

Nr 3 (329) 2025
Tom LXXXVI
Maj
Czerwiec

SZKOŁA SPECJALNA



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
Agnieszka Dłużniewska (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Diana Aksamit

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Klaudia Kulmińska – język polski

Korekta

Hanna Cieśla – język polski
BT Lidex – język angielski

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), Benito Codina (SP), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szczówka (PL), Grzegorz Szumski (PL)

Komitet Redakcyjny:

Diana Aksamit (redaktorka naczelna), Milena Miałkowska-Kozaryna (zastępczyni redaktorki naczelnej), Jolanta Jamiółkowska (sekretarz redakcji), członkinie: Kornelia Czerwińska, Małgorzata Kierzkowska, Iwona Konieczna, Katarzyna Nawrocka, Karolina Skarbek, Ewa Wapiennik-Kuczbajska

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

Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa

ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45

e-mail: redakcja@aps.edu.pl

www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://czasopisma.aps.edu.pl/index.php/ss>

nakład 270 egz.

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 165 – *Halszka Ewa Janowicz*
Wdrażanie komunikacji wspomagającej i alternatywnej dzieciom z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w podejściu opartym na wspomaganym przekazie językowym
- 176 – *Edyta Żebrowska*
Znaczenie kompetencji interpersonalnych i intrapersonalnych w pracy logopedy – potrzeba pogłębionej refleksji i badań naukowych
- 192 – *Monika Chróścicka-Wnętrzak*
Seniorzy-wolontariusze jako korepetytorzy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: rozpoznawanie trudności SPE i postawy wobec nich
- 198 – *Mateusz Radzki*
Pojęcie wynikania logicznego w nauczaniu logiki
- 205 – *Anna Chmielewska*
Trudności, z którymi mierzy się współczesna młodzież: refleksje w kontekście rozważań na temat zachowań i postaw niepożądanych prezentowanych przez uczniów

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 214 – *Lidia Wawryk, Karolina Tuzimek, Katarzyna Warężak*
Trudności w funkcjonowaniu dziecka w roli „dziecka niewidzialnego”. Rola bajek profilaktycznych w niwelowaniu zachowań internalizacyjnych (część II)
- 224 – *Kamila Miler-Zdanowska*
Rozwój samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzroku – problemy, trudności i kierunki wsparcia. Program „Zrób to sam” jako propozycja działań praktycznych

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 235 – *Marek Wasiak*
Stefania Ulassowa (1897–1976)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 165 – *Halszka Ewa Janowicz*
Implementing augmentative and alternative communication for children with autism and intellectual disabilities in an approach based on aided language stimulation
- 176 – *Edyta Żebrowska*
The importance of interpersonal and intrapersonal competencies in the work of a speech-language therapist – the need for in-depth reflection and research
- 192 – *Monika Chróścicka-Wnętrzak*
Senior volunteers as tutors for students with special educational needs: Identifying difficulties and attributional stances
- 198 – *Mateusz Radzki*
The concept of logical consequence in teaching logic
- 205 – *Anna Chmielewska*
Difficulties facing contemporary youth: reflections in the context of considerations on undesirable behaviors and attitudes presented by students

FROM TEACHING PRACTICE

- 214 – *Lidia Wawryk, Karolina Tuzimek, Katarzyna Warężak*
Difficulties in the child's functioning in the role of an "invisible child". The role of preventive fairy tales in reducing internalizing behaviors (part II)
- 224 – *Kamila Miler-Zdanowska*
The development of independence in children with visual impairment – challenges, difficulties and directions of support. The "Do it yourself" program as a proposal for practical activities

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 235 – *Marek Wasiak*
Stefania Ulassowa (1897–1976)

WDRAŻANIE KOMUNIKACJI WSPOMAGAJĄCEJ I ALTERNATYWNEJ WŚRÓD DZIECI Z AUTYZMEM I NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W PODEJŚCIU OPARTYM NA WSPOMAGANYM PRZEKAZIE JĘZYKOWYM

W pracy omówiono proces wdrażania komunikacji wspomagającej i alternatywnej (ang. *augmentative and alternative communication* – AAC) wśród dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością – z autyzmem i lekką oraz umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. W pierwszej części nakreślono podstawy teoretyczne stojące za podjętymi oddziaływaniami oraz metodologię badań. Za pomocą rocznych badań jakościowych (indywidualne studium przypadku) zbadano efekty oddziaływań terapeutycznych w zakresie AAC w podejściu opartym na wspomaganym przekazie językowym. Umiejętności komunikacyjne każdego uczestnika badania zostały dwukrotnie zbadane arkuszem diagnostycznym – przed interwencją oraz po roku od jej zakończenia. W końcowej części przedstawiono wyniki zrealizowanych badań, które pokazują, że wprowadzenie narzędzia komunikacyjnego może stymulować rozwój umiejętności komunikacyjnych. Ewaluacja ujawniła wzrost umiejętności w zakresie komunikacji wspomagającej i alternatywnej, percepcji słuchowej i rozumienia mowy, inicjowania komunikacji u wszystkich uczestników oraz – u części dzieci – w zakresie mowy werbalnej.

Słowa kluczowe: AAC, modelowanie, narzędzie komunikacyjne

Wprowadzenie

Komunikacja wspomagająca i alternatywna (ang. *augmentative and alternative communication* – AAC) to pole badań oraz oddziaływań klinicznych i praktycznych, które podejmuje próby badania i w razie konieczności kompensowania przejściowych lub trwałych niepełnosprawności, ograniczenia aktywności i uczestnictwa osób z zaburzeniami ekspresji i rozumienia mowy werbalnej, w zakresie komunikacji zarówno w piśmie, jak i mowie (Beukelman, Mirenda, 2013). Jej użytkownikami są osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi – takie, których mowa werbalna czasowo lub trwale ogranicza bądź uniemożliwia zaspokajanie ich potrzeb komunikacyjnych (Beukelman, Mirenda, 2013). AAC może być wykorzystywane w celu wspierania mowy werbalnej lub jej zastępowania, by umożliwić komuni-kowanie się danej osobie na poziomie odpowiadającym jej potrzebom bądź potencjalnym możliwościom. Zdaniem Stephena von Tetzchnera i Haralda Martinsena (2002) komunikacja alternatywna zachodzi wtedy, gdy ktoś porozumiewa się w inny sposób niż przez mowę werbalną, np. przez znaki manualne, graficzne czy

pismo. Z kolei komunikacja wspomagająca występuje wtedy, kiedy mowa werbalna jest wspierana, uzupełniana (Tetzchner, Martinsen, 2002). Celem wprowadzania AAC jest nie tylko rozwiązanie trudności komunikacyjnych, lecz także umożliwienie danej jednostce skutecznego angażowania się w relacje i pełnienia ról społecznych (Beukelman, Mirenda, 2013). Linda Burkhart i Gayle Porter (2012) podkreślają, że celem jest też autonomia komunikacyjna, czyli możliwość powiedzenia tego, co się chce, tak, jak się chce, kiedy się chce, w sposób możliwie najbardziej zrozumiały, konkretny, niezależny i akceptowany społecznie, jak również to, by rozumieć innych i być rozumianym. Autorki zaznaczają (Burkhart, Porter, 2012), że osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi mają się komunikować w tych samych, różnorodnych funkcjach co ich rówieśnicy.

Wiele osób może potrzebować wsparcia AAC. Są to osoby z niepełnosprawnościami – z niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu, ze spektrum autyzmu, z afazją, apraksją, zespołami genetycznymi, mózgowym porażeniem dziecięcym, jak również stwardnieniem zanikowym bocznym, stwardnieniem rozsianym, osoby po udarze, uszkodzeniu mózgu, rdzenia kręgowego, z chorobami neurodegeneracyjnymi (Beukelman, Mirenda, 2013). Maja Kłoda-Leszczyńska (2020) usystematyzowała, jakiego rodzaju trudności obserwowane u dziecka mogą być powodem wdrożenia AAC: mowa jest niezrozumiała dla otoczenia albo rozumie ją jedynie wąskie grono osób, w powtarzalnych sytuacjach słownik danej osoby jest ubogi, odbiegający od norm rozwojowych, dziecko nie komunikuje się spontanicznie, jedynie odpowiada na pytania, realizuje niewiele funkcji komunikacyjnych, nie rozumie społecznej funkcji komunikacji, jego zdolność rozumienia dłuższych komunikatów werbalnych jest na niskim poziomie. Wszystkie wymienione trudności mogą dotyczyć osób ze spektrum autyzmu. U osób z ASD nasilenie i stopień zaburzeń komunikacji, a także jakościowe różnice między nimi są bardzo zróżnicowane, jednak wspólną cechą są deficyty w zakresie rozumienia społecznej roli komunikacji oraz poprawnego stosowania komunikacji w celu regulowania relacji z innymi (Pisula, 2015). U dzieci z autyzmem ekspresja mowy zwykle jest opóźniona i jej rozwój przebiega wolniej, a część osób w ogóle nie korzysta z mowy (Pisula, 2015). Renata Marciniak-Firadza (2022) przedstawia klasyfikację zaburzeń mowy i komunikacji osób ze spektrum autyzmu obecną w literaturze przedmiotu. Wyróżnione zostały cztery grupy deficytów: 1) ilościowe w mowie werbalnej, 2) ilościowe w komunikacji niewerbalnej, 3) deficyty jakościowe, 4) deficyty w pragmatycznym użyciu języka. Do tych pierwszych zalicza się: całkowity brak mowy, który zastępowany jest zachowaniami komunikacyjnymi, opóźnienie rozwoju mowy, ograniczona mowa, działająca na zasadzie bodziec – reakcja (np. trudności w inicjowaniu komunikacji), wokalizy, dźwięki nieartykułowane. Do deficytów ilościowych w komunikacji niewerbalnej zaklasyfikowano: ubogą gestykulację, brak kompensowania zaburzeń w zakresie mowy werbalnej poprzez gesty i mimikę, ograniczoną, nieadekwatną mimikę, niepasujący do sytuacji język ciała. W zakresie deficytów jakościowych wśród zaburzeń komunikacji osób ze spektrum autyzmu wymienia się: echolalię, nieprawidłowe stosowanie zaimków, tworzenie neologizmów, występowanie innego kodu – nazewnictwa, trudność w rozumieniu przenośni, żartów czy przysłów, brak wyczucia – nietaktowne

komentarze, nieprawidłową artykulację (Marciniak-Firadza, 2022). Deficyty pragmatyczne wiążą się z praktyczną wiedzą potrzebną do wykorzystywania języka w kontekście społecznym (Pisula, 2015).

Metodologiczne podstawy pracy

Celami badania były opis procesu wprowadzania narzędzi AAC u czworga dzieci oraz ocena skuteczności wdrożonych oddziaływań terapeutycznych. Badanie miało charakter głównie weryfikacyjny – dokonano ewaluacji. Przedmiot badań stanowiły umiejętności badanych w zakresie komunikacji za pomocą AAC i efektywność wdrożonych oddziaływań terapeutycznych. Problem główny został sformułowany w następujący sposób: Jakie są efekty wprowadzonych działań terapeutycznych w obszarze umiejętności komunikacyjnych? Problem główny został dookreślony poprzez pytania szczegółowe: Jakie były początkowe potrzeby i możliwości badanej grupy w zakresie komunikacji? Jak przebiegał proces wprowadzania narzędzia komunikacyjnego? Jakie efekty przyniosło wdrożenie narzędzia AAC?

Badanie miało charakter jakościowy, wybraną metodą było indywidualne studium przypadku, typ eksplanacyjny – obejmujący objaśnienie efektów zachodzących zdarzeń (Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012) – wdrożenia narzędzi komunikacyjnych. Zastosowano technikę polegającą na obserwacji systematycznej, bezpośredniej, uczestniczącej i jawnej (Łobocki, 2011). Oznacza to, że dane były zbierane w planowany sposób w celu zdobycia informacji na temat określonych cech. Badanie zostało przeprowadzone bezpośrednio przez autorkę, dzieci miały świadomość tego, że sprawdzane są ich umiejętności. Ze względu na to, że kompetencje komunikacyjne były weryfikowane w kontakcie z badającą, można uznać tę sytuację za obserwację uczestniczącą. Jako narzędzie badawcze wybrano arkusz obserwacyjny do oceny umiejętności dziecka. Kompetencje podzielono na kategorie: inicjowanie komunikacji, rozwój mowy werbalnej, komunikacja wspomagająca i alternatywna, motoryka, percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa i rozumienie mowy. W każdej z nich wyróżniono umiejętności, które z jednej strony wpływają na skuteczne porozumiewanie się z otoczeniem, a z drugiej mogą zostać rozwinięte przy efektywnym wprowadzeniu narzędzia AAC. Zastosowano skalę ocen, gdzie „tak” oznaczało, że dziecko zawsze lub prawie zawsze prezentuje daną umiejętność, „częściowo” – robi to z niewielką pomocą lub czasami, „nie” – nigdy lub prawie nigdy. Badanie zostało przeprowadzone dwukrotnie – na początku roku szkolnego, przy wprowadzaniu narzędzia AAC, oraz po roku od rozpoczęcia procesu, w celu jego ewaluacji. Opisane narzędzie zostało przygotowane tak, by ująć specyfikę funkcjonowania danej grupy badawczej.

Grupa badawcza w prezentowanym badaniu została dobrana w sposób celowy. Głównym kryterium było występowanie złożonych potrzeb komunikacyjnych, które uniemożliwiają skuteczną komunikację z otoczeniem. Badaniem objęto czworo dzieci w wieku od sześciu do ośmiu lat z niepełnosprawnością sprzężoną (autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim albo umiarkowanym). Proces wdrażania AAC został rozpoczęty diagnozą narzędziem badawczym. Drugim krokiem był dobór narzędzia AAC – wśród wszystkich dzieci wprowadzono narzędzie

komunikacyjne w formie tabletu z oprogramowaniem MÓWik. U części była to pierwsza forma AAC, pozostali korzystali z narzędzi, które nie odpowiadały ich potrzebom, stąd podjęto decyzję o zmianie. Narzędzia zostały zindywidualizowane. Metodą wybraną do wdrażania AAC był wspomagany przekaz językowy (modelowanie). Jest to praktyka oparta na dowodach (Lynch, McCleary, Smith, 2018), która polega na tym, że partner komunikacyjny jednocześnie mówi i wskazuje symbole w narzędziu komunikacyjnym. Dzięki wykorzystaniu tej metody użytkownik uczy się m.in. znaczenia symboli ze swojego systemu, możliwości połączeń symboli, organizacji słownictwa w systemie, odnajdywania potrzebnych słów, rozwija funkcje komunikacyjne. Metaanaliza badań dowiodła, że stosowanie wspomagane przekazu językowego wspiera rozumienie oraz wykorzystanie symboli do ekspresji, a także budowanie wieloelementowych wypowiedzi za pomocą symboli (Lynch i in., 2018). Paulina Rutka i Katarzyna Włodarczyk (2020) podają, że można wyznaczyć trzy główne sytuacje do modelowania: modelowanie w formie odczytania zaobserwowanych zachowań komunikacyjnych danej osoby, modelowanie, gdy samemu formułuje się wypowiedź do użytkownika oraz gdy sformułowanie przez użytkownika danego komunikatu byłoby adekwatne kontekstowo. Kluczowe było nie tylko oddziaływanie podczas zajęć rewalidacyjnych, lecz także włączenie się w ten proces osób, które na co dzień komunikują się z dziećmi.

Grupa badawcza składała się z trzech chłopców i dziewczynki. Na początku badania ich umiejętności były następujące:

Dziecko 1: chłopiec z autyzmem i niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Ma narzędzie AAC – książkę z kilkunastoma stronami, za pomocą której potrafi poprosić o podstawowe rzeczy, a także – w ograniczonym zakresie – nazywać to, co widzi (w odpowiedzi na pytanie). Wdrożone symbole pozwalają na realizację jedynie funkcji proszenia oraz nazywania. Chłopiec zwykle buduje wypowiedzi jednoelementowe, określające pożądaną rzecz, czasem dodaje czasownik „chcę”. Inicjuje kontakt z partnerem komunikacyjnym poprzez wokalizę, zwrócenie się w jego stronę, podanie mu paska zdaniowego z komunikatem. Porozumiewa się wielomodalnie – najczęściej w pierwszej kolejności próbuje porozumieć się za pomocą wokalizacji, chwytania za rękę, wskazywania dłonią pożądanego przedmiotu. Gdy dana rzecz jest niedostępna, a komunikacja za pomocą zachowań, pokazywania okazuje się nieskuteczna, sięga po książkę komunikacyjną. By wyrazić niechęć, potrzebę skończenia, często płacze, krzyczy czy ucieka. Prosi o pomoc poprzez ciągnięcie za rękę, odpycha dłoń dorosłego, gdy podawana jest mu rzecz, której nie chce. Chłopiec nie posługuje się mową werbalną. W zakresie motoryki w kontekście wdrażania AAC ważne jest, że ma możliwości ruchowe pozwalające na klikanie. Odnośnie do percepcji wzrokowej chłopiec potrafi przeszukiwać i odnajdować wzrokowo symbole w obecnym narzędziu. Dziecko reaguje na wołanie, na swoje imię, zwraca się w stronę osoby mówiącej. Wykonuje proste polecenia słowne osadzone w kontekście.

Dziecko 2: chłopiec z autyzmem i lekką niepełnosprawnością intelektualną. Komunikuje się poprzez zachowania komunikacyjne, nie ma wdrożonego żadnego AAC. W innej placówce trzykrotnie próbowano wprowadzić w jego przypadku AAC, jednak z relacji rodziców wynika, że każdorazowo dziecko nie było nią zainteresowane, nie komunikowało się za jej pomocą i po jakimś czasie

rezygnowano. Nie wiadomo, jak przebiegał ten proces. Chłopiec wskazuje pożądaną rzecz, wykorzystuje też przedmioty, np. podaje kubek, gdy chce pić, czy klej, którego nie może otworzyć, prosząc o pomoc. Łapie za rękę dorosłego, by zainicjować kontakt. Z uwagi na brak AAC chłopiec często jest nierozumiany przez otoczenie, co powoduje frustrację i zachowania takie jak krzyk czy odpychanie – zwykle w celu odmowy, protestu. W zakresie komunikacji werbalnej chłopiec nie wypowiada spontanicznie wyrazów, czasem powtarza proste słowa po partnerze komunikacyjnym, zwykle znacznie je zniekształcając. Dziecko potrafi klikać oraz ma możliwości wzrokowe pozwalające na odszukiwanie małych ilustracji. Chłopiec nie zawsze reaguje na głos drugiej osoby, w tym wołanie po imieniu. Wybiórczo podąża za poleceniami – może to wiązać się z niską motywacją do wykonania danej czynności. Rozumie proste komunikaty osadzone w kontekście.

Dziecko 3: dziewczynka z ASD i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Komunikuje się poprzez zachowania komunikacyjne, np. nawiązanie kontaktu wzrokowego, wyciągnięcie ręki w stronę atrakcyjnego przedmiotu, który trzyma dorosły, sporadycznie chwyta za rękę, gdy chce poprosić o pomoc. Łatwo wycofuje się z kontaktu. Ma książkę komunikacyjną, która jest uboga i nieuporządkowana, dziewczynka nie korzysta z niej. Bazowanie na zachowaniach nie jest wystarczające do skutecznej komunikacji. Dziewczynka okazuje frustrację poprzez autoagresję i krzyk. Nie stosuje gestów typu wskazywanie; nie posługuje się mową werbalną. W zakresie motoryki ma możliwość klikania. Odnośnie do możliwości wzrokowych – dopasowuje do siebie małe, identyczne obrazki. Dziewczynka nie zawsze reaguje na komunikaty drugiej osoby. Rozumienie komunikatów werbalnych ogranicza się do często powtarzanych, osadzonych w kontekście.

Dziecko 4: chłopiec z diagnozą ASD i lekkiej niepełnosprawności intelektualnej. Próbuje komunikować się w obrębie różnych funkcji komunikacyjnych, ich realizacja jest utrudniona przez znaczne trudności werbalne. Chłopiec często wycofuje się z przekazania komunikatu, gdy jest nierozumiany. Nie ma wdrożonego systemu AAC. Dziecko próbuje prosić poprzez mowę i wskazywanie, w wąskim zakresie, zadając podstawowe pytania, a także odpowiadać na pytania, potwierdzać, zaprzeczać. Czasem spontanicznie nazywa to, co widzi, gdy go to zainteresuje. Zdarza się, że kieruje komunikat „w przestrzeń”. Łapie za rękę drugą osobę, by zyskać jej uwagę, gdy wcześniejsze próby okazały się nieskuteczne. Przekazuje swoje najbardziej bazowe potrzeby, jednak trzeba być blisko, być uważnym i dodatkowo rozumieć zniekształcone wyrażenia chłopca. Bywa, że wycofuje się on z interakcji, np. gdy dekoncentruje się lub nudzi. Mowa werbalna chłopca bazuje głównie na wypowiedziach w formie jednego wyrazu, jego słownik jest ubogi. Dłuższe wypowiedzi – dwuwyrzowe – to kilka fraz. Rozumie proste pytania zamknięte, odpowiada werbalnie. Próby pokazały, że chłopiec ma możliwość klikania oraz dobre umiejętności wzrokowe.

Analiza badań własnych

Po przeprowadzeniu badania umiejętności dzieci były następujące:

Dziecko 1: Chłopiec od początku wdrożenia narzędzia był nim zainteresowany, obserwował modelowane wypowiedzi (poza sytuacjami zmęczenia czy

znudzenia). Pierwsze komunikaty – dotyczące próśb – pojawiły się już na początku korzystania z oprogramowania. Dziecko stało się bardziej rozumiane przez szersze otoczenie. Główną zmianą w zakresie inicjowania komunikacji jest to, że chłopiec zaczął prezentować w spontanicznej komunikacji inne funkcje niż proszenie. Wyrażanie próśb nadal dominuje, jednak pojawia się również komentowanie. Przy atrakcyjnych aktywnościach, tematach rozmów, w momencie, gdy chłopiec zobaczy coś, co go interesuje, nazywa to za pomocą AAC, sporadycznie korzysta ze zwrotów konwersacyjnych w celu podtrzymania interakcji, skomentowania sytuacji, wyrażenia swojego zdania. Z tabletu korzysta spontanicznie dużo częściej w porównaniu z książką komunikacyjną. Nadal występują takie zachowania, jak płacz, krzyk, czasem dodatkowo pojawia się komunikat na narzędziu komunikacyjnym. Chłopiec nie zawsze podchodzi do partnera komunikacyjnego, bywa, że kieruje komunikat „w przestrzeń”. Wobec braku reakcji otoczenia zwraca się do konkretnej osoby. Chłopiec buduje wypowiedzi jedno-, dwuelementowe, odszukuje potrzebne symbole w różnych kategoriach. Korzysta przy tym z symboli akcyjnych. Odblokowuje tablet, klika w pasek odczytu. Po wdrożeniu AAC mowa werbalna chłopca nie zmieniła się. Rozumienie mowy werbalnej poprawia się, gdy komunikat jest wsparty modelowaniem.

Dziecko 2: Podczas wdrażania AAC chłopiec od razu zaakceptował swoje narzędzie komunikacyjne. Dziecko w pierwszych miesiącach zaczęło formułować prośby związane ze swoimi podstawowymi potrzebami, po kilku miesiącach zaczęło realizować też inne funkcje komunikacyjne – czasami korzysta ze zwrotów konwersacyjnych, odpowiada na proste pytania. Nie zawsze pamięta o tym, by zwrócić się do partnera komunikacyjnego. Jego wypowiedzi są zwykle jedno- lub dwuelementowe. Sprawnie przeszukuje narzędzie komunikacyjne, odnajduje symbole w różnych folderach. Chłopiec odblokowuje tablet, klika w pasek odczytu – czasem niepotrzebnie robi to kilkakrotnie. Operuje symbolami akcyjnymi. Korzysta z rzeczowników, podstawowych czasowników, w wąskim zakresie ze zwrotów. Chłopiec potrafi zakomunikować, iż nie ma potrzebnego symbolu, i poprosić o jego dodanie. Wdrożenie AAC znacząco zredukowało zachowania nieakceptowalne społecznie. Rozwinęły się też jego umiejętności związane z mową werbalną. Częściej powtarza spontanicznie po modelu dźwiękowym. Formułuje więcej spontanicznych komunikatów werbalnych – czasem wypowiada nazwę pożądanego przedmiotu. Pomimo rozwoju tych umiejętności mowa nadal jest znacznie ograniczona.

Dziecko 3: Dziewczynka początkowo obserwowała modelowane komunikaty. Pierwsze próby komunikacji pojawiły się po około trzech miesiącach i obejmowały powtórzenie zamodelowanego symbolu w formie prośby o daną rzecz. Dziecko zaczęło wtedy również eksplorować swoje narzędzie – przechodzić pomiędzy tablicami, klikać w różne symbole (tzw. gaworzenie na pomocy komunikacyjnej). Partnerzy komunikacyjni starali się osadzać komunikaty w kontekście. Po około pół roku zaczęła formułować spontaniczne komunikaty jednoelementowe w funkcji prośby o aktywność, jedzenie. Zdarzają się spontaniczne komunikaty w funkcji nazywania. Dziewczynka odblokowuje tablet, kasuje niepotrzebne symbole, korzysta z przycisków związanych z nawigacją po systemie, klika w pasek odczytu. Stała się bardziej wytrwała w dążeniu do przekazania komunikatu, jest bardziej zainteresowana otoczeniem, chętniej włącza się

w proponowane aktywności, choć nadal co jakiś czas wycofuje się z interakcji. W komunikacji głównie polega na zachowaniach komunikacyjnych, jednak są one nieco czytelniejsze. Zdarza się, że odpycha rękę partnera komunikacyjnego na znak odmowy. Bierze również dłoń dorosłego i kładzie ją na atrakcyjnym przedmiocie, chwyta za rękę, by poprosić o pomoc, wyciąga rękę w stronę zabawki. W zakresie mowy werbalnej umiejętności dziewczynki nie uległy zmianie. Poszerzyła się gama rozumianych komunikatów, szczególnie gdy są one wsparte modelowaniem. Częściej wykonuje proste polecenia.

Tabela 1. Zbiorcze zestawienie efektów procesu terapeutycznego

	Dziecko 1	Dziecko 2	Dziecko 3	Dziecko 4
Inicjowanie komunikacji	Rozwój	Rozwój	Rozwój	Rozwój
Akceptacja narzędzia komunikacyjnego i eksplorowanie go	Rozwój	Rozwój	Rozwój	Rozwój
Spontaniczna ekspresja komunikatów	Rozwój	Rozwój	Rozwój	Rozwój
Łączenie dwóch symboli w wypowiedzi	Rozwój	Rozwój	Brak zmian	Rozwój
Umiejętności operacyjne	Rozwój	Rozwój	Rozwój	Rozwój
Rozwój mowy werbalnej	Brak zmian	Rozwój	Brak zmian	Rozwój
Percepcja słuchowa i rozumienie mowy	Rozwój	Rozwój	Rozwój	Rozwój
Percepcja wzrokowa	Brak zmian	Brak zmian	Brak zmian	Brak zmian
Motoryka	Brak zmian	Brak zmian	Brak zmian	Brak zmian

Źródło: opracowanie własne wyników badań.

Dziecko 4: Chłopiec od początku zaczął aktywnie eksplorować swoje narzędzie, przechodzić pomiędzy tablicami, gaworzyć na AAC i pojawiły się spontaniczne komunikaty. Dziecko jest bardzo zainteresowane narzędziem, śledzi modelowane komunikaty, odnosi się do nich. Proces nabywania kolejnych kompetencji był szybki. Z uwagi na to, że chłopiec w bardzo ograniczonym zakresie jest w stanie przekazać swoje potrzeby werbalnie, zazwyczaj najpierw próbuje powiedzieć coś słownie, a w sytuacji trudności w porozumieniu się korzysta z AAC. Co istotne, dzięki temu w mniejszym stopniu wycofuje się z przekazania komunikatu partnerowi. Chłopiec zaczął formułować komentarze i realizować więcej funkcji komunikacyjnych, czego nie mógł wcześniej robić z uwagi na ograniczenia mowy. Opanował szeroki zakres symboli AAC. Po zamodelowaniu odtwarza analogiczną kilkuelementową strukturę zdania, natomiast spontanicznie korzysta – zależnie od motywacji – z jednego do trzech symboli. Nie zawsze jego wypowiedzi są poprawne pod względem struktury. W podstawowym zakresie odpowiada na pytania związane z życiem codziennym, osadzone w kontekście sytuacyjnym. Chłopiec opanował umiejętności operacyjne związane z narzędziem: odblokowuje tablet, klika w pasek odczytu, korzysta

z przycisków akcyjnych. W momencie popełnienia błędu, kliknięcia w niewłaściwy symbol, werbalnie komunikuje „nie” i kasuje go. Gdy nie ma potrzebnego symbolu, korzysta z komunikatu „nie mam symbolu”. Jeśli partner komunikacyjny nie wie, o jaki symbol chodzi, dziecko wskazuje na dany element (jeśli ma to być desygnat-konkret). Nadal nie zawsze pamięta o tym, by skupić na sobie uwagę partnera komunikacyjnego, robi to, gdy orientuje się, że nie uzyskuje odpowiedzi. Podczas formułowania komunikatów łączy mowę werbalną z wykorzystaniem MÓWika, np. to, czego nie potrafi powiedzieć werbalnie, dopowiada za pomocą tabletu. Chłopiec powtarza po usłyszeniu modelu dźwiękowego z narzędzia komunikacyjnego, dzięki wykorzystaniu AAC wydłużają się jego wypowiedzi. Istotną podpowiedzią jest dla niego zamodelowanie prawidłowej struktury zdania, dziecko próbuje powtarzać ją werbalnie. Z wykorzystaniem takiego wsparcia wypowiada krótkie zdania, wyrażenia, często o niepełnej strukturze. Mowa werbalna u chłopca rozwija się, aczkolwiek w dalszym ciągu potrzebuje wsparcia AAC.

Dyskusja i wnioski

Celami badań były opis procesu wdrażania narzędzi AAC u czworga dzieci oraz ocena skuteczności wdrożonych oddziaływań terapeutycznych. Można uznać, że proces wprowadzania narzędzia komunikacyjnego w założonym nurcie wspomaganego przekazu językowego, czyli dawanie dostępu do języka poprzez rozbudowane słownictwo, zanurzenie w języku poprzez modelowanie bez oczekiwań, zakładanie możliwości rozwoju komunikacji, okazał się skuteczny. Świadczyć może o tym zarówno przebieg oddziaływań, zaakceptowanie formy komunikacji przez badanych, jak i wzrost umiejętności wszystkich dzieci. Jest to zgodne z tym, że modelowanie jest skuteczną metodą wdrażania AAC wśród różnych osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi (Binger, Light, 2007; Jonsson, Kristoffersson, Ferm, Thunberg, 2011; Lynch i in., 2018; Sennott, Light, McNaughton, 2016). Na gruncie polskim podobne badania, z wykorzystaniem wspomaganego przekazu językowego, nie były wcześniej publikowane.

