstawionej analizy wynika, że nie ma uniwersalnych metod resocjalizacyjnych, którymi można by skutecznie objąć zarówno dorosłych, jak i nieletnich. Nie ma nawet uniwersalnych metod dla każdej z tych grup oddzielnie.

Bibliografia

- Górski, S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Machel, H. (2003). *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*. Gdańsk: Arche.
- Martinson, R. (1974). What Works? – Questions and Answers about Prison Reform. *The Public Interest*, 42, 22–54.
- Miszewski, K. (2005). Resocjalizacja. Rzecz o czymś, co nie istnieje (?). *Opieka – Wychowanie – Terapia*, 3–4, 35–38.
- Miszewski, K. (2007). Resocjalizacja. Białolenia ciąg dalszy. *Opieka – Wychowanie – Terapia*, 1–2, 38–39.

**EFFECTIVE AND INEFFECTIVE STRATEGIES FOR SUCCESSFUL
REHABILITATION: A COMPARISON OF ACTIVITIES IN JUVENILE
AND ADULT FACILITIES**

Abstract

This article discusses social rehabilitation among adults and minors, comparing methods used in penitentiary units and facilities for adolescents in conflict with the law. The research underlying this article was conducted in two stages: first, through study visits by the Criminological Scientific Club of the University of Warsaw, followed by a series of structured interviews. This approach enabled the authors to determine what works and what does not in the social rehabilitation system. The research revealed that in prisons, the most beneficial factors for convicts are work opportunities and family contact. In turn, for units housing minors, measurable benefits come from education tailored to the child's learning level and educational outreach beyond the facility walls. However, the authors attributed the failures to the slow work of the courts, which prolongs the time needed to send adolescents to the facility, and to the lack of proper supervision over the situation of the charges. In the case of adults, problems include poor treatment of convicts by the Prison Service, insufficient therapeutic and educational system, and improper selection of management staff. The authors concluded from their research analysis that there are no universal social rehabilitation methods that can be effectively applied to both adults and minors.

Keywords: juvenile detention center, minors, resocialization, prison

WIELOZMYSŁOWE WSPIERANIE ROZWOJU MOWY DZIECKA NEUROATYPOWEGO – Z DOŚWIADCZEŃ TERAPEUTY

Mowa małego dziecka to pole rozważań i temat publikacji wielu autorów, bowiem jest to niezwykle narzędzie i środek komunikacji z otoczeniem. Dlatego też zaburzenia w nabywaniu mowy znajdują się w centrum uwagi logopedy – terapeuty. Artykuł porusza zagadnienie polisensorycznej stymulacji uwzględniającej rozwojowe sekwencje w nabywaniu mowy oraz opisuje wykorzystanie w terapii wyrażań dźwiękonaśladowczych, gestów naturalnych i systemowych (jak np. Makaton). W artykule podkreślono znaczenie muzyki w procesie nabywania mowy dźwiękowej oraz stymulację zmysłową, zwłaszcza przedsiolkową i proprioceptywną, a także zaprezentowano wymierne efekty pracy terapeutycznej z wykorzystaniem studium indywidualnych przypadków.

Słowa kluczowe: mowa, komunikacja, stymulacja polisensoryczna, gesty, muzyka

Wprowadzenie

Polisensoryczne wspomaganie rozwoju mowy małego dziecka wymaga od prowadzącego terapię logopedy stymulowania wielu zmysłów oraz uwzględnienia czynników sprzyjających powodzeniu takiej terapii. Jakże to stymulacje, jakie czynniki i dlaczego właśnie one, postaram się uzasadnić, powołując się na opinię autorytetów, takich jak: Sally Goddard Blythe (2004), Jagoda Cieszyńska, Marta Korendo, Anna Fabisiak-Majcher (2007), Bożena Odowska-Szlachcic (2010), Iwona Michalak-Widera (2007) i własne doświadczenia (Grzelak, 2013).

Czynników warunkujących prawidłowy rozwój mowy dziecka jest wiele. Należą do nich m.in. prawidłowy rozwój psychofizyczny, społeczny i emocjonalny, funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego, słuch fizyczny i fonematyczny, budowa i sprawność aparatu artykulacyjnego, sposób oddychania (tor oddechowy), odgryzania, żucia i połykania oraz wzorce mowy dostarczane dziecku przez otoczenie, w którym wzrasta.

Rozwój mowy jest procesem etapowym i o tym, czy wystąpi etap zdania (pod koniec drugiego roku życia), decydują etapy wcześniejsze: głuźnienie, gaworzenie, pierwsze słowa (pojawiające się około pierwszego roku życia). Tak jak dziecko rodząc się, nie od razu posiada umiejętność chodzenia, ale nabywa ją stopniowo, przechodząc przez kolejne etapy rozwoju motorycznego (obracanie, pełzanie, siadanie, raczkowanie, wstawanie i chodzenie z przytrzymaniem aż do samodzielnego przemieszczania się), tak mowa dziecka kształtuje się na coraz to

wyższych poziomach. Mowę należy traktować jako wynik współdziałania wielu zmysłów: słuchowego, wzrokowego, dotykowego, przedsionkowego i proprioceptywnego. Treści zawarte w programie terapii mowy małego dziecka powinny uwzględniać stymulację wyżej wymienionych zmysłów.