Odnośnie do przebiegu procesu wdrażania komunikacji każde dziecko zaakceptowało narzędzie AAC. Pierwsze próby użycia tabletu z oprogramowaniem u części pojawiły się od razu – tzw. gaworzenie na pomocy komunikacyjnej, formułowanie komunikatów po zamodelowaniu. Jedno dziecko potrzebowało więcej czasu, jednak wyniki ewaluacji pokazały, że wszyscy rozwinęli umiejętności komunikacyjne w zakresie korzystania z AAC.

Jednym z mitów na temat AAC jest założenie, że może ono hamować mowę werbalną. Teza ta nie ma uzasadnienia w badaniach naukowych i prezentowane badania również jej nie potwierdzają (Cress, 2003; Bodine, Beukelman, 1991; van Tatenhove, 1987, za: Kaczmarek, 2015). Co więcej, są badania pokazujące, że AAC może potencjalnie wspierać rozwój kompetencji z zakresu mowy werbalnej (Romski, Sevcik, 2005). U dwojga dzieci można zauważyć jakościową zmianę w tym obszarze. U żadnego z badanych nie nastąpił regres umiejętności posługiwania się mową werbalną po wprowadzeniu AAC.

Każdy z uczestników badania, niezależnie od tego, czy wcześniej wdrożono u niego formę AAC, od razu dostał tablet z rozbudowanym, zindywidualizowanym

słownictwem. Jest to bowiem warunek rozwoju językowego osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi (Zangari, van Tatenhove, 2009) – potrzebują one narzędzia komunikacyjnego, które odzwierciedla różnorodne słownictwo i umożliwia realizację różnych funkcji komunikacyjnych. Ponadto słownictwo powinno z jednej strony wspierać aktualne potrzeby komunikacyjne i językowe, a z drugiej pozwalać na ich dalszy rozwój (Erickson, Koppenhaver, 2019). Indywidualizacja słownictwa zakładała m.in. dostosowanie go do płci, wieku danej osoby, a także uwzględnienie wyrażań, tematów charakterystycznych dla danego środowiska oraz specyficznych dla danego użytkownika (Beukelman, Mirenda, 2013).

Pośród grupy badawczej tylko jedno dziecko nie zetknęło się nigdy wcześniej z żadną formą AAC. Narzędzia pozostałych były ograniczone i zawierały znacznie mniej symboli niż nowe narzędzia. U każdego z dzieci nastąpił wzrost realizowanych spontanicznie funkcji komunikacyjnych, a realizacja większości z nich nie byłaby w ogóle możliwa z wykorzystaniem systemów z ograniczonym słownictwem. W zakresie pozostałych umiejętności badanych arkuszem, które mają wpływ na przebieg nabywania umiejętności komunikacyjnych, największe różnice po wprowadzeniu AAC można było zaobserwować w obszarze percepcji słuchowej i rozumienia mowy. Dzieci lepiej niż na początku procesu rozumiały komunikaty werbalne. Może wiązać się to z tym, że użycie AAC dostarczało dodatkowej podpowiedzi wizualnej, co pomagało w budowaniu rozumienia wypowiedzi (Rutka, Włodarczyk, 2020). Ponadto modelowanie wypowiedzi uspołniło sposób komunikacji partnerów komunikacyjnych poprzez formułowanie poszczególnych wypowiedzi w ten sam sposób.

Jednym z elementów procesu terapeutycznego było wdrożenie partnerów komunikacyjnych. Ich podejście, kompetencje, współpraca i oddziaływania mogą mieć znaczący wpływ na efekty procesu terapeutycznego (Kent-Walsh, McNaughton, 2005). Należy zaznaczyć, że bazowe umiejętności grupy badawczej były bardzo zróżnicowane i początkowo stosunkowo ograniczone umiejętności nie były czynnikiem uniemożliwiającym rozwój kompetencji komunikacyjnych przy wsparciu AAC. Możliwe, że ważniejsze od tych bazowych kompetencji było spójne oddziaływanie środowiska oraz dobre przygotowanie partnerów komunikacyjnych. Ograniczeniem badań jest to, że miały one charakter jakościowy. Aby móc ekstrapolować ich wyniki, konieczne jest przeprowadzenie badań ilościowych z uwzględnieniem różnych zmiennych.

Podsumowując, można stwierdzić, że proces wprowadzania AAC w danej grupie badawczej i z przyjęciem określonych założeń metodologicznych był skuteczny, o czym świadczą postępy poczynione przez wszystkie dzieci, ich ogólne nastawienie do komunikacji i postawa wobec narzędzia komunikacyjnego. Przedstawienie procesu może mieć wymiar praktyczny i stanowić przykład sposobu wdrażania AAC.

Bibliografia

- Beukelman, D.R., Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.) Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

- Binger, C., Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 30–43.
- Burkhart, L., Porter, G. (2012). *The roads to autonomous communication using aided language* (materiały z warsztatów przedkonferencyjnych ISAAC). https://lindaburkhart.com/wp-content/uploads/2016/06/precon_ISAAC_12_handout.pdf (dostęp: 30.05.2025).
- Erickson, K., Koppenhaver, D. (2019). *Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Jonsson, A., Kristoffersson, L., Ferm, U., Thunberg, G. (2011). The ComAlong communication boards: Parents' use and experiences of aided language stimulation. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(2), 103–116.
- Kaczmarek, B.B. (2015). Mity i fakty o AAC i naturalnym rozwoju mowy. W: B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem* (s. 343–362). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kent-Walsh, J., McNaughton, D. (2005). Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 102–122.
- Kłoda-Leszczyńska, M. (2020). Czy AAC to „ostatnia deska ratunku”? O mitach i faktach związanych z wpływem komunikacji wspomagającej na rozwój mowy. *Terapia Specjalna Dzieci i Dorosłych*, 11, 27–33.
- Lynch, Y., McCleary, M., Smith, M. (2018). Instructional strategies used in direct AAC interventions with children to support graphic symbol learning: A systematic review. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(1), 23–36.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marciniak-Firadza, R. (2022). Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) w teorii i praktyce logopedycznej. W: T. Pietras, D. Podgórska-Jachnik, K. Sipowicz, A. Witusik (red.), *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji* (s. 604–617). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Romski, M., Sevcik, R.A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174–185.
- Rutka, P., Włodarczyk, K. (2020). Modeluj AAC! *Terapia Specjalna Dzieci i Dorosłych*, 3, 45–52.
- Sennott, S.C., Light, J.C., McNaughton, D. (2016). AAC modeling intervention research review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101–115.
- Strumińska-Kutra, M., Kołodkiewicz, I. (2012). Studium przypadku. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (t. 2, s. 1–40). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tetzchner, S. von, Martinsen, H. (2002). *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się: Nauka znaków oraz używania pomocy komunikacyjnych przez dzieci, młodzież i dorosłych z zaburzeniami rozwojowymi*, tłum. A. Loebel-Wysocka, J. Gałka-Jadziejewicz. Warszawa: Stowarzyszenie na Rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania się „Mówić bez słów”.
- Zangari, C., Tatenhove, G. van (2009). Supporting more advanced linguistic communicators in the classroom. *Practically Speaking: Language, Literacy, and Academic Development for Students with AAC Needs*, 173–194.

**IMPLEMENTING AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE
COMMUNICATION FOR CHILDREN WITH AUTISM AND
INTELLECTUAL DISABILITIES IN AN APPROACH BASED ON AIDED
LANGUAGE STIMULATION**

Abstract

This paper discusses the process of implementing AAC for children with multiple disabilities: autism and mild to moderate intellectual disability. The first section outlines the theoretical foundations behind the interventions undertaken and the research methodology. The effects of therapeutic interventions in the field of augmentative and alternative communication were examined using a year-long qualitative study (individual case study), based on an approach based on aided language stimulation. Each participant's communication skills were assessed twice by means of a diagnostic worksheet – before the intervention and one year after. The final section presents the results of the research conducted, which suggests that the introduction of a communication device can stimulate the development of communication skills. The evaluation indicated improvement in augmentative and alternative communication skills, auditory perception, and speech comprehension, as well as initiating communication among all participants, among some children, improvements in verbal speech were also observed.

Keywords: AAC, aided language stimulation, communication device

ZNACZENIE KOMPETENCJI INTERPERSONALNYCH I INTRAPERSONALNYCH W PRACY LOGOPEDY – POTRZEBA POGŁĘBIONEJ REFLEKSJI I BADAŃ NAUKOWYCH

Artykuł porusza problematykę kompetencji ogólnych logopedów, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności interpersonalnych i intrapersonalnych, które – mimo rosnącego znaczenia – wciąż pozostają marginalizowane w programach kształcenia oraz dyskusie naukowym. W dobie dynamicznego rozwoju technologii, rosnącej złożoności przypadków klinicznych oraz konieczności współpracy interdyscyplinarnej, kompetencje te stają się kluczowe dla efektywnej praktyki terapeutycznej. Autorka, opierając się na przeglądzie literatury i analizie dostępnych programów kształcenia, wskazuje na niedostatek badań poświęconych tym obszarom oraz potrzebę ich systemowego ujęcia w procesie przygotowania zawodowego logopedów. Zwraca uwagę na wyzwania, przed jakimi staje współczesny logopeda – zarówno w zakresie przekazywania trudnych informacji, jak i budowania relacji z pacjentami oraz ich rodzinami – argumentując, że kompetencje ogólne są równie istotne jak wiedza specjalistyczna. Tekst stanowi próbę zainicjowania szerszej dyskusji na temat konieczności zrównoważonego podejścia do edukacji logopedów, uwzględniającego aspekty osobowościowe, etyczne i komunikacyjne.

Słowa kluczowe: kompetencje logopedy, kompetencje ogólne, kształcenie logopedów, kompetencje interpersonalne, kompetencje intrapersonalne, etyka zawodowa

Wprowadzenie

W prezentowanym artykule podjęto problematykę zawodu logopedy oraz niezbędnych kompetencji, które powinien posiadać terapeuta realizujący wsparcie osób z różnorodnymi zaburzeniami mowy i języka. Logopedia jako nauka interdyscyplinarna charakteryzuje się dynamicznym rozwojem oraz rozszerzaniem zakresu badawczego i praktycznego. Obok klasycznych gałęzi, takich jak neurologopedia i surdologopedia, wyłaniają się nowe subdyscypliny logopedii, w tym orofacjologopedia (Pluta-Wojciechowska, 2019), onkologopedia (Hamerlińska-Latecka, 2015, 2021) oraz gerontologopedia (Milewski, 2014; Pluta-Wojciechowska, 2014a, 2014b; Tłokiński i in., 2018).

Postęp technologiczny oraz stale rosnąca i ewoluująca baza wiedzy wymuszają konieczność redefinicji i adaptacji kompetencji logopedów. Ma to na celu skuteczne wsparcie osób funkcjonujących w zmieniającej się rzeczywistości, często naznaczonej wyzwaniami wynikającymi z niepełnosprawności.

W ramach badań własnych przeprowadzono analizę 297 artykułów wydanych od 2020 r. we wszystkich trzech polskich czasopismach logopedycznych: *Logopedia*, *Logopaedica Lodziensia* oraz *Logopedia Silesiana*. Przeglądu dokonano pod kątem poszukiwań opisów kompetencji logopedów i związanych z nimi umiejętności interpersonalnych oraz intrapersonalnych.

Nie analizowano wcześniejszych tekstów. Za cezurę przyjęto 2020 r., w którym – w związku z pandemią COVID-19 – wprowadzono powszechne zdalne nauczanie i pracę zdalną. Zmiany te znacząco wpłynęły na funkcjonowanie wielu grup zawodowych, w tym logopedów. Doszło wówczas do istotnych zmian w sposobie komunikowania się. Przeorganizowaniu uległy nie tylko procesy nauczania i uczenia się, lecz także funkcjonowanie firm – zarówno państwowych, jak i prywatnych – instytucji publicznych, urzędów oraz placówek kulturalnych i oświatowych. Wszystkie te podmioty musiały dostosować się do nowej rzeczywistości, zmieniając swój dotychczasowy charakter działania. Komunikacja coraz częściej odbywała się z wykorzystaniem technologii, kosztem kontaktów osobistych (Bereźnicka, 2021). Dotychczas marginalna forma edukacji zdalnej stała się z dnia na dzień powszechnym narzędziem pracy. Dla logopedów proces adaptacyjny był szczególnie wymagający. Jak wynika z badań przeprowadzonych w lipcu 2020 r. wśród 340 specjalistów, przed pandemią terapię online prowadziło jedynie 4,1% z nich. W warunkach ograniczeń epidemiologicznych aż 85,5% respondentów zadeklarowało przejście na tryb pracy zdalnej (Karowicz, 2021a, 2021b). W początkowej fazie pandemii wielu logopedów, stosując się do obowiązujących zaleceń, czasowo zawiesiło realizację zajęć terapeutycznych. Skutkiem tego było nagłe przerwanie rozpoczętych procesów terapeutycznych. Okres ten nie trwał jednak długo. Logopedzi dość szybko zaadaptowali się do nowych warunków, podejmując działania w obszarze terapii z wykorzystaniem metod kształcenia na odległość. Początkowo dominującą strategią było udostępnianie materiałów ćwiczeniowych w formie skanów zadań przesyłanych rodzicom lub pacjentom. Z czasem, wraz ze wzrostem kompetencji cyfrowych specjalistów, możliwe stało się prowadzenie terapii w trybie synchronicznym. Ten sposób organizacji zajęć sprzyjał bezpośredniej interakcji między terapeutą a podopiecznym, co umożliwiało zastosowanie form kontaktu i pracy terapeutycznej zbliżonych do stacjonarnych (Gebreselassie, 2022). W obliczu dynamicznych zmian społecznych i zdrowotnych kluczową rolę odegrały technologie informacyjno-komunikacyjne, które umożliwiły kontynuowanie działalności w ramach wielu profesji opartych na bezpośrednich relacjach międzyludzkich w formie zapośredniczonej. Narzędzia te pozwoliły na wdrożenie rozwiązań takich jak teleporady w placówkach podstawowej opieki zdrowotnej, kształcenie na odległość z wykorzystaniem platform edukacyjnych (np. MS Teams, Google Classroom), a także prowadzenie diagnozy i terapii logopedycznej w formule online (Michniuk, Faściszewska, 2024).

Uwagi wstępne

Zagadnienia związane z rozwojem i zaburzeniami mowy były na przestrzeni lat analizowane z punktu widzenia różnych dziedzin czy dyscyplin naukowych, takich jak językoznawstwo, pedagogika, psychologia czy medycyna. Podejście to

powodowało, że zjawiska istotne z perspektywy logopedii opisywano fragmentarycznie, w ramach odmiennych paradygmatów badawczych. W konsekwencji nie tylko stosowano różnorodne określenia i definicje tych samych zjawisk, lecz także poszukiwano jednolitego, spójnego ujęcia teoretycznego (Panasiuk, 2024). Logopedia w Polsce nie jest jeszcze samodzielną dyscypliną naukową, a uzyskanie stopnia czy tytułu naukowego jest możliwe jedynie w ramach pedagogiki, psychologii, językoznawstwa lub nauk medycznych (Milewski, 2012; Tarkowski, 2018). Zawód logopedy oficjalnie został uznany dopiero w 1995 r., a sama logopedia wciąż ewoluje, szczególnie w kontekście dyskusji na temat potencjalnego statusu jako samodzielnej dyscypliny (Kaczorowska-Bray, Milewski, 2024).

Wyodrębnienie logopedii jako samodzielnej dyscypliny naukowej wiąże się z koniecznością precyzyjnego określenia jej definicji. Logopedię współcześnie postrzega się jako dziedzinę badającą biologiczne podstawy języka oraz zachowania językowe człowieka (Grabias, 2010/2011). W ramach działalności logopedycznej podejmuje się ocenę poziomu kompetencji poznawczych, językowych i komunikacyjnych jednostki, jak również jej zdolności do praktycznego wykorzystania tych kompetencji. Dodatkowo analizuje się biologiczne mechanizmy leżące u podstaw zaobserwowanych trudności (Panasiuk, 2023).

Definicje logopedii, formułowane przez europejskie organizacje zrzeszające specjalistów tej dziedziny, wskazują, że zakres działań logopedycznych wykracza poza diagnozowanie i terapię zaburzeń rozumienia oraz nadawania mowy. Uwzględniają one również trudności w zakresie połykania, a niekiedy także problemy związane z przyjmowaniem pokarmów. Przykładem takiego ujęcia jest stanowisko Europejskiego Stowarzyszenia Terapeutów Mowy i Języka (European Speech and Language Therapy Association – ESLA), zrzeszającego 35 organizacji członkowskich z 32 państw, reprezentujących łącznie ponad 40 000 profesjonalistów. W opublikowanym na stronie internetowej stowarzyszenia *Maniście na lata 2024–2029 (ESLA SLT Manifesto 2024–2029)* wskazuje się, że logopedzi pracują z osobami w różnym wieku, które doświadczają trudności w zakresie mowy, języka, głosu, karmienia oraz połykania, wspierając ich rozwój komunikacyjny oraz przyczyniając się do poprawy jakości życia. Ponadto logopedzi odgrywają istotną rolę w terapii osób z zaburzeniami neurologicznymi, opóźnieniami rozwojowymi oraz innymi schorzeniami. Z tego względu zaburzenia karmienia i połykania, obserwowane u znacznej liczby pacjentów, należy jednoznacznie uznać za obszar interwencji logopedycznej (Kaczorowska-Bray, Milewski, 2024).

Rozwój logopedii

Polska logopedia współcześnie przeżywa rozkwit, co znajduje odzwierciedlenie w prowadzonych badaniach naukowych, w których wyróżnia się trzy zasadnicze typy: (1) badania podstawowe, służące pogłębianiu oraz systematyzowaniu wiedzy teoretycznej; (2) badania stosowane, ukierunkowane na praktyczne wykorzystanie wyników badań podstawowych; (3) badania wdrożeniowe, których celem jest opracowanie konkretnych metod i narzędzi służących realizacji założeń praktycznych (Grabias, 2019; Panasiuk, 2024; Pluta-Wojciechowska, 2019). Logopedia nie mogłaby się jednak w taki sposób rozwinąć, gdyby nie

działalność wybitnych postaci XIX i XX w., które położyły podwaliny pod tę naukę. Udział polskich uczonych w kształtowaniu podstaw nauki o zaburzeniach mowy w Polsce jest szczególnie widoczny w dorobku takich pionierów, jak Jan Sierzyński (1788–1824) oraz Jan Niecisław Baudouin de Courtenay (1845–1929), których osiągnięcia stanowią fundament rozwoju rodzimej logopedii jako dyscypliny naukowej (Hamerlińska-Latecka, 2015).

Do połowy XX w. działania podejmowane w Polsce wobec osób z zaburzeniami mowy miały głównie charakter praktyczny i nie były oparte na spójnych podstawach teoretycznych. Rozwój logopedii w tym okresie opierał się niemal wyłącznie na doświadczeniach empirycznych. Dopiero od lat 60. XX w. zaczęto wyodrębniać logopedię jako autonomiczną dziedzinę badań naukowych, dążącą do ugruntowania swojej pozycji jako samodzielnej dyscypliny naukowej (Panasiuk, 2023).

W ostatnich latach również obserwuje się istotny wzrost zapotrzebowania na specjalistów – logopedów, co sprawia, że jest to zawód rozwijający się niezwykle dynamicznie (Woźniak, 2017). Na zjawisko to wpływa kilka czynników, wśród których kluczową rolę odgrywa rosnąca świadomość rodziców dotycząca trudności w rozwoju mowy u dzieci, w tym opóźnień oraz różnorodnych zaburzeń komunikacyjnych. Dodatkowo istotnym aspektem jest wzrastająca liczba dzieci urodzonych przedwcześnie oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Problemy logopedyczne dotyczą także osób dorosłych, zwłaszcza tych, które doznały uszkodzeń neurologicznych i korzystają ze wsparcia instytucji opieki zdrowotnej.

Logopeda może podejmować pracę w różnorodnych placówkach działających w ramach resortów: oświaty (np. przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne), zdrowia (np. szpitale, poradnie specjalistyczne), rodziny i polityki społecznej (np. żłobki, domy pomocy społecznej, ośrodki wsparcia) oraz kultury (np. instytucje kulturalne, ośrodki twórczości). Zatrudnienie znajduje również w organizacjach pozarządowych (np. fundacje i stowarzyszenia). Może też pracować w ramach praktyki prywatnej. Dzięki temu w toku kariery zawodowej logopeda może zmieniać miejsca pracy i łączyć różne formy zatrudnienia (Modrzejewska-Szeląg, 2023; Panasiuk, 2023).

Nie ulega wątpliwości, że logopeda odgrywa kluczową rolę w procesie wsparcia jednostki na różnych etapach jej życia – od noworodka do osoby w wieku senioralnym (Ostapiuk, Pluta-Wojciechowska, Grabias, Woźniak, 2018). Jego działalność nie ogranicza się jednak wyłącznie do pracy z pojedynczym pacjentem – obejmuje także działania ukierunkowane na otoczenie społeczne. Poprzez wczesną interwencję logopedyczną i terapię logopeda dba o rozwój i doskonalenie kluczowych narzędzi komunikacyjnych, co czyni go ważnym ogniwem struktury społecznej (Dramska, 2001). Działania logopedyczne obejmują wymiary profilaktyczny, diagnostyczny, terapeutyczny, instruktażowy oraz popularyzatorski (Jastrzębowska, 2003a). Jest to możliwe dzięki temu, że logopedia leży na pograniczu nauk medycznych, lingwistycznych, psychologicznych i pedagogicznych, z których dorobku czerpie (Jastrzębowska, 2003b). Praca logopedy musi zatem uwzględniać całościowe, holistyczne podejście do pacjenta (Dramska, 2001; Hartman, Bartosiewicz, 2012).

Kompetencje zawodowe

Każdy zawód wymaga odpowiedniego przygotowania do wykonywania zadań zawodowych, czyli odpowiednich kwalifikacji, na które składają się umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne niezbędne do wykonywania zestawu rzeczonych zadań (Kwiatkowski, 2005). Kluczowe dla zdobycia uprawnień do wykonywania zawodu są kwalifikacje, ale to kompetencje są swoistą gwarancją dobrej jakości pracy. Stefan M. Kwiatkowski (2005) słusznie zauważa, że problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych są powodem nieścisłości w ich rozumieniu i stosowaniu. Sytuację utrudniają terminy bliskoznaczne, które występują w publikacjach dotyczących przygotowania do wykonywania zawodu. Należy zatem podkreślić, że kompetencje i kwalifikacje są często wymiennie stosowane, ale zgodnie z ustaleniami słownikowymi należałoby przyjąć, że kompetencje to suma kwalifikacji i uprawnień (Kwiatkowski, 2005).

Lyle M. Spencer oraz Signe M. Spencer (1993) w czteropoziomym modelu kompetencji, zwanym inaczej modelem góry lodowej, umieścili na samym szczycie wiedzę i umiejętności, czyli kompetencje nazywane twardymi, natomiast wartości etyczne i predyspozycje osobiste – kompetencjami miękkimi.

Mariola Wolan-Nowakowska (2016) zauważa, że wiedza i umiejętności, czyli kompetencje merytoryczne i kompetencje metodyczne, są potwierdzane formalnie w postaci posiadania odpowiednich kwalifikacji. Jednakże do wykonywania zadań zawodowych, zwłaszcza tych związanych z pracą na rzecz innych osób, nie są wystarczające. Kluczowe stają się w tej perspektywie kompetencje miękkie, takie jak wartości etyczne, osobiste standardy związane z zachowaniem w środowisku pracy i indywidualne predyspozycje. To, co znajduje się u podstaw góry lodowej, czyli to, co jest zakryte, stanowi o sile „góry lodowej” (Wolan-Nowakowska, 2016).

Termin „kompetencja” oznacza zakres czyjejś wiedzy, uprawnień i odpowiedzialności oraz poziomu umiejętności. Kompetencja zwykle jest rozumiana jako warunek dokonania czegoś lub osiągnięcia określonego standardu, a także zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, a często jako właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się (Czerepaniak-Walczak, 1997). Osoba kompetentna jest uprawniona do działania, decydowania oraz wydawania sądów i ocen. Tylko osoby o wysokich kompetencjach mogą być nazywane profesjonalistami.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się podział kompetencji na ogólne, obejmujące różne aspekty funkcjonowania człowieka w życiu codziennym (ang. *general competence*) oraz przedmiotowe czy specyficzne, odnoszące się do określonych obszarów działania (ang. *specific competences*). Ponadto przyjmuje się klasyfikację kompetencji na intrapersonalne, związane z procesami emocjonalnymi i poznawczymi, oraz interpersonalne, obejmujące aspekty społeczne i zawodowe. Opracowano również podział na kompetencje indywidualne oraz te rozwijane w ramach zespołów współpracujących nad konkretnym rozwiązaniem lub w kontekście organizacyjnym (Tucholska, 2005).

Istotnym zagadnieniem pozostaje przyjęcie właściwej definicji kompetencji na potrzeby prowadzonych rozważań. Redukowanie kompetencji jedynie do

umiejętności czy sprawności byłoby nadmiernym uproszczeniem jej istoty, choć umiejętność, rozumiana jako wiedza proceduralna (o tym, jak coś wykonać), stanowi jej centralny element. Najbardziej adekwatnym ujęciem kompetencji wydaje się jej określenie jako spójnej kombinacji wiedzy, umiejętności, zrozumienia oraz motywacji (Czerepaniak-Walczak, 1997; Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003) lub poprzez sformułowania: „wykonywanie właściwych działań”, „realizowanie odpowiednich czynności we właściwy sposób” oraz „podejmowanie właściwych działań przez właściwą osobę” (Przybyła, Woźniak, 2015, s. 299).

Definicję kompetencji, która łączyłaby wszystkie zawody, podaje Robert Kwaśnica (1990). Wyróżnia kompetencje realizacyjne i interpretacyjne. Kompetencje realizacyjne to wiedza techniczna, umiejętności posługiwania się metodami i środkami działania. Kompetencje interpretacyjne zaś to szeroko pojęty rodzaj doświadczenia (wartości, wiedza, umiejętności) umożliwiający zrozumienie świata. Dzięki tym kompetencjom człowiek nadaje sens temu, co dzieje się wokół niego. To one pozwalają widzieć cel działania, wybierać odpowiednie metody, a także oceniać ograniczenia i możliwości zarówno własne, jak i otoczenia.

Te dwa rodzaje kompetencji: zdolność rozumienia świata i zdolność działania współlistnieją ze sobą i są nabywane oraz stosowane równocześnie, wpływają na siebie; często rozumienie warunkuje działanie, a działanie sprzyja rozumieniu (Kwaśnica, 1990). Zdaniem wspomnianego już badacza ten naturalny porządek z powodu stechniczowanego życia coraz częściej jest naruszany – oddziela się zadania interpretacyjne od realizacyjnych, uzasadniając zmiany „wymogami postępu, naukowej organizacji pracy, potrzebą podniesienia jej efektywności” (Kwaśnica, 1990, s. 296–297). W konsekwencji wiele zawodów przygotowujących jest pod kątem kompetencji realizacyjnych, a pozbawianych kompetencji interpretacyjnych. „Wzrasta zapotrzebowanie na sprawnych wykonawców; być dobrze przygotowanym do wykonywania zawodu oznacza dziś w wielu przypadkach: umieć sprawnie wykonywać wyznaczone zadania, sprawnie posługiwać się opracowanymi już metodami i środkami, ewentualnie ulepszać owe metody i środki w taki sposób, aby można było za ich pomocą efektywniej realizować wyznaczone cele” (Kwaśnica, 1990, s. 297).

Kompetencje zdobywane w toku studiów

Zawód logopedy wymaga odpowiedniego kształcenia, by osiągnąć liczne kompetencje przedmiotowe oraz ogólne, które pozwolą przyszłemu adeptowi praktykować w zawodzie bezpiecznie i efektywnie. W Polsce kwalifikacje do wykonywania zawodu logopedy można uzyskać w trakcie trwania studiów jednolitych magisterskich lub studiów pierwszego i drugiego stopnia, a także studiów podyplomowych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. 2023 poz. 2102). Logopedia nie jest zaliczana do grupy kierunków o charakterze regulowanym, w których obowiązywałyby jednolite standardy kształcenia. Najczęściej programy logopedyczne są realizowane w ramach studiów filologicznych lub pedagogicznych, jednak formalnie nie istnieją przeciwwskazania, aby kształcenie logopedów odbywało się również na innych typach uczelni, takich

jak szkoły rolnicze czy wojskowe, o ile funkcjonują w nich jednostki pedagogiczne. Wymagania kwalifikacyjne wobec logopedów są określone poprzez szczegółowe rozporządzenia odrębnie w zależności od obszaru zatrudnienia: w systemie oświaty i w ochronie zdrowia. Wszystkie te dokumenty łączy jednak wspólny element, jakim jest obowiązek ukończenia odpowiedniego kształcenia: co najmniej 800 godzin studiów wyższych albo minimum 600 godzin studiów podyplomowych przygotowujących do wykonywania zawodu logopedy (rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 10 lipca 2014 r., Dz.U. 2014 poz. 960; 6 listopada 2013 r., Dz.U. 2013 poz. 1413; 6 listopada 2013 r., Dz.U. 2013 poz. 1522) bez konieczności określania przedmiotów obowiązkowych czy fakultatywnych. Taka elastyczność w konstruowaniu programów kształcenia skutkuje dużym zróżnicowaniem treści dydaktycznych, co bezpośrednio przekłada się na zróżnicowany poziom przygotowania absolwentów do wykonywania zawodu (Tarkowski, 2018).

Kompetencje logopedy w ujęciu projektu NetQues

W 2010 r. Polska przystąpiła do europejskiego projektu NetQues (Network for Tuning Standards and Quality of Education Programmes for Speech and Language Therapists in Europe), którego celem było wypracowanie wspólnych standardów kształcenia logopedów w krajach Unii Europejskiej. W inicjatywie uczestniczyło łącznie 65 instytucji partnerskich reprezentujących wszystkie 27 państw członkowskich UE oraz kraje stowarzyszone i kandydujące – w tym Liechtenstein, Norwegię, Islandię i Turcję.

Projekt koncentrował się na określeniu zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do samodzielnego, bezpiecznego i efektywnego wykonywania zawodu logopedy. Wśród kluczowych celów NetQues znalazły się:

- opracowanie spójnych standardów edukacyjnych w zakresie kształcenia logopedów na poziomie europejskim;
- ujednoczenie modeli nauczania i procedur uzyskiwania kwalifikacji zawodowych;
- wymiana dobrych praktyk w procesach dydaktycznych;
- wspieranie ustawicznego kształcenia specjalistów w skali zarówno krajowej, jak i unijnej;
- dostosowanie systemów akademickiego kształcenia do standardów wyznaczanych przez organizacje zawodowe;
- promowanie wspólnych działań na rzecz reformy kształcenia logopedów w poszczególnych państwach;
- uznawalność kwalifikacji i dyplomów zdobytych za granicą;
- opracowanie wytycznych dotyczących formalnego uznania statusu zawodowego logopedy w krajach UE;
- określenie właściwych instytucji odpowiedzialnych za nadawanie uprawnień do wykonywania zawodu zgodnie z przepisami krajowymi (Przybyła, Woźniak, 2012, s. 415–416).

Projekt stanowił ważny krok w kierunku profesjonalizacji logopedii w wymiarze międzynarodowym oraz zbliżenia standardów edukacyjnych w obrębie wspólnoty europejskiej (Przybyła, Woźniak, 2012, s. 415–416).

W raporcie projektu NetQues wyłoniono 60 kompetencji przedmiotowych i 38 kompetencji ogólnych. Raport projektu, przetłumaczony przez Olę Przybyłą i Tomasza Woźniaka (2012), zawiera zestaw standardów oraz opis kluczowych kompetencji wspólnych dla uniwersyteckich programów kształcenia logopedów w Europie. Kompetencje przedmiotowe obejmują wszystkie aspekty związane z efektywną oceną, diagnozowaniem, leczeniem, profilaktyką oraz udzielaniem porad klientom i ich bliskim w zakresie zaburzeń komunikacyjnych oraz trudności w połykaniu. Z kolei kompetencje ogólne, które są istotne przede wszystkim dla początkujących logopedów, dotyczą zarówno umiejętności interpersonalnych, jak i intrapersonalnych (Przybyła, Woźniak, 2012, s. 418).

Umiejętność budowania relacji międzyludzkich, w tym empatia i zrozumienie, odgrywa ważną rolę w skutecznej współpracy zarówno z pacjentem/klientem, jak i zespołem. Są one niezbędne do zbierania informacji o pacjencie oraz stawiania trafnej diagnozy opartej na dowodach naukowych (Przybyła, Woźniak, 2012, s. 420).

Analiza wskazuje, że spośród dziesięciu kompetencji ogólnych najwyżej oceniane są te odnoszące się do sfery intrapersonalnej. Obejmują one m.in. postawy oparte na uczciwości, szczerości i odpowiedzialności, a także umiejętność krytycznego oceniania własnych działań i prowadzenia autorefleksji. W obszarze kompetencji interpersonalnych najczęściej akcentuje się zdolność do przekazywania rzetelnej informacji zwrotnej w sposób jasny i taktowny oraz umiejętność okazywania empatii wobec pacjentów i współpracowników. Dopiero w dalszej kolejności są wymieniane kompetencje systemowe i instrumentalne, które zazwyczaj są oceniane jako mające mniejsze znaczenie (Przybyła, Woźniak, 2015, s. 431).

Jedną z istotnych cech kompetencji jest jej podmiotowy wymiar, odnoszący się bezpośrednio do jednostki i jej aktywności. Termin „kompetencja” (ang. *competence*) odnosi się do obszaru ludzkiego działania, pełniąc funkcję istotnego wskaźnika efektywności funkcjonowania jednostki. Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście dynamiczny charakter kompetencji, przejawiający się w procesie interakcji z otoczeniem oraz w konkretnych działaniach podejmowanych przez daną osobę. Z tego względu pojęcie to znajduje szerokie zastosowanie w opisie kwalifikacji zawodowych, w tym również w odniesieniu do zawodu logopedy.

Ogólna kompetencja zawodowa obejmuje szeroki zakres umiejętności, w tym kompetencje poznawcze i intelektualne, zdolności psychomotoryczne i fizyczne, a także kompetencje związane z postawami, emocjami oraz empatią, które odgrywają kluczową rolę w pracy zawodowej (Przybyła, Woźniak, 2012). W kontekście kompetencji ogólnych istotne jest podkreślenie znaczenia kompetencji interpersonalnych i intrapersonalnych, które są powszechnie uznawane za fundamentalne w podstawowym kształceniu logopedów i jako takie powinny być konsekwentnie rozwijane w procesie edukacji.

Przegląd programów studiów

Kompetencje przedmiotowe odgrywają kluczową rolę i stanowią trzon kształcenia logopedów. Potwierdzeniem są programy studiów na polskich uczelniach kształcących logopedów w systemie pierwszego i drugiego stopnia oraz

studiów jednolitych magisterskich, które proponują szeroki wachlarz przedmiotów z zakresu oceny, diagnozowania, leczenia, profilaktyki zaburzeń komunikacyjnych, a jednocześnie utwierdzają w przekonaniu, że kształcenie kompetencji ogólnych jest traktowane marginalnie. Dokonany przegląd programów studiów zamieszczony na stronach uczelni umożliwił wyłonienie na nielicznych z nich następujących przedmiotów: Etyka pracy logopedów, Psychologia komunikacji, Podstawy komunikacji społecznej, Sztuka argumentacji (Uniwersytet Komisji i Edukacji Narodowej w Krakowie), Etyczne i prawne aspekty zawodu logopedy, Podstawy psychoterapii dla logopedów (Uniwersytet Gdański), Kulturowe, etyczne i pragmatyczne aspekty komunikacji interpersonalnej (Warszawski Uniwersytet Medyczny), Elementy psychoterapii (Uniwersytet Łódzki), Psychologiczne podstawy pracy nauczyciela, Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela (Uniwersytet Wrocławski), Zachowania asertywne w praktyce komunikacji, Zasady skutecznej komunikacji interpersonalnej, Zasady komunikacji interpersonalnej w praktyce, Bariery w komunikacji interpersonalnej i publicznej (Uniwersytet Jagielloński).

Przybliżona analiza utwierdza w przekonaniu, że każdy ośrodek rządzi się własnymi prawami i proponuje studentom własny program. Ponadto pozwala stwierdzić, że każdy ośrodek akademicki wypracowuje własne rozwiązania programowe i proponuje studentom odmienny zestaw treści kształcenia. Choć badania własne nie obejmowały szczegółowej, pogłębionej analizy programów, zauważono potrzebę przeprowadzenia takiego opracowania w przyszłości. Umożliwiłoby to bowiem ocenę sposobu kształtowania kompetencji logopedów w różnych typach szkół wyższych oraz pozwoliło na bardziej precyzyjne określenie, w jakim stopniu kompetencje ogólne są uwzględniane w procesie edukacyjnym.

Artykuły naukowe dotyczące kompetencji ogólnych prezentowane w czasopismach logopedycznych

Problematyka kompetencji ogólnych logopedów pozostaje nadal niedostatecznie reprezentowana także w literaturze naukowej publikowanej na łamach specjalistycznych czasopism logopedycznych. W czasopiśmie *Logopedia Silesiana* ukazał się artykuł poświęcony komunikacji lekarza z pacjentem, w którym poruszono istotny problem niedostatecznego przygotowania tej grupy zawodowej w zakresie kompetencji komunikacyjnych (Plutecki, 2021). Braki te nie dotyczą wyłącznie lekarzy – można je odnieść również do logopedów, którzy także pracują w placówkach ochrony zdrowia. Zarówno lekarze, jak i logopedzi często stają przed wyzwaniem przekazania pacjentowi lub jego opiekunom trudnych informacji, takich jak konieczność pogłębionej diagnostyki w kierunku całościowych zaburzeń rozwoju.

Rodzice nierzadko podkreślają, że sposób, w jaki przekazano im te wiadomości, był dla nich dodatkowym źródłem stresu. Zwracają uwagę na brak empatii, delikatności oraz niewłaściwe formy wypowiedzi. Takie wnioski wysnuła Sandra Grzywacz (2025), analizując zamieszczane na jednym z forów internetowych wypowiedzi rodziców dzieci z niepełnosprawnością (uszkodzenie słuchu). W swojej pracy wskazuje, że w wielu wpisach pojawiały się zarzuty

wobec lekarzy dotyczące braku umiejętności w zakresie komunikowania trudnych kwestii opiekunom dzieci (Grzywacz, 2025). Brak odpowiednich kompetencji w tym zakresie może znacznie utrudniać przekaz tego typu informacji. Zwłaszcza od logopedów oczekuje się nie tylko fachowej wiedzy, lecz także wysokich kompetencji społecznych pozwalających na budowanie kontaktu, który umożliwiłby lepszą opiekę logopedyczną.

Artykuł „Komunikacja lekarz–pacjent w opinii pacjentów” jest potwierdzeniem tezy, że w dużej mierze to właśnie od kompetencji komunikacyjnych lekarza lub terapeuty zależy, czy pacjent zaakceptuje proponowaną formę terapii, będzie aktywnie uczestniczył w leczeniu i angażować się w proces powrotu do zdrowia. Z przeprowadzonej analizy wynika, że 40% respondentów uważa, iż „dobra rozmowa” sprzyja budowaniu wzajemnego zaufania i pozytywnie wpływa na przebieg terapii (Sulkowska i in., 2018).

Potwierdzeniem tej konstatacji są badania podjęte przez Katarzynę Itę Bieńkowską (2022), które dowodzą, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnością (niedosłuch) możliwe jest sprawne przeprowadzenie trafnej diagnozy oraz wdrożenie skutecznych działań terapeutycznych. Istotną barierą w osiągnięciu oczekiwanych rezultatów nadal pozostaje jakość interakcji komunikacyjnej. Autorka zauważa, że oprócz kompetencji zawodowych równie ważne są umiejętności komunikacyjne personelu specjalistycznego oraz jego wrażliwość na trudności, jakich doświadczają pacjenci.

Anna Maria Guzy (2023) podejmuje temat motywacji i motywowania w zakresie pracy logopedy oraz czynników mających wpływ na pozytywne efekty w prowadzeniu terapii logopedycznej. Autorka zauważa, że wykorzystanie dialogu motywującego w komunikacji z pacjentem/klientem może wpłynąć na jakość dalszej współpracy. Nawet najlepiej zaplanowane i trafnie ukierunkowane działania terapeutyczne, oparte na rzetelnej diagnozie, mogą nie przynieść oczekiwanych rezultatów, jeśli osoby uczestniczące w procesie terapii nie wykażą zaangażowania, zrezygnują z udziału, przystąpią do terapii z opóźnieniem lub będą uczestniczyć w niej w sposób niewystarczający.

Autorka podkreśla, że już na etapie kształcenia akademickiego warto rozwijać kompetencje związane z motywowaniem – zarówno siebie, jak i innych. W tym celu zasadne wydaje się wprowadzenie do programu kształcenia logopedów obowiązkowego modułu poświęconego budowaniu relacji, wspieraniu motywacji i rozwijaniu umiejętności motywacyjnych, a także wyposażenie przyszłych specjalistów w konkretne narzędzia do zastosowania w praktyce zawodowej (Guzy, 2023).

Mateusz Szurek (2023) widzi w komunikowaniu się opartym na metodzie Nonviolent Communication (NVC) możliwość skutecznego osiągnięcia celów terapii pacjentów z zaburzeniami głosu. Ważny aspekt funkcjonowania logopedów porusza również Guzy (2021), która w jednym ze swoich artykułów wskazuje, że w przypadku tej grupy konieczne jest poszukiwanie i identyfikacja czynników ułatwiających planowanie działań profilaktycznych, w tym kształtowanie kompetencji związanych z elastycznością psychiczną już na poziomie kształcenia akademickiego oraz na dalszych etapach rozwoju zawodowego. Może to bowiem istotnie się przyczynić do ograniczenia negatywnych

skutków wypalenia zawodowego, a także odgrywać kluczową rolę w jego prewencji. Działania te mogą również znacząco wpływać na poprawę dobrostanu psychicznego, wzrost satysfakcji z pracy oraz intensyfikację doświadczania pozytywnych emocji wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej (Guzy, 2021).

Artykuł *Edukacja akademicka a pierwsze kroki w zawodzie logopedy* ujawnia zarówno mocne, jak i słabe punkty obecnego systemu kształcenia logopedów w Polsce. Został on oceniony z punktu widzenia studentów oraz absolwentów rozpoczynających swoją drogę zawodową. Niestety w badaniu ankietowym nie uwzględniono pytań z zakresu kompetencji ogólnych (Jesiotr, Sieńko, Rataj-Pietrzak, 2022).

Autorzy publikacji *Logopedia superwizor. Wyzwania terminologiczne* zwracają uwagę na potrzebę systemowego wsparcia logopedów w ich rozwoju zawodowym. Podkreślają, że specjaliści ci nierzadko stają wobec sytuacji, które wykraczają poza typowe problemy terapeutyczne, a jednocześnie nie dysponują odpowiednimi narzędziami czy strategiami reagowania. Trudności, takie jak nadpobudliwość pacjenta, jego ucieczki, niszczenie wyposażenia gabinetu czy brak porozumienia z rodziną w kwestiach istotnych dla terapii, skutecznie zakłócają proces terapeutyczny, a niekiedy go całkowicie uniemożliwiają. Tego rodzaju zachowania nie tylko nie sprzyjają budowaniu nowych umiejętności, lecz także destabilizują relację terapeutyczną, która często jest efektem długotrwałej, uważnej pracy logopedy. W skrajnych przypadkach sytuacje te mogą stanowić zagrożenie dla bezpieczeństwa zarówno pacjenta, jak i terapeuty, a ich powtarzalność wiąże się z ryzykiem wypalenia zawodowego (Solak, Macheta, Średniawa, Michalik, 2024).

Opisana w artykule (Solak i in., 2024) praca logopedy wiąże się z koniecznością radzenia sobie w sytuacjach trudnych i wymagających – takich jak brak skuteczności podejmowanych działań, problemy z postawieniem lub zakomunikowaniem diagnozy czy też występowanie zachowań utrudniających przebieg terapii. Szczególnie uciążliwe i obciążające emocjonalnie są sytuacje skrajne, obejmujące agresję, autoagresję, krzyk, niszczenie otoczenia, a także brak współpracy ze strony rodziny pacjenta. Mogą one prowadzić do narastania frustracji, zniechęcenia, zmęczenia emocjonalnego, a w konsekwencji – do wypalenia zawodowego terapeuty.

Tekst autorstwa Danuty Pluty-Wojciechowskiej (2024) stanowi próbę zwrócenia uwagi na niepokojące zjawisko włączania do terapii logopedycznej metod spoza kanonu logopedii. Autorka słusznie zauważa, że choć logopeda może korzystać z metod zaczerpniętych z innych dziedzin pod warunkiem posiadania odpowiednich kwalifikacji, to pojawiają się pytania: Czy wówczas znajduje jeszcze czas na właściwe ćwiczenia logopedyczne, czy może zostają one zepchnięte na margines? Co w takim przypadku z uczciwością wobec pacjenta? Warto zauważyć, że rodzic zgłaszający się do logopedy zwykle nie posiada specjalistycznej wiedzy na temat przebiegu i celów terapii – w pełni ufa kompetencjom specjalisty, do którego zwrócił się po pomoc. Tym samym odpowiedzialność logopedy za rzetelność działań terapeutycznych nabiera szczególnego znaczenia. Pluta-Wojciechowska (2024) nie formułuje jednoznacznych wniosków, wskazując, że ocena zjawiska wymagałaby przeprowadzenia odpowiednio zaplanowanych badań empirycznych, których niestety obecnie brakuje.

Z wyjątkiem zaprezentowanych tekstów, w ostatnich pięciu latach nie opublikowano opracowań naukowych bezpośrednio odnoszących się do kompetencji ogólnych logopedy. Analiza zawartości czasopism logopedycznych: *Logopedia*, *Logopaedica Lodziensia* oraz *Logopedia Silesiana* od 2020 r. wskazuje, że obraz zawodu logopedy prezentowany w tych publikacjach koncentruje się niemal wyłącznie na kompetencjach merytorycznych, obejmujących wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne. Jednocześnie zauważalny jest brak odniesień do zagadnień mieszczących się w zakresie tzw. kompetencji ogólnych, zwłaszcza intrapersonalnych, takich jak uczciwość, szczerść czy odpowiedzialność, które determinują postawę zawodową logopedy. Pomijane są również kompetencje interpersonalne – mimo ich kluczowej roli w procesie diagnostyczno-terapeutycznym – istotne w kontekście skutecznej komunikacji logopedy z pacjentem i jego opiekunem. Wskazuje to na niedostatek badań naukowych w krajowej literaturze, które w sposób systematyczny i pogłębiony traktowałyby te kluczowe obszary kompetencyjne.

Współczesne kształcenie logopedów odbywa się w odmiennych realiach niż kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu, co wiąże się z licznymi przemianami w systemie edukacji i praktyce zawodowej. W związku z tym konieczne jest wyposażenie studentów w kompetencje umożliwiające im skuteczne funkcjonowanie w zmieniającym się otoczeniu. Ważne jest, aby przyszły logopeda nie tylko posiadał uporządkowaną wiedzę i umiejętności w zakresie diagnozy i terapii zaburzeń mowy, lecz także potrafił świadomie zarządzać własnym rozwojem zawodowym. Niezbędne staje się również krytyczne podejście do informacji – zwłaszcza tych dostępnych w Internecie. Nie bez znaczenia jest też zdolność nawiązywania współpracy z innymi specjalistami w duchu wzajemnego szacunku i partnerskiego dialogu.

W sytuacji, gdy skuteczność działań terapeutycznych zależy od wielu zmiennych, logopeda powinien dysponować zdolnością oceny własnej praktyki zawodowej. Wymaga to umiejętności rozpoznawania popełnianych błędów i niepowodzeń, co wiąże się z postawą pokory, autorefleksji oraz ciągłego dążenia do podnoszenia własnych kompetencji. Należy się tu zgodzić z Plutą-Wojciechowską (2022), że kluczowe znaczenie ma również poczucie odpowiedzialności za dobro pacjenta oraz za wybór metod terapeutycznych, które logopeda zna, rozumie i które mieszczą się w zakresie jego kwalifikacji zawodowych.

W obliczu zróżnicowanych poglądów dotyczących diagnozy i terapii zaburzeń mowy istotne jest również kształtowanie umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia, przeprowadzania analiz i oceny przydatności dostępnych materiałów z punktu widzenia zgodności z założeniami EBM (ang. *evidence-based medicine*), rozwijania kreatywności w podejściu do terapii oraz zdolności do konstruktywnego analizowania własnych niepowodzeń terapeutycznych (Krzyszewska, 2020).

Zakończenie

Analiza programów kształcenia logopedów oraz dostępnej literatury przedmiotu – obejmującej artykuły naukowe i opracowania poświęcone kompetencjom logopedycznym, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów inter- i intrapersonalnych – wskazuje, że choć problematyka ta jest podejmowana przez

nielicznych badaczy, pozostaje ona obszarem wciąż niedostatecznie rozpoznanym i wymagającym dalszych, pogłębionych badań empirycznych.

W polskim piśmiennictwie naukowym brakuje systematycznych opracowań dotyczących kompetencji logopedów. W przeciwieństwie do zawodu nauczyciela, którego kompetencje zostały szeroko opisane i zbadane, profesja logopedy – mimo że w placówkach oświatowych funkcjonuje on formalnie na stanowisku nauczyciela-logopedy – wiąże się z odmiennym zakresem wyzwań zawodowych, a co za tym idzie, wymaga także specyficznego zestawu kompetencji inter- i intrapersonalnych.

Istotne wydaje się również sformułowanie pytania o charakter i zakres kompetencji logopedów zatrudnionych w podmiotach leczniczych. W tym kontekście można zauważyć tendencję do traktowania tej profesji w sposób zbliżony do zawodu lekarza. Wyniki badań prowadzonych w środowisku medycznym wskazują na istnienie istotnych luk w zakresie kompetencji interpersonalnych, stopniowo wypełnianych m.in. dzięki publikacjom Marii Nowiny Konopki (2016; Nowina Konopka, Feleszka, Małecki, 2018), dotyczącym komunikacji lekarza z pacjentem. Potrzeba rozwijania umiejętności budowania satysfakcjonujących i opartych na zaufaniu relacji terapeutycznych jest równie ważna w pracy logopedy, stanowiąc jeden z kluczowych warunków skutecznej interwencji terapeutycznej.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że obszar kompetencji ogólnych logopedów, w tym kompetencji inter- i intrapersonalnych, wymaga pogłębionych, systematycznych badań. W pierwszej kolejności należy szczegółowo zbadać programy kształcenia logopedów, które nie zawsze są w pełni udostępnione w zasobach internetowych uczelni prowadzących studia w tym zakresie. Analiza powinna obejmować strukturę kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem liczby godzin dydaktycznych, przypisanej liczby punktów ECTS oraz form zaliczeń poszczególnych przedmiotów. Umożliwi to ocenę stopnia włączenia kształtowania kompetencji ogólnych w proces edukacyjny. Następnie warto przeprowadzić porównanie rozwiązań przyjętych w kształceniu logopedów w innych krajach Unii Europejskiej, przy jednoczesnym odniesieniu się do rekomendacji przedstawionych przez sieci NetQues oraz ESLA, w celu dokonania rzetelnej oceny polskiego systemu kształcenia w tym obszarze.

Współczesne realia pracy logopedy, obejmujące zarówno placówki oświatowe, jak i medyczne, stawiają przed tą grupą zawodową wyzwania, którym nie da się sprostać wyłącznie dzięki fachowej wiedzy. Równie istotna jak kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne staje się umiejętność skutecznej komunikacji, radzenia sobie w sytuacjach trudnych emocjonalnie oraz utrzymywania konstruktywnych relacji z pacjentami i ich rodzinami.

Rozwój logopedii jako nauki interdyscyplinarnej powinien obejmować równoległe doskonalenie warsztatu merytorycznego i umiejętności miękkich. Może się to przełożyć na wyższą jakość usług logopedycznych i większą satysfakcję zarówno pacjentów, jak i terapeutów. Dalsze badania w tym zakresie, oparte na integracji wiedzy z obszarów pedagogiki, psychologii i medycyny, stanowią niezbędny krok ku pełniejszemu zrozumieniu roli logopedy w zmieniającym się świecie.

Bibliografia

- Bereźnicka, M. (2021). Nowe media w komunikacji – wyzwania i potrzeby. *Logopedia Silesiana*, 10, 1–22. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2021.10.01.06>
- Bieńkowska, K.I. (2022). *Holistyczna koncepcja wspierania procesu nabywania mowy przez dzieci z uszkodzeniem słuchu w mikrosystemie rodzinnym – „Podróż do Mowy”*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Dramska, D. (2001). *Profesjonalna tożsamość logopedów w Polsce w świetle przeprowadzonych badań*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gebreselassie, J. (2022). Logopedzi i pomoc logopedyczna w czasach pandemii COVID-19 – doniesienia z badań. *Wychowanie w Rodzinie*, 1, 245–257. <https://doi.org/10.34616/wvr.2022.1.245.257>
- Grabias, S. (2010/2011). Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych. *Logopedia*, 39/40, 9–34.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Grzywacz, S. (2025). *Potrzeby rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu werbalizowane w nieformalnych grupach wsparcia online*. Niepublikowana praca magisterska, Zakład Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Guzy, A.M. (2021). Wybrane aspekty elastyczności psychologicznej a doświadczanie syndromu wypalenia zawodowego wśród logopedów. *Logopedia Silesiana*, 10(1), 1–43. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2021.10.01.08>
- Guzy, A.M. (2023). Motywacja i motywowanie w terapii logopedycznej. Implikacje praktyczne. *Logopedia Silesiana*, 12(1), 19–36. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2018.07.08>
- Hamerlińska-Latecka, A. (2015). *Onkologopedia. Logopedia wobec chorób nowotworowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Hamerlińska-Latecka, A. (red.). (2021). *Onkologopedia: Teoria i praktyka*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Medyczne Alfa-Medica Press.
- Hartman, E., Bartosiewicz, U. (2012). Interdyscyplinarność logopedii – szkoła wrocławska. W: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki* (s. 48–53). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Jastrzębowska, G. (2003a). Podstawowe problemy logopedii. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 301–314). Opole: Wydawnictwo UO.
- Jastrzębowska, G. (2003b). Przedmiot, zakres zainteresowań i miejsce logopedii wśród innych nauk. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 315–329). Opole: Wydawnictwo UO.
- Jesiotr, E., Sienko, D., Rataj-Pietrzak, A.Z. (2022). Edukacja akademicka a pierwsze kroki w zawodzie logopedy. Badania ankietowe. *Logopedia Silesiana*, 2, 1–20. <https://doi.org/10.31261/LOGOPEDIASILESIANA.2022.11.02.03>
- Kaczorowska-Bray, K., Milewski, S. (2024). Logopedia polska XXI wieku – nowe wyzwania i kierunki rozwoju. W: D. Saniewska (red.), *Kinesiotaping w logopedii: Historia – możliwości – perspektywy* (s. 61–76). Kraków: Wydawnictwo Libron – Filip Lohner.
- Kalisiewicz, D. (red.). (1995). *Nowa encyklopedia powszechna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karowicz, A. (2021a). Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19. *Logopaedica Lodziensia*, 5, 87–104. <https://doi.org/10.18778/2544-7238.05.06>

- Karowicz, A. (2021b). Terapia logopedyczna online z perspektywy logopedów. *Kultura i Wychowanie*, 2(20), 57–71. https://doi.org/10.25312/2083-2923.20/2021_04ak
- Krzeszewska, P. (2020). Praktyka oparta na dowodach w postępowaniu logopedycznym. *Logopedia*, 49(2), 233–248.
- Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 195–307). Toruń: Zakład Poligrafii UMK.
- Kwiatkowski, S.M. (2005). *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. Warszawa: IBE.
- Michniuk, A., Faściszewska, M. (2024). Praca zdalna wśród polskich logopedów – raport z badań. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, tom specjalny, 170–180. <https://doi.org/10.15584/kpe.spec.crae.2024.13>
- Milewski, S. (2012). Trzydzieści lat kształcenia logopedów w Uniwersytecie Gdańskim. W: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki* (s. 30–47). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Milewski, S. (2014). Diagnostyka i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych. W: M. Michalik (red.), *Diagnostyka i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych* (s. 13–26). Kraków: Collegium Columbinum.
- Modrzejewska-Szeląg, M. (2023). Kształcenie logopedów w Polsce – perspektywy rozwojowe. *Edukacja Dorosłych*, 1, 117–131. <https://doi.org/10.12775/ED.2023.009>
- Nowina Konopka, M. (2016). *Komunikacja lekarz – pacjent: Teoria i praktyka*. Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej UJ.
- Nowina Konopka, M., Feleszka, W., Małecki, Ł. (2018). *Komunikacja medyczna dla studentów i lekarzy*. Kraków: Wydawnictwo Medycyny Praktycznej.
- Ostapiuk, B., Pluta-Wojciechowska, D., Grabias, S., Woźniak, T. (2018). Dyskusja po dyskusji w Chorzowie, czyli o niektórych problemach logopedii w Polsce. <https://www.polskietowarzystwologopedyczne.pl/wp-content/uploads/2020/06/369-398-Ostapiuk-i-inni-LOGOPEDIA-47-1-2018.pdf> (dostęp: 15.04.2025).
- Panasiuk, J. (red.). (2023). *Logopedia jako nauka*, t. 1: *Przedmiot i metodologia badań*. Warszawa: PAN.
- Panasiuk, J. (2024). Logopedia XXI wieku – własna metodologia, nowe perspektywy badawcze. *Prace Językoznawcze*, 26, 5–18.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2014a). Gerontologopedia – oryginalna perspektywa refleksji naukowej i kształcenia logopedycznego. W: M. Michalik (red.), *Diagnostyka i terapia logopedyczna osób dorosłych i starszych* (s. 27–39). Kraków: Collegium Columbinum.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2014b). Gerontologopedia. *Forum Logopedyczne*, 22, 9–13.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2019). Orofacyjlogopedia. *Logopedia*, 48(1), 137–157.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2022). O kształceniu logopedów w zakresie dyslalii. Nowe wyzwania. *Logopedia Łodziensia*, 6, 209–229. <https://doi.org/10.18778/2544-7238.06.14>
- Plutecki, D. (2021). Komunikacja lekarza z pacjentem w opinii studentów kierunku lekarskiego. *Logopedia Silesiana*, 10(2), 1–24.
- Przybyła, O., Woźniak, T. (2012). Projekt Network for Tuning Standards and Quality of Education Programmes for Speech and Language Therapists in Europe: cel i założenia. *Logopedia Silesiana*, 1, 212–213.
- Przybyła, O., Woźniak, T. (2015). Raport Projektu NetQues for Speech and Language Therapy Education in Europe. *Logopedia Silesiana*, 4, 415–438.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 września 2023 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2023 poz. 2102).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 10 lipca 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu świadczeń pielęgnacyjnych i opiekuńczych w ramach opieki długoterminowej (Dz.U. 2014 poz. 960).

- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 6 listopada 2013 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu rehabilitacji leczniczej (Dz.U. 2013 poz. 1522).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 6 listopada 2013 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu ambulatoryjnej opieki specjalistycznej (Dz.U. 2013 poz. 1413).
- Solak, A., Macheta, K., Średniawa, M., Michalik, M. (2024). Logopeda superwizor. Wyzwania terminologiczne. *Logopedia*, 5, 13–25.
- Spencer, L.M. Jr., Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. Nowy Jork: John Wiley & Sons.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2007). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI.
- Sulkowska, A., Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. (2018). Komunikacja lekarz – pacjent w opinii pacjentów. *Logopedia Silesiana*, 7, 36–55.
- Szurek, M. (2023). Wykorzystanie metody „Nonviolent Communication” (NVC) w terapii głosu zaburzonego. *Logopaedica Lodziensia*, 7, 201–213.
- Tarkowski, Z. (2018). Wizerunek i samoocena logopedy. *Logopedia*, 47, 399–407.
- Tłokiński, W., Milewski, S., Kaczorowska-Bray, K. (red.). (2018). *Gerontologopedia*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Tucholska, K. (2005). Zagadnienie kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, 8(2), 11–36.
- Wolan-Nowakowska, M. (2016). Znaczenie kompetencji społecznych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 153–163.
- Woźniak, T. (2017). Logopedia na świecie u progu XXI wieku. W: D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor (red.), *Współczesne tendencje w diagnostyce i terapii logopedycznej* (s. 65–79). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

THE IMPORTANCE OF INTERPERSONAL AND INTRAPERSONAL COMPETENCIES IN THE WORK OF A SPEECH-LANGUAGE THERAPIST – THE NEED FOR IN-DEPTH REFLECTION AND RESEARCH

Abstract

The article addresses the issue of general competencies of speech-language therapists, with particular emphasis on interpersonal and intrapersonal skills, which – despite their growing importance – continue to be marginalized in academic curricula and scientific discourse. In the context of rapidly advancing technology, increasing clinical complexity, and the necessity of interdisciplinary collaboration, these competencies are becoming essential for effective therapeutic practice. Based on a review of relevant literature and an analysis of existing educational programs, the author highlights a noticeable lack of research devoted to this area and underscores the need for its systematic integration into the professional training of speech-language therapists. The article draws attention to the challenges faced by contemporary practitioners – both in communicating difficult information and in building relationships patients and their families, arguing that general competencies are equally important as specialized knowledge. The text aims to initiate a broader discussion on the necessity of a balanced approach to speech-language therapist education, one that includes personal, ethical, and communicative dimensions.