Rozwój mowy i komunikacji intencjonalnej

Około 1. r.ż. u prawidłowo rozwijającego się dziecka w sposób spontaniczny pojawiają się wyrazy dźwiękonaśladowcze – onomatopeje. Między 12. a 20. m.ż. dzieci najczęściej nazywają kota „miau”, a psa „hau”, by ostatecznie pod koniec 2. r.ż. „miau” stał się „kotem”, a „hau” „psem”. Wykorzystanie wyrazów dźwiękonaśladowczych w procesie wspomagania rozwoju mowy dzieci nie jest w logopedii niczym nowym. Opierając się na badaniach językoznawczych Cieszyńskiej, Korendo, Fabisiak-Majcher (2007) i Michalak-Widery (2007), można wnioskować o istnieniu tzw. głosek prymarnych, tj. głosek najwcześniej pojawiających się w mowie dziecka, na bazie których rozwija się jego pierwszy słownik. Są to samogłoski a, o, e, u, i, y oraz spółgłoski p, b, m, t, g, d. Początkowe realizacje dźwiękowe występujące w mowie dziecka (na bazie wspomnianych głosek prymarnych) najczęściej dotyczą sylab otwartych (sylab zakończonych samogłoską). Dziecko powtarza wtedy ciągi sylab, typu mamamama, tatatata. „Dziecko, artykułując pierwsze sylaby, nie nadaje im znaczenia, nie rozumie również słów wypowiedzianych przez otoczenie. Jedyne co potrafi wtedy odebrać (choć niekoniecznie jeszcze zrozumieć), to emocje. Jak szybko pojawi się rozumienie pierwszych słów, zależy od stymulacji środowiskowej, od tego, jak do dziecka mówimy” (Cieszyńska, Korendo, Fabisiak-Majcher, 2007, s. 165). Już ok. 8. m.ż. życia niemowlę zaczyna rozumieć wypowiedzi zabarwione emocjonalnie. Komunikat „brawo” wypowiedziany bez emocji i wsparcia gestem będzie dla dziecka o wiele mniej zrozumiały niż połączony z okrzykiem radości i kłasnieniem w dłonie: „[...] używanie prostych, krótkich zdań, wielokrotne powtarzanie słów, wspieranie przekazywania znaczeń mimiką stają się dla dziecka czytelnym przekazem językowym” (Cieszyńska, Korendo, Fabisiak-Majcher, 2007, s. 165). Krótkie zdania kierowane do dziecka dostarczają mu precyzyjniejszych wzorców językowych, co ułatwia mu ich rozumienie oraz znacznie przyspiesza szanse ich używania w późniejszej mowie. W logopedii mówi się o tzw. kąpielii słownej. Otaczanie dziecka mową przez częste powtarzanie tych samych zwrotów daje mu możliwość słuchowego kodowania nazw. Oczywiście dopiero polisensoryczne poznanie przedmiotu sprawia, że w umyśle dziecka tworzy się i utrwała jego obraz. Aby słowo „mama” odbierane było przez dziecko jako nazwa jednej i konkretnej osoby, musi ono najpierw wielokrotnie powtórzyć sylabę „ma”, a jeśli ciąg sylabowy spotka się z reakcją emocjonalną matki, która podejdzie do dziecka, uśmiechnie się, przytuli i za każdym razem powtórzy np.: „Wołasz mamę, tak to mama, jest mama, mama cię przytuli”, dziecko zacznie odnosić właśnie tę nazwę do tej osoby, by po pewnym czasie używać słowa „mama” właśnie w odniesieniu do niej.

„Proces nabywania mowy oparty jest na trzech kolejno pojawiających się etapach: powtarzaniu, rozumieniu i samodzielnym mówieniu. Bez wcześniejszego naśladownictwa oraz rozwijającego się rozumienia, pojawienie się mowy czynnej jest

niemożliwe” (Cieszyńska, Korendo, Fabisiak-Majcher, 2007, s. 165). Zwykle taka komunikacja intencjonalna pojawia się ok. 10. miesiąca życia. Dziecko wypowiada wtedy słowa najczęściej zbudowane z sylab otwartych, opartych na samogłoskach i spółgłoskach prymarnych, by nazwać konkretne przedmioty, osoby lub uzyskać jakieś korzyści: dostać zabawkę („da”), jeść („am”) lub pójść na spacer („da da”).

Gest w rozwoju komunikacji

Komunikacja, aby spełniała swoją funkcję w pełni, powinna być naprzemienna. „Aby się komunikować, dziecko musi odebrać intencje innych, podążać za ich uwagą, ale również skierować ich uwagę na rzecz (osobę, sytuację), która je zainteresowała. Do tego celu początkowo dobrze nadaje się palec wskazujący i na etapie dziewiątego do dwunastego miesiąca jest to niezwykle symptomatyczny i diagnostyczny gest. Świadczy on bowiem o gotowości dziecka do nauki języka i do intencjonalnego używania słów. Oznacza, że zdolności poznawcze niemowlęcia osiągnęły poziom wystarczający, aby mogło ono zauważyć, że jest podobne do innych członków danego kręgu kulturowego, a oni są podobni do niego” (za: Cieszyńska, Korendo, Fabisiak-Majcher, 2007, s. 166).

Wraz z rozwojem dziecka zwykły gest wskazywania staje się niewystarczający do komunikacji. Podstawową jego „wadą” staje się to, że wymaga ciągłej uwagi wzrokowej ze strony uczestnika komunikacji (dorosłego), ponadto nie wyjaśnia konkretnych potrzeb dziecka. Jego rola jest jednak znacząca, stanowi bowiem bazę rozwoju mowy dźwiękowej, która pozwala przywoływać uwagę innych nawet, jeśli nie patrzą.

Wiele gestów pojawia się w życiu dziecka w sposób naturalny poprzez naśladownictwo wykonywanych czynności (np. jeść, pić, spać). Te bardziej złożone gesty naturalne dają dziecku możliwość dokładniejszego określenia swoich potrzeb. Na ich podstawie opracowano systemy komunikacji wspomagającej, takich jak np. Makaton czy bobomigi. Gest daje dziecku gotowe narzędzie komunikacyjne, zanim jeszcze pojawi się mowa dźwiękowa. Niezwykłym doznaniem jest móc rozpoznawać potrzeby rocznego/dwuletniego dziecka, świadomie komunikować się z nim, zamiast po omacku zgadywać, czego potrzebuje, słuchając płaczu lub obserwując desperackie rzucanie się dziecka na ziemię z powodu niezrozumienia.