Keywords: speech-language therapist competencies, general competencies, speech-language therapist education, interpersonal competencies, intrapersonal competencies, professional ethics

SENIORZY-WOLONTARIUSZE JAKO KOREPETYTORZY UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI: ROZPOZNAWANIE TRUDNOŚCI SPE I POSTAWY WOBEC NICH

Celem artykułu jest zbadanie, w jaki sposób seniorzy-wolontariusze udzielający bezpłatnych korepetycji rozpoznają i interpretują trudności uczniów mieszczące się w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE), oraz opis postaw przyjmowanych wobec tych rozpoznań. Tem są rosnące znaczenie wsparcia środowiskowego i słabe udokumentowanie praktyk bezpłatnych korepetycji udzielanych przez osoby starsze.

Zastosowano indywidualne wywiady pogłębione (IDI) o częściowo ustrukturyzowanej formie. Przeprowadzono osiem rozmów z wolontariuszami w wieku 65–72 lata z Warszawy i okolic. Dobór był celowy. Wykonano analizę tematyczną, przyjmując funkcjonalne ujęcie SPE: rozpoznania oparto na obserwacji pracy ucznia „w zadaniu” i organizacji uczenia się, bez odwoływania się do dokumentacji orzeczniczej. Zapewniono świadome zgody, poufność i anonimizację. Wyniki wskazują, że bezpłatny charakter wsparcia wpływa na profil osób kierowanych do tej formy pomocy. Częściej są to uczniowie z nawarstwionymi niepowodzeniami szkolnymi, ograniczonym zasobem opiekuńczo-edukacyjnym oraz doświadczeniami kryzysowymi, w tym migracyjnymi i związanymi z niestabilnością opiekuńczą. Rozpoznawanie ma charakter funkcjonalny i dotyczy przede wszystkim trudności z utrzymaniem uwagi i samoregulacją, rozumieniem poleceń, czytaniem ze zrozumieniem oraz podstawami rachunku. Wstępnie dominują wyjaśnienia środowiskowo-edukacyjne, a kategorie kliniczne pozostają w tle. Wolontariusze podkreślają granice swojej roli i w razie potrzeby sygnalizują konieczność konsultacji specjalistycznych. Działania mają charakter dydaktyczny: porządkowanie toku pracy, dzielenie zadań na kroki, przewidywalna struktura spotkań oraz dostosowanie czasu i tempa. Obieg informacji zależy od sposobu organizacji współpracy, przy czym w programach pośredniczy koordynator, a w praktykach nieformalnych wykorzystywane są sieci osobiste.

Wnioski podkreślają funkcjonalny charakter rozpoznawania trudności oraz ostrożne, nie-naznaczające postawy wolontariuszy. Ustalenia mają charakter eksploracyjny i odnoszą się do metropolitalnego kontekstu badania.

Słowa kluczowe: wolontariat edukacyjny, seniorzy, specjalne potrzeby edukacyjne (SPE), korepetycje

Wprowadzenie

W literaturze coraz częściej akcentuje się znaczenie wsparcia środowiskowego w edukacji uczniów z trudnościami w uczeniu się. Obok rozwiązań systemowych funkcjonuje wolontariat edukacyjny, w tym korepetycje prowadzone przez

osoby starsze. Ten obszar pozostaje jednak słabo rozpoznany empirycznie i bywa niewidoczny w statystykach, choć adresatami tych działań są często dzieci z rodzin o ograniczonych zasobach opiekuńczo-edukacyjnych. Aktualność problemu wzmacniają obserwowane w ostatnich latach napięcia społeczne i ekonomiczne oraz doświadczenia migracyjne, które zwiększają zróżnicowanie potrzeb uczniów.

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE), wywodzące się z raportu Mary Warnock zrealizowanego w 1978 r. w Wielkiej Brytanii, obejmuje zarówno kategorie medyczne, jak i niemedyczne (Bolińska, 2018; Figiel, 2019). W polskim porządku prawnym brak jest odrębnej definicji ucznia ze SPE. W praktyce stosuje się przesłanki określone w § 2 ust. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. 2023 poz. 1798). Obejmują one m.in. niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne i zagrożenie niedostosowaniem, zaburzenia zachowania lub emocji, szczególne uzdolnienia, specyficzne trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych, chorobę przewlekłą, sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe oraz trudności adaptacyjne, w tym związane z migracją. W prezentowanym tekście termin SPE używany jest operacyjnie, w ujęciu funkcjonalnym.

W ostatnich latach rośnie odsetek rodzin finansujących pozaszkolne wsparcie edukacyjne. W 2025 r. 34% rodziców deklarowało korzystanie z korepetycji lub kursów przygotowawczych, co oznacza wzrost o pięć punktów procentowych względem roku poprzedniego i zarazem najwyższy poziom w całej serii badań prowadzonej od 1998 r. (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2025). Jednocześnie część gospodarstw domowych z dziećmi doświadcza ryzyka ubóstwa dochodowego (por. Poverty Watch, 2025), co ogranicza dostęp do płatnych korepetycji i wzmacnia nierówności. W tych warunkach rośnie znaczenie bezpłatnych form pomocy, w tym wolontariatu edukacyjnego.

W Polsce przed 2003 r., przy braku precyzyjnych regulacji, instytucje publiczne rzadko korzystały z wolontariatu (Moroń, 2009). Punkt zwrotny wyznaczyła Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie. Akt określił status wolontariusza, katalog podmiotów korzystających i warunki świadczenia nieodpłatnej pracy. Współpraca odbywa się na podstawie porozumienia, które wskazuje zakres, czas i warunki zadań oraz kwestie ubezpieczenia (Dz.U. 2024 poz. 1491). Na potrzeby artykułu wolontariat edukacyjny rozumiany jest szeroko: obejmuje działania realizowane w instytucjach oświatowych oraz praktyki nieformalne w społecznościach lokalnych, przy parafiach i w sieciach sąsiedzkich. Jest to ujęcie operacyjne przyjęte na potrzeby opisu materiału, a nie definicja ustawowa.

Starzenie się ludności stanowi istotny kontekst polityk senioralnych i wolontariatu. Procesy demograficzne tworzą nowy zasób społeczny: osoby starsze w dobrym stanie funkcjonalnym, o stabilnej sytuacji życiowej i deklarowanej gotowości działania na rzecz innych (Słabiak, 2022). Aktywność społeczna, w tym wolontariat, wpisuje się w koncepcję aktywnego starzenia się, ponieważ podtrzymywanie ról społecznych przeciwdziała izolacji (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006). Według Głównego Urzędu Statystycznego

(2025) udział wolontariuszy 60+ działających na rzecz instytucji publicznych, także edukacyjnych, jest niższy niż w młodszych grupach, co wskazuje na niewykorzystany potencjał i bariery uczestnictwa. Angażowanie seniorów w działania na rzecz społeczności lokalnej pozwala odejść od postrzegania ich wyłącznie jako odbiorców świadczeń (Zamorska, 2024). Perspektywa zasobów pozwala traktować wolontariat edukacyjny jako sposób włączania potencjału osób starszych w środowiskach o ograniczonych zasobach. Na tle literatury przedmiotu praktyki bezpłatnych korepetycji udzielanych przez seniorów są dotąd opisywane fragmentarycznie i pozostają poza danymi statystycznymi.

Wskazane ujęcie SPE i praktyk wsparcia (korepetycje, wolontariat) wyznacza kontekst analizy empirycznej.

Metodyka badań

Badanie miało charakter jakościowy. Zastosowano metodę indywidualnego wywiadu pogłębionego. Przeprowadzono osiem wywiadów z osobami w wieku 65–72 lata. Badaniem objęto siedem kobiet i jednego mężczyznę, pochodzących z Warszawy i okolic. Wszyscy udzielali w ciągu ostatnich dwóch lat bezpłatnych korepetycji. Połowa badanych działa w programach instytucjonalnych (fundacje/instytucje miejskie). Pozostali biorą udział w praktykach nieformalnych. Zakres korepetycji obejmował matematykę, język polski, język niemiecki i chemię, głównie w klasach młodszych szkoły podstawowej. Jedna osoba deklarowała wcześniejszą pracę w szkole.

Rekrutację respondentów rozpoczęto w organizacjach prowadzących bezpłatne korepetycje dla dzieci i młodzieży oraz w jednostkach miejskich. Następnie docierano do parafii, sieci sąsiedzkich i osób indywidualnych. Skontaktowano się z ponad 30 podmiotami deklarującymi aktywność w tym obszarze. Odpowiedziało 25. Część nie realizowała wówczas działań z udziałem seniorów jako korepetytorów. W innych w wolontariat angażowały się głównie osoby młodsze. Dobór celowy uzupełniono metodą „kuli śnieżnej” stosowaną w pracy z grupami trudno dostępnymi (Rubacha, 2008; Kaczmarek, Olejnik, Springer, 2013, s. 49).

Wywiady trwały 50–75 minut. Realizowano je od czerwca do września 2025 r., w mieszkaniach wolontariuszy oraz online – zgodnie z życzeniem seniorów. Rozmowy nagrywano za świadomą zgodą uczestników. Wykonano transkrypcje i przeprowadzono anonimizację. Usuwano imiona, nazwy miejsc i instytucji mogące prowadzić do identyfikacji. Uczestnikom przedstawiono cel i przebieg badania. Udział w nim był dobrowolny z możliwością wycofania się na każdym etapie.

Wyniki

Do wolontariuszy częściej trafiają uczniowie z kumulacją barier edukacyjnych i środowiskowych. Rozpoznawanie ich ma charakter funkcjonalny: opiera się na tym, jak uczeń pracuje nad zadaniem i jak zorganizowana jest jego nauka. W wypowiedziach badanych powracają takie problemy, jak ograniczone zasoby opiekuńczo-edukacyjne, zaniedbania środowiskowe, skumulowane niepowodzenia

szkolne oraz doświadczenia kryzysowe (m.in. żałoba, migracja, konsekwencje wojny). Wolontariusze konsekwentnie trzymają się granic swojej roli („Do mnie trafiały dzieci, którym nikt inny nie wytłumaczy” – B1), dlatego odbiorcami wsparcia są najczęściej uczniowie z nawarstwionymi kłopotami w organizacji uczenia się, a nie wyłącznie z pojedynczym problemem przedmiotowym.

Seniorzy często opisywali trudności w samoregulacji i utrzymaniu uwagi, wpływające na przebieg i tempo pracy: dziecko przemieszcza się po sali, łatwo się rozprasza, potrzebuje stałych bodźców i wzmożonej uwagi ze strony korepetytora. Sygnały te są traktowane jako wskazówki do uważnej obserwacji i dostosowania sposobu pracy, a nie jako podstawa negatywnej oceny: „To nie jest złośliwość” (B4). Odpowiedzią są modyfikacje toku zajęć: spowolnienie tempa, czytanie na głos, dzielenie zadań na kroki, przerwy i stabilizowanie warunków pracy. „Z tą dziewczynką trzeba krótsze zajęcia... Zamiast planowanych czterech ćwiczeń zrobiliśmy dwa” (B2). Ocena ma charakter funkcjonalny – opiera się na obserwacji przebiegu pracy, a nie na formalnych rozpoznaniach.

Na poziomie umiejętności szkolnych widoczne są braki w obszarach zwykle opanowywanych wcześniej, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, rozumienie poleceń i podstawy rachunku. „Literey zna, pisać umie, ale czyta bardzo wolno i się tego wstydzi... Przy dłuższym zdaniu zatrzymuje się. 7 + 8 robił, a przy «mama miała siedem jabłek» od razu mu odpływała głowa” (B3).

W kontekście rozpoznania pojawiają się doświadczenia kryzysowe i przewlekłe obciążenia środowiskowe (żałoba, migracja, niestabilność opiekuńcza, sygnały zaniedbania i nadużyć). W ujęciu funkcjonalnym mieszczą się one w zakresie przesłanek SPE, ponieważ osłabiają samoregulację, koncentrację i wytrwałość w pracy.

Badani wypowiadali się w sposób powściągliwy i opisowy. Zamiast stosowania etykiet diagnostycznych precyzyjnie opisywali zachowania „w zadaniu”: „Nie umiałam nawet wymówić «Asperger»... Pisała idealnie, jak drukiem, bez odstępów – wszystko jednym ciągiem” (B5). W analizie wypowiedzi przeważają wyjaśnienia środowiskowo-edukacyjne; kategorie diagnostyczne pozostają w tle: „Ja nie mówię, że nie ma ADHD... Dziecko śpi byle gdzie, w domu hałas, telefon w ręku... Jedno drugiego nie wyklucza” (B4). Granice roli były jasno podkreślone: „Ja nie jestem od stawiania diagnoz. Ja jestem od ułamek” (B1).

Sposób organizacji współpracy różnicuje obieg informacji. W programach instytucjonalnych wolontariusz informuje koordynatora, który utrzymuje kontakt ze szkołą i/lub rodzicami, co porządkuje komunikację i chroni relację z uczniem: „On się kontaktuje ze szkołą, z rodzicami... Ja chcę, żeby uczeń miał do mnie zaufanie” (B6). W sieciach nieformalnych podstawą są kontakty osobiste i dożadne źródła wiedzy: „Zadzwoiłam do pedagoga w szkole mojej córki” (B4); „Zaczęłam czytać jakieś inne materiały” (B7).

Wnioski z badań i podsumowanie

Materiał empiryczny pokazuje, że bezpłatny charakter wsparcia wiąże się z kierowaniem do wolontariuszy uczniów z kumulacją barier: nawarstwionymi niepowodzeniami szkolnymi, ograniczonym zapleczem opiekuńczo-edukacyjnym oraz doświadczeniami kryzysowymi. Rozpoznawanie ich ma charakter

funkcjonalny i opiera się na obserwacji pracy „w zadaniu” oraz organizacji uczenia się. Najczęściej ujawniają się trudności z utrzymaniem uwagi i regulacją zachowania, rozumieniem poleceń, czytaniem ze zrozumieniem oraz podstawami rachunku. Odpowiedzią są działania dydaktyczne: porządkowanie toku pracy, dzielenie zadań na kroki, przewidywalna struktura spotkań oraz dostosowanie czasu i tempa. We wstępnych interpretacjach dominują wyjaśnienia środowisko-edukacyjne; kategorie kliniczne pojawiają się rzadziej i bez roszczeń diagnostycznych. Sposób organizacji współpracy (programy instytucjonalne vs sieci nieformalne) porządkuje obieg informacji, nie zmienia jednak prymatu działań „przy nauce” i nie zmniejsza dbałości o relację. Ustalenia dotyczą celowo dobrej, niewielkiej próby w kontekście metropolitalnym; zasadne byłoby porównanie z mniejszymi miejscowościami. Wyniki spójnie realizują cel pracy: pokazują, jak seniorzy-wolontariusze rozpoznają trudności w ujęciu funkcjonalnym oraz jakie – ostrożne i nienaznaczające – postawy przyjmują wobec tych rozpoznań.

Bibliografia

- Bolińska, M. (2018). Specjalne potrzeby edukacyjne w kształceniu akademickim. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 99–107.
- Centrum Badania Opinii Społecznej (2025). Komunikat z badań nr 107/2025. *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2025/2026*, oprac. B. Badora, www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2025/K_107_25.PDF (dostęp: 28.10.2025).
- Figiel, A. (2019). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego. *Edukacja Humanistyczna*, 1(40), 37–48.
- Główny Urząd Statystyczny (2025). *Budżet czasu ludności w 2023 r. Część 1 i 2. Wolontariat w 2023 r.* Warszawa, www.stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5486/36/1/1/budzet_czasu_ludnosci_2023_2.pdf (dostęp: 28.11.2025).
- Kaczmarek, M., Olejnik, I., Springer, A. (2013). *Badania jakościowe – metody i zastosowania*. Warszawa: CeDeWu.
- Moroń, D. (2009). *Wolontariat w trzecim sektorze. Prawo i praktyka*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Poverty Watch (2025). Polski Komitet Europejskich Sieci Przeciwdziałania Ubóstwu. EAPN POLSKA, www.eapn.org.pl (dostęp: 16.10.2025).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2023 poz. 1798).
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Słabiak, T. (2022). Wolontariat osób starszych jako element wychowania w perspektywie starości – wybrane aspekty. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 69–79.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: ASPRA-JR.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. 2024 poz. 1491).
- Zamorska, K. (2024). Wolontariat jako narzędzie aktywizacji osób w wieku senioralnym. *Studia BAS*, 4(80), 45–61. [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/B2FF3D061385ACE1C1258C220033B99E/\\$file/Katarzyna%20Zamorska%20Studia%20BAS%204%202024.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/B2FF3D061385ACE1C1258C220033B99E/$file/Katarzyna%20Zamorska%20Studia%20BAS%204%202024.pdf) (dostęp: 29.10.2025).

SENIOR VOLUNTEERS AS TUTORS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: IDENTIFYING DIFFICULTIES AND ATTRIBUTIONAL STANCES

Abstract

The article examines how senior volunteers providing volunteer tutoring identify and interpret students' difficulties that fall within the scope of special educational needs (SEN) and describes the stances adopted toward these identifications. The backdrop is the growing importance of community-based support and the limited documentation of volunteer tutoring practices conducted by older adults.

We conducted semi-structured individual in-depth interviews (IDIs). Eight interviews were conducted with volunteers aged 65–72 in Warsaw and the surrounding area. Sampling was purposive. The data underwent thematic analysis, adopting a functional understanding of SEN: identifications were based on observations of the student's task performance and the organization of learning, without reference to diagnostic documentation. Informed consent, confidentiality, and anonymization were ensured.

The findings indicate that the free-of-charge nature of support shapes the profile of those referred to this form of assistance. These are more often students with cumulative academic failure, limited caregiving and educational resources at home, and crisis experiences, including migration and caregiving instability. Identification is functional and concerns mainly difficulties with sustaining attention and self-regulation, understanding instructions, reading comprehension, and basic arithmetic. Initial explanations are predominantly environmental and educational, while clinical categories remain in the background. Volunteers emphasize the boundaries of their role and, when needed, signal the necessity of specialist consultations. Their actions are pedagogical in nature: structuring the work process, breaking tasks down into steps, maintaining a predictable session structure, and adjusting time and pace. Information flow depends on how collaboration is organized; in programs a coordinator mediates, while in informal arrangements personal networks are used.

The conclusions highlight the functional approach of identifying difficulties and the volunteers' cautious, non-stigmatizing stances. The findings are exploratory and reflect a metropolitan context.

Keywords: educational volunteering, older adults, special educational needs (SEN), tutoring

POJĘCIE WYNIKANIA LOGICZNEGO W NAUCZANIU LOGIKI

W artykule przybliżono pojęcie wynikania logicznego jako podstawowego terminu metalogicznego, który definiuje ogólny wzorzec zasad poprawnego rozumowania. Opisano, jak wynikanie logiczne w logice klasycznej identyfikuje reguły, które gwarantują to, że z prawdziwych przesłanek uzyskujemy wyłącznie prawdziwe wnioski. Pokazano, że koncepcja zasad poprawnego wnioskowania czy też praw lub prawd logicznych prowadzi do filozoficznej idei, zgodnie z którą logika jest narzędziem skonstruowanym w określonym celu – porządkowania i przekształcania dyskursu naukowego. Logika zatem nie tylko odpowiada na potrzeby współczesnej nauki, lecz także sama wywiera wpływ na to, w jaki sposób nauka jest uprawiana. Podkreślono, że właściwe wyjaśnienie pojęcia wynikania logicznego w metateorii logiki klasycznej zajmuje wyróżnione miejsce w procesie nauczania logiki. Ukazano, że wytlumaczenie tego pojęcia pozwala zarówno na przedstawienie uczniom i studentom celu logiki w konkretny, jasno zdefiniowany sposób, jak i na zidentyfikowanie metod, którymi logika się posługuje, oddziałując na inne dziedziny nauk.

Słowa kluczowe: logika, metalogika, nauczanie logiki, wynikanie logiczne

Wprowadzenie

Pojęcie *wynikania logicznego* jest podstawowym terminem metalogicznym. Jest to pojęcie formalne, które definiuje ogólny wzorzec logicznych zasad *poprawnego rozumowania i argumentowania* (por. Bremer, 2006, s. 12). Innymi słowy, logika poprzez pojęcie wynikania logicznego formalizuje filozoficzną ideę zasad poprawnego *wnioskowania* (por. Newelski, 2018, s. 50). W praktyce oznacza to, że logika dostarcza formalnych narzędzi pozwalających z prawdziwych lub też w innym sensie wyróżnionych zdań (tj. twierdzeń, które są dla nas z jakichś względów akceptowalne) uzyskać wyłącznie zdania prawdziwe lub w innym sensie wyróżnione (tj. inne akceptowalne dla nas twierdzenia; por. Newelski, 2018, s. 51).

To, czy dane zdanie jest dla nas wyróżnione lub też takie nie jest, wyrażamy, przypisując mu określoną wartość logiczną, którą traktujemy jako *korelat semantyczny* tego zdania (por. Church, 1956, s. 25). Ponieważ wynikanie logiczne określa to, że ze zdań o wyróżnionych korelatach semantycznych uzyskujemy jedynie zdania o wyróżnionych korelatach semantycznych, wynikanie logiczne nazywamy *konsekwencją semantyczną* (Hunter, 1982, s. 51) lub też semantycznym rodzajem *konsekwencji logicznej*, której ogólną teorię zaproponował Alfred Tarski (1956, s. 30–37, 409–420).

W logice klasycznej przypisujemy zdaniom wyłącznie jedną z dwóch wartości logicznych: *prawdę* albo *fałsz*. Dlatego też mówimy, że logika klasyczna jest

dwuwartościowa (por. Kleene, 1967, s. 8; Malinowski, 2008, s. 48). Prawda jest wartością *wyróżnioną* (*desygnowaną*), natomiast fałsz taką wartością nie jest.

Konsekwencja semantyczna w logice klasycznej identyfikuje reguły, które gwarantują to, że z prawdziwych przesłanek uzyskujemy wyłącznie prawdziwe wnioski. Takie reguły nazywamy *prawami logicznymi* (por. Borkowski, 1980, s. 20; Quine, 1981, s. 7; Stanosz, 2001, s. 11) lub, ponieważ są one zawsze prawdziwe na gruncie logiki klasycznej, *prawdami logicznymi* (por. Malinowski, 2008, s. 64–65). Wnioskowania, w których z przesłanek wynika logicznie wniosek, a więc takie, które są przypadkami praw (lub prawd) logicznych, nazywamy *wnioskowaniem dedukcyjnym* (por. Borkowski, 1980, s. 10). Tak rozumiana konsekwencja semantyczna wyraża klasyczne rozumienie procesu wnioskowania. Ujmując rzecz w skrócie: jeśli na wejściu mamy prawdę i rozumujemy zgodnie z regułami logiki klasycznej, to na wyjściu otrzymamy jedynie prawdę (por. Borkowski, 1980, s. 22).

Idea zasad poprawnego wnioskowania, czy też idea praw lub prawd logicznych prowadzi do innej filozoficznej idei. Zgodnie z nią logika klasyczna (ale również jakakolwiek inna logika) jest narzędziem skonstruowanym w określonym celu – porządkowania, ale też i przekształcania dyskursu nauki. Uświadomienie sobie tej idei pozwala lepiej zrozumieć fakt, że semantyki systemów logicznych współczesnej logiki matematycznej realizujące odmienne zadania w przestrzeni różnych nauk mogą się istotnie od siebie różnić.

Celem prezentowanego artykułu jest pokazanie, że w nauczaniu logiki należy tłumaczyć nie tylko formalne znaczenie pojęcia wynikania logicznego, lecz także jego znaczenie filozoficzne, które ujawnia rolę logiki formalnej we współczesnej nauce. Natomiast uczniom i studentom warto przybliżyć sens poznawania tej dyscypliny.

Definicja wynikania logicznego (konsekwencji semantycznej)

Definicja wynikania logicznego w logice klasycznej jest następująca (por. Ajdukiewicz, 1955, s. 81; Hunter, 1982, s. 51):

Definicja 1. Zdanie B wynika logicznie ze zbioru zdań $\{A_1, A_2, \dots, A_n\}$ (B jest konsekwencją semantyczną zbioru zdań $\{A_1, A_2, \dots, A_n\}$) wtedy i tylko wtedy, gdy zdania A_1, A_2, \dots, A_n są prawdziwe, to zdanie B jest z konieczności prawdziwe (zdanie B nie może być fałszywe).

W przypadku, gdy zbiór przesłanek jest zbiorem jednoelementowym, tj. $\{A\}$.

Twierdzenie 1. Zdanie B wynika logicznie ze zdania A (B jest konsekwencją semantyczną zdania A) wtedy i tylko wtedy, gdy zdanie A jest prawdziwe, to zdanie B jest z konieczności prawdziwe (zdanie B nie może być fałszywe).

Z definicji 1 możemy wywnioskować również, że identyfikowane przez wynikanie logiczne reguły wnioskowania (a więc schematy wnioskowań dedukcyjnych) o strukturze implikacyjnej *Jeśli A_1 i A_2 i ... i A_n , to B* same są z konieczności prawdziwe (nie mogą być fałszywe) lub też, mówiąc inaczej, są zawsze prawdziwe na gruncie logiki klasycznej. Są więc prawami lub prawdami logiki klasycznej (por. Borkowski, 1980, s. 20; Malinowski, 2008, s. 65). Możemy zatem powiedzieć, że

Twierdzenie 2. Zdanie A wynika logicznie ze zbioru zdań $\{A_1, A_2, \dots, A_n\}$ (B jest konsekwencją semantyczną zbioru zdań $\{A_1, A_2, \dots, A_n\}$) wtedy i tylko wtedy, gdy zdanie *Jeśli A_1 i A_2 i ... i A_n , to B* jest prawdą logiczną.

Podobnie możemy powiedzieć, że

Twierdzenie 3. Zdanie B wynika logicznie ze zdania A (B jest konsekwencją semantyczną zdania A) wtedy i tylko wtedy, gdy zdanie: *Jeśli A , to B* jest prawdą logiczną.

Rozważmy teraz wynikanie logiczne identyfikowane w kwadracie logicznym logiki tradycyjnej, która jest częścią logiki klasycznej:

Jeśli wszystkie sowy są mądre, to niektóre sowy są mądre.

Zgodnie z twierdzeniem 1, skoro zachodzi tu wynikanie logiczne, oznacza to, że jeśli zdanie: *Wszystkie sowy są mądre* jest zdaniem prawdziwym, to zdanie: *Niektóre sowy są mądre* jest zdaniem z konieczności prawdziwym (jest zdaniem, które nie może być fałszywe).

Innymi słowy, wynikanie logiczne zdania: *Niektóre sowy są mądre* ze zdania: *Wszystkie sowy są mądre* wyklucza jedynie taki przypadek, w którym zdanie: *Wszystkie sowy są mądre* jest prawdziwe, a zdanie: *Niektóre sowy są mądre* jest fałszywe. Jest jasne, że oba te zdania mogą być zarazem prawdziwe.

Zdanie prawdziwe lub fałszywe może również wynikać logicznie ze zdania fałszywego. Zdanie: *Wszystkie sowy są mądre* może być fałszywe, natomiast wartość logiczna zdania: *Niektóre sowy są mądre* jest w takim przypadku obojętna. Nie jest możliwe jednak, aby zdanie: *Wszystkie sowy są mądre* było prawdziwe, a zdanie: *Niektóre sowy są mądre* było fałszywe. Oba te zdania mogą być zarazem prawdziwe, mogą być zarazem fałszywe, a także zdanie pierwsze może być fałszywe, a drugie – prawdziwe.

Ponadto, jeśli intuicyjnie nie możemy uchwycić tego, że w przypadku, gdy zdanie: *Wszystkie sowy są mądre* jest prawdziwe, to zdanie: *Niektóre sowy są mądre* nie może być fałszywe, możemy założyć, że zdanie: *Niektóre sowy są mądre* jest fałszywe. Wtedy oczywiste jest, że zdanie: *Wszystkie sowy są mądre* nie może być prawdziwe. Wykluczony jest taki przypadek, w którym zdanie: *Wszystkie sowy są mądre* jest prawdziwe, a zdanie: *Niektóre sowy są mądre* jest fałszywe. Ze zdania: *Wszystkie sowy są mądre* wynika więc logicznie zdanie: *Niektóre sowy są mądre*.

Definicja wynikania logicznego nie jest jedynie innym sposobem stwierdzenia, że ze zdania: *Wszystkie sowy są mądre* wnioskujemy (dedukujemy) zdanie: *Niektóre sowy są mądre*. Dostarcza ona także ogólnej metody testowania wnioskowań pod kątem ich formalnej poprawności. Dzięki definicji 1 wiemy, że jeśli istnieje (czy też może istnieć) taki przypadek, w którym zdania A_1, A_2, \dots, A_n są prawdziwe, natomiast zdanie B jest fałszywe, zdanie B nie wynika logicznie ze zbioru zdań $\{A_1, A_2, \dots, A_n\}$.

Zgodnie z twierdzeniem 3 możemy również powiedzieć, że implikacja: *Jeśli wszystkie sowy są mądre, to niektóre sowy są mądre*, ponieważ jest zawsze prawdziwa, jest prawdą logiczną. Ściśle rzecz ujmując, jest ona przypadkiem (podstawieniem) prawdy logicznej. Pojęcie wynikania logicznego prowadzi nas zatem nie tylko do pojęcia wnioskowania dedukcyjnego, lecz także do pojęcia prawdy logicznej.

Logika jako narzędzie przekształcania dyskursu nauki

Definicja wynikania logicznego w logice klasycznej wyraża klasyczne rozumienie procesu wnioskowania, które wraz z zasadą dwuwartościowości stanowi filozoficzny

fundament logiki klasycznej. Celem logiki nie jest tylko analiza języka zgodnie z ustalonymi przez nią kryteriami, lecz także jego przekształcanie przede wszystkim w przestrzeni różnych nauk. Okazuje się więc, że logika klasyczna rozpatrywana jako system logiczny, który dysponuje określonym językiem formalnym (alfabetem i regułami budowania formuł logicznych, czyli syntaktyką) oraz interpretacją tego języka (czyli semantyką), jest narzędziem skonstruowanym w celu wyrażania pewnych intuicji filozoficznych oraz realizacji określonych zadań w odniesieniu do dyskursu nauki.

Idea logiki jako narzędzia przekształcającego pewien materiał jest stosunkowo młoda. Pojawiła się dopiero w XX w. na gruncie filozofii logiki Ludwiga Wittgensteina. W głównym dziele swojej wczesnej filozofii, tj. w *Traktacie logiczno-filozoficznym*, Wittgenstein (2002, s. 64–64, por. Radzki, 2010, s. 35–51) odróżnia logikę od *zastosowania* logiki. Natomiast w późniejszym okresie swojej filozofii, głównie w *Dociekaniach filozoficznych*, Wittgenstein (2000, s. 14–17) posługuje się metaforą narzędzia, tłumacząc istotę nie tylko logiki, lecz także języka w ogóle. Autor *Dociekań* pisze:

Pomyśl o narzędziach w skrzynce z narzędziami: jest tam młotek, są obcęgi, piła śrubokręt, całówka, garnek do kleju, klej, gwoździe i śruby. – Jak różne są funkcje tych przedmiotów, tak różne są też funkcje wyrazów. (...) Pomyśl, iż ktoś powiada: „Wszystkie narzędzia służą do tego, by coś zmodyfikować. Tak, np. młotek modyfikuje położenie gwoździa, piła – kształt deski itd.” – A co modyfikuje całówka, garnek do kleju, gwoździe? – „Naszą wiedzę o długości jakiejś rzeczy, temperaturę kleju, wytrzymałość skrzyni” (Wittgenstein, 2000, s. 13–14).

Według Wittgensteina język nie jest więc jedynie zwierciadłem, w którym odbija się rzeczywistość, ale jest narzędziem modyfikującym podstawy naszej wiedzy o rzeczywistości. Podobnie ma się rzecz z logiką, która ma charakter językowy (Wittgenstein, 2000, s. 65–68).

Pojawia się w tym miejscu pytanie: skoro logika jest narzędziem, co jest przez nią modyfikowane? Otóż odpowiedzią jest następująca: logika (nie tylko ta klasyczna), porządkując język nauki – jak niektórzy to ujmują, *porządkując myślenie* (Newelski, 2018, s. 50, 53) – modyfikuje, przekształca właśnie ów język, czy też mówiąc ogólnie – dyskurs naukowy. Ostatecznie zatem działanie logiki jest twórcze. Celem filozoficznym logiki jest przekształcanie dyskursu naukowego zgodnie z pewnymi wzorcami, które są identyfikowane przez logikę.

Możemy się w tym miejscu posłużyć metaforą Wittgensteina i porównać logikę do piły lub młotka, które są narzędziami do pracy na określonym materiale. Dla logika narzędziami są systemy logiczne, materiałem jest język, zwykle jest to język nauki, rzadziej – język naturalny, którym posługujemy się w codziennej komunikacji.

Wynikanie logiczne, które poprzez odwołanie się do wartości logicznych zdań formalizuje filozoficzną ideę prawidłowych wnioskowań na gruncie dyskursu naukowego, pozwala w bardziej konkretny sposób uchwycić twórczy charakter relacji między logiką – narzędziem a językiem – materiałem.

Ponieważ interpretacja wartości logicznych może mieć nieklasyczny charakter lub też w ogóle może nie uwzględniać pojęcia prawdy oraz pojęcia fałszu (ale może odwoływać się np. do pojęcia akceptowalności lub nieakceptowalności zdań według jakiegoś kryterium), wynikanie logiczne może być definiowane nieklasycznie. Sam sposób definiowania wynikania logicznego może więc tłumaczyć

różnorodność występowania we współczesnej logice matematycznej systemów logicznych opartych na nieklasycznych semantykach, np. logik wielowartościowych, w których uwzględnia się inne wartości logiczne niż prawdę oraz fałsz.

Systemy współczesnej logiki matematycznej zarówno odtwarzają określone wzorce konstruowania rozumowań, jak i tworzą nowe. Może być zaskakujące, że nauka czysto analityczna ma twórczy charakter – nie tyle legitymizuje zastane uprzednio kryteria sensowności, ile konstytuuje nowe paradygmaty racjonalności. Ustalanie kryterium akceptowalności zdań i tym samym definiowanie wartości logicznych, będące zwykle punktem wyjścia w konstruowaniu systemów współczesnej logiki matematycznej, wymaga twórczego namysłu o charakterze nie tylko logiczno-matematycznym, lecz także – jeśli nie przede wszystkim – filozoficznym.

Wnioski

Pojęcie wynikania logicznego wyjaśnia w sposób formalny z semantycznego punktu widzenia proces wnioskowania oraz dostarcza prostego kryterium jego poprawności. Ponadto pojęcie to eksponuje w logice klasycznej i również w jakiegokolwiek innej logice rolę semantyki, która w określonych granicach może być dowolnie kształtowana w zależności od potrzeb nauki i ogólnego charakteru dyskursu naukowego.

Ostatecznie pojęcie wynikania logicznego ujawnia charakter logiki jako narzędzia, które jest konstruowane przez człowieka i które w twórczy sposób może modyfikować zasady argumentowania w różnych dziedzinach nauk. Logika więc nie tylko odpowiada na potrzeby współczesnej nauki, lecz także sama wywiera wpływ na to, w jaki sposób nauka jest uprawiana.

Właściwie wyjaśnienie zarówno w aspekcie formalnym, jak i filozoficznym pojęcia wynikania logicznego odgrywa zatem istotną rolę w procesie nauczania logiki. Pozwala bowiem na przedstawienie uczniom i studentom filozoficznego oraz naukowego celu logiki w konkretny, jasno zdefiniowany sposób. Dodatkowo umożliwia zidentyfikowanie metod, którymi logika się posługuje, oddziałując na inne dziedziny nauk.

W procesie nauczania logiki znaczenie zrozumienie pojęcia wynikania logicznego powinno więc być rozpoznane przez nauczyciela lub wykładowcę i podkreślone poprzez zakotwiczenie w tym pojęciu innych istotnych pojęć metalogiki, takich jak wnioskowanie dedukcyjne czy prawda logiczna. Wyjaśnienie funkcji pojęcia wynikania logicznego nie tylko w metalogice, lecz także na gruncie filozofii logiki ułatwia wytłumaczenie uczniom i studentom istnienia we współczesnej logice matematycznej różnych systemów logicznych o odmiennych semantykach oraz pokazanie im twórczego aspektu uprawiania logiki.

Zakończenie

Wraz z rozwojem dyscyplin naukowych zmianie ulegają wzorce konstruowania wnioskowań i rozumowań. Zarówno stare, jak i nowe sposoby argumentowania w dyskursie naukowym są legitymizowane przez określone systemy logiczne. Logika porządkuje zmiany w języku nauki i proponuje ich uogólnione teorie.

Jednakże celem systemów logicznych jest nie tylko podążanie za zmianą w obszarze różnych dziedzin, lecz także w pewnym zakresie jej antycypowanie. Formalne systemy logiczne, których powstanie może być motywowane ideami filozoficznymi, mogą znaleźć zastosowanie w dziedzinach, które nie są związane z genezą tych systemów, zmieniając tym samym sposób uprawiania owych dziedzin. Dobrym przykładem są logiki modalne. Z jednej strony porządkują one filozoficzne intuicje dotyczące takich pojęć, jak *możliwość* czy *konieczność*, z drugiej strony dostarczają w informatyce konceptualnych podstaw pewnym językom programowania (por. Kato, Kikuchi, Nakajima, Sawada, Tsuiki, 1990, s. 29–40).

Logika jest zatem twórczą nauką. Prawdopodobnie nie jest to opinia, którą ma szansę wyrobić sobie przeciętny uczeń czy student tej dyscypliny. Jednakże właściwe wyjaśnienie pojęcia wynikania logicznego pozwala otworzyć intelektualnie uczniów na ideę logiki jako skonstruowanego narzędzia, które skutecznie przekształca dyskurs nauki i samą naukę.

Warto też zauważyć, że tam, gdzie jest narzędzie, jest również intencja jego zastosowania, która w przypadku logiki może być ideą filozoficzną lub ogólnym pomysłem skierowania rozwoju nauki na określone tory. Ostatecznie zatem logika jest narzędziem nie tylko utrwalania zmiany w nauce, lecz także, dzięki byciu nośnikiem konceptualnej innowacyjności, projektowania jej poprzez wyznaczenie kierunku rozwoju dyskursu naukowego.

Bibliografia

- Ajdukiewicz, K. (1955). *Zarys logiki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Borkowski, L. (1980). *Logika formalna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bremer, J.W. (2006). *Wprowadzenie do logiki*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Church, A. (1956). *Introduction to mathematical logic* (t. 1). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hunter, G. (1982). *Metalogika. Wstęp do metateorii standardowej teorii logiki pierwszego rzędu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kato, D., Kikuchi, T., Nakajima, R., Sawada, J., Tsuiki, H. (1990). Modal logic programming. W: D. Björner, C.A.R. Hoare, H. Langmaack (red.), *Lecture notes in computer science* (s. 29–40). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kleene, S.C. (1967). *Mathematical logic*. New York: Wiley.
- Malinowski, G. (2008). *Logika ogólna* (wyd. 2). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Newelski, L. (2018). Czy logika formalna ma sens? *Studia Philosophica Wratislaviensia*, XIII, 49–55.
- Quine, W.V.O. (1981). *Mathematical logic. Revised edition*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Radzki, M.M. (2010). Logika i jej zastosowanie w świetle wczesnej filozofii Ludwiga Wittgensteina. Ideografia logiczna a języka naturalny. *Filozofia Nauki*, 1(69), 35–51.
- Stanosz, B. (2001). *Wprowadzenie do logiki formalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarski, A. (1956). *Logic, semantics, metamathematics*. Oxford: Clarendon Press.
- Wittgenstein, L. (2000). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wittgenstein, L. (2002). *Tractatus logico-philosophicus*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

THE CONCEPT OF LOGICAL CONSEQUENCE IN TEACHING LOGIC

Abstract

The article discusses the concept of logical consequence as the fundamental metalogical term. It shows how this concept defines the rules of the correct reasoning. It explains that in classical logic, this concept identifies the rules which guarantee that only true conclusions follow from true premises. The idea of the rules of reasoning or the laws (or the truths) of logic leads to the philosophical view that logic is a tool constructed in order to organize and transform scientific discourse. Thus, logic not only responds to a need of contemporary science but also has an impact on the way science is practiced. The article concludes that the proper explanation of the concept of logical consequence has an important place in teaching logic. It makes it possible to present to students not both the purpose of logic in a clear way but also to identify the methods of logic by which it affects other fields of science.

Keywords: logic, metalogic, teaching logic, logical consequence

TRUDNOŚCI, Z KTÓRYMI MIERZY SIĘ WSPÓŁCZESNA MŁODZIEŻ: REFLEKSJE W KONTEKŚCIE ROZWAŻAŃ NA TEMAT ZACHOWAŃ I POSTAW NIEPOŻĄDANYCH PREZENTOWANYCH PRZEZ UCZNIÓW

Przedmiotem rozważań w prezentowanym artykule są problemy i trudności doświadczane przez współczesną młodzież realizującą obowiązek szkolny. Zagadnienie to było jednym z problemów analizowanych w ramach interdyscyplinarnego projektu „Działania szkoły wobec uczniów wykazujących przejawy demoralizacji lub dopuszczających się czynów karalnych” zrealizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w latach 2023–2024.

Słowa kluczowe: młodzież, dziecko, uczeń, szkoła, trudności

Wprowadzenie

Prezentowany artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, z jakimi trudnościami mierzy się współczesna młodzież i jakie są opinie dyrektorów szkół podstawowych na ten temat. Problematyka ta była jednym z przedmiotów analizy interdyscyplinarnego projektu zatytułowanego „Działania szkoły wobec uczniów wykazujących przejawy demoralizacji lub dopuszczających się czynów karalnych” zrealizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w latach 2023–2024¹.

Szkoła i jej znaczenie w życiu dziecka

Szkoła jest miejscem, w którym dzieci i młodzież spędzają większość czasu w ciągu dnia. Zgodnie z art. 70 pkt 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. „każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa (...)” (Dz.U.1997.78.483).

Obowiązek szkolny w Polsce trwa od momentu rozpoczęcia edukacji w szkole podstawowej, przeważnie w wieku siedmiu lat, aż do 18. roku życia. Młody człowiek uczęszcza zatem do szkoły przez co najmniej kilkanaście

¹ Projekt zrealizowany został zespołowo przez dr J. Bartczak, dr A. Chmielewską, dr M. Czarkowską, dr M. Zimę-Parjaszewską i dr J. Zozulę.

lat. Oczywiście nie wszystkie dzieci realizują ten obowiązek w murach szkoły. Z danych Fundacji Edukacji Domowej wynika, że w styczniu 2025 r. nauczaniem domowym objętych było w Polsce ponad 62 000 dzieci (Fundacja Edukacji Domowej, b.d.). Większość jednak realizuje ten obowiązek w szkole.

Szkola jest z pewnością miejscem, które odgrywa ważną rolę w życiu dziecka, w jego rozwoju, w kształtowaniu się jego tożsamości i osobowości. Społeczność szkolna jest środowiskiem, które ma istotne znaczenie dla funkcjonowania dziecka, jego postrzegania świata i samego siebie, nawiązywanych relacji i dokonywanych wyborów życiowych.

Szczególnie ważne wydają się pierwsze lata edukacji szkolnej, a więc doświadczenia związane z uczęszczaniem do szkoły podstawowej, w której edukacja w Polsce trwa obecnie osiem lat (art. 18.1. Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59).

Dorośli, którzy poprzez swoją działalność mają wpływ na funkcjonowanie młodych ludzi – uczniów, stają przed szczególnym wyzwaniem, ponieważ czas adolescencji jest okresem przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. To wtedy człowiek przeobraża się z dziecka w osobę dorosłą. Wzorce, które ukształtowały się w okresie jego dzieciństwa, już nie spełniają swych funkcji, natomiast nowe jeszcze nie zdążyły się wykształcić (Gołembowska, 2017, s. 11). Młodzi ludzie poszukują odpowiedzi na wiele nurtujących ich pytań na temat tego, kim są i dokąd w życiu zmierzają. Kwestionują też dotychczasowe autorytety i, jak zauważa Magdalena Piorunek (2020, s. 28), „wielokrotnie uciekają od pojęcia autorytetu, relatywizują postaci, które takie funkcje w ich odbiorze pełniły (...). Odżegnują się zresztą często od konieczności ich wyznaczenia, podkreślając przyjęcie postaw nonkonformistycznych”.

Praca i działania na rzecz młodzieży są wyzwaniem. Wiąże się z nimi odpowiedzialność, która spoczywa na osobach mających realny wpływ na rozwój i edukację młodych ludzi. To, jak funkcjonują uczniowie w szkole i z jakimi problemami się w niej mierzą, jest oczywiście pochodną spotkania różnych osobowości i relacji, w jakie te ze sobą wchodzi, jednak najważniejszy cel powinien być dla wszystkich taki sam – edukacja i prawidłowy rozwój dziecka.

Trudności i problemy współczesnej młodzieży realizującej obowiązek szkolny

We współczesnej szkole dochodzi do różnych sytuacji, które można określić jako trudne lub zaburzające jej codzienne funkcjonowanie i w niewłaściwy sposób oddziałujące na społeczność szkolną, a szczególnie na uczniów. Na przestrzeni ostatnich lat stały się one przedmiotem licznych badań naukowych oraz debaty toczącej się w społeczeństwie. W ocenie opinii publicznej polski system edukacji wymaga dalszych reform i zmian, które miałyby być korzystne dla uczniów zarówno pod względem edukacyjno-rozwojowym, jak i pod względem bezpieczeństwa.

Podjętą próbę analizy położenia dziecka objętego obowiązkiem szkolnym i doświadczanych przez nie trudności, nie można pominąć pewnych zjawisk społecznych charakterystycznych dla rzeczywistości XXI w. Jednym

z najbardziej odczuwalnych w skutkach i mającym silny wpływ na życie jednostki jest postęp technologiczny wpisany w rozwój cywilizacyjny współczesnego świata. Współcześnie żyjemy w świecie hybrydowym, w którym przestrzeń realna i wirtualna przenikają się. „Przestrzeń hybrydową stanowi uporządkowanie wzajemnego oddziaływania społecznego i informacyjno-komunikacyjnego jednocześnie w wymiarze wirtualnym i realnym (...)” (Surina, Chrzanowska-Gancarz, 2022, s. 129). Człowiek funkcjonuje właściwie w dwóch obszarach: tym realnym, w którym jest fizycznie obecny w danym miejscu i nawiązuje relacje „twarzą w twarz” z innymi ludźmi, i w tym wirtualnym, w którym funkcjonuje online.

Analizując sytuację współczesnej młodzieży, należy zauważyć, że pokolenie, które przyszło na świat po 2000 r., to ludzie, którzy niemalże od urodzenia mają kontakt z technologiami cyfrowymi, dla których „(...) smartfony i powszechny dostęp do internetu są normą” (Taper, 2021, s. 17). Mimo że wszystkie podejmowane w sieci aktywności mają wymiar wirtualny, to wywołują skutki odczuwane realnie w każdej sferze życia. Sytuacja ta, trudna być może do wyobrażenia dla przedstawicieli poprzednich pokoleń, dotyczy dzisiaj wszystkich grup wiekowych.

Postęp i rozwój cyfrowy sprzyjają różnym procesom społecznym i gospodarczym. Niosą ze sobą wiele dobrodziejstw, ale generują też poważne zagrożenia. Młodzi ludzie często czują się samotni, nie wierzą w siebie, brakuje im motywacji do działania, a nawet chęci do życia. Młodzież żyje obecnie w świecie, który ulega ciągłym przemianom, jednocześnie stawiając przed nią trudne zadania, chociażby na gruncie edukacyjnym, wynikające z wszechobecnego konsumpcjonizmu czy związane „z zachwytem indywidualizmem i autokreacją, aktywnością w świecie nowych technologii, funkcjonowaniem w zupełnie nowym ustroju” (za: Słupska, 2018, s. 153). Stawianie czoła tym wyzwaniom, a szerzej, po prostu codziennemu życiu, to nie lada wyzwanie.

Wśród licznych problemów występujących od wielu lat w polskiej szkole wyłania się problem przemocy i demoralizacji uczniów. Z raportu Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (2025) pt. „Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023” wynika, że „aż 66% dzieci w przedziale wiekowym: 11–17 lat doświadczyło przemocy rówieśniczej”, przy czym, jak zaznaczają autorzy, „problem narasta szczególnie w środowiskach miejskich i w internecie”. W ramach przemocy rówieśniczej dzieci doświadczają przemocy fizycznej, znęcania się, przemocy psychicznej, przemocy podczas randki oraz przemocy polegającej na zbiorowej napaści. Ze wspomnianego raportu wynika, że w ostatnich latach nastąpił wzrost przemocy psychicznej z 28% w 2013 r. do 44% w 2023 r. Jednocześnie można także mówić o wzroście przemocy fizycznej z 41% w 2013 r. do 48% w 2023 r. Sprawcami przemocy rówieśniczej są w większości przypadków osoby znające pokrzywdzonych lub z nimi spokrewnione (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2025).

Przyczyny zachowań niepożądanych wśród uczniów mogą być różne. Ich identyfikacja wymaga określenia, z jakimi problemami mierzy się współczesna młodzież. Ważne, żeby uświadomić sobie, jaki jest otaczający ją świat, w jakim środowisku funkcjonuje oraz jakie wydarzenia i sytuacje ją kształtują. Warto w tym miejscu podkreślić, że współcześnie głos często zabierają samozwańcy eksperci, którzy „wszystko wiedzą na sto procent i na pewno (...). W czasach eksperckich każdy wie, jak rozpoznawać i leczyć, bo czemu nie” (Talarczyk,

2024, s. 125). To zwiększa prawdopodobieństwo, że na postawy i zachowania młodego człowieka mogą wpływać osoby przypadkowe, co z kolei stwarza wiele ryzykownych sytuacji.

Metodologia prowadzonych badań

Interdyscyplinarny projekt badawczy „Działania szkoły wobec uczniów wykazujących przejawy demoralizacji lub dopuszczających się czynów karalnych” był realizowany zespołowo w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w latach 2023–2024.

Sama idea projektu koncentrowała się wokół sytuacji występujących w środowisku szkolnym, mających związek z wprowadzeniem Ustawy z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2022 poz. 1700) w aspekcie dotyczącym przyznania dyrektorom szkół możliwości zastosowania środków oddziaływania wychowawczego wobec ucznia, który wykazuje przejawy demoralizacji na terenie szkoły, lub w związku z realizacją obowiązku szkolnego bądź obowiązku nauki.

W odniesieniu do nieletnich zachowania świadczące o przejawach demoralizacji zostały opisane w Ustawie z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2024.978), a konkretnie w art. 4 pkt 1 tej ustawy opisującym postawę, jaką powinna przyjąć osoba, która dostrzega konkretne przejawy demoralizacji: „każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności dopuszczenie się czynu zabronionego, naruszanie zasad współżycia społecznego, uchylanie się od obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, używanie alkoholu, środków odurzających, substancji psychotropowych, ich prekursorów, środków zastępczych lub nowych substancji psychoaktywnych zwanych dalej «substancją psychoaktywną», uprawnienie nierządu ma społeczny obowiązek przeciwdziałać temu, a przede wszystkim zawiadomić o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkołę, sąd rodzinny, Policję lub inny właściwy organ”. Punkt 2 stanowi natomiast, że „każdy dowiedziawszy się o dopuszczeniu się przez nieletniego czynu karalnego, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym sąd rodzinny lub Policję” (Dz.U. 2024.978).

Ministerstwo Sprawiedliwości podaje, że przestępczość wśród nieletnich spada. Według udostępnionych przez nie informacji w 2022 r. o 14,6% mniej spraw osób nieletnich wpłynęło do sądów rodzinnych, a spraw związanych z demoralizacją było w tym czasie o 11% mniej. O 36% spadła także liczba czynów karalnych popełnionych przez nieletnich (Ministerstwo Sprawiedliwości, 2023). Rozpoznanie takich zjawisk i procesów było celem projektu.

Rozwiązania prawne zaproponowane w nowej ustawie dają dyrektorom szkół możliwość zastosowania wobec uczniów, którzy wykazują przejawy demoralizacji, takich środków oddziaływań wychowawczych, jak: pouczenie, ostrzeżenie ustne lub pisemne, przeproszenie pokrzywdzonego przez ucznia, przywrócenie stanu poprzedniego lub wykonanie przez ucznia określonych prac porządkowych na rzecz szkoły. Środki te mogą być zastosowane za zgodą rodziców bądź opiekunów prawnych i za zgodą osoby nieletniej, przy czym ich zastosowanie nie wyłącza wdrożenia kary określonej w statucie szkoły.

W ramach przeprowadzonych badań dokonano analizy dokumentów oraz przeprowadzono zogniskowane wywiady grupowe (badania fokusowe) wśród sędziów wykonujących orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich oraz wśród dyrektorów szkół podstawowych, a także indywidualne wywiady pogłębione (IDI) z dyrektorami szkół podstawowych.

Jednym z bloków tematycznych poruszonych w indywidualnych wywiadach z dyrektorami szkół były trudności i problemy, z którymi mierzy się współczesna młodzież, w kontekście rozważań o zjawisku przemocy w szkołach.

Wizerunek współczesnej młodzieży w wypowiedziach badanych: dyskusja i wnioski z badań

Wypowiedzi badanych pozwoliły na wyłonienie zasadniczych problemów wśród młodzieży. Jednym z nich były problemy w domu, w środowisku rodzinnym, rzutujące zarówno na położenie młodego człowieka, jak i na jego wizerunek:

„Myślę, że chyba takim najpoważniejszym i wszyscy o tym doskonale wiemy, że mamy coraz większe problemy w środowisku rodzinnym. Tak, czyli środowisko rodzinne jest jakby niewydolne w różnym zakresie. Tak, czyli albo są to ludzie, którzy rodzice, którzy bardzo mocno czuwają nad tym, żeby dziecko nie wchodziło w żadne trudne sytuacje, czyli ja bym to nazwała może takim rodzajem nadopiekuńczości, tak albo druga strona tego życia rodzinnego niezajmujący się dzieckiem, czyli np. zapracowani ciężko rodzice, którzy nie mają czasu dla dzieciaków. Dzieci bardzo dużo przebywają same w domach. Funkcjonują na różnego rodzaju, różnych dodatkowych, pozaszkolnych zajęciach po to, żeby miały zajęty czas. No a tego czasu na rozmowę taką w tym domu nie ma” (D 7).

Ta wypowiedź wskazuje na konkretne sytuacje występujące w rodzinie i jednocześnie ukazuje, w jaki sposób funkcjonuje wiele współczesnych rodzin. Wyłania się z niej z jednej strony wizerunek rodzica nadopiekuńczego, nadmiernie chroniącego dziecko, a z drugiej strony obraz rodzica, który nie zajmuje się swoim dzieckiem i w związku z tym jest ono osamotnione.

O poczuciu osamotnienia współczesnej młodzieży świadczy także wypowiedź innego badanego, który zwrócił uwagę na nadmierne spędzanie czasu w przestrzeni wirtualnej przez młode osoby:

„(...) Internet, wiadomości tam podawane, ale również sposób komunikowania się, bo to od tego, jak gdybym zaczął, że komunikacja teraz nie jest personalna w sensie indywidualnym. I ze sobą, tylko no za pomocą jakichś takich bezdusznych rzeczy, których, którym jest pani telefon. No i te media społecznościowe, każdemu przypiąć łatę. No tych wiadomości jest milion na sekundę i myślę, że dzieci no w tym się gubią, w ogóle nie umieją odróżnić wiadomości, które są takie, którym warto poświęcić czas, które tak naprawdę są prawdziwe, nie mają żadnych jak gdyby takich zbudowanych przez siebie kryteriów” (D 15).

Analizując te wypowiedzi, można postawić pytanie, dlaczego młodzież spędza obecnie tak dużo czasu w świecie wirtualnym? Czy dorośli, odpowiedzialni za swoje dzieci, mogą w jakiś sposób zmienić ten stan rzeczy? A może jest tak, że oni także są „uwikłani” w świat wirtualny? Być może jest to w ogóle problem współczesnego człowieka, niezależnie od wieku. Internet daje wiele możliwości, a świat niejednokrotnie wręcz zmusza nas do aktywności w sieci. Czy można zatem uniknąć niebezpieczeństw, które napotykają młode osoby? Całkowity brak dostępu do świata wirtualnego wydaje się niemożliwy. Dyskusja wokół tego tematu powinna raczej koncentrować się na tym, jakie zagrożenia powoduje nadmierne korzystanie z sieci i jak można ograniczyć czas bycia online.

Jednym z największych problemów pojawiających się w świecie wirtualnym jest hejt, który dla nikogo nie jest obojętny, a w przypadku młodych, wrażliwych ludzi jego skutki mogą okazać się tragiczne. Internet jest przestrzenią występowania różnego rodzaju nadużyć, których młodzi nie zawsze są świadomi. Jeden z badanych opisał przyczyny hejtu, podkreślając jednocześnie, że niektóre sytuacje mają miejsce za przyzwoleniem rodziców:

„Ten hejt wynika też z okoliczności moim zdaniem tego, że absolutnie za młode dzieci sięgają po media społecznościowe, po Facebooka, po Snapchata, WhatsAppa, bo te grupy tworzą się nie tylko na Facebooku, ale również na WhatsAppach, Snapchatach, czyli wszystkich tych komunikatorach. I to jest najgorsze w tym wszystkim moim zdaniem, że dzieje się to za przyzwoleniem rodziców – czyli rodzic pozwala dziecku już na starcie złamać regulamin np. Facebooka, oszukać tego Facebooka” (D 20).

Przytoczone wypowiedzi ukazują obraz dziecka, które może czuć się osamotnione, a funkcjonując w świecie wirtualnym, często narażone jest na różnego rodzaju zagrożenia, które mają realny wpływ na jego życie.

Ciekawa wydaje się opinia innego z badanych, który wypowiadając się na temat współczesnej młodzieży, podjął ważną kwestię dotyczącą autorytetów w jej życiu:

„wyznaczają to osoby, które są z social mediów. Czyli wszystkie YouTube, Tik-Toki... No straszne to, co mówię, może nie w klasach jeden–trzy, chociaż w jeden–trzy już też mają swoje ulubione (...)” (D 12).

Ta wypowiedź świadczy o tym, że współcześnie młodzi ludzie poszukują wzorców przede wszystkim wśród osób aktywnych w sieci: youtuberów czy osób publicznych reprezentujących świat popkultury. To one w dużej mierze kształtują postawy młodzieży, ale też określają pewne oczekiwania, którym ci młodzi ludzie powinni sprostać. A co, jeżeli komuś się to nie uda? Co, jeżeli nie wpisze się on w oczekiwania, mody czy po prostu nie będzie poddawał się lansowanemu trendom?

Młodzi ludzie nadal mają wiele pasji, chcą się rozwijać, są ciekawi świata, lecz problemy będące wynikiem nadmiernego korzystania z Internetu były wymieniane właściwie przez większość respondentów. Jedna z badanych osób powiedziała:

„Z jednej strony są to dzieci, które są bardzo chętne do rozwijania swoich zainteresowań, do rozwijania swoich pasji, ale z drugiej strony są dzieci, które są zdemoralizowane przez gry, zdemoralizowane niejednokrotnie przez rodziców ze względu na to, że z różnych, z różnych środowisk pochodzą tak. Czasami zdarzają się dzieci, które są jak gdyby oderwane od rzeczywistości ze względu na to, że po prostu żyją w świecie nierealnym, żyją w świecie gier, żyją w świecie komputerów i to Internet zastępuje tą rzeczywistość (...)” (D 4).

Z jednej strony możliwości cywilizacyjne wynikające z rozwoju techniki i szeroko pojętego postępu ułatwiają komunikowanie się, dostęp do wiedzy, wpływają na rozwój medycyny, umożliwiają rozpoznawanie różnego rodzaju zagrożeń. Z drugiej strony współcześnie więzi i relacje między ludźmi są osłabione, coraz mniej osób decyduje się na założenie rodziny, a wiele z istniejących rodzin się rozpada. Wszystko to przekłada się bezpośrednio na codzienne życie młodzieży.

Podsumowanie

Młodzi ludzie – uczniowie znajdują się obecnie w szczególnym położeniu życiowym. Wynika ono oczywiście z etapu życia – czasu adolescencji, kiedy nie są już dziećmi, ale też nie są jeszcze w pełni ukształtowanymi osobami dorosłymi. Ich sytuacja zdeterminowana jest także okresem historycznym, w którym żyją.

XXI w. przyniósł wiele zmian właściwie w każdej sferze życia. Wszyscy żyjemy w czasach, w których „małe i duże kryzysy stają się obecnie regułą. Rośnie liczba ludzi, którzy czują się zagubieni w otaczającym ich świecie. Postrzegają go jako chaotyczny i nieprzyjazny człowiekowi. (...) Dzisiejszy świat nie tylko nie daje człowiekowi obietnicy szczęścia, ale staje się terenem coraz większych zagrożeń” (Cichy, Szyjko, 2014, s. 16).

Rozważania o trudnościach, z którymi mierzą się dzisiaj uczniowie, muszą uwzględniać kontekst społeczny i odnosić się do rzeczywistości społecznej XXI w. Sytuacja młodzieży, jej kondycja psychiczna, poczucie osamotnienia, bezradności czy wykluczenia są doświadczeniami wielu uczniów. Wymienili je również dyrektorzy szkół, którzy wzięli udział w badaniach w ramach interdyscyplinarnego projektu „Działania szkoły wobec uczniów wykazujących przejawy demoralizacji lub dopuszczających się czynów karalnych”.

Zastanawiając się nad przyczynami zachowań niepożądanych wśród młodzieży, związanych m.in. z przekraczaniem norm prawnych, nie sposób nie szukać ich właśnie w problemach młodych osób. Rozwiązanie ich wymaga dogłębnej diagnozy sytuacji konkretnego dziecka. Zachowania niepożądane są wypadkową wielu różnych czynników, na które jednostka nie zawsze ma wpływ.