Istnieją również neurologiczne „korzyści” ze stosowania gestów. Swetłana Masgutowa i Anna Regner (2009), powołując się na mapy mózgu autorstwa Wildera Penfielda i Theodore’a Rasmussena, zauważają, że ośrodki sensomotoryczne odpowiedzialne za mowę, w tym okolice ruchowe aparatu artykulacyjnego (głównie języka i warg), oraz pola ruchowe i czuciowe ręki, odpowiedzialne za jej sprawność manualną, znajdują się w bliskim sąsiedztwie. Istnieją podstawy, by sądzić, że systematyczne usprawnianie ręki pozytywnie wpływa na podnoszenie sprawności aparatu artykulacyjnego, a co za tym idzie szybszego nadawania dźwięków mowy. Zatem gesty nie są przypisane tylko dzieciom niedosłyszącym czy niesłyszącym. Aby wspomóc terapię mowy małego dziecka, należy pamiętać o szerokiej gamie gestów naturalnych, jak i tych, które powstały na rzecz komunikacji wspomagających (Kulesza, 2011). Rodzice dzieci słyszących mogą czuć obawy przed wspieraniem mowy werbalnej gestem zaczerpniętym

z języka migowego (włączając Makaton czy bobomigi), myśląc, że dziecko nie nauczy się mowy dźwiękowej. Ważnym czynnikiem używania gestów jest równoczesne połączenie go właśnie z mową dźwiękową. Jeśli dziecko posługujące się oboma systemami osiągnie wystarczający do swobodnej komunikacji poziom mowy werbalnej, samo stopniowo zrezygnuje z gestów.

Moje doświadczenie terapeutyczne w tym zakresie dowodzi, że Makaton jest niezwykle pomocnym i skutecznym narzędziem wspierającym rozwój mowy u dzieci z różnorodnymi opóźnieniami w rozwoju mowy, w tym u dzieci z trisomią 21 (zespół Downa). Niezwykle ważnym aspektem wprowadzania gestów jest ich stosowanie we wszystkich środowiskach dziecka, a więc niezbędne jest także przeszkolenie rodziców dziecka w tym zakresie. Spójne wprowadzanie i utrwalanie gestów przez wszystkie osoby dorosłe przebywające w otoczeniu dziecka zwiększa szanse na ich przyswojenie oraz poprawę komunikacji z dzieckiem.

Karol, trzyletni chłopiec z zespołem Downa, który pojawił się kilka lat temu w przedszkolu, w którym pracuję, był gotowy do podjęcia komunikacji, o czym świadczyły gest wskazywania oraz naturalne gesty komunikujące, że chce jeść lub pić. Jego rodzice okazali się niezwykle otwarci na moją propozycję wprowadzenia mu do codziennej komunikacji gestów Makatona. Przeszli stosowne przeszkolenie. Z rodzicami i nauczycielami pracującymi z Karolem ustaliliśmy kolejne gesty wprowadzane do jego słownika. Po kilku miesiącach chłopiec zupełnie biegle potrafił posługiwać się kilkunastoma gestami, czemu towarzyszyły jeszcze niewyraźne wokalizacje. Po niespełna roku od wprowadzenia komunikacji wspomagającej chłopiec zaczął sprawnie posługiwać się mową werbalną i był rozumiany przez swoje otoczenie. Gesty Makaton używane były przez dziecko coraz rzadziej, by ostatecznie zniknąć z jego komunikacji.

Muzyka w rozwoju i terapii dziecka

Znaczenie muzyki w procesie rozwoju dzieci neurotypowych i terapii dzieci z zaburzeniami zostało uznane już dawno i opisane w publikacjach specjalistycznych (Kulesza, 2011). „Już sześciomiesięczne dziecko zdolne jest do spostrzegania różnic w intensywności (głośność, natężenie) dźwięków. Między czwartym a siódmym miesiącem życia pojawia się umiejętność różnicowania melodii, charakterystycznych dla kołysanek, nawet gdy pochodzą one z obcych dziecku kręgów kulturowych. Niemowlęta są szczególnie wrażliwe na te dźwięki i te pasma częstotliwości, które są charakterystyczne dla percepcji języka” (Cieszyńska, Korendo, Fabisiak-Majcher, 2007, s. 127). Goddard Blythe (2004) w swych rozważaniach nad znaczeniem muzyki w życiu człowieka przywołuje czasy, kiedy poprzednie pokolenia dzieci uczyły się tabliczki mnożenia, alfabetu i czasowników łacińskich w rytm melodii. Rozumienie tego, czego się uczyły, przychodziło oczywiście znacznie później, ale melodia i rytm wspomagały proces zapamiętywania. I. Steinbach, na którego Goddard Blythe powołuje się w swojej książce, nazywa dźwięk nie tyle dźwiękiem, co wibracją, ruchem i energią. „Dźwięk przepływa przez wszystkie poziomy mózgu i oddziałuje nie tylko na uszy czy układ przedsionkowy, ale i na nasze ciało poprzez przewodzenie kości. Rola dźwięków w uczeniu się jest niepowtarzalna” (Goddard Blythe, 2004, s. 97).