Nauczyciele, pedagodzy i inni przedstawiciele społeczności szkolnej są obarczeni dużą odpowiedzialnością. Praca z uczniami wymaga wielu umiejętności, ale też wrażliwości, delikatności i uważności na ich problemy oraz samopoczucie. Próba dotarcia do młodego człowieka, zrozumienia, co nim kieruje, dlaczego zachowuje się w określony sposób, jest kluczowa w zapobieganiu trudnym sytuacjom oraz rozwiązywaniu problemów już istniejących. Większość młodych

ludzi komunikuje światu o swoich trudnościach. Nie czyni tego jednak w sposób bezpośredni, ale poprzez swoje postępowanie. Wszyscy mający na co dzień kontakt z młodzieżą powinni być tego świadomi.

Warto pamiętać, że „współczesne dzieci i młodzież nie są straconym pokoleniem, wręcz przeciwnie. Wychowujemy wojowniczkę i wojownika, którzy będą musieli zmierzyć się z wieloma wyzwaniami wynikającymi wprost z zaniedbań i błędów naszego pokolenia, jak choćby efekty wyniszczającej gospodarki, zmian klimatycznych czy dzikiego postępu technologicznego” (Bigaj, 2023, s. 298). Nie należy zatem powierzchownie oceniać i jedynie piętnować niewłaściwe zachowania młodzieży. Należy ją zrozumieć i wspierać.

Bibliografia

- Bigaj, M. (2023). *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dziecko do życia w sieci?* Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Cichy, A., Szyjko, C.T. (2014). *Największe zagrożenia dla współczesnych adolescentów jako czynniki z zakresu etiologii kryminologiczno-prawnej. Przegląd teorii oraz empiryki projektu.* Warszawa: Akademia Obrony Narodowej.
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (2025). *Dwoje na troje dzieci doświadczą przemocy rówieśniczej. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę reaguje nowym programem RÓWIEŚNICZY.* <https://fdds.pl/o-fundacji/co-nowego-w-fundacji/dwoje-na-troje-dzieci-doswiadczaja-przemocy-rowiesniczej-fundacja-dajemy-dzieciom-sile-reaguje-nowym-programem-rowiesnicy.html> (dostęp: 5.09.2025).
- Fundacja Edukacji Domowej (b.d.). *Relacja z konferencji „Edukacja domowa – świadomy wybór czy moda?”*, oprac. M. Chorąży. <https://domowa.edu.pl/relacja-z-konferencji-edukacja-domowa-swiadomy-wybor-czy-moda/> (dostęp: 7.09.2025).
- Gołembowska, M. (2017). *Adolescencja a zachowania ryzykowne.* Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U.1997.78.483).
- Ministerstwo Sprawiedliwości (2023). *Ministerstwo Sprawiedliwości dba o bezpieczeństwo i resocjalizację nieletnich.* <https://www.gov.pl/web/sprawiedliwosc/ministerstwo-sprawiedliwosci-dba-o-bezpieczenstwo-i-resocjalizacje-nieletnich> (dostęp: 7.09.2025).
- Piorunek, M. (2020). *Wzory osobowe, autorytety, mentorzy w dochodzeniu do dorosłości.* W: A. Cybal-Michalska, M. Orłowska, M. Piorunek, *Młodzież – meandry życia ku dorosłości* (s. 19–35). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
- Słupska, K. (2018). *„Dryfując na wzburzonym morzu...”*. Młodzież i wyzwania współczesności. W: A. Cybal-Michalska, M. Orłowska, W. Segiert, *Społeczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży* (s. 147–158). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
- Surina, I., Chrzanowska-Gancarz, M. (2022). *Młodzież w sieci. (Nie)bezpieczna komunikacja w Internecie.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Talarczyk, M. (2024). *Gdy zabraknie cienia... Z perspektywy terapeutycznej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM.
- Taper, A.E. (2021). *Twoje dziecko w sieci. Przewodnik po cyfrowym świecie dla czasami zdezorientowanych rodziców.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2022 poz. 1700; Dz.U. 2024.978).

**DIFFICULTIES FACING CONTEMPORARY YOUTH: REFLECTIONS IN
THE CONTEXT OF CONSIDERATIONS ON UNDESIRABLE BEHAVIORS
AND ATTITUDES PRESENTED BY STUDENTS**

Abstract

This article examines the problems and difficulties experienced by contemporary youth fulfilling compulsory schooling. This issue was one of the topics analyzed as part of the interdisciplinary project "School Actions Regarding Students Exhibiting Signs of Demoralization or Committing Criminal Offenses" implemented at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw in 2023–2024.

Keywords: youth, child, student, school, difficulties

LIDIA WAWRYK
<https://orcid.org/0000-0002-8837-4052>
lwawryk@uz.zgora.pl
KAROLINA TUZIMEK
<https://orcid.org/0009-0000-7995-3119>
tuzimek86@gmail.com
KATARZYNA WAREŻAK
kasia.warezak@wp.pl
Uniwersytet Zielonogórski

ISSN 0137-818X
DOI: 10.71358/ss.2709
Data wpływu: 28.10.2025
Data przyjęcia: 12.11.2025

TRUDNOŚCI W FUNKCJONOWANIU DZIECKA W ROLI „DZIECKA NIEWIDZIALNEGO”. ROLA BAJEK PROFILAKTYCZNYCH W NIWELOWANIU ZACHOWAŃ INTERNALIZACYJNYCH (CZEŚĆ II)

Celem artykułu jest przybliżenie trudności, z jakimi zmagają się dzieci w roli „dziecka niewidzialnego”, wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej i ponoszące skutki współuzależnienia. Autorki dokonały analizy cech tej roli, mechanizmów funkcjonowania oraz skutków, jakie ponosi dziecko w nią wpisane. Trzonem artykułu są przede wszystkim propozycje oddziaływań profilaktycznych w postaci autorskich bajek i ich znaczenie w korekcji zachowań internalizacyjnych dzieci.

Słowa kluczowe: rodzina dysfunkcyjna, współuzależnienie, dziecko w roli „dziecka niewidzialnego”, profilaktyka zachowań internalizacyjnych

Wprowadzenie

Rodzina jest wspólnotą życia, istniejącą od najdawniejszych czasów i stanowi naturalne i niepowtarzalne środowisko, w którym człowiek rodzi się, rozwija oraz dorasta. Sytuacja rodzinna, nacechowana emocjonalnością i intymnością, jest istotnym czynnikiem wpływającym na przebieg i jakość procesu wychowania i socjalizacji. W niej człowiek uczy się bliskich kontaktów, wzorców zachowań i sposobów przeżywania, zdobywa podstawową wiedzę o sobie i świecie, kształtuje i doskonali swoje umiejętności. Prawidłowo funkcjonująca rodzina sprzyja właściwemu rozwojowi oraz poczuciu szczęścia, natomiast funkcjonująca źle krzywdzi człowieka, powoduje cierpienie i osamotnienie (Błasiak, Dybowska, 2010, s. 7). Charakterystyczne cechy dziecka z rodziny dysfunkcyjnej to: *brak drogocенności dziecka* (wyśmiewanie i ignorowanie), *bezbronność* (brak właściwej ochrony), *niedoskonłość* (wymagany perfekcjonizm), *zależność* (rodzice uzależniają od siebie dziecko lub atakują/krytykują wyrażane przez nie pragnienia i potrzeby), *niedojrzałość* (rodzice oczekują od dziecka zachowań dojrzałych lub traktują je jako „wiecznie niedojrzałe”) (Bragiel, Janke, Kawula, 2009, s. 131–132). Dzieci uzależnionych rodziców znajdują się w grupie podwyższonego ryzyka występowania różnych zaburzeń psychicznych i przystosowawczych. Badania porównawcze

wskazują na zwiększone ryzyko pojawienia się u nich takich problemów psychicznych jak uogólnione zaburzenia lękowe, zaburzenia depresyjne i uzależnienia. Podatność na uzależnienia wśród dzieci alkoholików jest czterokrotnie większa niż u dzieci rodziców nieuzależnionych od alkoholu. Najczęściej występujące problemy przystosowawcze dotyczą zaburzeń związanych z kontaktami społecznymi i bliskimi relacjami, samooceną oraz podejmowaniem ról życiowych. Wykazano również, że dzieci alkoholików w porównaniu z rówieśnikami z rodzin funkcjonalnych charakteryzują się wyższym poziomem negatywnej emocjonalności, są bardziej samotne i wyobcowane oraz częściej cierpią na zaburzenia związane ze stresem (za: Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2016, s. 173–175).

Współzależnienie i role w rodzinie dysfunkcyjnej. Rola „dziecka niewidzialnego”

Życie w rodzinie z problemem alkoholowym prowadzi do współzależnienia. Wówczas osoba pijąca staje się centralną postacią, a wszystko, co wiąże się z alkoholem, wyznacza bieg życia rodzinnego (Becker-Pestka, Dubis, Różyńska, 2018, s. 36). W modelach psychospołecznych współzależnienie rozpatrywane jest najczęściej w kategoriach jednostki klinicznej, która może mieć swoje źródło w doświadczeniach z okresu wczesnodziecięcego i/lub w doświadczeniach z okresu dorosłości, powstałych w wyniku relacji z osobą uzależnioną (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2016, s. 178). Niestabilne, nieprzewidywalne, pełne napięć i sprzeczności środowisko domowe alkoholika, które cechuje uczucie wstydu, nacisk na kontrolę i ciągłe zmiany ról, to środowisko traumatyczne – powodujące trwałe urazy (Brown, 1995, s. 41). W rodzinach z problemem alkoholowym najbardziej bezbronni, a jednocześnie najbardziej poszkodowani są dzieci, natomiast przyjmowane role to różne sposoby reagowania na świat, to postawy obronne wobec zagrożeń, jakie stwarza patologiczna rodzina z problemem alkoholowym, a także różne sposoby ukrywania alkoholizmu oraz piętna, jakie odciska on na rodzinie (Woronowicz, 2008, s. 299).

Jak wskazałyśmy w artykule dotyczącym roli „kozła ofiarnego” (część I), najczęstszym podziałem ról dzieci jest ten ustanowiony przez Sharon Wegscheider-Cruse (2000; Wegscheider-Cruse, Higby, Klontz, Rainer, 2000). Obejmuje on następujące role: „wspólnika”, „bohatera rodziny”, „kozła ofiarnego”, „zagubionego dziecka” i „maskotki”. Odniesienie do niego znajdziemy w licznych opracowaniach (m.in. Robinson, Woodside, 1998; Robinson, Rhoden, 2005; Cierpiałkowska, 2001, 2006; Cierpiałkowska, Ziarko, 2010; Woronowicz, 2009; Ryś, 2014; Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2016).

W analizie zaburzeń zachowania odwołujemy się do typologii Thomasa Achenbacha (Achenbach, Edelbrock, 1978), w której wyróżnia się dwa podstawowe zaburzenia zachowania (kontrolę, zbyt silną lub zbyt słabą, która wyznacza kierunek i typ zaburzeń) – typ eksternalizacyjny i internalizacyjny. Badania Katarzyny Dziuby z 2005 r. (60 chłopców – 30 z grupy alkoholowej; 30 z grupy kontrolnej) i ich analiza statystyczna wykazały związek pomiędzy występowaniem problemu alkoholowego w rodzinie a zaburzeniami zachowania skutkującymi eksternalizacją i internalizacją problemów (dotyczyło to zwłaszcza

zaburzeń zachowania, postaw opozycyjno-buntowniczych i depresji). Wskazały też na zależność między występowaniem zaburzeń zachowania w postaci eks-ternalizacji i internalizacji problemów a stopniem realizacji zadań rozwojowych (za: Grzegorzewska, 2011b, s. 63).

Tabela 1. Charakterystyka roli „dziecka niewidzialnego”

Rola	Zagubione dziecko (dostosowujące się do okoliczności)
Uczucie motywujące	Osamotnienie
Charakterystyczne objawy	Samotność, nieśmiałość
Korzyści dla jednostki	Ucieczka
Korzyści dla rodziny	Ulga
Cena	Izolacja społeczna
Szkoła	Samotnik klasowy
Praca	Samotnik/pracownik trzymający się na uboczu
Rola społeczna	Samotnik/pustelnik

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wegscheider-Cruse, 2000, s. 83; Robinson, Woodside, 1998, s. 37; Robinson, Rhoden, 2017, s. 58.

Typ internalizacyjny (analizowany w prezentowanym artykule) charakteryzują: zachowania nadmiernie kontrolowane, inaczej określane jako wycofanie, lęki lub zachowania zahamowane. Wyróżnia się w nim dwa subtypy symptomów: *zachowania świadczące o wycofaniu się dziecka z życia społecznego oraz przeżycia i zachowania sygnalizujące stany lękowe i depresyjne*. Nadmierne poczucie kontroli prowadzi do głębokiej internalizacji wszelkich norm społecznych i antycypowanych niekorzystnych konsekwencji w sytuacjach nowych, zadaniowych, społecznej ekspozycji. Następstwem przesadnej kontroli są ostrożność i wycofanie, którym towarzyszy lęk i bojaźliwość, a w dalszej kolejności depresja i poczucie bezsensu (Urban, 2000, s. 111–117, 2008, s. 155–156). Zachowania te skierowane są „do wewnątrz”, a ich specyfiką jest większa szkodliwość dla samej jednostki niż dla otoczenia społecznego, co nie oznacza, że jest ona dobrze przystosowana do społeczeństwa (Urban, 2005, s. 28–29). Ten typ przejawia się izolacją fizyczną i psychiczną, a podłożem tego rodzaju zachowań jest cierpienie. Takie dziecko szybko dąży do samodzielności i najlepiej czuje się w samotności. W kontaktach społecznych jest pasywne, zahamowane i wycofane. Jego kontakty z otoczeniem są ograniczone i powierzchowne, przez co w trakcie rozwoju dziecko nie nabywa umiejętności współpracy i współdziałania w grupie (Cierpiątkowska, Grzegorzewska, 2016, s. 123). Typ internalizacyjny dotyczy dzieci o dużej wrażliwości, delikatnej konstrukcji osobowości. Izolują się one, zamykają się w świecie swojej wyobraźni, uciekają w marzenia (Seweryńska, 2004, s. 42). Zagubione dzieci tak bardzo głęboko kryją swoje uczucia, że trudno do nich dotrzeć. Niekiedy obracają gniew przeciwko sobie. Cena, jaką płacą za swoje wycofanie, to atrofia umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów oraz współżycia z innymi ludźmi, odruch ucieczki od sytuacji trudnych, gotowość negocjowania

istniejących problemów (Sztander, 1993, s. 18). W konsekwencji niskie poczucie własnej wartości rezonuje na ogólne funkcjonowanie dziecka, które może wówczas np. nie wykazywać energii potrzebnej do pokonywania trudności, nie wierzyć w siebie, wycofywać się z wielu zadań, przejawiać pasywność, zubożenie, rezygnację. Czasami bywa też odwrotnie. Dziecko, przeżywając deprivację potrzeb, może gwałtownie poszukiwać źródła zaspokojenia ich w chaotycznej, kompulsywnej aktywności. Nie potrafi wtedy wybierać ani rezygnować, jest podatne na wpływy (Strzemieczny, 1988, s. 17). Dziecko ponosi też wiele strat w obszarze następujących potencjałów: *fizycznym* – tłumi negatywne uczucia; *emocjonalnym* – jest osamotnione; *społecznym* – jest samotne, w szkole nie nawiązuje bliskich relacji, ubóstwo kontaktów społecznych pogłębia się; *umysłowym* – spędza wiele samotnych godzin na czytaniu, nauce itd., które pozornie przyspieszają rozwój jego potencjału umysłowego; *duchowym* – jest odosobnione, co sprzyja rozwojowi bogatej duchowości; *wolicjonalnym* – wycofanie powoduje ograniczenie rozwoju osobistego (Wegscheider-Cruse, 2000, s. 127–130).

Zdaniem Bronisława Urbana (2000, s. 13) dzieci przejawiające zachowania internalizacyjne nie wykorzystują w pełni swych możliwości, gdyż nie pozwala im na to przeżywany lęk w nowych sytuacjach. Naturalne dążenie do społecznego uznania poprzez obiektywne osiągnięcia zostaje zablokowane, a w konsekwencji doznane niepowodzenie pogłębia poczucie mniejszej wartości, wtórnie hamuje inicjatywę, ofensywność działania i w rezultacie daje podstawy do gorszej oceny ze strony rówieśników. Jest to istotne, gdyż u „dziecka niewidzialnego” zaburzony sposób widzenia siebie może także powodować irracjonalne i nierealistyczne oczekiwania względem innych, świata i przyszłości. Błędne wzorce myślenia mają właściwość samospełniającej się przepowiedni, co przypomina spiralę, w której problemy młodych ludzi ulegają stałemu pogłębianiu, podczas gdy zdolność do znajdowania rozwiązań podlega ciągłemu ograniczaniu. Składowe spirali samospełniających się oczekiwań to: negatywne postrzeganie siebie, świata i przyszłości, słabe oczekiwania względem osiągnięcia sukcesu, zmniejszenie starań, zmniejszenie skuteczności podejmowanych działań, obniżenie poczucia własnej wartości oraz samooceny, co w ostateczności doprowadza do nasilenia negatywnego postrzegania siebie, świata i przyszłości. Jeśli da się zmodyfikować błędny sposób myślenia we wczesnych latach życia (najczęściej wymienia się: zawężenie myślenia – np. niezdolność do zauważenia różnych możliwości rozwiązania problemu; sztywność myślenia – np. sztywny sposób odbierania otoczenia i reagowania na nie; zniekształcenie myślenia – wyolbrzymianie problemu i niemożność jego rozwiązania), można uniknąć wielu kryzysów samobójczych w późniejszych latach (J.J. McWhirter, B.T. McWhirter, A.M. McWhirter, E.H. McWhirter, 2001, s. 294).

Propozycje bajek profilaktycznych adresowanych do dzieci w roli „dziecka niewidzialnego” – implikacje praktyczne

Bajkoterapia w ramach profilaktyki drugorzędowej dotyczy dzieci z grupy podwyższonego ryzyka oraz jest realizowana w celu wykrycia negatywnych zjawisk i wczesnego zastosowania aktywności naprawczych (Woynarowska, 2005,

s. 934). Według Doroty Bełtkiewicz (2014, s. 78) bajkoterapia to metoda pracy z dziećmi – skrzywdzonymi i zagrożonymi – będąca formą emocjonalnego wsparcia, stymulacją rozwoju osobowego, delikatnym impulsem do przyjęcia postawy spokojnej, aktywnej i racjonalnej, optymalnej w obliczu zagrożenia i doznanych krzywd. Zastosowanie bajek w socjoterapii wpisuje się w jej założenia – jest ona formą pomocy stosowaną jako sposób na rozwiązywanie różnorodnych problemów dzieci i młodzieży, od problemów eksternalizacyjnych (np. agresywne zachowania czy używanie środków psychoaktywnych) do internalizacyjnych (np. lęk, nieśmiałość, niskie poczucie własnej wartości) (Jankowiak, Soroko, 2021, s. 21). Rolą bajek jest niwelowanie trudnych sytuacji, wzmacnianie zasobów własnych i pozytywnego myślenia. Mogą one realizować cele psychoedukacyjne, takie jak wskazywanie innych sposobów myślenia o sytuacji, reagowania emocjonalnego oraz zachowania; rozwijanie świadomości emocjonalnej – rozpoznawania i nazywania emocji; rozwijanie empatii; uspokojenie i odprężenie; wsparcie dziecka przez zrozumienie, akceptację, budowanie nadziei (Zajac, 2016, s. 508).

Jedną z propozycji do wykorzystania w profilaktyce korekty zachowań dziecka w roli „dziecka niewidzialnego” są propozycje bajek profilaktycznych absolwentek studiów licencjackich na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyka na Uniwersytecie Zielonogórskim. Stanowią one propozycję do wykorzystania w pracy wychowawczej, profilaktycznej czy socjoterapeutycznej z dziećmi z zaburzeniami zachowania. Ich głównym celem jest profilaktyka zaburzeń zachowania (internalizacyjnych)/korekcja zachowań dziecka w roli „dziecka niewidzialnego”. Celami szczegółowymi są ukazanie przyczyn i skutków zachowań internalizacyjnych, zapoznanie z mechanizmami zaburzeń zachowania oraz radzenie sobie z trudnościami. Bajki są adresowane do uczniów szkoły podstawowej.

Karolina Tuzimek *Muzealne różności*

Postaci: Zofia, Masyw, Rota, pozostałe rzeźby, mieszkańcy Sztukaterii

Siedem kroków od wyobraźni, trzy podskoki po pierwszej pozytywnej myśli, znajdziecie krainę, co zwie się Sztukaterią. Jej mieszkańcy cenią piękno i wyobraźnię, a każdy dzień spędzają na tworzeniu czegoś nowego. Ich pomysły nigdy się nie kończą, dzieła zaś, które tworzą, wprawiają ich w zachwyt. W samym centrum Sztukaterii znajduje się ogromne muzeum, do którego mieszkańcy przychodzą każdego ranka, by podziwiać swoje wytwory. Muzeum codziennie tętni życiem do późnych godzin wieczornych i właśnie tam wydarzyła się ta historia... *To będzie kolejny piękny dzień* – powiedział Masyw, wysoka, pełnych kształtów rzeźba, największa ze wszystkich. Pozostałe eksponaty ochoczo potakiwały, kiwając głowami. Wtem drzwi muzeum otworzyły się. *Jest za wcześnie!* – wykrzyknął zdziwiony Masyw. W wejściu oczom rzeźb ukazała się dziwna, gipsowa istota. Nie była tak idealna jak mieszkańcy muzeum, strukturę miała spękana, z widocznymi odpryskami i zarysowaniami. Brakowało jej wykończenia i na pierwszy rzut oka odróżniała się od innych. Zdziwienie Masywa i jego przyjaciół szybko przerodziło się w szydery śmiech z „gipsowego dziwadła”. Żarty podsyciło postawione wokół nowego eksponatu ogrodzenie, którego nie posiadała żadna z tutejszych rzeźb. *Dobrze, że to paskudztwo zamknęli, jeszcze by*

kogoś pogryzła – żartowała Rota, wysoka bogini o groźnych oczach i szerokich, silnych ramionach. Rota była prawą ręką Masywa, zawsze się z nim zgadzała. *Przyjmijcie pozy, ludzie wchodzą! Już czas!* – wykrzyknął w stronę kolegów pod-ekscytowany Masyw.

Zwiedzający szybko zapelniali muzeum, jednak ich oczy nie były jak zawsze skierowane na idealne eksponaty, lecz na nowe dzieło sztuki. Podziwiali je, robili sobie z nim zdjęcia, dyskutowali o nim, wyraźnie byli nim oczarowani i zachwyceni. Nie było to zrozumiałe dla stałych eksponatów. Ich twarze z godziny na godzinę przybierały coraz groźniejszy wyraz.

Gdy światła muzeum przygasły, a gwar ustąpił miejsca ciszy, kiedy ostatni zwiedzający zamknął za sobą drzwi, Masyw jako najodważniejszy wykrzyknął: *Ty, Dziwadelko, długo tu zamierzasz zostać? Może nie zauważyłaś, ale tu nie pasujesz. Rozejrzyj się, nikogo z nas nie przypominasz...* Nowy eksponat odparł: *Nazywam się Zofia. Dlaczego muszę przypominać kogoś z was, by tutaj pasować? Czy nie mam takiego samego zadania jak wy, by cieszyć ludzi i zaspokajać ich zmysły? Czy nie po to tu wszyscy jesteśmy? Żadna z rzeźb nie potrafiła odpowiedzieć, a ich miny wyrażały niezadowolenie. Masyw nie odpuszczał: *Co ty możesz im dać? Pół ręki nie masz, ciało ci pęka i zaraz się rozsypiesz...* Na sali słychać było gromki śmiech eksponatów: *My jesteśmy doskonali!* – dodał postawny gnom. *Przez wieki się zmieniałam, ludzie powierzali mi swoje tajemnice, przynosili mnie z miejsca na miejsce, by każdy mógł mnie zobaczyć, bym wszędzie mogła dać z siebie to, co mam najlepszego. Każdy dostrzegał we mnie coś innego, niektórzy dzięki mnie dorabiali się fortuny, ale nikt nie wymagał ode mnie, bym była idealna* – spokojnie powiedziała Zofia.*

Rzeźby z zazdrością słuchały tej historii, a z zakamarków muzeum słychać było kąśliwe komentarze: *Może dla żartu cię rzeźbiarz stworzył...* Z litości ją oglądają – dobiegało z sali. Masyw głośno zarządził: *Cisza! Niech mówi dalej!* Zofia rzekła: *Jestem rzeźbą jak wy. Była przy tym niezwykle spokojna. Jesteś rzeźbą, ale nie jak my! Nie lubimy tu obcych, od razu widać, że jesteś inna. Wolimy, żebyś znalazła podobnych do siebie – z pewnością siebie powiedziała Roma. Zofia uśmiechnęła się. *Chcecie być tacy sami, podobni do siebie, a nie dostrzegacie, że każdy z was jest jednocześnie różny. Chcecie interesować ludzi, ale się nie zmieniać, to niemożliwe. Jeśli się sobie przyjrzyjecie, dostrzeżecie, że różnice są wpisane w bycie wyjątkową rzeźbą. Możecie je wykorzystać, współpracując i tworząc ze swoich najlepszych cech zachwycające, nowe dzieło* – rzekła. *Chce nas pokłócić, nie słuchajcie jej* – przerwała Roma. *Czekaj, to może się udać* – nieoczekiwanie oznajmił zaciekawiony Masyw. Rzeźby spojrzały po sobie: *Mam piękne dłonie... Ja mam silne ręce, mogę kogoś podnieść... Moje włosy są wyjątkowe, jak rozwiane wiatrem. Z różnych części dobiegały pozytywne komentarze eksponatów. Z chwili na chwilę rzeźby znajdowały u siebie coraz więcej pozytywnych cech, o których wcześniej nawet nie myślały...**

W nocy w muzeum odbył się swoisty taniec zainspirowanych eksponatów, zachęconych do stworzenia wspólnego arcydzieła. Kompozycja zmieniała się, a sala tętniła życiem. Zofia przyglądała się temu dumnie i z radością.

Kiedy drzwi muzeum otworzyły się dla zwiedzających, eksponaty z niecierpliwością wyczekiwały ich reakcji. Jakież było zdziwienie mieszkańców Sztukaterii, kiedy znane im dzieła zobaczyli w nowej odsłonie. *Nigdy w tej rzeźbie tego nie zauważyłem... Nie wiedziałam, że ten posąg ma tak piękne dłonie...* Zdań

podziwu nie było końca. Zwiedzający nie szczędzili pochwał i komplementów. Gdy ostatni mieszkaniec opuścił muzeum, a drzwi zostały zamknięte, Zofia zapytała: *Czy teraz jestem taka jak wy?* Wyraźnie szczęśliwy Masyw podniósł głowę i odpowiedział głośno: *Jesteś taka jak my, Zofio, a my jesteśmy różni.*

I od tej chwili w Sztukaterii rozpoczął się nowy etap w muzeum. Miały tam miejsce zadziwiające sytuacje, okoliczności i wydarzenia, które zacieśniały relacje eksponatów...

Katarzyna Wareżak O krainie zwanej Ciasteczkolandią

Postaci: Czekoladka, Pączuś

Nie tak daleko, jak myślicie, istniała kraina o nazwie Ciasteczkolandia i była rajem na ziemi. Wszystko było w niej kolorowe i pokryte lukrem. Łąki pokrywały lizaczkowe kwiatki, a przez całą krainę płynęła truskawkowa rzeka. Ciasteczkolandię zamieszkiwały same szczęśliwe ludki. Mieszkańcy codziennie spotykali się ze sobą, radowali się z otaczających ich słodczy, zbierali plony z cukierdrzew, aby następnie co wieczór razem zjeść je na „Żelkofestynie”.

Krainę zamieszkiwała również Czekoladka, która była innym ludkiem niż wszyscy – nienawidziła słodczy, nie miała przyjaciół, nigdy nie przychodziła na cukierkowe spotkania, mieszkała w małej chatce na obrzeżach krainy. Nikt jej nigdy nie odwiedzał.

Pewnego poranka Czekoladka usłyszała pukanie do drzwi. Gdy je otworzyła, jej oczom ukazał się ludek, którego dobrze знаła. Był to Pączuś. *Cześć, chciałbym tylko zapytać, czy poszłabyś może dzisiaj ze mną na „Żelkofestyn”?* – zapytał nieśmiało. Czekoladka tylko przewróciła oczami i zamknęła Pączusiowi drzwi przed nosem. Głośno do siebie powiedziała: *Czego on ode mnie chce? Pewnie pośmiać się ze mnie...* – westchnęła cicho. Wtedy usłyszała głośny huk. To był Pączuś, który wtargnął Czekoladce do domu przez okno... *Czego znowu chcesz?!* – krzyknęła Czekoladka. *Nie wyganiaj mnie, proszę, ja tylko chcę, żebyś poszła ze mną na festyn* – powiedział zrezygnowany.

Czekoladka początkowo odrzucała propozycję kolegi, lecz po długich negocjacjach dała się w końcu namówić. Razem wsiedli na rower i pozwolili, aby piankowe koła dowiozły ich na miejsce. Kiedy Czekoladka z Pączusiem weszli za bramę, usłyszeli bardzo głośny, drwiący śmiech. *Ha, ha, ha, co to dziwadło tutaj robi? Ona chyba nie myśli, że może tutaj z nami być...* – rozlegały się głosy.

Czekoladka, słysząc wszystkie obelgi, wybiegła z festynu. Nie była smutna. Wiedziała, że tak to się skończy, była już do tego przyzwyczajona. Jak mogło być inaczej? Czekoladka różniła się wyglądem od innych, nie miała lizaczkowych butów czy kolorowych ubrań. Otaczający ją świat wcale nie był różowy. Kiedy patrzyła na drzewa, nie widziała fioletowych liści z żelków, tylko ponure, łyse gałęzie. Nie mogła już patrzeć na jakiegokolwiek słodczy, miała ich dosyć. Nie czuła się dobrze wśród innych ludków. Po upokorzeniu na festynie chciała wrócić do swojej chaty. Tylko tam czuła się dobrze i wiedziała, że nic jej się nie stanie. Podeszła do rzeki płynącej niedaleko...