Rozwój analizatora słuchowego rozpoczyna się już w 12. tygodniu ciąży i trwa do ok. 10. roku życia. Już w łonie matki dziecko „uczy się” jej głosu, by po narodzinach uspokajać się na jego znajomy dźwięk. Według Goddard Blythe (2004) w ciągu pierwszych trzech lat życia dziecko uczy się dostrajając uszy do specyficznych częstotliwości języka, w którym wzrasta (niczym radio nastawiane na odpowiednią stację). Jeżeli do ukończenia 3. r.ż. nie dokona się takie dostrojenie językowe, nauka języka staje się duża trudniejsza. Dotychczasowe badania neurologiczne nad ośrodkami mowy w mózgu dowodzą, że półkulą dominującą w analizowaniu mowy werbalnej jest półkula lewa, która m.in. odbiera, rozpoznaje i różnicuje dźwięki mowy oraz rozpoznaje rymy (Cieszyńska, Korendo, Fabisiak-Majcher, 2007). Goddard Blythe (2004), powołując się na badania prowadzone przez Alfreda Tomatisa nad dominacją ucha w odbiorze mowy, pisze, że dźwięki wychwytywane przez ucho prawe przekazywane są bezpośrednio do głównego ośrodka mowy znajdującego się w lewej półkuli. Dlatego też autorka ta sugeruje, aby w zabawach werbalnych z dziećmi szeptać i mówić do prawego ucha dziecka.

Od prawie pięciu lat pracuję w przedszkolu jako nauczyciel wspomagający, z czego ostatnie trzy lata pozostaję wierna przeświadczeniu, że znaczenie muzyki w rozwoju mowy i rozwoju poznawczym małego dziecka jest nieocenione. Półtora roku temu do grupy, w której jestem nauczycielem wspomagającym, dołączył prawie trzyletni chłopiec w spektrum autyzmu. Jego mowa werbalna, ku zaniepokojeniu rodziców, zatrzymała się na kilku prostych słowach typu: „mama”, „tata”, „nie” oraz wyrażeniach dźwiękonaśladowczych. Niezrozumienie ze strony otoczenia zaczynało w chłopcu budzić frustrację, która czasem objawiała się agresją. Prowadząc systematycznie grupowe zajęcia umuzykalniające z dziećmi, zauważyłam, że chłopiec jest bardzo wrażliwy na muzykę. Dobrze reagował zwłaszcza na dźwięk ukulele, ale i innych instrumentów, żywo interesował się zabawami muzyczno-ruchowymi. Muzyka skupiała jego uwagę, mobilizowała do naśladownictwa, wydłużała czas koncentracji na zadaniu. Chociaż nie potrafił zaśpiewać uczonych przeze mnie piosenek, to mimowolnie odtwarzał fragmenty linii melodycznych. Z relacji mamy wynikało, że chłopiec nucił je w domu podczas swobodnej zabawy. Stopniowo zaczęły się w tych melodiach pojawiać słowa, początkowo w postaci sylab i ich zniekształconych zbitek. Po kilku miesiącach mowa chłopca zaczęła rozwijać się niemal lawinowo, a śpiewane przez niego piosenki przypominały już wersję oryginalną. Mam oczywiście pełną świadomość, że na rozwój komunikacji chłopca wpłynęło wiele czynników, ale ten muzyczny aspekt wydaje mi się w tym procesie najistotniejszy. Obecnie opisywany przeze mnie chłopiec to już w pełni komunikujący się mową werbalną czterolatek, opisujący rzeczywistość pełnymi zdaniem.

Stymulacja układu przedsionkowego i propriocepcji

W uchu wewnętrznym zlokalizowany jest układ przedsionkowy – najwcześniejszy dojrzewający system zmysłowy. Poprzez receptory znajdujące się w uchu środkowym układ ten umożliwia odbieranie wrażeń związanych z ruchem i jego zmianami. Co ważne, system ten koordynuje odbieranie i przetwarzanie wrażeń

przez inne układy zmysłowe (dotykowy, czucia głębokiego, wzrokowy i słuchowy). Ma wpływ na utrzymanie równowagi, koordynację i płynność ruchów. Prawidłowe działanie tego systemu umożliwia dziecku właściwy rozwój sensomotoryczny i reguluje poziom pobudzenia systemu nerwowego (Przyrowski, 2021). Najważniejszy dla rozwoju mowy jest fakt, że „układ przedsionkowy i słuchowy są unerwione przez ten sam nerw (VII czaszkowy) [...]. Zależność ta sprawia, że stymulacja układu przedsionkowego wspomaga rozwój mowy dzięki uaktywnianiu funkcji słuchowo-językowych” (Odowska-Szlachcic, 2010, s. 28).

Z moich doświadczeń terapeutycznych wynika, że nawet minimalna stymulacja ruchem liniowym na huśtawce terapeutycznej podczas prowadzonych przeze mnie ćwiczeń logopedycznych poprawia uwagę dzieci, tj. wydłuża czas koncentracji na zadaniu, a ćwiczony materiał językowy jest szybciej utrwalany. Jeśli nie mamy do dyspozycji huśtawki, możemy posłużyć się dużą piłką rehabilitacyjną – podskoki na niej pozwalają na stymulację układu przedsionkowego i propriocepcji.

Propriocepcja (czucie głębokie) powiązana jest z układem przedsionkowym, a jej zadaniem jest odbiór informacji z mięśni, ścięgien i stawów. „Dzięki prawidłowemu działaniu tego systemu możliwe jest sprawne poruszanie się i wykonywanie czynności ruchowych bez konieczności kontroli wzrokowej. Układ ten pomaga budować schemat ciała oraz poczucie, gdzie się znajdują i jak się poruszają nasze części ciała” (Odowska-Szlachcic, 2010, s. 28). Goddard Blythe nazywa propriocepcję „wewnętrznym poczuciem siebie, które pozwala nam wykonywać bardzo szczegółowe manewry bez udziału świadomego myślenia i bez informacji pochodzących z innych zmysłów” (Goddard Blythe, 2004, s. 106). Stymulacja układu proprioceptywnego w życiu codziennym odbywa się najczęściej poprzez silne dociski ciała (np. uściski, przeciskanie się przez wąskie przeszkody, upadki), mocną pracę mięśni podczas wysiłku (np. przenoszenia, przepychania) czy kompresję stawów (np. podczas podskoków). Podczas zabaw z dzieckiem można stworzyć wiele sytuacji sprzyjających stymulacji czucia głębokiego. Zabawa na piłce rehabilitacyjnej czy kolanach rodzica też stwarza ku temu okazję, wystarczy co jakiś czas mocno przytulić dziecko lub stosować zróżnicowaną siłę podskoków – od niskich po dość wysokie.

Wykorzystując różnorodne formy ruchu (poprzez huśtanie, wirowanie, podskoki itp.) podczas zabaw słuchowych lub językowych, zwiększamy szansę na prawidłowy odbiór i przyswojenie przez dziecko podawanego materiału. Obserwacja poczyniona przeze mnie w czasie prowadzenia terapii logopedycznej z wykorzystaniem elementów terapii integracji sensorycznej potwierdza tę tezę.

Zakończenie

Mijają dokładnie dwadzieścia cztery lata odkąd rozpoczęłam swoją pracę terapeutyczną jako logopeda. Mam poczucie, że moje podejście do pracy zawodowej w tym czasie bardzo się zmieniło. Mimo gruntownego przygotowania merytorycznego i teoretycznego zdobytego na studiach, dopiero doświadczenie i bezpośrednia praca z dziećmi otworzyły mi oczy, że praca logopedy nie

jest statyczna, nie odbywa się tylko przy lustrze i stoliku, ale obejmuje pracę (i zabawę) z wykorzystaniem szerokiego spektrum środków, metod i stymulacji. Że najskuteczniejsza jest wtedy, gdy jest polisensoryczna, obejmuje stymulację słuchu, uwzględnia naturalny dla dziecka ruch i – co ważne – sprawia dziecku radość. „Dzieci uczą się najwięcej, gdy uczenie sprawia im radość” (Goddard-Blythe za: Kippard, 2004, s. 128). Poza tym terapia logopedyczna nie kończy się w chwili, gdy dziecko opuszcza gabinet logopedyczny, a dopiero się zaczyna, ponieważ poinstruowani rodzice, opiekunowie, wychowawcy dziecka wiedzą, że proces nabywania kompetencji językowych trwa codziennie, już od chwili pobudki do zaśnięcia dziecka, poprzez kąpiel słowną, zabawy słuchowe, muzykę, wszechstronny ruch, w tym gestykulację, kontrolę prawidłowego toru oddechowego, kontrolę prawidłowego żucia i odgryzania, poprzez zabawę i jeszcze raz zabawę oraz towarzyszące jej pozytywne emocje. Każde dziecko jest inne i nie można przyjąć jednego sprawdzonego schematu terapii dla każdego „przypadku”. Dlatego tak ważna jest uważność i elastyczność terapeuty, znajomość różnorodnych metod i wszechstronne przygotowanie merytoryczne oraz współpraca z rodzicami/opiekunami dziecka, aby formy i treści wykorzystywane w procesie terapeutycznym dziecka były spójne dla wszystkich środowisk, w których dziecko wzrasta. Dzięki współpracy z rodzicami dziecka, środowiskiem żłobkowym i przedszkolnym zapewniamy efekt synergii.

Autorzy, których autorytetem podpieralam się, pisząc ten artykuł, również zgodnie podkreślają niezaprzeczalną wagę wczesnego polisensorycznego stymulowania rozwoju dziecka oraz wczesnej interwencji terapeutycznej u dzieci z rozpoznanymi deficytami w rozwoju. Badacze zwracają uwagę na:

- największą podatność sieci neuronalnej we wczesnym okresie rozwojowym dziecka;
- plastyczność układu nerwowego, dzięki której przy odpowiednim dobrze bodźców i intensywnej i systematycznej stymulacji można wyrównać wiele deficytów rozwojowych do 3.–4. r.ż. dziecka;
- wrodzone powiązania między modalnościami zmysłowymi, dlatego też terapia powinna być polisensoryczna, tj. obejmować wszystkie zmysły, a nie tylko ten uszkodzony.

Bibliografia

- Cieszynska, J., Korendo, M., Fabisiak-Majcher, A. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Goddard Blythe, S. (2004). *Odruchy, uczenie i zachowanie. Klucz do umysłu dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Grzelak, M. (2013). Polisensoryczne wspomaganie rozwoju mowy małego dziecka. *Integracja Sensoryczna*, 2, 39–42.
- Kulesza, E.M. (red.). (2011). *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym. Z doświadczeń Przedszkola Specjalnego nr 249 w Warszawie. Przykładowe scenariusze zajęć*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Masgutowa, S., Regner, A. (2009). *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensorycznej*. Wrocław Continuo.

- Michalak-Widera, I. (2007). *Zaczynam mówić*. Katowice: Unikat 2.
- Odowska-Szlachcic, B. (2010). *Metoda integracji sensorycznej we wczesnym rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Przyrowski, Z. (2021). *Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego*. Warszawa: Empis & Sensus Mobile.

MULTI-SENSORY STIMULATION IN SPEECH DEVELOPMENT FOR NEUROATYPICAL CHILDREN: A THERAPIST'S PERSPECTIVE

Abstract

The speech of young children is a rich area of study and discussion because it serves as a remarkable tool for communication and interaction with their environment. Consequently, disorders in speech acquisition draw considerable attention from speech therapists. This article explores the issue of polysensory stimulation, considering developmental sequences in speech acquisition. It describes the therapeutic use of sound-imitative expressions, natural gestures, and systemic gestures (e.g., Makaton). The article emphasizes the importance of music in developing speech and sensory stimulation, particularly focusing on vestibular and proprioceptive senses. It also presents measurable outcomes of therapeutic interventions through individual case studies.