Gdzie jest Czekoladka? – zaczął pytać wszystkich zaniepokojony Pączuś, który przegapił odejście koleżanki, bo akurat schylił się po czekorurki. *A gdzie może być? Pewnie zaszyła się w swojej chacie pozbawionej koloru* – odpowiedział pewien

mieszkaniec. Nagle wszyscy usłyszeli głośny plusk. *Ktoś wpadł do truskawkowej rzeki!! To na pewno Czekoladka – rzekł Pączuś. Pewnie chce uciec do innej krainy przez was. Przez nas? – usłyszał z tłumu... Tak, bo jesteście dla niej niemili – smutno powiedział Pączuś. Ale to jej wina... Jest inna, ma tyle słodyczy pod dostatkiem, a wcale się z tego nie cieszy i tego nie docenia – mówił ktoś. To nie jest tak, że tego nie docenia! Nie musi lubić słodyczy, żebyśmy my ją lubili. Jest przecież częścią naszej krainy, nie możemy pozwolić, aby stało jej się coś złego. Musimy ją uratować!* – odparł Pączuś. Wszyscy mieszkańcy początkowo niechętnie pobiegli w stronę truskawkowej rzeki. Razem zrzucili do wody wielki ponton, aby pomóc Czekoladce. *Udało się!* – krzyknął Pączuś, podając rękę roztrzęsionej koleżance. *Po co to zrobiliście? Po co to wszystko?* – zapytała Czekoladka. *Nie mogliśmy pozwolić, by coś ci się stało, byś odpłynęła do innej krainy* – odpowiedział Pączuś. *Dlaczego? Tak byłoby lepiej. I tak mnie tutaj nikt nie lubi* – odparła Czekoladka. *To wcale nie jest prawda* – powiedział jeden z mieszkańców. *Jesteś przecież częścią nas. Wszyscy się czegoś nauczyliśmy i zrozumieliśmy, że nie musisz być taka jak my. Wiemy, że jesteś trochę smutna, ale od teraz będziemy ci pomagać i starać się, żebyś czuła się tutaj tak dobrze i słodko, jak wszyscy inni mieszkańcy.* Te słowa bardzo wzruszyły Czekoladkę. W tym momencie zdała sobie sprawę z tego, że jej życie wcale nie musi wyglądać tak jak do tej pory. Z pomocą innych może odnaleźć trochę słodkości i radości. *W grupie siła!* – krzyknął Pączuś i wziął Czekoladkę za rękę, a wszyscy mieszkańcy zaczęli bić brawo. Teraz każdy mógł się cieszyć z owocnych plonów, jakie udało się zebrać. Wszyscy pełni nadziei na lepsze jutro ruszyli przed siebie na tle pięknego nieba z różowymi chmurami z waty cukrowej, by wspólnie bawić się na festynie.

Zakończenie

Przedstawione propozycje bajek profilaktycznych wpisują się w założenia szeroko rozumianej psychoprofilaktyki, czyli kompleksowej interwencji wspierającej wychowanie i kompensującej niedostatki dojrzałości, obejmującej równolegle trzy obszary działania: wspieranie człowieka w radzeniu sobie z zadaniami rozwojowymi i wyzwaniem codziennej egzystencji (przede wszystkim budowanie odporności i zaradności życiowej); inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu; osłabianie i eliminowanie czynników ryzyka, sprzyjających powstawaniu dysfunkcji i zaburzeń, które dezorganizują prawidłowy rozwój oraz zdrowy styl życia (we wszystkich jego wymiarach) (Gaś, 2018, s. 7). Dzieci wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej potrzebują zrozumienia własnej sytuacji życiowej oraz związku między alkoholizmem rodziców a ich trudnościami; pozbycia się poczucia winy za chorobę alkoholową rodziny; pozbycia się wstydu i poczucia osamotnienia; osłabienia poczucia krzywdy oraz jego wpływu na własne przeżycia i zachowania; zdobycia wiary, że mogą to pokonać; zwiększenia poczucia własnej wartości i doceniania sukcesów; budowania własnego życia niezależnego od problemów domowych; uzyskania kontroli nad sobą (Pacewicz, Strzemieczny, 1994, s. 132). Pomoc dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych polega nie tylko na ustalaniu problemów czy identyfikowaniu zaburzeń i deficytów, lecz

także (a może przede wszystkim) na rozpoznawaniu możliwości, zdolności i zasobów dzieci oraz wzmacnianiu czynników ochronnych związanych z indywidualną charakterystyką młodych ludzi. Istotne jest więc uczenie dzieci krytycznego myślenia, podejmowania refleksji nad konsekwencjami własnych działań i rozwiązywania problemów. Nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę na kształtowanie u uczniów wiary w siebie i w możliwość wpływania na swoją przyszłość, poczucia własnej skuteczności oraz umiejętności radzenia sobie z trudnościami i zmianami. Ważne wydaje się też budowanie u osób doświadczających krzywdy w rodzinie przekonania, że niesprzyjające okoliczności życiowe są czymś, co można zmieniać, a porażki występują naprzemiennie z sukcesami (Grzegorzewska, 2011a, s. 46–47).

Bibliografia

- Achenbach, T.M., Edelbrock, C.S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301.
- Becker-Pestka, D., Dubis, M., Różyńska, S. (2018). *Rodzina dysfunkcyjna i patologiczna w przestrzeni życiowej młodych dorastających*. Wrocław: Exante.
- Bętkiewicz, D. (2014). Bajkoterapia jako skuteczna forma profilaktyki i terapii wobec przejawów naruszania praw dziecka. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 13(4), 64–81.
- Błasiak, A., Dybowska, E. (2010). *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bragiel, J., Janke, W., Kawula, S. (2009). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Brown, S. (1995). *Bezpieczne przejście. Powrót do zdrowia dorosłych dzieci alkoholików*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska. Warszawa: IPiN.
- Cierpiałkowska, L. (2001). *Alkoholizm: Przyczyny, leczenie, profilaktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cierpiałkowska, L. (2006). *Oblicza współczesnych uzależnień*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cierpiałkowska, L., Grzegorzewska, I. (2016). *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cierpiałkowska, L., Ziarko, M. (2010). *Psychologia uzależnień – alkoholizm*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Gaś, Z.B. (2018). Wartości w psychoprofilaktyce. W: Z.B. Gaś (red.), *Psychoprofilaktyka w świecie zagubionych wartości* (s. 7–17). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.
- Grzegorzewska, I. (2011a). Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 37–51.
- Grzegorzewska, I. (2011b). *Dorastanie w rodzinach z problemem alkoholowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jankowiak, B., Soroko, E. (2021). *Socjoterapia młodzieży. Studium psychologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., McWhirter, E.H. (2001). *Zagrożona młodzież: Ujęcie kompleksowe dla pracowników poradni, nauczycieli, psychologów i pracowników socjalnych*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, A. Basaj. Warszawa: PARPA.
- Pacewicz, A., Strzemieczny, J. (1994). Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików. W: A. Pacewicz (red.), *Dzieci alkoholików. Jak je rozumieć, jak im pomagać* (s. 117–144). Warszawa: Agencja Informacji Użytkowej „Bivar”.

- Robinson, B.E., Rhoden, J.L. (2005). *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Warszawa: PARPA.
- Robinson, B.E., Rhoden, J.L. (2017). *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: PARPA.
- Robinson, B.E., Woodside, M. (1998). *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Warszawa: PARPA.
- Ryś, M. (2014). *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seweryńska, A. (2004). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Strzemieczny, J. (1988). *Zajęcia socjoterapeutyczne: Materiał szkoleniowy dla osób pracujących z dziećmi ze środowisk zagrożonych alkoholizmem (z. 1–2)*. Warszawa: PTP ORUW.
- Sztander, W. (1993). *Poza kontrolą*. Warszawa: PARPA.
- Urban, B. (2000). *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urban, B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Urban, B. (2008). Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja* (t. 1, s. 136–167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wegscheider-Cruse, S. (2000). *Nowa szansa: Nadzieja dla rodziny alkoholowej*, tłum. M. Ślósarska. Warszawa: IPZ.
- Wegscheider-Cruse, S., Higby, K., Klontz, T., Rainer, A. (2000). *Rekonstrukcja rodziny: Model teatru życia*. Warszawa: IPZ.
- Woronowicz, B.T. (2008). *Na zdrowie! Jak poradzić sobie z uzależnieniem od alkoholu*. Poznań: Media Rodzina.
- Woronowicz, B.T. (2009). *Uzależnienia: Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań: Media Rodzina.
- Woynarowska, B. (2005). Profilaktyka. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 943–944). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zajac, K. (2016). Socjoterapia. W: M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe dzieci a szkolna rzeczywistość* (s. 488–517). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

DIFFICULTIES IN THE CHILD'S FUNCTIONING IN THE ROLE OF AN "INVISIBLE CHILD". THE ROLE OF PREVENTIVE FAIRY TALES IN REDUCING INTERNALIZING BEHAVIORS (PART II)

Abstract

The aim of the article is to present the difficulties faced by a child in the role of an invisible child, growing up in a dysfunctional family and suffering the consequences of codependency. We analyze the characteristics of this role, the mechanisms of functioning and the consequences suffered by a child inscribed in this role. The main part of the article is primarily the proposals of preventive actions in the form of original preventive fairy tales and their significance in correcting children's internalizing behaviors.

Keywords: dysfunctional family, co-dependency, child in the role of an "invisible child", prevention of internalizing behaviors

ROZWÓJ SAMODZIELNOŚCI DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU – PROBLEMY, TRUDNOŚCI I KIERUNKI WSPARCIA. PROGRAM „ZRÓB TO SAM. ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ UKŁADU WZROKOWEGO” JAKO PROPOZYCJA DZIAŁAŃ PRAKTYCZNYCH

Przedmiotem rozważań podjętych w artykule jest rozwój samodzielności, który stanowi jeden z kluczowych aspektów edukacji i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Dokonano analizy problemów i trudności, jakie napotykają dzieci niewidome i słabowidzące w procesie nabywania umiejętności życia codziennego, oraz przedstawiono kierunki wsparcia umożliwiające skuteczne rozwijanie ich niezależności. Na podstawie przeglądu literatury i badań empirycznych wskazano, że poziom samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzrokową zależy nie tylko od stopnia uszkodzenia wzroku, lecz także od jakości wsparcia rodzinnego i edukacyjnego, wieku dziecka oraz systematycznego treningu czynności dnia codziennego. W artykule omówiono ponadto program „Zrób to sam. Rozwijanie samodzielności osób z niepełnosprawnością układu wzrokowego” – pierwszy na rynku polskim kompleksowy program edukacyjno-rehabilitacyjny, opracowany na podstawie australijskiego modelu i zaadaptowany przez Polski Związek Niewidomych (PZN). Opisano również specjalistyczne szkolenia instruktorów czynności życia codziennego, organizowane przez PZN. W podsumowaniu podkreślono, że rozwijanie samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzrokową stanowi strategiczny element procesu wychowania i rehabilitacji – wspiera poczucie sprawczości, odpowiedzialności i integracji społecznej, umożliwiając im pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym.

Słowa kluczowe: samodzielność, czynności życia codziennego, dzieci z niepełnosprawnością wzroku

Wprowadzenie

Samodzielność stanowi jeden z najważniejszych celów wychowania, edukacji i rehabilitacji dziecka w wieku przedszkolnym. Jest nie tylko umiejętnością praktyczną, lecz także postawą wobec świata, która umożliwia podejmowanie decyzji, ponoszenie odpowiedzialności i dążenie do samorealizacji. Jak podkreśla Ewa Jędrzejowska (2017, s. 356), „wspieranie rozwoju dziecka ku samodzielności to proces kształtowania jego odporności psychicznej, uczenia pokonywania trudności” i budowania podstaw do dorosłego, niezależnego życia. Osiągnięcie samodzielności jest zatem nie tylko celem wychowywania, ale również warunkiem sukcesu edukacyjnego i życiowego każdego człowieka.

Samodzielność można definiować jako zdolność do niezależnego działania, podejmowania decyzji i ponoszenia konsekwencji swoich wyborów. Jest to „dyspozycja niezwykle istotna do podejmowania wyzwań i działań zgodnie z własną wolą” (Barszcz-Śkowronek, 2019, s. 84). Warunkuje ona rozwój motywacji, sfery wolicjonalnej i adekwatnego obrazu własnej osoby. Dziecko, które osiąga samodzielność praktyczną w codziennym funkcjonowaniu, łatwiej radzi sobie w relacjach społecznych i skuteczniej realizuje kolejne zadania rozwojowe (Kuszałak, 2006).

Samodzielne dziecko w przyszłości staje się dorosłym, który radzi sobie z wymaganiem życia, potrafi wykorzystać swój potencjał rozwojowy i funkcjonować w społeczeństwie w sposób niezależny. Odpowiedzialność we wczesnych latach życia dziecka spoczywa zarówno na nauczycielach, jak i na rodzicach, ponieważ – jak podkreśla Joanna Sosnowska (2011) – przedszkole i szkoła stwarzają wiele okazji, które można wykorzystać do kształtowania i doskonalenia samodzielnych działań wychowanków.

Rozwijanie samodzielności rozpoczyna się w rodzinie, gdzie dziecko uczy się poprzez obserwację, naśladowanie i uczestnictwo w życiu domowym. Maria Ziemska (2009) zwraca uwagę, że właściwe postawy rodzicielskie sprzyjają kształtowaniu postaw odpowiedzialności, inicjatywy i współdziałania. Dzieci wychowywane w atmosferze zaufania i wsparcia stają się ufne, pomysłowe i pewne siebie. Doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego mają bardzo duże znaczenie dla rozwoju człowieka.

W wychowaniu do samodzielności kluczową rolę odgrywają wzorce zachowań dorosłych i możliwość samodzielnego działania. Zadaniem dorosłych „nie jest usuwanie wszystkich przeszkód pojawiających się na drodze małego człowieka, ale raczej pozwolenie, aby dziecko, pod czujnym okiem dorosłego, samodzielnie mogło zmagać się z przeszkodą, by mogło czerpać satysfakcję z własnej samodzielności i doświadczać poczucia sprawstwa” (Appelt, 2005, s. 116).

Mimo że dzieci w wieku przedszkolnym naturalnie dążą do samodzielności, współcześnie obserwuje się zjawisko jej ograniczania. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska (2000) zauważają, że dzieci stają się mniej samodzielne niż kiedyś, co potwierdzają nauczyciele przedszkolni, wskazując m.in. na brak umiejętności ubierania się, posługiwania sztucami czy radzenia sobie z prostymi zadaniami. Źródłem tych trudności jest często nadopiekuńczość dorosłych, którzy z różnych powodów nie pozwalają dziecku działać samodzielnie (Jędrzejowska, 2017). Wyręczenie dziecka prowadzi do „nadmiernego uzależnienia od dorosłych, gorszego funkcjonowania wśród rówieśników, trudności w nawiązywaniu prawidłowych relacji społecznych, słabej adaptacji do nowych warunków, niskiego poczucia własnej wartości, trudności w samodzielnym podejmowaniu działań, mniejszej odwagi, zaradności, ciekawości i dociekliwości, postawy wyuczonej bierności, stałego szukania oparcia i pomocy wśród innych; utrudnionego rozwoju postawy dążenia do samorozwoju i samorealizacji” (Jędrzejowska, 2017, s. 357).

Nabywanie samodzielności przez dzieci z niepełnosprawnością wzroku

Niepełnosprawność wzrokowa, obejmująca zarówno całkowitą utratę widzenia, jak i różne stopnie jego osłabienia, w istotny sposób wpływa na funkcjonowanie człowieka w codziennym życiu. Wzrok, jako podstawowy zmysł orientacyjny,

dostarcza większość informacji o otaczającym świecie, umożliwia planowanie działań oraz uczenie się poprzez obserwację i naśladowanie. Jego brak lub ograniczenie prowadzi do konieczności kompensowania utraconych funkcji za pomocą pozostałych, sprawnie funkcjonujących zmysłów, głównie słuchu i dotyku, oraz rozwijania strategii adaptacyjnych (Walkiewicz-Krutak, 2019). Konsekwencje niepełnosprawności wzrokowej nie ograniczają się jedynie do sfery percepcyjnej. Dotyczą również rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i motorycznego. Dziecko niewidome lub słabowidzące poznaje świat wolniej, w sposób bardziej fragmentaryczny i pośredni, co może utrudniać rozumienie złożonych relacji przestrzennych czy przyczynowo-skutkowych (Miler-Zdanowska, 2019).

Niepełnosprawność wzrokowa w znacznym stopniu utrudnia dziecku niewidomemu lub słabowidzącemu naukę czynności życia codziennego. Brak lub ograniczenie możliwości wzrokowego modelowania swoich działań powoduje, że dziecko nie może uczyć się przez spontaniczną bądź celową obserwację, co wpływa na opanowanie takich czynności jak mycie rąk, korzystanie z toalety, spożywanie posiłków czy ubieranie się (Miler-Zdanowska, 2014). Brak kontroli wzrokowej ma znaczenie także dla tempa i sposobu uczenia się podstawowych umiejętności samoobsługowych. Dziecko z niepełnosprawnością wzroku potrzebuje do nauki większej liczby powtórzeń oraz odpowiedniego instruktażu dotykowego (np. ułożenia dłoni na używanym przedmiocie, demonstracji ruchu itp.) i werbalnego (np. systematycznego i precyzyjnego opisu ruchu dłoni). Ważne jest, żeby rodzice od najmłodszych lat włączali dziecko w wykonywanie różnych czynności (np. mycie zębów, wkładanie ubrań czy sprzątanie zabawek itp.), tak aby z czasem mogło ono nabrać w tym zakresie biegłości. Zatem „jeżeli nie istnieją żadne poważne zagrożenia, powinniście pozwolić swojemu dziecku możliwie najpełniej badać otaczający je świat. Wspólne urządzenia domowe powinny być udostępniane do zabawy, dziecko powinno nimi stukać, pukać, wczuwać się na nie, wchodzić do środka, próbować, smakować, wąchać. Rozwijajcie swoje możliwości w dziedzinie werbalnych określeń. Demonstrujcie działanie przedmiotów, opowiadajcie o kolorach, opisujcie dźwięki” (Maloney, 1981, s. 81).

W wyniku opisanych ograniczeń dzieci z niepełnosprawnością wzrokową osiągają samodzielność w zakresie czynności życia codziennego znacznie później niż ich widzący rówieśnicy. Proces ten wymaga długotrwałego i systematycznego treningu, odpowiedniego dostosowania środowiska edukacyjnego oraz ukierunkowanego wspierania rozwoju orientacji przestrzennej i koordynacji ruchowej (Miler-Zdanowska, 2014).

W rozwijaniu tej samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzrokową kluczową rolę odgrywają zarówno nauczyciele, jak i rodzice, którzy poprzez odpowiednie metody wychowawcze, konsekwencję i cierpliwe wspieranie dziecka umożliwiają mu stopniowe przejmowanie odpowiedzialności za własne działania. Znaczenie tej współpracy potwierdzają liczne badania empiryczne prowadzone w różnych krajach. Celem badań, które zrealizowali w Indonezji Asep Widijaya, Gunarhadi Gunarhadi i Sunardi Sunardi (2019), było określenie roli rodziców w nauce czynności dnia codziennego dzieci niewidomych i słabowidzących. Autorzy wykorzystali metodę jakościową – obserwację, wywiady oraz analizę dokumentów – obejmując badaniem pięciu rodziców i jednego nauczyciela pracującego w szkole

specjalnej dla uczniów z dysfunkcją wzroku. Uzyskane wyniki pokazały, że rodzice są świadomi potrzeby uczenia dzieci czynności samoobsługowych (jedzenia, ubierania się, korzystania z toalety), jednak często brakuje im wiedzy i umiejętności w zakresie formalnych metod pracy. Problemem okazała się również nadopiekuńczość, która ograniczała możliwości samodzielnego działania dzieci. W efekcie nauka tych umiejętności ma charakter spontaniczny, oparty na codziennych doświadczeniach i tradycjach rodzinnych. Autorzy podkreślili, że efektywny rozwój samodzielności wymaga systematycznego treningu, wsparcia nauczycieli oraz spójności działań domu i szkoły (Widijaya, Gunarhadi, Sunardi, 2019).

Aspekt samodzielności dzieci niewidomych i słabowidzących był także przedmiotem badań ilościowych. Amany Abd-Elrahman, Ebtisam Elsayed i Samya Hegazy (2019) przeanalizowały poziom samodzielności 60 uczniów z niepełnosprawnością wzrokową w wieku 8–16 lat. W badaniach zastosowano kwestionariusz wywiadu oraz arkusz obserwacyjny oceniający umiejętności samoobsługowe w ośmiu obszarach, takich jak: pranie, jedzenie, higiena osobista, ubieranie, korzystanie z toalety, kąpiel, mobilność i czynności szkolne. Wyniki pokazały, że tylko około jednej trzeciej badanych dzieci było w stanie samodzielnie wykonywać większość czynności dnia codziennego. Stwierdzono istotną statystycznie zależność między poziomem samodzielności a wiekiem i poziomem edukacji oraz miejscem zamieszkania. Natomiast nie odnotowano związku z płcią i kolejnością urodzenia. Autorzy badań wskazali, że brak wiedzy i nadzoru ze strony rodziców oraz niedobór zasobów edukacyjnych ograniczają możliwości rozwijania samodzielności. W rekomendacjach zaproponowano organizowanie szkoleń dla rodziców, wczesne działania rehabilitacyjne oraz wdrażanie programów rewalidacyjnych w szkołach (Abd-Elrahman, Elsayed, Hegazy, 2019).

Zagadnienie to zostało rozwinięte w badaniach Nenrota Gomwalka i Aminu Daudy'ego (2022), którzy rozszerzyli analizę o aspekt społeczny, badając związek pomiędzy poziomem opanowania czynności życia codziennego a funkcjonowaniem uczniów w środowisku szkolnym i rówieśniczym. W badaniu wzięło udział 20 nauczycieli pracujących z dziećmi niewidomymi w szkole podstawowej Islamiyya Pilot Science Primary School w Jos North. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza opartego na skali Likerta. Wyniki pokazały, że umiejętności dnia codziennego pozwalają uczniom z dysfunkcją wzroku osiągać większą niezależność, lepiej funkcjonować w relacjach z rówieśnikami i być aktywniejszymi uczestnikami społeczności szkolnej. Jako główne bariery rozwoju samodzielności wskazano brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli, niskie zaangażowanie rodzin, niedostatek odpowiednich technologii wspomagających oraz skłonności do „szufladkowania” dzieci z dysfunkcjami. Autorzy zalecili m.in. zatrudnianie wykwalifikowanych pedagogów specjalnych, włączenie rodziców w proces nauki oraz wyposażenie szkół w nowoczesne narzędzia edukacyjne (Gomwalk, Dauda, 2022).

Kwestia rozwijania samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzrokową została również pogłębiona w badaniu, które zrealizowali Fatemeh Ghasemi Fard, Hooshang Mirzaie, Seyed Ali Hosseini, Abbas Riazi i Abbas Ebadi (2023). Jego celem było opracowanie kompleksowego zestawu zadań wzrokowo zależnych, służących ocenie poziomu funkcjonalnego widzenia i samodzielności dzieci

w wykonywaniu czynności życia codziennego. Autorzy, wykorzystując metodę wieloetapową obejmującą przegląd literatury, wywiady z nauczycielami, terapeutami i rodzicami oraz konsultacje eksperckie, zidentyfikowali 180 zadań podzielonych na pięć głównych obszarów aktywności – od podstawowych czynności samoobsługowych po uczestnictwo społeczne. Badacze zauważyli, że najwyższy poziom samodzielności dzieci dotyczył prostych czynności domowych – takich jak jedzenie, ubieranie się czy dbanie o higienę osobistą – natomiast największe trudności pojawiały się w zakresie orientacji przestrzennej, mobilności i aktywności społecznej. Wyniki wskazały, że poziom opanowania czynności życia codziennego był ściśle związany z wiekiem dziecka, stopniem uszkodzenia wzroku oraz dostępem do strategii kompensacyjnych (np. wykorzystanie dotyku, słuchu i znajomości przestrzeni). Autorzy badań podkreślają znaczenie systematycznego treningu czynności dnia codziennego w środowisku szkolnym i rodzinnym. Wskazują, że codzienna praktyka i dobrze zaprojektowane działania rehabilitacyjne stanowią kluczowy warunek rozwijania samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzrokową (Ghasemi Fard, Mirzaie, Hosseini, Riazi, Ebadi, 2023).

Z analizy przedstawionych badań wyłaniają się wyraźne podobieństwa w zakresie wniosków. We wszystkich przypadkach potwierdzono, że rozwijanie samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzrokową jest procesem długotrwałym i wymagającym współdziałania wielu podmiotów – rodziny, szkoły oraz środowiska społecznego. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji praktycznych, a ich zaangażowanie bezpośrednio wpływa na tempo i trwałość postępów dziecka. Wyniki wszystkich badań wskazują również na brak odpowiednich kompetencji pedagogicznych. Konieczne jest zatem projektowanie kompleksowych programów rewalidacyjnych i edukacyjnych, które łączyłyby działania szkolne, rodzinne i terapeutyczne, umożliwiając dzieciom z niepełnosprawnością wzrokową stopniowe osiągnięcie niezależności w życiu codziennym i społecznym.

Program „Zrób to sam” jako narzędzie rozwijania umiejętności życia codziennego u dzieci z niepełnosprawnością wzrokową

Odpowiedzią na rekomendacje wynikające z badań naukowych dotyczących potrzeby systematycznego rozwijania samodzielności osób z niepełnosprawnością wzrokową jest wdrożenie działań praktycznych opartych na sprawdzonych, metodycznie ustrukturyzowanych rozwiązaniach. W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreśla się znaczenie wczesnego wspomaganie, współpracy środowiska rodzinnego i edukacyjnego oraz dostosowania procesu nauczania do indywidualnych możliwości dziecka. Z tych założeń wyrasta program „Zrób to sam. Rozwijanie samodzielności osób z niepełnosprawnością układu wzrokowego”, stanowiący odpowiedź na rzeczywiste potrzeby praktyki edukacyjnej i rewalidacyjnej (Polski Związek Niewidomych, 2022a).

Na polskim rynku edukacyjnym i rehabilitacyjnym jest to pierwszy tak kompleksowy i metodycznie opracowany program ukierunkowany na naukę czynności życia codziennego. Bazuje on na australijskim modelu rehabilitacyjnym i został zaadaptowany do warunków polskich. Stanowi nowoczesne, oparte na

dowodach narzędzie dydaktyczne przeznaczone do pracy z dziećmi, młodzieżą oraz osobami dorosłymi z niepełnosprawnością wzrokową (Polski Związek Niewidomych, 2022b).

Program skierowany jest do instruktorów czynności życia codziennego, tyflopedagogów, pedagogów specjalnych, terapeutów oraz rodziców i opiekunów. Jego koncepcja łączy teorię rehabilitacji funkcjonalnej z praktyką codziennego działania, stwarzając spójny system wspierania rozwoju samodzielności.

Składa się z trzech zasadniczych części:

1. Część pierwsza zawiera wskazówki metodyczne i teoretyczne dotyczące sposobów przekazywania wiedzy osobom z niepełnosprawnością wzroku oraz mechanizmów trudności, jakie napotykają te osoby w zakresie czynności życia codziennego.
2. Część druga zawiera ilustrowane konspekty ćwiczeń – szczegółowe instrukcje nauczania praktycznych umiejętności z obszaru zajęć domowych, ubierania się, spożywania posiłków oraz samoobsługi.
3. Część trzecia koncentruje się na rozwijaniu umiejętności wstępnych, stanowiących fundament dla dalszej nauki, takich jak sprawność manualna, siła mięśni dłoni i ramion, świadomość własnego ciała, kontrola postawy oraz rozumienie pojęć przestrzennych. Zawiera gotowe, szczegółowo opisane i zilustrowane zestawy ćwiczeń wstępnych.

Integralnym elementem programu są dwa filmy edukacyjne: *Do it yourself (Zrób to sam)* – w wersji oryginalnej oraz *Ways to teach – a closer look (Jak uczyć – spojrzenie z bliska)* – w wersji oryginalnej z planszami przetłumaczonymi na język polski. Materiały te ilustrują proces uczenia oraz stanowią praktyczne wsparcie dla instruktorów i rodzin.

Pierwszy z filmów ukazuje perspektywę dzieci, dorosłych oraz ich rodzin, zwracając uwagę na znaczenie umiejętności życia codziennego w procesie osiągnięcia samodzielności. Materiał prezentuje różnorodne konteksty, w których możliwe jest rozwijanie tych umiejętności – zarówno w środowisku domowym oraz przedszkolnym, jak i w innych miejscach, gdzie dziecko przebywa po zajęciach szkolnych. Szczególny nacisk położono na strategię nauczania, a więc główne techniki wykorzystywane w procesie uczenia czynności dnia codziennego. Film ma charakter instruktażowo-refleksyjny i trwa około 20 minut.

Drugi film – *Jak uczyć – spojrzenie z bliska* – ma charakter praktyczny i pokazuje konkretne metody nauczania czterech wybranych czynności: posługiwania się łyżką, używania widelca, obsługiwanego kuchenki mikrofalowej oraz wiązania sznurówadeł. Zaprezentowane techniki można z powodzeniem zastosować również w nauce innych umiejętności życia codziennego, co czyni materiał wartościowym narzędziem dydaktycznym dla nauczycieli, terapeutów i rodziców pracujących z osobami z niepełnosprawnością wzroku (Polski Związek Niewidomych, 2022a).

Na szczególną uwagę zasługuje praktyczny wymiar programu, który łączy teoretyczne założenia z konkretnymi rozwiązaniami dydaktycznymi. Drugi rozdział programu stanowi jego część aplikacyjną, zawierającą zestaw ilustrowanych konspektów ćwiczeń poświęconych rozwijaniu umiejętności w zakresie czynności życia codziennego. Każdy konspekt koncentruje się na innym obszarze funkcjonowania – od podstawowych działań domowych po bardziej złożone

czynności samoobsługowe – stanowiąc tym samym praktyczne narzędzie wspierania samodzielności osób z dysfunkcją wzroku.

Zakres proponowanych aktywności obejmuje cztery główne grupy czynności: zajęcia domowe, takie jak składanie ubrań, zmywanie naczyń, ścielenie łóżka czy utrzymywanie porządku w przestrzeni osobistej; ubieranie się, obejmujące rozpinanie i zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł oraz wkładanie i zdejmowanie odzieży; posiłki, czyli umiejętności związane z jedzeniem i piciem, takie jak posługiwanie się łyżką, lokalizowanie potraw na talerzu, nalewanie napojów i rozpoznawanie temperatury pożywienia; oraz samoobsługę, w tym czynności higieniczne, np. mycie zębów, korzystanie z ręcznika, mycie głowy pod prysznicem i pielęgnacja ciała.

Każdy z konspektów został opracowany według jednolitego schematu, co ułatwia jego wykorzystanie w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej. Struktura konspektu obejmuje kilka powtarzalnych elementów: część zatytułowaną „Osoba z niepełnosprawnością układu wzrokowego jest prawdopodobnie gotowa do nauki, kiedy...”, zawierającą wskazówki diagnostyczne określające moment rozpoczęcia nauki danej czynności; część „Na początek”, przedstawiającą propozycje pierwszych działań przygotowawczych; fragment „Jak pomóc dziecku w nauce”, opisujący metody wsparcia dostosowane do poziomu funkcjonalnego ucznia, w tym strategie werbalne, dotykowe i ruchowe; sekcję „Wycofywanie pomocy”, poświęconą etapowemu ograniczaniu wsparcia dorosłych; część „Co robić, jeśli...?”, zawierającą praktyczne rozwiązania typowych trudności, oraz końcowy fragment „Jak jeszcze można ćwiczyć?”, proponujący sposoby utrwalania i rozszerzania nabytych umiejętności w codziennych sytuacjach życiowych.