Keywords: speech, communication, polysensory stimulation, gestures, music

R E C E N Z J E

AGNIESZKA HUF
agnieszka.huf@gosc.pl

ISSN 0137-818X

Błażej Kmiecik, Małgorzata Terlikowska: *Przezroczystości. O doświadczaniu niepełnosprawności*. Wydawnictwo eSPe, Kraków 2024, ss. 304

Przezroczystości. O doświadczaniu niepełnosprawności to książka, która wymyka się sztywnym ramom. Małgorzata Terlikowska, etyk, redaktor i matka pięciorga dzieci, zaprosiła do rozmowy prof. Błażeja Kmeciaka – pedagoga specjalnego, socjologa prawa i bioetyka, który sam jest osobą z niepełnosprawnością – do ukończenia 5. roku życia był niewidomy, dziś jest słabowidzący. Ma także siostrę z niepełnosprawnością intelektualną, a jego matka pracowała w szkolnictwie specjalnym. Myliłby się jednak ten, kto szukałby w tej książce wyłącznie złożonego przez rozmówcę osobistego świadectwa życia z niepełnosprawnością. Własne doświadczenia są dla prof. Kmeciaka punktem wyjścia do snucia rozważań o charakterze ogólnym. Książka jest przede wszystkim rzeczową, merytoryczną rozmową dwojga ludzi o wyjątkowej wrażliwości i empatii. Rozmówcy delikatnie, acz konkretnie poruszają kwestie, które dotąd pojawiały się ewentualnie w czasopismach naukowych, nigdy jednak wcześniej nie były poruszane w otwartej dyskusji.

„To nie jest temat wygodny ani prosty. To nie jest temat, na którym wygrywa się wybory. Lepiej zamieść go pod dywan, niech tam leży, nie niepokojąc nikogo. A jeśli z jakiegoś powodu wypłynie, trzeba szybko o nim zapomnieć i wrócić do swoich spraw. Publicznie lepiej go nie roztrząsać, bo jeszcze się okaże, że trzeba porzucić swoją strefę komfortu i się z nim zmierzyć. Tymczasem nie można ciągle zamykać oczu i mówić, że tego tematu nie ma. On jest i warto mieć świadomość, że może dotyczyć każdego z nas” – pisze we wstępie do książki Małgorzata Terlikowska.

Kiedy myśli się o osobach z niepełnosprawnością, łatwo wpaść w jedną z dwóch

przeciwstawnych narracji. Z jednej strony można myśleć o nich jako o półaniolach, zawsze radosnych i przyjaznych, heroicznie walczących z wyzwaniem codzienności. Przeciwnie podejście ukazuje życie osób z niepełnosprawnością jako pasmo niekończących się nieszczęść i cierpień – zarówno dla nich samych, jak i dla ich opiekunów. *Przezroczystości* to książka wymykająca się tym schematom, a jej autorzy za cel postawili sobie łamanie stereotypów. „Patrząc na osoby z niepełnosprawnościami, możemy zobaczyć, czym jest autentyczność” – mówi prof. Kmiecik. I słowo „autentyczność” najlepiej charakteryzuje tę pozycję. Osoby z niepełnosprawnością są w niej podmiotem, a nie przedmiotem rozważań. Najwięcej uwagi rozmówcy poświęcają tym, którzy sami nie potrafią walczyć o swoje prawa, a i w społeczeństwie trudno im znaleźć dla siebie miejsce – osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

Fundamentem rozmowy Kmeciaka i Terlikowskiej jest absolutne przekonanie o bezwarunkowej i niezbywalnej godności każdego człowieka, niezależnej od stopnia jego niepełnosprawności. I dopiero na tym fundamencie można poruszać kwestie bardzo trudne: zachowań agresywnych i autoagresywnych, które przejawiają niektóre z osób z niepełnosprawnością intelektualną, sprawy dotyczące fizjologii czy – bywa, że niezbędnego – ubezwłasnowolnienia i związanych z nim konsekwencji. Rozmówcy nie uchylają się przed trudnymi pytaniami o sprawy, które na co dzień społeczeństwo chciałoby usunąć ze swojego pola widzenia, bo myślenie o nich wymaga wyjścia z własnej strefy komfortu. Prof. Kmiecik mówi wprost: dla osoby sprawnej intelektualnie zachowania osób

z niepełnosprawnością bywają szokujące i krępujące. Ale przecież każdy z nas dąży do niepełnosprawności, która może nas dotknąć nagle, na skutek wypadku czy choroby, a dużo częściej przychodzi powoli, wraz ze starzeniem się organizmu.

Jedną z najistotniejszych spraw, która wybrzmiewa w książce, jest kwestia seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rozmówcy mierzą się z tematem, który podejmowany jest bardzo rzadko: jak osoby z niepełnosprawnością mogą zaspokajać swoje potrzeby seksualne? Jak przekonać społeczeństwo – przede wszystkim rodziców i opiekunów – że niepełnosprawność nie wyłącza seksualności, nie pozbawia popędu i pragnienia budowania relacji, które nie będą wyłącznie platoniczne? Które z norm moralnych, które określa etyka katolicka, powinny dotyczyć także osób o ograniczonej sprawności intelektualnej, a które wymagania są dla nich zbyt trudne? Czy rozwiązaniem problemów może być asystencja seksualna? W jaki sposób rodzice czy nauczyciele powinni prowadzić edukację seksualną u nastolatków i młodych dorosłych z niepełnosprawnością? Czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny móc zakładać rodziny? Czy osoba sprawna intelektualnie, ale ze znaczną niepełnosprawnością fizyczną, ma szansę zaspokoić swoje potrzeby seksualne – zarówno te fizyczne, jak i potrzebę bliskości czy przynależności?

Ogromną wartością omawianej pozycji jest fakt, że rozmówcy nie roszczą sobie

prawa do ferowania wyroków. Nie udają, że znają odpowiedzi na wszystkie pytania, nie boją się stwierdzenia: „nie wiem”. I choć wiele pytań w ich rozmowie ostatecznie pozostaje bez odpowiedzi, to cenne jest już samo ich postawienie, powiedzenie głośno o sprawach, które dotąd w oficjalnej narracji zamiatane były pod dywan.

Autorzy, którzy wielokrotnie w swoich publikacjach podejmowali zagadnienie przemocy seksualnej – prof. Kmiecik był do niedawna przewodniczącym Państwowej Komisji ds. Pedofilii – i ten temat poruszają w swojej rozmowie. Zwracają uwagę, że osoby z niepełnosprawnością są w grupie zwiększonego ryzyka wykorzystania seksualnego, które często jest dużo trudniejsze do wykrycia, bo ofiara nie jest w stanie zwerbalizować swojej krzywdy albo nie zdaje sobie sprawy, że została wykorzystana. Wspólnie zastanawiają się, w jaki sposób najskuteczniej prowadzić prewencję i jakie działania podjąć, żeby chronić takie osoby przed doświadczeniem krzywdy. I znowu: rozmowa nie kończy się katalogiem złych zasad, trafnych porad i gotowych rozwiązań. Jest za to zaproszeniem do szerokiej dyskusji, w której powinni wziąć udział specjaliści z różnych dziedzin.

Przezroczyści to książka, która porusza trudne tematy, ale nie przytłacza. W odbiorcy pozostawia wiele pytań i refleksji, ale przede wszystkim przekonanie, że osoba z niepełnosprawnością jest pełnoprawnym, wartościowym członkiem społeczeństwa i zasługuje na troskę i szacunek.

**XXIV FESTIWAL TWÓRCZOŚCI ARTYSTYCZNEJ „FETA 2024”,
LESZNO, 17 KWIETNIA 2024**

Od lat podejmowane są próby określenia najbardziej skutecznych działań służących zapewnieniu poprawy wszechstronnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Choć w historii pojawiały się spory o pierwszeństwo opracowanych teorii dotyczących sposobów wywierania wpływu na podniesienie dobrostanu osób z różnymi dysfunkcjami, nikt nie poddawał w wątpliwość faktu, że rehabilitacja znacząco wpływa na poprawę jakości życia tych właśnie osób.

Tworzenie warunków i możliwości do wdrażania skutecznej terapii to podstawowe działanie podejmowane w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Lesznie, gdzie jedną z form rehabilitacji jest integracja wychowanków ze środowiskiem społecznym. O pozytywnym wpływie procesu scalania się i dostosowywania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami w grupach społecznych można było przekonać się podczas zorganizowanego w Ośrodku XXIV Festiwalu Twórczości Artystycznej „FeTA 2024”. Tegoroczna edycja wydarzenia cieszyła się ogromnym zainteresowaniem wśród licznego grona uczestników reprezentujących placówki specjalne z województwa mazowieckiego i nie tylko. Impreza została również doceniona przez znamienitych gości, którzy swą obecnością podnieśli jej rangę.

Warto nadmienić, że początki wydarzenia w placówce sięgają 1995 r., gdy z inicjatywy Janusza Wieliczki, wychowawcy SOSW w Lesznie, ówczesny dyrektor Zdzisław Wachnik zaangażował się w organizację festiwalu szkolnictwa specjalnego

w Lesznie. W tym samym roku dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami zaprezentowali przed liczną publicznością swoje umiejętności taneczne, wokalne i instrumentalne. Terapia i nauka przez sztukę zostały pokochane przez podopiecznych, pozytywnie odebrane przez społeczność lokalną, a także docenione przez jury. O sukcesie podjętej inicjatywy niewątpliwie świadczą jej kolejne edycje z udziałem coraz liczniejszych grup uczestników.

Obecnie Festiwal Twórczości Artystycznej „FeTA” składa się z dwóch niezależnych części: teatralnej i wokально-tanecznej. Podział ten pozwala na swobodną prezentację umiejętności i zdolności młodych artystów. Podczas wydarzenia na scenie prezentuje się blisko stu wykonawców.

Pierwsza część tegorocznego wydarzenia odbyła się 17 kwietnia pod hasłem przewodnim „Teatr różnorodności” w Gościńcu Julinek, kompleksie rekreacyjno-wypoczynkowym placówki. Obiekt znajdujący się na terenie Kampinoskiego Parku Narodowego, otoczony wyjątkową scenerią bogatej szaty roślinnej, stanowi bazę noclegową dla wychowanków Ośrodka, a także zaplecze działalności terapeutycznej związanej z hipoterapią i jazdą konna. Znajdują się tutaj pomieszczenia wykorzystywane do szeroko rozumianej aktywności opiekuńczo-wychowawczej. Warto nadmienić, że w roku szkolnym 2021/2022 posłużyły one jako miejsca noclegowe dla rodzin emigrujących z Ukrainy.

Na kwietniową uroczystość przybyło 12 zespołów z placówek specjalnych

województwa mazowieckiego. Rokrocznie występy charakteryzuje wysoki poziom prezentowanych spektakli, miła atmosfera, w której dominuje serdeczność i akceptacja dla różnorodności. Akcent położony zostaje na świętowanie sukcesów podopiecznych, którzy dzięki wytrwałej pracy rozwijają swoje zdolności, pokonują wszelkie ograniczenia i tworzą szczególny wyraz sztuki. Dzieci i młodzież udowadniają, że w sztuce nie ma ograniczeń i każdy może znaleźć odpowiednią dla siebie formę wyrazu artystycznego.