Przyjęty schemat pozwala na systematyczne wprowadzanie nowych umiejętności i monitorowanie postępów osoby uczącej się. Program kładzie nacisk na stopniowanie trudności, indywidualizację metod oraz aktywizowanie uczestnika poprzez praktyczne działanie. Dzięki temu drugi rozdział stanowi wartościowe narzędzie metodyczne, wspierające nauczycieli, terapeutów i rodziców w procesie rozwijania samodzielności osób z niepełnosprawnością wzrokową (Polski Związek Niewidomych, 2022a).

Kolejnym krokiem w upowszechnianiu idei rozwijania samodzielności osób z niepełnosprawnością wzrokową było podjęcie przez Polski Związek Niewidomych działań szkoleniowych mających na celu przygotowanie kadry do profesjonalnego wykorzystania programu „Zrób to sam. Rozwijanie samodzielności osób z niepełnosprawnością układu wzrokowego”. Jak wskazują doświadczenia praktyczne i rekomendacje badaczy (m.in. Ghasemi Fard i in., 2023; Gomwalk, Dauda, 2022), efektywność nauczania czynności życia codziennego w dużej mierze zależy od kompetencji instruktora – jego znajomości metodyki pracy, umiejętności obserwacji, stopniowania wsparcia i stosowania technik kompensacyjnych. Aby program mógł być realizowany zgodnie z jego założeniami, niezbędne jest odpowiednie przeszkolenie osób prowadzących zajęcia.

W odpowiedzi na tę potrzebę Instytut Tyflogiczny Polskiego Związku Niewidomych zorganizował w latach 2023 i 2024 dwa szkolenia specjalistyczne w ramach projektu „Zrób to sam – szkolenie instruktorów czynności życia codziennego”, dofinansowanego przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób

Niepełnosprawnych (PFRON) w konkursie „Sięgamy po sukces”. Projekt ten stanowił ważny etap w budowaniu systemu wsparcia edukacyjno-rehabilitacyjnego w Polsce, w którym kluczową rolę odgrywają wykwalifikowani instruktorzy czynności życia codziennego.

Szkolenie obejmowało 122 godziny zajęć, w tym 20 godzin wykładów, 78 godzin ćwiczeń i warsztatów, 8 godzin praktyk terenowych oraz 16 godzin indywidualnego wsparcia dydaktycznego. Realizowane w ciągu 15 dni zajęcia umożliwiały uczestnikom nabycie wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia treningu czynności życia codziennego na podstawie programu „Zrób to sam”. W ramach kursu omawiano także nowoczesne technologie wspomagające naukę czynności życia codziennego, adaptację przestrzeni mieszkalnej i edukacyjnej (Polski Związek Niewidomych, 2022c).

Celem szkolenia było nie tylko zapoznanie uczestników z treścią programu, lecz także nauczenie ich praktycznego posługiwania się jego narzędziami dydaktycznymi – w tym wykorzystania zróżnicowanych komponentów dydaktycznych, obejmujących materiały pracy (konspekty ćwiczeń), strategie nauczania oparte na stopniowym wycofywaniu pomocy oraz procedury ewaluacyjne określające zasady oceniania postępów uczniów. Założono, że pełne zrozumienie koncepcji programu i jego właściwe zastosowanie w pracy z osobami niewidomymi i słabowidzącymi wymaga uczestnictwa w specjalistycznym kursie, który łączy teorię z praktyką.

W pierwszej kolejności do udziału w szkoleniu kwalifikowano osoby niebędące dotąd specjalistami w zakresie czynności życia codziennego, co miało na celu poszerzenie grona profesjonalistów w Polsce, którzy będą mogli prowadzić zajęcia w szkołach, ośrodkach rehabilitacyjnych i organizacjach pozarządowych (Polski Związek Niewidomych, 2023).

Inicjatywa Polskiego Związku Niewidomych ma znaczenie strategiczne, gdyż w Polsce wciąż brakuje wykwalifikowanych instruktorów czynności życia codziennego, a program „Zrób to sam”, w połączeniu ze szkoleniem certyfikacyjnym, stanowi ważny krok w kierunku standaryzacji działań rewalidacyjnych i zapewnienia ich większej skuteczności. Tylko odpowiednio przygotowani specjaliści są w stanie w pełni wykorzystać potencjał programu, przekładając jego założenia na realne podniesienie jakości życia osób z niepełnosprawnością wzrokową.

Znaczenie rozwijania samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzroku

Rozwijanie samodzielności dzieci z niepełnosprawnością wzroku stanowi jeden z kluczowych elementów procesu edukacyjno-rehabilitacyjnego, łącząc zarówno wymiar poznawczy, emocjonalny, jak i społeczny. Samodzielność nie jest celem samym w sobie, lecz drogą prowadzącą do wszechstronnego rozwoju dziecka, wzmacniania jego poczucia sprawczości, odpowiedzialności oraz zdolności do radzenia sobie w nowych, często trudnych sytuacjach życiowych. Jak zauważa Wanda Szuman (1961), człowiek niewidomy może osiągnąć szczęście i poczucie spełnienia, gdy doświadcza samodzielności i postrzega siebie jako osobę pożyteczną dla otoczenia. Dlatego też kształtowanie samodzielności już od najmłodszych lat stanowi fundament przygotowania dziecka do dorosłego, niezależnego życia.

Wczesne rozpoznanie trudności w funkcjonowaniu dziecka i odpowiednio zaplanowane działania rewalidacyjne mają kluczowe znaczenie dla efektywnego rozwoju samodzielności. Jak podkreśla Jolanta Grabowska (2010), im szybciej zdiagnozuje się potrzeby dziecka, tym wcześniej można wdrożyć program usprawniający, który nie tylko zapobiega utrwalaniu niekorzystnych nawyków, lecz także ułatwia opanowanie technik adaptacyjnych. W proces ten powinno być zaangażowane całe otoczenie dziecka – rodzina, nauczyciele i terapeuci – ponieważ każdy, kto zna zasady wspierania rozwoju osoby z dysfunkcją wzroku, może wnieść istotny wkład w jej edukację i rehabilitację. Prawidłowo zorganizowany system wsparcia pozwala dziecku osiągnąć niezależność i pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym.

Istotnym aspektem rozwoju samodzielności jest możliwość aktywnego poznawania otoczenia poprzez działanie i doświadczenie. Beata Papuda-Dolińska (2022) wskazuje, że intencjonalne kierowanie obserwacją dziecka z niepełnosprawnością wzroku może odbywać się podczas codziennych aktywności – w drodze do szkoły, podczas zakupów czy zajęć domowych. Takie sytuacje umożliwiają dziecku niewidomemu lub słabowidzącemu poznawanie świata w sposób równie bogaty poznawczo jak w przypadku jego widzących rówieśników. Uczenie się przez działanie pozwala lepiej zrozumieć relacje przestrzenne, rozwija orientację przestrzenną i mobilność oraz wzmacnia poczucie bezpieczeństwa w środowisku.

Nieodzownym elementem procesu usamodzielniania jest nauka czynności samoobsługowych, takich jak ubieranie się, spożywanie posiłków, dbanie o higienę osobistą czy korzystanie z toalety. Jak zauważają Ewa Burak i Agata Jacewicz (2021), proces ten wymaga od dorosłych cierpliwości i konsekwencji. Wyręczanie dziecka lub brak wiary w jego możliwości mogą prowadzić do utrwalenia poczucia bezradności i obniżenia motywacji do podejmowania prób działania. Z kolei stopniowe kształtowanie nawyków samoobsługowych daje dziecku realne poczucie kompetencji, które przekłada się na większą pewność siebie i gotowość do podejmowania kolejnych wyzwań.

Samodzielność stanowi klucz do wolności i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Umożliwienie dziecku z niepełnosprawnością wzroku samodzielnego działania jest nie tylko procesem nauki praktycznych umiejętności, lecz także świadomym kształtowaniem postaw sprzyjających rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu. Wczesne wdrażanie działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych, opartych na współpracy specjalistów, rodziny i instytucji, pozwala dzieciom z niepełnosprawnością wzroku rozwijać się w sposób harmonijny i zgodny z ich potencjałem. Jak pisała Szuman (1961, s. 6), „uczcie wasze dziecko zawczasu samodzielności i zaradności, a będzie mu stosunkowo łatwo dawać sobie radę w nowych warunkach, nawet w obcym otoczeniu”. Słowa te pozostają aktualne również dziś, w kontekście współczesnych koncepcji edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących.

Bibliografia

- Abd-Elrahman, A.E., Elsayed, E.M., Hegazy, S.M. (2019). Self-care capacity and independent daily living skills among visually impaired child. *International Journal of Novel Research in Healthcare and Nursing*, 6(2), 1024–1033.

- Appelt, K. (2005). Wspieranie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 111–122). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Barszcz-Skowronek, J. (2019). Obowiązki domowe w świadomości dzieci w wieku przedszkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14, 1(51), 83–94. <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1451.06>
- Burak, E., Jacewicz, A. (2021). Rozwijanie samodzielności przedszkolaków. Wybrane zagadnienia. *Zagadnienia Społeczne*, 2(16), 7–34.
- Ghasemi Fard, F., Mirzaie, H., Hosseini, S.A., Riaz, A., Ebadi, A. (2023). Vision-related tasks in children with visual impairment: A multi-method study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1180669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1180669>
- Gomwalk, N.V., Dauda, A. (2022). Impact of daily living skills on social life of the student with visual impairment in Islamiyya Pilot Science Primary School, Jos North. *International Journal of Educational Research*, 10(2), 26–39.
- Grabowska, J. (2010). Jak pomóc uczniom z dysfunkcją wzroku odbywającym naukę w szkołach ogólnodostępnych pod kątem rehabilitacji podstawowej. W: J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia* (s. 33–38). Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2000). *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jędrzejowska, E. (2017). Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym. *Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna*, 5, 355–366.
- Kuszek, K. (2006). *Rozwijanie samodzielności dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Maloney, P.L. (1981). *Practical guidance for parents of the visually handicapped preschooler*. Springfield, ILL: Charles C Thomas Publisher.
- Miler-Zdanowska, K. (2014). Specyfika rozwoju małego dziecka z dysfunkcją wzroku. W: K. Czerwińska (red.), *Wybrane aspekty rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku* (s. 130–132). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Miler-Zdanowska, K. (2019). Dziecko niewidome i słabowidzące w przedszkolu. Jak przedszkole może pomóc dziecku. W: B. Szurowska (red.), *Przedszkole w sytuacji trudnej. Zdążyć z pomocą* (s. 278–291). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Papuda-Dolińska, B. (2022). *Wspomaganie rozwoju poznawczego dzieci z dysfunkcją wzroku. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Polski Związek Niewidomych (2022a). Zrób to sam. Rozwijanie samodzielności osób z niepełnosprawnością układu wzrokowego. *Zeszyty Tyflogiczne*, 26.
- Polski Związek Niewidomych (2022b). Program „Zrób to sam. Rozwijanie samodzielności osób z niepełnosprawnością układu wzrokowego”. <https://pzn.org.pl/program-zrob-to-sam-rozwijanie-samodzielności-osob-z-niepełnosprawnością-układu-wzrokowego/> (dostęp: 17.10.2025).
- Polski Związek Niewidomych (2022c). „Zrób to sam” – szkolenie specjalistów czynności życia codziennego. <https://pzn.org.pl/zrob-to-sam-szkolenie-specjalistów-czynności-życia-codziennego/> (dostęp: 23.10.2025).
- Polski Związek Niewidomych. (2023). „Zrób to sam 2” – szkolenie instruktorów czynności życia codziennego. <https://pzn.org.pl/zrob-to-sam-2-szkolenie-instruktorów-czynności-życia-codziennego/> (dostęp: 5.11.2025).
- Sosnowska, J. (2011). Wychowanie do samodzielności – rola nauczyciela wychowania przedszkolnego w kreowaniu otoczenia wokół dziecka. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna* (s. 227–245). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- Szuman, W. (1961). *Wychowanie niewidomego dziecka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Walkiewicz-Krutak, M. (2019). Aktywna i pasywna echolokacja jako element percepcji słuchowej i orientacji przestrzennej osób niewidomych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 34, 11–25.
- Widijaya, A., Gunarhadi, G., Sunardi, S. (2019). Role of parents to train the independence of students with visual impairment in activity of daily living skill. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(1), 83–90.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT – CHALLENGES, DIFFICULTIES AND DIRECTIONS OF SUPPORT. THE “DO IT YOURSELF” PROGRAM AS A PROPOSAL FOR PRACTICAL ACTIVITIES

Abstract

The article focuses on the development of independence, which is one of the key aspects of education and rehabilitation for children with visual impairment. It analyses the problems and difficulties faced by blind and partially sighted children in the process of acquiring daily living skills, as well as directions of support that enable the effective development of their autonomy. Based on a review of the literature and empirical studies, it was shown that the level of independence in children with visual impairment depends not only on the degree of vision loss but also on the quality of family and educational support, the child's age, and systematic training in daily living activities. The article also discusses the program “*Do It Yourself. Developing the independence of people with visual impairment*” – the first comprehensive educational and rehabilitation program on the Polish market, developed on the basis of the Australian model and adapted by the Polish Association of the Blind. The paper further presents specialist training courses for instructors of daily living skills organized by the Polish Association of the Blind (PZN), aimed at preparing professionals to effectively implement the program's methodology in educational and rehabilitation settings. In conclusion, fostering independence in children with visual impairment is a strategic component of the educational and rehabilitative process, strengthening the sense of agency, responsibility, and social integration, enabling children to participate more fully in everyday and social life.

Keywords: independent, daily skills, children with visual impairment

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

MAREK WASIAK
<https://orcid.org/0009-0003-6002-6413>
marekwasiak@poczta.fm
Łódź

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 19.11.2025
Data przyjęcia: 11.12.2025

STEFANIA ULASSOWA (1897–1976)

Pierwszą nauczycielką dzieci głuchych w Łodzi była Stefania Ulassowa, z domu Bergel. Urodziła się 20 marca 1897 r. w Łodzi w rodzinie robotniczej. Jej ojciec Józef Bergel był mistrzem ślusarskim, a matka – Emilia, z domu Pszczółkowska – zajmowała się domem.

Stefania przed I wojną światową ukończyła sześć klas w 7-klasowym gimnazjum Anieli Rothert w Łodzi i kurs buchalterii. 9 września 1915 r., podczas niemieckiej okupacji Łodzi, rozpoczęła pracę w chrześcijańskiej szkole dla głuchych utworzonej wówczas przez Stowarzyszenie Pomocy Głuchoniemym „Wzajemność”. Placówką kierował ks. Kajetan Nasierowski (1889–1937). Nauczycielami – oprócz Stefanii, wtedy jeszcze Bergel – byli: Stanisław Lipiński – uczący rachunków niesłyszący absolwent Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie i Maria Zimowska (1891–1953, nauczycielka szkoły powszechnej, siostra Aleksego Zimowskiego, właściciela i dyrektora gimnazjum męskiego w Łodzi) – prowadząca naukę pisania. Natomiast Stefania uczyła głuchych wymowy i odczytywania z ruchu warg, pomocniczo stosując alfabet palcowany. Nabyte umiejętności w tym zakresie miały umożliwić uczniom i absolwentom komunikację z osobami słyszącymi, a w efekcie osiągnąć życiową i społeczną niezależność. Jako początkująca nauczycielka nie dysponowała kompetencjami pedagogicznymi i metodycznymi, niezbędnymi do pełnienia roli nauczyciela, i – co nie mniej ważne – doświadczeniem życiowym. Dlatego pracy z niesłyszącymi uczyła się od Stanisława Lipińskiego, który mimo głuchoty zachował w ograniczonym zakresie zdolność mowy. Stefania tak wspominała pół wieku później w wywiadzie dla „Świata Głuchych”:

„Wszyscy byliśmy pełni zapału do pracy i mieliśmy wiele dobrych chęci, ale niestety, nie posiadaliśmy właściwie żadnego przygotowania do pełnienia tej trudnej i odpowiedzialnej pracy. (...) Nie mieliśmy absolutnie żadnych pomocy naukowych, wszystko musieliśmy sami opracować i sami szukać najlepszych metod i systemów nauczania” (Niedzielska, 1967, s. 5).

W nauczaniu mowy stosowała więc własne techniki wypracowane poprzez samokształcenie. Drogą samoobserwacji poznawała, jak jest zbudowany aparat głosowy, testowała, jak kształtować prawidłowe ułożenie ust, by wydobywać dźwięki:

„Godzinami stałam w domu przed lustrem i sama na sobie uczyłam się, jak powinien wyglądać układ ust i narządów artykulacyjnych przy wymawianiu poszczególnych głosek, aby nabytą w ten sposób umiejętność przekazać następnie dzieciom” (Niedzielska, 1967, s. 5).

Dopiero w 1917 r. odbyła 6-tygodniową praktykę nauczycielską w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie, gdzie została skierowana przez Stowarzyszenie „Wzajemność”. Poznała tam sposoby nauczania niesłyszących stosowane w najlepszej placówce kształcenia specjalnego. Inne formy dokształcania nauczycieli szkół specjalnych nie były wtedy wykorzystywane.

Potrzeby i wyzwania w zakresie kształcenia głuchych w Łodzi były znaczne. Już w 1915 r., czyli w pierwszym roku działania szkoły (a właściwie szkółki), przyjęto 24 uczniów w wieku 7–16 lat. Niektórzy z nich mieli 9-letnie opóźnienie w rozpoczęciu edukacji. Po dwóch latach funkcjonowania placówki liczba uczniów wzrosła do 40. Podkreślić należy, że prowadzenie i finansowanie szkoły miało charakter dobroczynny i charytatywny, nie wynikało z systemowych rozwiązań administracji publicznej.

5 lutego 1918 r. Stefania zawarła związek małżeński z Bolesławem Ulassem (1893–1952), muzykiem, organistą i dyrygentem chóru przy łódzkiej katedrze oraz innych chórów, a także nauczycielem muzyki w łódzkich szkołach i w Seminarium Duchownym w Łodzi. Od tego czasu konsekwentnie używała nowego nazwiska Ulassowa z końcówką „-owa”, nawet w dokumentach oficjalnych.

W latach 1918–1921, wraz ze wspomnianą już Marią Zimowską, pracowała również jako nauczycielka języka polskiego w żydowskiej szkole dla dzieci głuchych w Łodzi. Placówka ta powstała wcześniej niż szkoła chrześcijańska, bo już w 1910 r. Prowadzona była przez Żydowskie Towarzystwo Niesienia Pomocy Głuchoniemych „Ezras Ilmim” i funkcjonowała także w II Rzeczypospolitej. Gdy w szkole wprowadzono język polski jako język nauczania zamiast języka jidysz, spowodowało to konieczność wymiany kadry nauczycielskiej. Miało to doprowadzić do zwiększenia integracji niesłyszących dzieci żydowskich ze społeczeństwem polskim. Dlatego też zaproponowano pracę właśnie dwóm polskim nauczycielkom ze szkoły chrześcijańskiej.

Od 1922 r. do 1935 r. Ulassowa pracowała już tylko w swojej pierwszej szkole, która właśnie 1 września 1922 r. została zaliczona do publicznych szkół powszechnych w Łodzi z numerem 97. Co ciekawe, oznaczenie funkcjonuje do dziś, chociaż placówka kilkakrotnie zmieniała lokalizację. W roku szkolnym 1933/1934 uczyło się w niej już 86 uczniów. Stefania uczyła nie tylko dzieci, lecz także dorosłych na wieczorowych kursach, zorganizowanych przy tej szkole. Były to osoby w wieku 18–50 lat, przeważnie analfabeci, pragnący zdobyć choćby umiejętność czytania i pisania.

Wobec braku formalnych kwalifikacji nauczycielskich i matury została w 1929 r. przeniesiona w stan spoczynku. Dlatego jeszcze w tym samym roku zdała egzamin dla czynnych, a niewykwalifikowanych nauczycieli i uzyskała uprawnienia do nauczania w szkołach powszechnych, natomiast w latach 30. XX w. odbyła także kursy metodyczno-programowe.

W 1931 r. w związku z chorobą gardła przeszła na rentę chorobową, ale nadal pracowała w szkole wieczorowej dla głuchych oraz w zarządzie Towarzystwa Opieki nad Chrześcijańską Młodzieżą Głuchoniemą w Łodzi.

W czasie okupacji hitlerowskiej, po likwidacji szkoły przez Niemców, wraz z innymi nauczycielkami – Marią Zimowską i Marią Rydzową – zajmowała się głuchymi wychowankami wobec zagrożenia ich życia i prowadziła tajne nauczanie.

We wrześniu 1945 r. wróciła do pracy nauczycielskiej w Szkole Podstawowej Specjalnej nr 97 w Łodzi, przy której utworzono internat oraz wieczorową szkołę podstawową dla pracujących głuchych. Wprowadzono naukę zawodu: krawiectwa, szewstwa, stolarstwa. W 1950 r. szkołę nr 97 przekształcono w Państwowy Zakład dla Dzieci Głuchych w Łodzi nr 1, a Ulassowa podjęła się organizacji oddzielnej szkoły zawodowej dla głuchych. 1 stycznia 1951 r. została kierownikiem wydzielonej wieczorowej szkoły z warsztatami pod nazwą Szkoła Zawodowa nr 3. W latach 1960–1964 zajmowała stanowisko dyrektora Państwowego Zakładu Wychowawczego nr 2 dla Młodzieży Głuchej w Łodzi, kierując równocześnie Szkołą Zawodową nr 3, wchodzącą w skład Zakładu. Wobec nielicznego grona nauczycielskiego Ulassowa osobiście pełniła funkcję wychowawcy klas.

Cele nauczania i wychowania w szkole określiła następująco:

- 1) rozwój umysłowy uczniów,
- 2) przygotowanie zawodowe,
- 3) umiejętność współżycia i współdziałania ze środowiskiem (Ulassowa, 1964, s. 42).

Przy szkole funkcjonował internat dla kilkudziesięciu osób spoza Łodzi, a także półinternat dla mieszkających na stacjach, czynny do godziny 21.00, by uczniowie mogli odrobić lekcje z pomocą wychowawców. Ważna była funkcja profilaktyki społecznej wobec zagrożenia negatywnymi wpływami otoczenia. Niektórzy bowiem naukę traktowali jako zło konieczne.

Bardzo zróżnicowany rozwój intelektualny i społeczny uczniów trafiających do placówki stwarzał poważne problemy w nauczaniu. Do szkoły zawodowej trafiali głusi, a równocześnie – zgodnie z ówczesną nomenklaturą – debilni lub



Fot. 1. Nauczyciele Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 97 w Łodzi; Stefania Ulassowa siedzi trzecia od lewej. Fot. Archiwum prywatne autora

upośledzeni umysłowo. Zdarzały się przypadki przerośniętych analfabetów, nieuczących się wcześniej. Stąd postulat Ulassowej, by unikać tworzenia klas o nierównym poziomie. W szkole istniały więc klasy zawodowe dla absolwentów szkoły podstawowej, a dla pozostałych tzw. klasy rzemieślnicze, oferujące przyuczenie do zawodu, oraz grupy warsztatowe.

W latach 50. XX w. Stefania Ulassowa zaangażowała się w ogólnopolskie działania pod nazwą LAG, tj. likwidację analfabetyzmu głuchych, dotkliwego zwłaszcza na terenach wiejskich.

„Grupę przerośniętych dzieci – pisała – skierował do naszego zakładu Ośrodek Selekcji w Warszawie w roku szkolnym 1959/60. Było ich dwadzieścioro czworo, obojga płci – wszyscy powyżej lat 14, wszyscy całkowici analfabeci. Z przykrością patrzyliśmy na te dzieci zaniedbane, nieśmiałe, a nawet wylęknione, nieodstępujące swych ojców i matek. Trudno było nakłonić dziewczęta do zdjęcia chustek z głów. (...) Trzeba było zacząć naukę od podstaw. Kierując się wieloletnim doświadczeniem, a w części intuicją – podzieliliśmy dzieci na poziomy i rozpoczęliśmy pracę z nimi. A oto jej wyniki po czterech latach: trzy dziewczynki, nie nadające się do nauki zawodu ze względu na wady organiczne – po roku próby usunięto ze szkoły. Pozostali uczniowie z tej grupy ukończyli cztery, pięć, siedem klas, a trzy dziewczynki ukończyły pełną szkołę podstawową (8 klas). Wszyscy otrzymali świadectwa ukończenia nauki zawodu” (Ulassowa, 1964, s. 123).

W szkole opracowywano programy nauczania, zwłaszcza przedmiotów zawodowych i zajęć warsztatowych, ponieważ ministerialnych albo nie było, albo okazywały się niemożliwe do realizacji jako zbyt trudne. Materiał nauczania przedmiotów ogólnokształcących był za obszerny, dlatego podlegał zredukowaniu. Na potrzeby szkoły opracowywano adaptacje programów, układano rozkłady zajęć, nauczyciele sami wykonywali pomoce dydaktyczne i wypracowywali własne metody pracy. Pozytywne rezultaty przynosiła korelacja nauczania języka



Fot. 2. Stefania Ulassowa – kierowniczką Szkoły Zawodowej dla Głuchych nr 3 w Łodzi.
Fot. Archiwum prywatne autora



Fot. 3. Nauczyciele Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 97 w Łodzi; od prawej stoją: Stefania Ulassowa, Maria Zimowska, Alina Starczewska, Józef Lisowski, Włodzimierz Biliński, Jadwiga Kalinowska, ks. Władysław Baczmaga, siedzi Maria Rydzowa. Fot. Archiwum prywatne autora

polskiego, historii i geografii z wykorzystaniem kilkudniowych wycieczek w różne regiony Polski. Praktyczne wykorzystanie wiadomości z matematyki i geometrii następowało na zajęciach warsztatowych oraz przy kalkulacji wyrobów.

Nauka zawodu – krawiectwa, obuwnictwa, cholewkarstwa, stolarstwa – odbywała się w warsztatach szkolnych i była prowadzona przez nauczycieli-instruktorów. Warto podkreślić, że w warsztatach nie tylko uczono zawodu, lecz także miały one charakter produkcyjno-usługowy. Wyroby trafiały do odbiorców instytucjonalnych i indywidualnych, dlatego często nie trzymano się rozkładów pracy i zaplanowanych godzin, lecz dostosowywano produkcję do zamówień.

Ulassowa wraz z innymi nauczycielami kładła nacisk na wyrobienie w trakcie zajęć warsztatowych dokładności, sumienności i punktualności. Z jej relacji wynikało, że tak postawione cele były osiągnięte. Bez mała wszyscy absolwenci znajdowali zatrudnienie w spółdzielniach pracy i punktach usługowych, niektórzy zdawali egzaminy czeladnicze w łódzkiej Izbie Rzemieślniczej. Ulassowa stwierdziła nawet, że mimo problemów z rozwojem mowy i słabym odczytywaniem z ust „młodzież da sobie radę w życiu” (Ulassowa, 1964, s. 97).

Warto jeszcze zaznaczyć, że szkoła zwracała również uwagę na wszechstronny rozwój wychowanków. Uczniowie trenowali lekkoatletykę w Łódzkim Klubie Sportowym Głuchych, bijąc rekordy i zdobywając medale na zawodach krajowych i międzynarodowych.

Jako nauczycielka szkoły publicznej dbała o zapewnienie wychowania religijnego uczniów głuchych i przystąpienie przez nich do I komunii świętej, co w latach stalinowskich przysparzało jej sporych problemów i stanowiło realne zagrożenie wyrzucenia z pracy.

W 1964 r. przeszła na emeryturę, choć do września 1965 r. pracowała nadal w charakterze wychowawcy internatu tejże szkoły oraz w założonej w 1964 r. Poradni Rehabilitacji Dzieci z Wadami Słuchu w Łodzi, prowadzonej przez Polski Związek Głuchych. Zajmowała się przygotowaniem dzieci przedszkolnych do nauki w szkole poprzez ćwiczenia artykulacyjne, a także pracą z ich rodzicami. W następnych latach, aż do 1969 r., pracowała w Poradni społecznie.

Od 1949 r. była biegłym sądowym do spraw osób głuchych oraz tłumaczem przysięgłym języka migowego w sądach i urzędach stanu cywilnego. Biegła znała język niemiecki i rosyjski, posługiwała się w piśmie także jidysz, co ułatwiało jej nauczanie języka polskiego w żydowskiej szkole dla dzieci głuchych.

Silnie związana była również z ruchem stowarzyszeniowym niesłyszących, działała w Polskim Związku Głuchych, a za pracę i zaangażowanie na rzecz osób niesłyszących uhonorowano ją Złotą Odznaką Honorową Polskiego Związku Głuchych. W 1961 r. została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, co było ważnym, a wtedy nieczęstym wydarzeniem zarówno w środowisku osób głuchych, jak i wśród łódzkich pedagogów.

Stefania Ulassowa, osoba skromna, pogodna i bezpośrednia w kontaktach, była legendą i „żywą historią” łódzkiego szkolnictwa specjalnego, chętnie przywoływała dzieje nauczania osób z dysfunkcją słuchu. Na podstawie m.in. jej notatek i wspomnień powstała *Monografia Zakładu Dzieci Głuchych w Łodzi* autorstwa Jerzego Wasiaka (1964), do której to pracy wielokrotnie sięgali i cytowali ją pedagodzy oraz historycy oświaty.

W 1964 r., na zamówienie Zarządu Głównego Polskiego Związku Głuchych, Ulassowa przygotowała *Monografię Szkoły Zawodowej dla Głuchych w Łodzi*. To obszernie opracowanie zawiera szczegółową analizę organizacji, kadry i form pracy placówki w latach 1945–1964 oraz interesujące spostrzeżenia i wnioski autorki o wynikach osiągniętych przez uczniów i absolwentów. Również informacje w prezentowanym artykule zostały zaczerpnięte z tej pracy.

Zmarła 20 lutego 1976 r. i została pochowana na Starym Cmentarzu w Łodzi, przy ulicy Ogrodowej, gdzie spoczywa jej mąż. Na pogrzebie w imieniu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Łodzi pożegnał ją Jerzy Wasiak, wieloletni współpracownik i ówczesny dyrektor szkoły dla głuchych w Łodzi, nazywając Stefanię Ulassową naprawdę świetlaną postacią.

Bibliografia

- Niedzielska, J. (1967). Stefania Ulassowa – wieloletnia zasłużona nauczycielka głuchych. *Świat Głuchych*, 4(98), 4–6.
- Ulassowa, S. (1964). *Monografia Szkoły Zawodowej dla Głuchych w Łodzi*, maszynopis, opracowanie przygotowane na zamówienie Zarządu Głównego Polskiego Związku Głuchych.
- Wasiak, J. (1964). *Monografia Zakładu Dzieci Głuchych w Łodzi*, maszynopis powielany, opracowanie przygotowane na zamówienie Zarządu Głównego Polskiego Związku Głuchych.