Druga część Festiwalu Twórczości Artystycznej „FeTA 2024”, czyli święto śpiewu i tańca, odbywa się w maju. Na scenie królują wtedy wokaliści, zespoły muzyczne oraz grupy taneczne. Zarówno podczas części teatralnej, jak i wokalnoutanecznej artyści mają możliwość zaprezentowania swoich talentów. Grono jurorskie za każdym razem z zainteresowaniem i uznaniem śledzi prezentowany przez artystów repertuar, dobór kostiumów oraz

przygotowaną wcześniej, przenośną scenografię. Pojawiają się również nazwiska nauczycieli i wychowawców placówek specjalnych, zaangażowanych w wielomiesięczny proces przygotowań podopiecznych do występu, oraz słowa uznania w ich kierunku.

Tegoroczną teatralną część konkursową festiwalu rozpoczął występ pt. „Jerzyki w Powstaniu Warszawskim”, spektakl w wykonaniu wychowanków Ośrodka w Lesznie, nawiązujący do życia i działalności patrona placówki płk. Jerzego Strzałkowskiego, który był cenionym pedagogiem, założycielem i dowódcą Powstańczych Oddziałów Specjalnych „Jerzyki”, pułkownikiem wojska polskiego oraz propagatorem japońskiej kultury w Polsce. Warto zauważyć, że był również dzieckiem syberyjskim, uratowanym przez Japończyków po odzyskaniu niepodległości przez Polskę.

Integracja społeczna może sięgać daleko, o czym można się przekonać, śledząc



„Jerzyki w Powstaniu Warszawskim” – grupa teatralna Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. płk. Jerzego Strzałkowskiego w Lesznie oraz członkowie jury „FeTA 2024”

działalność SOSW w Lesznie, gdzie edukacja historyczna łączy społeczność szkolną, a także przyczynia się do efektywnego prowadzenia współpracy międzynarodowej. Poszczególne aktywności wpisują się w integrację i rehabilitację osób z niepełnosprawnościami. Młodzież z SOSW w Lesznie ma szansę odkrywać karty historii i poznawać postać patrona nie tylko na podstawie książek, zdjęć czy opowieści. Zmierząc do zapewnienia możliwości osiągania coraz większej samodzielności dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach, Ośrodek jest organizatorem również innych przedsięwzięć o zasięgu wojewódzkim, tj. Dnia Patrona i Dni Kultury Japońskiej. Dzięki tym wydarzeniom kulturalnym zostaje przybliżona postać płk. Jerzego Strzałkowskiego oraz kontynuowane jest jego dzieło w postaci międzypokoleniowej współpracy polsko-japońskiej.

Niewątpliwym walorem i sukcesem działań artystyczno-kulturalnych podejmowanych przez dyrektora oraz pracowników Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Lesznie jest włączenie się w ich realizację także instytucji państwowych, działaczy samorządowych, osób rozpoznawalnych medialnie, a także lokalnych aktywistów społecznych, dla których myśl przewodnią stanowi chęć pomocy osobom potrzebującym. Tegoroczny Festiwal „FeTA” został objęty honorowym patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Od lat grono jurorskie składa się ze znamienitych arbitrów, wśród których są osoby znaczące w środowisku kształcenia specjalnego oraz aktorzy i wokaliści, tacy jak: Andrzej Grabowski, Katarzyna Glinka, Robert Janowski, Dorota Kamińska, Dariusz Kowalski, Olga Boładź, Sylwester Radzikowski, Mateusz Laskowski – Lasio Companija, Tomasz Szczepanik z zespołu Pectus, Dominika Chorosińska, zespół D-Bomb.

Nieoceniony wkład w organizację Festiwalu „FeTA” włożyli dyrektorzy SOSW w Lesznie. Szczególnie zasłużyli się zaangażowaniem w organizację oraz upowszechnienie Festiwalu „FeTA” dyrektorzy: Zdzisław Wachnik, Adam Klecha, Krzysztof Radkowski oraz wicedyrektorzy: Liliana Urbańczyk, Piotr Chmielewski i Katarzyna Kołodziejak. Corocznie w organizację przedsięwzięcia włącza się również Powiat Warszawski Zachodni, reprezentowany przez starostę Jana Żychlińskiego. Gościem kwietniowej edycji była także prof. Ewa M. Kulesza, dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Całokształt wydarzenia wspierają również jednostki samorządu terytorialnego (Gmina Błonie, Gmina Ożarów Mazowiecki, Gmina Kampinos, Gmina Leszno, Gmina Teresin), ULKS „Ryś” Kampinos oraz Stowarzyszenie Radość Dzieciom Niepełnosprawnym.

Zaangażowanie w organizację Festiwalu Twórczości Artystycznej „FeTA” przyczynia się do rozpowszechniania tematyki niepełnosprawności wśród społeczności lokalnej oraz wywołuje pozytywne reakcje otoczenia. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami realizują swoje marzenia, przełamują bariery oraz udowadniają społeczności lokalnej i międzynarodowej, że ograniczenia istnieją po to, aby je pokonywać. Przeciwdziałanie wykluczeniu przyjęło formę aktywizacji, podczas której wszystkim przyświeca jasny cel: wyzwalamie w człowieku pokładów dobra poprzez sztukę, muzykę i taniec, które otwierają ścieżki do ludzkich serc. Wówczas nie ma mowy o wykluczeniu czy izolacji, pozostaje jedynie poczucie wspólnoty i współdziałanie.

W przyszłym roku w Lesznie będzie obchodzone 25-lecie Festiwalu Twórczości Artystycznej „FeTA”, co dowodzi, że stanowi on dobrą praktykę w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością.