

Nr 4 (325) 2024
Tom LXXXV
Wrzesień
Październik

SZKOŁA SPECJALNA



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupak (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja i korekta

Klaudia Kulmińska – język polski

Projekt graficzny okładki

Andrzej Gmitrzuć

Projekt graficzny logo jubileuszowego

Dorota Maroń

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

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

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Milena Miałkowska-Kozaryna (zastępczyni redaktor naczelnej), Kornelia Czerwińska (członek), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Katarzyna Nawrocka (członek), Karolina Skarbek (członek), Ewa Wapiennik-Kuczbajska (członek)

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

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkolaspecjalna.pl>
nakład 300 egz.**

SPIS TREŚCI

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

- 245 – *Anna Odrowąż-Coates*
Wprowadzenie i komentarz do tekstów Janusza Korczaka
- 247 – *Janusz Korczak*
„Teoria i Praktyka” i „Otwarte okno” – przedruk ze „Szkoły Specjalnej” 1924/1925 i 1926/1927

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 258 – *Marzenna Zaorska*
Edukacja włączająca czy edukacja dla Wszystkich w kontekście kategorii indywidualizacji i wspólnotowości – możliwości i ograniczenia
- 270 – *Klaudia Majewska-Bielska*
Wspieranie inkluzji starzejących się osób dorosłych z niepełnosprawnościami – projekt „INCLU-AGEING Training of family members and guardians for inclusion of aging adults with disabilities”. Część 1

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 279 – *Magdalena Wałachowska*
Rozwijanie uzdolnień matematycznych osoby uczącej się poprzez praktykę tutoringu szkolnego. Część 2. Studium przypadku
- 293 – *Anna Klik, Kamil Miszewski*
Metody pracy z byłymi więźniami w ośrodkach readaptacyjnych

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 309 – *Ewa Odachowska-Rogalska*
II Ogólnopolska Konferencja Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży, Warszawa, 13 czerwca 2024
- 312 – *Renata Gardian-Miałkowska*
24. Konferencja Europejskiego Towarzystwa Kryminologicznego, Bukareszt, 11–14 września 2024

CONTENTS

'SPECIAL SCHOOL' – 100th ANNIVERSARY

- 245 – *Anna Odrowąż-Coates*
Introduction and commentary to Janusz Korczak's texts
- 247 – *Janusz Korczak*
'Theory and Practice' and 'Open Window' – reprinted from 'Special School' 1924/1925 and 1926/1927

SCIENTIFIC STUDIES

- 258 – *Marzenna Zaorska*
Inclusive education or education for All: Balancing individualisation and community (opportunities and challenges)
- 270 – *Klaudia Majewska-Bielska*
Supporting the inclusion of aging adults with disabilities: Project 'INCLU-AGEING Training of family members and guardians for inclusion of aging adults with disabilities'. Part 1

FROM TEACHING PRACTICE

- 279 – *Magdalena Watachowska*
Developing the learner's mathematical talents through school tutoring practice. Part 2: Case study
- 293 – *Anna Klik, Kamil Miszewski*
Methods of working with former prisoners in readaptation centers

HOME AND WORLD NEWS

- 309 – *Ewa Odachowska-Rogalska*
II National Conference of Clinical Psychology of Children and Youth, Warsaw, June 13, 2024
- 312 – *Renata Gardian-Miałkowska*
24th Conference of the European Society of Criminology, Bucharest, September 11–14, 2024

JUBILEUSZ „SZKOŁY SPECJALNEJ”

Wprowadzenie i komentarz do tekstów Janusza Korczaka

W tekście pt. *Teoria a Praktyka* (Szkoła Specjalna 1924/1925, 2, s. 69–72) Korczak dotyka stale aktualnej problematyki synergii wiedzy wyuczonej i wiedzy popartej doświadczeniem wynikającym z jej implementacji. Pogodzenie tych dwóch źródeł poznania pozwala, jego zdaniem, dojść do prawdy. Z tekstu przemawia „typowy” Korczak, który zauważa potrzebę harmonii serca i umysłu wychowawcy. Określa praktykę jako „sumę subiektywnych przeżyć”, w zderzeniu z teorią będącą „opinią obcych ludzi”. Krytykuje działalność rutynową, uważa ją za zdehumanizowaną. Odwołuje się do sumienia, które można zrozumieć jako odpowiedzialność, oraz wyraźnie zachęca do refleksyjnej praktyki. Propaguje empatię, którą rozumie jako umiejętność przebaczenia i współczucia oraz powstrzymywania się od zachowań agresywnych (działania w złości), wynikających, jak uważa, z bezsilności. Co ważne, zachęca, by oceniać czyny, a nie człowieka, który je popełnia, zwraca uwagę na moc narracji i ryzyko stygmatyzującej potęgi słów. Nawołuje, by – jak to określa – „hodować dobro”.

Drugi tekst pt. *Otwarte okno* (Szkoła Specjalna 1926/1927, 1, s. 24–26) dotyczy naturalnej i podstawowej potrzeby wolności, którą autor odkrywa w dziecięcej ciekawości. Wolność jest punktem wyjścia do rozważań nad stanem resocjalizacji dzieci i młodzieży. Z tekstu wyraźnie wynika, że Korczak jest przeciwnikiem zakładów poprawczych funkcjonujących na zasadzie więzienia. Wierzy w gradację swobód i wolności celem wskazania kierunku, zresocjalizowania i odkupienia – nie karanie i izolację. Sytuację młodych przestępców i proponowane podejście analizuje, wykorzystując odniesienia do zachowania dzieci odwiedzających jego gabinet, w którym znajduje się duże, otwarte okno. Uważa, że nie należy piętnować, że kara nie jest skuteczną metodą wychowawczą i że kolejne stopnie cywilizacji zrezygnują z karania na rzecz stawiania granic, kuszenia wolnością, obserwowania, przy jednoczesnym zapewnianiu bezpieczeństwa, jeśli wybór będzie zagrażający, „niewłaściwy”. Można przyjąć zatem, że rolę wychowawcy jest czuwać i stwarzać warunki do poprawy, do zrozumienia.

Oba teksty, poparte wieloletnim doświadczeniem pedagogicznym, obserwacją i tym, co dziś można określić mianem badań nad dzieciństwem, przesiąknięte są głęboką myślą humanistyczną. To znaczące, że po przeszło 100 latach można uznać je za nadal aktualne i uniwersalne. Janusz Korczak (1878–1942, właśc. Henryk Goldszmit) przyczynił się do zmiany myślenia o dziecku, o dzieciństwie, o nauczaniu, a echa jego spuścizny humanistycznej rezonują w wielu artykułach Konwencji o Prawach Dziecka. Korczak opierał swoje metody edukacyjno-wychowawcze na odpowiedzialności i samodzielności jednostki, dobrym zaplanowaniu przestrzeni, uczeniu się przez doświadczenie, stawianiu współpracy i postaw prospołecznych ponad rywalizacją. Wizjonerski eksperyment

Korczaka, dotyczący prowadzenia demokratycznych placówek oświatowo-opiekuńczych w naszej szerokości geograficznej, w czasach ruchu na rzecz nowej edukacji poparty był jego wieloletnim doświadczeniem i uważnością względem dziecka, jego rozwoju, dobrostanu i bezpieczeństwa, z poszanowaniem godności i wolności dziecka oraz jego naturalnej ciekawości.

Przedruk dwóch tekstów Korczaka, publikowanych ponownie z okazji stulecia czasopisma *Szkoła Specjalna*, ma miejsce na styku kilku ważnych rocznic, bez których dążenie do demokratyzacji edukacji nie byłoby możliwe: 35 lat od pierwszych wolnych wyborów w RP (4 i 18 czerwca 1989 r.), 35 lat od upadku muru berlińskiego (1989), 20-lecie przyjęcia Polski do Unii Europejskiej i 25-lecie Polski w NATO. Publikacja przedruku prac Korczaka inspirowana jest też zbiegiem symbolicznych rocznic stanowiących znaczące kamienie milowe w dążeniu do coraz lepszej, bardziej dostępnej edukacji i realizacji praw dziecka. Minęła właśnie rocznica 35-lecia przyjęcia Konwencji Praw Dziecka przez ONZ (1989) oraz 20-lecia powołania Katedry UNESCO im. Janusza Korczaka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (13 listopada 2004 r.). Katedra pielęgnuje dorobek edukacyjny dwóch ważnych postaci: Marii Grzegorzewskiej (orędowniczki praw człowieka i integracji społecznej, założycielki uczelni w 1922 r.) oraz Janusza Korczaka (promotora praw dziecka, patrona Katedry).

ANNA ODROWĄŻ-COATES

Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka Pedagogiki Społecznej
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
<https://orcid.org/0000-0002-2112-8711>
acoates@aps.edu.pl

SZKOŁA SPECJALNA

KWARTALNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWA-
NIA I NAUCZANIA ANORMALNYCH, ORGAN SEKCJI
SZKOLNICTWA SPECJALNEGO PRZY ZWIĄZKU POL-
SKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Redaktor: Dr. M. GRZEGORZEWSKA.

Wydawca w imieniu Zw. Polsk. Naucz. Szkół Powsz. i redaktor
odpowiedzialny Michał Wawrzynowski.

Książki i broszury do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem
Redakcji.



Tom I.
1924—25.

Państwowy Instytut
Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie.

W A R S Z A W A.

Redakcja: pl. Trzebiński, Krzyży 4-6,
Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej Tel. 13-06
Administracja: ul. Świętokrzyska Nr 30. Tel. 269-49
Konto P. K. O. 9503

TREŚĆ SZKOŁY SPECJALNEJ W R. 1924/5.

Zamiast programu.	— — — — —	Str. 1
ARTYKUŁY:		
<i>Hellmann</i> (Jan). — Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce.	— — — — —	4
<i>Jaroszyński</i> (Dr. Tadeusz). — W sprawie wychowania dzieci nerwowych.	— — — — —	8
<i>Grzegorzewska</i> (Marja). — Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.	— — — — —	15
<i>Jarecki</i> (Dr. Wład.). — Kila u dzieci czterozmysłowych: głuchoniemych i ociemniałych.	— — — — —	22
<i>Grzegorzewska</i> (Marja). — Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne.	— — — — —	27—72
<i>Mogilnicki</i> (Dr. Aleks.). — Walka z przestępczością nieletnich w Japonii.	— — — — —	35
<i>Hellmann</i> (Jan). — Organizacja wychowania dzieci głuchych w Londynie.	— — — — —	37—113—196
<i>Łuniewska</i> (Dr. Felicja). — Szkoła dla ociemniałych w Zemuniu.	— — — — —	39
<i>Jarecki</i> (Dr. Wł.). — Sprawozdanie z I Kongresu lekarzy logopedystów w Wiedniu.	— — — — —	40
<i>Kuhn</i> (Franc.). — Sprawozdanie z II Kongresu Pedagogiki Leczniczej w Monachjum.	— — — — —	41
<i>Sterling</i> (Dr. Wł.). — Badania nad pismem lustrzem dzieci normalnych i niedorozwiniętych.	— — — — —	61
<i>Korczak</i> (Dr. J.). — Teoria a praktyka.	— — — — —	69
<i>Kopczyński</i> (Dr. Stan.). — Szkoły — Uzdrowiska.	— — — — —	93
<i>Dunin-Sulgustowska</i> . — Pracownie dla dzieci, jako czynnik profilaktyczny w walce z przestępczością.	— — — — —	96
<i>Sterling</i> (Dr. Wł.). — Regulamin lekarza szkoły ćwiczeń Instytutu Pedagogiki Specjalnej.	— — — — —	101
<i>Stefanowicz-Moskiewiczowa</i> (A.). — Wyniki badań nad dziećmi skalą Binet'a w laboratorium Instytutu Pedagogiki Specjalnej (rok 1922/3 i 1923/4).	— — — — —	103
<i>Wawrzynowski</i> (Michał). — Szkolnictwo specjalne na Węgrzech.	— — — — —	120
<i>Szuman</i> (Dr. Stefan). — Rysunki schematyczne dzieci upośledzonych umysłowo.	— — — — —	165
<i>Posner</i> (Stan.). — Zagadnienia społeczne w Lidze Narodów	— — — — —	179
<i>Strasburger</i> (Marja). — Wybór zawodu dla młodzieży niedorozwiniętej.	— — — — —	188
<i>Wawrzynowski</i> (Michał). — Szkolnictwo specjalne w Austrii.	205—257	
<i>Jarecki</i> (Dr. Wł.). — Braki szkolnictwa specjalnego w Polsce.	— — — — —	211
<i>Stefanowska</i> (Dr. Mich.). — Stan obecny szkół dla upośledzonych umysłowo w Warszawie.	— — — — —	218
<i>Grzegorzewska</i> (Dr. Marja). — W stuletnią rocznicę Braille'a.	— — — — —	229
<i>Sterling</i> (Dr. Wład.). — Badania nad gruczołem tarczowym dzieci w szkołach specjalnych Warszawy.	— — — — —	234
<i>Korczak</i> (Dr. J.). — Dzieci występne w wieku przedszkolnym.	— — — — —	241
<i>Komorowski</i> (Antoni). — Sądy dla Nieletnich w Polsce.	— — — — —	243
Z PRACY NAUCZYCIELSKIEJ:		
<i>Nowodworska</i> (Marja). — Dyżury dzieci w szkole dla upośledzonych umysłowo.	— — — — —	136

pretacji, że zahacza on o cały szereg dziedzin pokrewnych i że pozostaje w ścisłym związku z *zagadnieniem orientacji przestrzennej* i jej zaburzeń.

Dr. JANUSZ KORCZAK.

Teoria a Praktyka.

Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję. Teoria wzbogaca intelekt, praktyka zabarwia uczucie, trenuje wolę. Wiem — nie znaczy działać w myśl tego, co wiem. Cudze poglądy obcych ludzi muszą się przełamać we własnym, żywym ja. Z teoretycznych założeń snuję nie bez wyboru. Odrzucam — zapominam — omijam — wykląmuję się — zlekceważam. W wyniku mam własną świadomą, czy nieświadomą teorię, która kieruje działaniem. Wiele, jeśli coś, cząstka teorii zachowa we mnie swój byt, rację stanu, do pewnego stopnia wpłynęła, poniekąd oddziaływała. Zrzekam się powielekroć teorii, rzadka siebie.

Praktyka — to moja przeszłość, moje życie, suma subiektywnych przeżyć, wspomnienie doznanych niepowodzeń, zwycięstw, porażek, zwycięstw, i triumfów, ujemnych i dodatnich odczuwań. Praktyka nieufnie kontroluje, cenzuruje, stara się przyłapać teorię na kłamstwie, na błędzie. Może on, może tam, może w warunkach jego pracy, bo ja, w własnej pracy, przy swoim warsztacie... Zawsze inaczej. Rutyna czy doświadczenie?

Rutynę zdobywa obojętna wola, poszukująca sposobów i sposobików, by ułatwić, uprościć, zmechanizować pracę, by gwoździ oszczędzenia czasu i energii znaleźć najdogodniejszą dla siebie drożynę. Rutyna pozwala uczuciowo oddalać się od pracy, usuwa wahania, zrównowacza, — pełnisz funkcje, sprawnie urzędujesz. Dla rutyny życie rozpoczyna się tam, gdzie kończy się urzędowa godzina pracy zawodowej. Już mi łatwo, nie mam potrzeby się głowić, poszukiwać, nawet patrzeć, wiem stanowczo, bezapelacyjnie. Radzę sobie. Tyle, by sobie wygodzić. Co nowe, niespodziane, nieoczekiwane, przeszkadza i gniewa. Chcę, by było tak właśnie, jak już wiem. Teorii prawem popierać mój pogląd, nigdy przeczyć, podważać, mieszać. Szkic teorii raz w niechętnym wysiłku przerobiłem na pogląd, plan, program. Zbudowałem, byle jak, bo niedbam. Mówisz: źle? Trudno — stało się, nie będę znów rozpoczynał. Ideałem rutyny — niewzruszoność, autorytet własny, wsparty autorytetem ad hoc dobranych, przesianych też. Ja i inni (szereg cytat, nazwisk, tytułów). Doświadczenie?

Rozpaczam od tego, co wiedzą inni, buduję tak, jak zdolny jestem sam. Pragnę — rzetelnie, gruntownie — nie z zewnętrznego nakazu, pod grozą obcej kontroli, a z własnej, nieprzymuszonej dobrej woli pod bacznym dozorem sumienia. Nie dla wygody, a dla wzbogacenia siebie. Nieufny zarówno w stosunku do obcego, jak własnego zdania. Nie wiem, poszukuję, zadaję pytania. W zmęczeniu hartuję się i dojrzewam. Praca jest najcenniejszą częścią treści mego życia najbardziej osobistego. Nie to, co łatwe, a co najwszechstronniej skuteczne. Pogłębiając, komplikuję. Rozumiem, że doświadczać znaczy: cierpieć. Wiele doświadczył — wiele cierpiał. Niepowodzenie wyceniam nie sumą zawiedzionych ambicji, a — zdobytych dokumentów. Każde inaczej jest nowym bodźcem dla wysiłków myśli. Każda na dziś prawda jest jeno etapem. Nie przeczuwam zgoła, jaki będzie ostatni, dobrze, jeśli mam świadomość pierwszego etapu pracy. Co głosi, jaki jest ten pierwszy etap pracy wychowawczej?

Najważniejsze, sądzę — bez złudzeń oceniając fakty, wychowawca winien umieć:

Każdemu w każdym przypadku całkowicie przebaczyć.

Wszystko rozumieć — to wszystko wybaczać.

Wychowawca zmuszony burczeć, zrędzić, krzyczeć, beztać, grozić, karać — musi w sobie i dla siebie pobłażliwie sądzić każde wykroczenie, uchybienie, winę. Zawiniło bo nie wiedziało; bo się nie zastanowiło; bo uległo pokusie, namowie; bo próbowało; bo nie mogło inaczej.

Nawet tam, gdzie działa złośliwa zła wola, odpowiedzialność ponoszą ci, którzy tę złą wolę zbudzili. Wychowawca łagodny, pobłażliwy musi niekiedy cierpliwie przeczekać zbiorowy atak mściwego gniewu gromady za brutalny despotyzm poprzednika. Prowokacyjne: „na złość” jest próbą, egzaminem, kamieniem probierczym. Przeczekać, przetrwać — znaczy zwyciężyć.

Nie jest wychowawcą, kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, że jest tem, czem jest, kim się urodziło lub jakie doświadczenia je wychowało.

Smutek, nie złość.

Smutek, że krzywą drogą, idzie w samotną kolej przeznaczenia. Tępy kierat czy ostre kajdany. Ono tem biedne, że dopiero wyrusza.

Każdy w gazecie wyczytany wyrok więzienia czy śmierci jest dla wychowawcy bolesnem: memento.

Smutek, nie gniew, współczucie, nie mściwość.

Jakże ci nie wstyd, że się *naprawdę* gniewasz? Spójrz, jaki on mały, drobny, słaby, nieradny. Nie jaki będzie, a jaki dziś jest. W zaraniu parę radosnych okrzyków, błękitnych uśmiechów. Ono zna, przeczuwa wagę swego upośledzenia. Niech zapomni, niech odpocznie. Jak silną dźwignią moralną w brudnem

jego życiu będzie wspomnienie o niekiedy tym jednym tylko człowieku, który był mu życzliwy, na którym się nie zawiodł. Poznał, wiedział a mimo to pozostał życzliwy. On — wychowawca.

Trzeba wierzyć, że dziecko nie może być brudne, tylko zamorusane. Dziecko występne pozostaje dzieckiem. O tem zapominać nie wolno ani na chwilę. Ono jeszcze nie zrezygnowało, ono jeszcze samo nie wie, dlaczego, dziwi się, niekiedy przerażone dostrzega, że jest inne, gorsze, — inne, niż wszyscy. Dlaczego? Przestaje zmagać się w sobie, gdy zrezygnuje lub — co gorsza — uzna, że ludzie — ogół — nie warci jego ciężkich z sobą zapasów. Gdy powie: „jestem taki sam, może lepszy od innych”.

Jak szczerą i dostojną jest praca pogromcy dzikich zwierząt. Furji dzikich instynktów człowiek przeciwstawia niewzruszenie konsenkwentną wolę. Panuje duchem. Wychowawca wienien z zapartym tchem śledzić nowe tory tresury — łagodnością — nie batem i rewolwerem. A to jednak tylko tygrys czy lew.

Dziw jak wychowawca brutal potrafi rozjuszyć nawet łagodne dzieci.

Nie żądam od dziecka poprawy, tresuję jego czyny. Życie jest areną — są momenty mniej lub więcej udane. Ocenia nie siebie a czyny.

Wychowawcy, który nie przeszedł dyscypliny szpitalnej, klinicznej pracy — brak wielu ognisk w myśleniu i odczuwaniu. Zadaniem mojem, jako lekarza, przynosić ulgę, gdy nie mogę pomóc, powstrzymać bieg choroby, gdy nie mogę uleczyć, zwalczać objawy — wszystkie — niektóre — jeśli nie można inaczej — nie liczne. To pierwsze. Nie koniec jednak. Nie pytam się, jak użyje, na szkodę czy na pożytek, zdrowie, które mu zapewniam. W tem chcę być jednostronny, niechaj będzie — tępy. Nie jest śmieszny lekarz, który leczy skazanego na śmierć. Spełnia swą powinność. Za całą resztę nie odpowiada.

Wychowawca nie jest obowiązany brać na siebie odpowiedzialności za odległą przyszłość, — ale całkowicie odpowiada za dzień dzisiejszy. Wiem, że zdanie to wywoła nieporozumienie. Właśnie odwrotnie sądzą, w mojem przekonaniu błędnie, gdy szczerze. Ale czy szczerze? Może kłamliwie. Wygodniej odrać odpowiedzialność, przenieść ją w mgliste jutro, niż już dziś — z każdej godziny zdawać rachunek. Wychowawca pośrednio odpowiada i za przyszłość przed społeczeństwem, ale bezpośrednio w pierwszym rzędzie odpowiada za teraźniejszość przed wychowawcą.

Wygodnie lekceważyć dzień dzisiejszy dziecka w imię wzniosłych haseł na jutro. Umoralniać — to równolegle hodować dobro. Hodować dobro, które jest, które naprzeciw przywarom, wadom, wrodzonym złym instynktom — jest. A ufność,

wiara w człowieka — czyż niej jest tem dobrem, które można zachować? rozwinąć? jako przeciwwagę zła, którego niekiedy usunąć nie można, z trudem jeno powstrzymać w rozwoju.

Ileż wyrozumialsze, łagodniejsze jest życie, niż niejeden wychowawca. Jakież to wielki wstyd.

I oto, gdy człowiek, po latach pracy, w wysiłku myśli, ciężkich doświadczeniach, dochodzi wreszcie do tych prawd, ze zdumieniem dostrzega, że właściwie nic w tem niema nowego, że wszystko to oddawna głosi teoria, że czytał zdawna, słyszał, wiedział, że teraz ponadto — dzięki praktyce — on tak właśnie i czuje.

Kto widzi rozbieżność między teorią i praktyką, ten nie dorósł uczuciowo do poziomu współczesnej teorii, ten nie uczyć się musi więcej z książek i czonek, a z życia, temu nie recept brak, a moralnej w ciężkim mozoie zdobytej siły odczuwania prawdy, zbratania się z prawdą teorii.

SZKOŁA SPECJALNA

KWARTALNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ANORMALNYCH, ORGAN SEKCJI SZKOLNICTWA SPECJALNEGO PRZY ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Redaktor: Dr. M. GRZEGORZEWSKA.

Wydawca w imieniu Zw. Polsk. Naucz. Szkół Powsz. i redaktor odpowiedzialny Michał Wawrzynowski.

Książki i broszury do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Tom III.

1926 - 27.

W A R S Z A W A.

Redakcja: pl. Trzech Krzyży 4-6,
Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej Tel. 13-06.
Administracja: ul. Świętokrzyska Nr 30. Tel. 269-49.
Konto P. K. O. 9503.

TREŚĆ „SZKOŁY SPECJALNEJ” W R. 1926/7.

ARTYKUŁY:

	Str.
Grzegorzewska (Marja). — Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia	1
Jaroszyński (Dr. Tadeusz). — Z dziedziny badań nad dziećmi moralnie upośledzonymi	10
Korczak (Dr. Janusz). — Otwarte okno	24
Wawrzynowski (Michał). — Program i metody nauczania w szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo.	26, 85, 155, 204
Stefanowicz-Moskiewiczowa (Adela). — Sprawozdanie z działalności pracowni psychopedagogicznej P. I. P. S.	39
Benni (Tytus). — Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym	65, 146
Korczak (Dr. Janusz). — Wychowawca obrońcą	82
Jarecki (Dr. Wład.). — Zawodowe kształcenie głuchoniemych w Polsce	101
Szuman (Wanda). — Umieszczanie dzieci anormalnych u obcych rodzin w Elsum (Belgia)	109
Bochnig (Joanna). — Zakład wychowawczo-naukowy dla dzieci trzyletnich w Nowawes	112
Starling (Dr. Władysław). — O związku niedorozwoju umysłowego z zaburzeniami wydzielania gruczołów dokrewnych	133
Korczak (Dr. Janusz). — Niedorozwój socjalny	171
Posner (Stanisław). — Dzieci niewidome w Lidze Narodów	174
M. W. — Organizacja kształcenia nauczycieli szkół specjalnych na Węgrzech	180
Grzegorzewska (Marja). — Orjentowanie się niewidomych w przestrzeni	197
Korczak (Dr. Janusz). — Kasta autorytetów	222
Czyżycki (Walenty). — Piasek i jego znaczenie dla szkoły	223
Grzegorzewska (Marja). — Szkic programu pogadanek w szkole dla niewidomych	227
Jarecki (Dr. Wład.). — Czytanie z ust	229
Mayzner (Tadeusz). — Parę uwag o lekcji śpiewu w szkole dla upośledzonych umysłowo	232
M. G. — Zarys planu prac Muzeum Szkolnictwa Specjalnego	234

NOTATKI HISTORYCZNE:

Stefanowska (Dr. M.). — Początki organizowania szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Warszawie.	44
---	----

Z PRACY NAUCZYCIELSKIEJ:

Daniłowska (Jadwiga). — Dom sierot w Marszałkach	46
Romiszewska (Konrada). — Notatki z klasy dzieci głęboko upośledzonych	49
Hanowa (Natalja). — Ze szkoły dla moralnie zaniedbanych chłopców	52
Smolarczyk (A.). — Noc w obozie barcerskim	54
Zdobienie klasy w szkole dla ociemniałych (Z. Macelkówna, T. Królikowski, M. Grzegorzewska)	236

łach dla nieletnich czy też w zakładach poprawczych, lecz raczej w specjalnych oddziałach dla dzieci przy szpitalach psychiatrycznych. Zdaniem naszym, jedynie przez wprowadzenie do zakładów więziennych oraz poprawczych, pierwiastków o charakterze wychowawczym, zapobiegawczym oraz leczniczym i wogóle przez traktowanie zagadnień profilaktyki przestępczości pod kątem widzenia pedagogiki i psychopatologii,—sprawa zwalczania występów zarówno wśród dorosłych, jak nieletnich wejdzie na tory właściwe, a mianowicie więcej humanitarne i jednocześnie bardziej skuteczne.

DR. JANUSZ KORCZAK.

Otwarte okno.

Dzieci mają wolny wstęp do mojego pokoju. Umowa zgóry: będzie wolno się bawić, lub tylko półgłosem rozmawiać, albo bezwzględna cisza. Mam na przyjęcie gości małe krzesło, fotelik i stołeczek. Są trzy okna, stykające się wzajemnie; środkowe otwarte; parapety nisko, 30 ctm nad podłogą. Od szeregu lat, codziennie — umieszczam krzeselko, fotelik i stółkę zdale od otwartego okna, bywa, że je ukrywam gdzie w kącie. I codziennie wieczorem stoją niezmiennie przy oknie otwartym. Niekiedy widzę jak je odrazu zdecydowanym ruchem przysuwają, niekiedy podnoszą cicho i ostrożnie niemal ukradkiem. Najczęściej nie wiem, jak to się stało. W różnych miejscach umieszczałem tygodniki ilustrowane, utrudniałem dostęp do okna doniczkami. I cieszyło mnie, jak przemyślnie wymijają pokusy i usuwają przeszkody; otwarte okno zwycięża; nawet, gdy wiatr, nawet, gdy deszcz, gdy zimno. Tropizm, który każe wodorostom zbierać się tu czy tam, który wzwyż i wniżej aż do krystalizacji. chemicznego pokrewieństwa — rozkazuje wiązać się tak, a nie inaczej; prawo, które każe naci kartoflanej i wspinać się w piwnicy po murze do zakratowanego w górze okienka — i ten sam nakaz, wbrew ludzkim zakazom, który więźnia pcha do okna, by — spojrzeć w przestrzeń.

Dziecku potrzebny ruch, powietrze, światło — zgoda, ale i coś jeszcze. Spojrzenie w przestrzeń, poczucie wolności,—otwarte okno.

Mamy dwa podwórka: tylne, okolone murami, i frontowe, mniej dogodne, a przecież wyżej cenione. Tu cieplej, jaśniej — zgoda; ale nie tylko to: bo brama wprost na ulicę. Nieomal szał, gdy z ulicy wypadną na pole, tęsknota do rzeki. A cóż dopiero morze, obce lądy—świat cały. Śmiesznem zdawałoby mi się żą-

danie, by dać dowody, że wielu ginie w kryminale dlatego tylko, że nie posiadamy okrętów.

Zamknięcie nie jest izolacją szkodliwych i występnych, ale *ciężką karą*, niezależnie od takiego czy innego jądła czy rygoru. Oby stało się jedyną, stosowaną przez niedoskonałą ludzkość, zanim eugenika nie pozwoli obywać się już zupełnie bez kar.

Subiektywnie oceniamy i osądzamy tortury średniowiecza. Trudno wtedy było pochwycić zbrodniarza. Skryć się i uciec w lasy albo obce kraje, skorzystać z pożaru, zamieszania, najazdu, przekupić straż więzienną — dla silnych, odważnych, przemysłowych — drobne przedsięwzięcie. Trzeba było zamurować, łańcuchami przykuć w podziemiu, ćwiartować, palić na stosach, wbijać na pal, sieć na placu publicznym. Inaczej nie można było, ponoć i to nie pomagało. Może pozornie tylko? Nie wiemy, ilu drapieżników ginęło w lasach, górach, wezbranych rzekach, ilu tworzyło nowe dalekie osiedla. Czyż Ameryka do niedawna nie była azylum awanturników i przestępców całego starego świata? Dziś więzienie najpowszechniejsza i najcięższa zarazem kara.

Nie wiem, w jaki system ujęte jest zamknięcie w więzieniu: karczer ciemny, separotka, pozbawienie spaceru, widzeń. Na dzień, tydzień, miesiąc. Jakość i ilość. Czy i w jakim stopniu stosują tę karę zakłady poprawcze? Czy wzorują się na więzieniu, czy opracowały własny, łagodniejszy system? Boć ambicją wychowawcy być musi, osiągać najpomyślniejsze wyniki drogą najmniejszych pogwałceń praw człowieka.

Zamknięty, ale z oknem, otwartym na boisko. Zamknięty, ale tylko na czas posiłków. Okno zamknięte, okratowane, okno w górze. Zamknięty na parterze. Podwórko ciasne i obszerne. Trawnik, ale tylko ten jeden.

Na kierowanej przeze mnie kolonji letniej swoboda poruszania się taką miała gradację: 1. prawo wychodzenia poza kolonję bez opieki, 2. prawo wychodzenia pod opieką odpowiedzialnego wychowawcy, 3. prawo wychodzenia na polankę poza obrębem kolonji, 4. prawo swobodnego ruchu w obrębie całej kolonji (5 mórg ziemi), 5. prawo do zabaw w rejonie danego wartownika („areszt”), 6. izolacja na trawniku pod kasztanem („klatka”). Jeśli zgodzimy się, że nieznaczna tylko część dzieci ze złemi skłonnościami, i to przypadkowo, dostała się do zakładu poprawczego, gdy większość wiele szkodliwszych grasuje na swobodzie, czy nie są wskazane najdalej idące ulgi: urlopy, zbiorowe blizkie i dalekie wycieczki, właśnie w góry, do morza, nad jeziora i w puszcze? Tu właśnie, a nie w zamknięciu lepiej je poznamy. Tabela kar i nagród wyłącznie niemal oparta być może na dozowaniu swobody. Nie coś niecoś, a logiczny system, skodyfikowane prawo. Bez ograniczeń otwarta brama zakładu, ograniczenia co do dni i godzin, promienia, w którym wolno się swobodnie

poruszać (wyjazd koleją, przechadzka do sąsiedniego miasteczka, lasu). I dopiero jako najwyższe szczyble kary: zamknięcie w pokoju na krótki przeciąg czasu. Wiadomo, że ustrój w szerokich granicach przystosowuje się do warunków. Muszą istnieć przypadki, że zamknięty przyzwyczaja się do niewoli, może ją nawet polubić. Zamknięcie, jako kara, przestanie działać; co wówczas?

Czy zakłady poprawcze, nawet na wsi umieszczone, posiadają kolonie letnie, obozy wakacyjne? Czy poszczególne zakłady wymieniają wychowanców na czas pewien, dla zmiany wrażeń, poznania innych warunków. Czy dzieci tak zwanych zakładów poprawczych mniejsze mają prawo, by poznać Kraków, Poznań, Wilno, morze, jeziora Suwalszczyzny? Zobaczyć kopalnię węgla, warzelnię, muzea, kino, teatr? Jeśli nawet podnieci, wzbudzi chęć ucieczki, czy nie zachęci do wysiłków poprawy, czy nie wniesie Świętego Powiewu. Pojedyncze umieszczać w obozach skautów przysposobienia wojskowego — pokazać im dobre życie i rozproszyć zabójczą sugestię, że raz na zawsze napiętnowane, trędowate, wyklęte. Pragnąłbym: 1. wiedzieć, jak jest, 2. przeprowadzić dyskusję z wychowawcami naszych internatów dla dzieci moralnie obarczonych.

Mój pogląd: okno otworzyć, zastawić doniczkami kwiatów, rozłożyć po kątach przynęty i uważnie patrzeć, czy mimo przeszkody i wbrew nęcącym pokusom, nie będą w tym właśnie kierunku zwracały tęsknego wzroku. Dodam: jeśli radość sprawia wypuszczenie więzionego ptaka, jakże ta stała praca myśli: kogo wypuścić z więzienia — ubarwi zaprawdę szarą pracę wychowawcy.

MARZENNA ZAORSKA
<https://orcid.org/0000-0003-4867-770X>
marzenna.zaorska@uwm.edu.pl
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.9137
Data wpływu: 17.10.2024
Data przyjęcia: 18.11.2014

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA CZY EDUKACJA DLA WSZYSTKICH W KONTEKŚCIE KATEGORII INDYWIDUALIZACJI I WSPÓLNOTOWOŚCI – MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA

W artykule zostały przedstawione nadrzędne założenia edukacji włączającej, edukacji dla Wszystkich, jak również możliwe, istniejące pomiędzy tymi założeniami różnice. Ponadto dyskusja nad kwestią, czy tezy edukacji włączającej, edukacji dla Wszystkich mogą ograniczać indywidualizację oraz tworzenie wspólnotowości w procesie edukacji czy jednak je kreować oraz rozwijać. Jeśli kreować, to w jakich warunkach i sytuacjach, jeśli ograniczać, to w jakich okolicznościach i jakie mogą być tego skutki dla dzieci/uczniów, wszystkich osób uczących w systemie ujmowanym jako edukacja włączająca.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, edukacja dla wszystkich, wspólnotowość, indywidualizacja

Wprowadzenie

Zagadnienie edukacji włączającej (edukacji inkluzyjnej) od ponad 20 lat wywołuje w naszym kraju żywe zainteresowanie: przedstawiciele świata nauki (szczególnie pedagogiki specjalnej), ministerstw związanych z działaniami na rzecz wspomagania dzieci, młodzieży, dorosłych osób uczących się wykazujących specjalne potrzeby w ich rozwoju, kształceniu i funkcjonowaniu (zasadniczo Ministerstwa Edukacji Narodowej) oraz praktyki pedagogicznej. Stanowi odzwierciedlenie postulatów zawartych w aktach prawa międzynarodowego (np. w Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami, 2006, 2012) i polskiego (np. Ustawa prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r.), ale nade wszystko jest w pełni zrozumiałym rezultatem naturalnego procesu transformacji cywilizacji ludzkiej. Jest też wynikiem działań przedstawicieli organizacji pozarządowych działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami i ich rodzin, postulujących prawo każdego dziecka/ucznia do edukacji ogólnodostępnej, wspólnie z rówieśnikami, w placówce znajdującej się najbliżej jego miejsca zamieszkania.

W Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (opublikowanej w dniu 25 lutego 2021 r. w Dzienniku Urzędowym Rzeczypospolitej Polskiej „Monitor Polski” pod pozycją 218; Uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030, <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf>;

dostęp: 21.06.2024, weszła w życie po upływie 14 dni od ogłoszenia) zawarto priorytet III Edukacja, obejmujący komponent wczesnej pomocy, edukacji włączającej, przygotowanie do wejścia na rynek pracy, rozwoju oraz zapewnienie uczniom i studentom z niepełnosprawnościami form komunikacji zgodnych z ich potrzebami.

W cytowanym dokumencie wskazano, że: „Do najważniejszych priorytetów będzie należało rozwijanie włączającego systemu edukacji na wszystkich poziomach kształcenia tak, by w coraz większym stopniu odpowiadał na zróżnicowane potrzeby dzieci i uczniów uwarunkowane m.in. różnym poziomem sprawności, stanem zdrowia, pochodzeniem etnicznym i kulturowym, uzdolnieniami. Celem jest dążenie do zapewnienia możliwości wspólnej nauki jak najbliżej miejsca zamieszkania, w sposób zapewniający wszystkim dzieciom integralny rozwój, postępy w nabywaniu wiedzy i umiejętności, rozwijanie kompetencji kluczowych oraz włączenie społeczne. Realizacja tego celu będzie się odbywać przy zachowaniu nadrzędnego prawa rodziców dziecka do wyboru miejsca i sposobu kształcenia, uwzględniania w procesie oceny potrzeb, planowania rodzaju zakresu wsparcia oraz oceny skuteczności tego wsparcia, głosu każdego ucznia/słuchacza, w tym z niepełnosprawnością, w sposób dostosowany do wieku i indywidualnych możliwości psychofizycznych” (Uchwała nr 27..., s. 170).

W art. 1 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r. poz. 996, z późn. zm., s. 1–3) podano zapis bezpośrednio ukierunkowujący na edukację włączającą. Obliguje on przedszkola, szkoły, placówki do indywidualizacji procesu kształcenia i wychowania każdego dziecka/ucznia, rozpoznawania jego potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, zapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W związku z licznymi dylematami pojawiającymi się wokół oraz wobec koncepcji, idei, założeń, uwarunkowań wdrożenia do systemu oświaty edukacji włączającej, a także mając na uwadze uniwersalne prawo każdej osoby uczącej się do edukacji ogólnodostępnej, warto zastanowić się nad zagadnieniem realności postulatów edukacji włączającej oraz edukacji dla Wszystkich, możliwymi różnicami pomiędzy tymi pojęciami. Istotne są też kwestie: indywidualizacji i wspólnotowości w edukacji włączającej i edukacji dla Wszystkich oraz czy tezy artykułowane wobec edukacji włączającej, edukacji dla Wszystkich mogą kreować i rozwijać indywidualizację i tworzenie wspólnotowości w procesie kształcenia i wychowania czy jednak je ograniczać lub istotnie zawęźać. Jeśli kreować, to w jakich warunkach i sytuacjach; jeśli ograniczać, zawęźać, to w jakich okolicznościach i jakie mogą być tego skutki dla dzieci/uczniów, osób uczących się w systemie ujmowanym jako edukacja włączająca.

Tezy edukacji włączającej oraz edukacja włączająca i edukacja dla Wszystkich

Pojęcie edukacji włączającej od wielu dziesięcioleci promowane jest przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (inne możliwe tłumaczenie nazwy: Agencja na Rzecz Rozwoju Edukacji Specjalnej i Włączającej), która jest niezależną organizacją 31 krajów członkowskich

i stanowi platformę współpracy na polu edukacji specjalnej oraz włączającej. Celem funkcjonowania Agencji jest podniesienie jakości polityki i praktyki oświatowej wobec dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej została założona z inicjatywy duńskiego ministerstwa edukacji w 1996 r. w celu dalszego rozwijania kończącego się programu UE – HELIOS. W 1999 r. organizacja liczyła 15 członków (kraje UE wraz z Islandią i Norwegią). W 2003 r. Agencja została zalegalizowana przez Parlament Europejski. Promuje edukację włączającą na wszystkich jej poziomach, opierając się na następujących założeniach: dostępność, bliskość, przystępność finansowa, interdyscyplinarność, zróżnicowanie świadczeń. Rekomenduje: objęcie wsparciem edukacyjnym wszystkich uczących się, zapewnienie jakości i jednakowych standardów świadczeń edukacyjnych, respektowanie praw i potrzeb każdego dziecka/każdego ucznia oraz jego rodziny, otwarcie na każdą osobę uczącą się, włączanie rodziców w kreowanie i realizację edukacji ich dziecka, holistyczny program odnoszący się do wszystkich potrzeb dziecka/ucznia, organizację otoczenia w sposób przyjazny dla każdego dziecka/ucznia, przygotowanie wysoko wykwalifikowanego personelu pedagogicznego zgodnie z potrzebami dzieci/uczniów (<https://www.european-agency.org/>; dostęp: 21.06.2024).

Edukacja inkluzyjna (włączająca) to taka edukacja, która ma (powinna) tworzyć oraz generować wysoką jakość kształcenia dla wszystkich osób uczących się w przedszkolach, szkołach, innych placówkach najbliższej miejsca ich zamieszkania. Taką organizację edukacji, w której wszystkie dzieci/wszyscy uczniowie uczą się razem w tych samych przedszkolach/szkolach i nikt nie jest wykluczony z kształcenia ogólnodostępnego.

Natomiast celem edukacji włączającej jest wyposażenie dzieci/uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, czyli społeczeństwa, w którym wszyscy ludzie, niezależnie od różnic w stanie ich zdrowia, sprawności, pochodzeniu, wyznaniu, są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność identyfikowana jest jako niezwykle wartościowy zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego ludzkości (https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf; dostęp: 21.06.2024).

Celem edukacji włączającej jest również urzeczywistnianie indywidualnego potencjału rozwojowego każdego dziecka/ucznia oraz jak najpełniejsze jego uczestnictwo w życiu wspólnot społecznych, wyposażenie w kompetencje umożliwiające optymalną adaptację do otoczenia i maksymalnie możliwą oraz maksymalnie pełną samorealizację osobistą i społeczną. Drogą osiągnięcia wskazanego celu jest systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji włączającej, nastawione na zapewnienie elastycznych ścieżek i programów kształcenia oraz warunków nauki umożliwiających rozwijanie spersonalizowanego potencjału każdej osoby uczącej się jako pełnoprawnego uczestnika / pełnoprawnej uczestniczki procesu kształcenia (Model edukacji włączającej, 2019). Istotnym celem edukacji włączającej jest więc wyzwalamie potencjału rozwojowego każdej osoby ludzkiej, każdego dziecka/ucznia oraz wzmacnianie spójności społecznej (Fedorowicz i in., 2015, s. 14). Chodzi tu o personalny rozwój człowieka, jego

przygotowanie do podejmowania ról indywidualnych i społecznych, odnalezienie się w życiu rodzinnym i zawodowym. A dodatkowo o potencjał rozwojowy w skali regionu i kraju, potencjał współpracy, zaufania, wiedzy, umiejętności podejmowania nowych wyzwań, kreowania nowych rozwiązań, o potencjał kraju nastawiony na rozwój tworzący dogodne warunki samorealizacji (Fedorowicz i in., 2015, s. 14).

Warunkiem niezbędnym uzyskiwania przywołanych celów jest zapewnienie pełnej realizacji praw dzieci i wszystkich uczących się, zagwarantowanych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.) oraz w ratyfikowanych przez Polskę dokumentach międzynarodowych, m.in. w:

- Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona na trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, obradującego w Paryżu, dnia 10 grudnia 1948 r.; http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf);
- Międzynarodowym pakcie praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych (Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r.);
- Konwencji o Prawach Dziecka (Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r., nr 120, poz. 526);
- Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, 2006, 2012).

Edukacja włączająca wobec powyższego jest określoną ideą, ale jednocześnie koncepcją kształcenia oraz praktyczną realizacją postulatu dostępności systemu edukacji dla wszystkich uczących się. Uwzględnia założenie celowego, celowanego i adekwatnego zaspokajania zindywidualizowanych / spersonalizowanych potrzeb i możliwości rozwojowych oraz edukacyjnych każdej uczącej się osoby. Postuluje równość praw w działaniach edukacyjnych, otwarcie systemu oświaty ogólnodostępnej na każde dziecko / każdego ucznia bez względu na jego zdolności, sprawności, możliwości czy doświadczane trudności. Zakłada stworzenie systemu kształcenia, w którym każdy jego uczestnik / każda jego uczestniczka posiada poczucie oraz przekonanie, że uzyskuje edukację na wysokim poziomie, na miarę współczesnej cywilizacji, stosownie do własnych preferencji i oczekiwań (*Model edukacji włączającej*, 2019). Stąd racjonalne wydaje się stwierdzenie, że współczesny system oświaty, jako system włączający, nie powinien być wymierną politycznej poprawności, werbalizowanych deklaracji decydentów, które rozchodzą się z ich rzeczywistym przekonaniem o zasadności jego wdrożenia, czy odgórnie narzucanych przepisów prawa (międzynarodowego, krajowego), a wartością współczesności, która daje szansę każdemu na kształcenie dostępne dla wszystkich, bez podziałów na lepszych i gorszych, mniej i bardziej ważnych, mniej i więcej mogących.

Analizując założenia, tezy oraz cele deklarowane przez edukację włączającą, a szczególnie tezę, że ma to być / powinna być edukacja wysokiej jakości, warto zadać pytanie: w jaki sposób należy rozumieć terminy „jakość” oraz „wysoka jakość”. Interpretacje słownikowe podkreślają (Szymczak, 1978, s. 820), że pojęcie jakości jest ujmowane jako wartość czegoś, z filozoficznego punktu widzenia zaś jako istotne cechy przedmiotu wyróżniające go spośród innych. W kategoriach

bardziej metrycznych, standaryzacyjnych oznacza grupę cech nierozdzielnie związanych ze sobą, definiujących wymagania wobec określonego podmiotu, przedmiotu, grupy zjawisk czy odbiorców. Przedstawione ujęcie określenia „jakość” pozwala na konkluzję, że uznanie czegoś za jakościowe posiada szeroki komponent subiektywny. Opiera się na normach ustalanych przez ludzi, które są wdrażane do różnych działań społecznych i procesów cywilizacyjnych ze swoiście narzuconą ich interpretacją, że są jakościowe, wartościowe, o wysokich standardach. Termin „wysoki” (Doroszewski, 1980, s. 925–926), poza desygnatami metrycznymi (np. wysokości, odległości, intensywności, pierwszeństwa, miejsca w hierarchii), oznacza coś, co ma dużą wartość, duże znaczenie, coś szlachetne, wzniosłe / kogoś szlachetnego, wzniosłego. W przeniesieniu na obszar edukacji oraz tezę, że edukacja włączająca ma być edukacją wysokiej jakości, można powiedzieć, że powinna być taką edukacją, która niesie za sobą i ze sobą znaczące dla ludzi i społeczeństwa standardy, które przez ogół społeczeństwa uznawane są za jakościowe. Równocześnie należy pamiętać, że pojawia się tu ogromne pole możliwych interpretacji i nadinterpretacji, a także realizacji interesów niektórych grup społecznych i politycznych. Rozumienie określeń: jakość, wysoka jakość egzemplifikuje bowiem subiektywne gradacje. Dodać należy, że sformułowanie „edukacja inkluzyjna” można identyfikować jako edukację realizującą działalność związaną z włączaniem do ogólnodostępnego systemu oświaty dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w społeczeństwie zróżnicowanych i niejednoznacznych nastawień wobec tego typu kształcenia, podążającą drogą budowania inkluzyjnego społeczeństwa. Natomiast określenie „edukacja inkluzywna” jako edukację, która edukacją włączającą już się stała i funkcjonuje w inkluzyjnym społeczeństwie. Sformułowanie „edukacja włączająca” (edukacja inkluzyjna) znamienne koreluje z takimi istotnymi dla współczesnej edukacji pojęciami, jak: emancypacja, podmiotowość, autonomia, samorealizacja, współpraca, nowatorstwo czy kreatywność (Zaorska, 2024).

Wspólnotowość i indywidualizm w ujęciu definicyjnym, realizacyjnym i klasyfikacyjnym

Ewa Podrez (2019) pisze, cytując autora recenzowanej książki, że „Arystoteles w Pierwszej Księdze Polityki definiował wspólnotę [wspólnotę polityczną – przyp. E.P.] teleologicznie, tj. jako wspólnotę wszechstronnej samowystarczalności, która powstaje «[...] dla umożliwienia życia, a istnieje, aby życie było dobre» (s. 161)”.

Bogdan Wojciszke i Marta Cieślak (2014), zgodnie z podejściem prezentowanym przez Davida Bakana (1966, s. 285), zauważają, że dwoma głównymi aspektami ludzkiej egzystencji są sprawczość i wspólnotowość. Każdy człowiek jest realizatorem swoich celów (sprawczość), każdy też jest członkiem społeczności i uczestnikiem relacji społecznych (wspólnotowość). Ich zdaniem Bakan w interpretacji pojęć sprawczości i wspólnotowości był zorientowany raczej psychodynamicznie, a nie empirycznie, jednak zainspirował do badań naukowych m.in. Vicki Helgeson (1994, 2003), która rozwinęła koncepcję orientacji sprawczej i wspólnotowej jako dwóch szeroko pojętych cech osobowości. Sprawczość to koncentracja

na własnym ja i na sobie jako realizatorze celów. Wspólnotowość to koncentracja na innych ludziach i na własnych z nimi relacjach. Pojęcia te, zdaniem cytowanych autorów, odpowiadają w przybliżeniu kategoriom męskości i kobiecości, choć ta opozycja jest mocno niejasna, korelacja męskość – kobiecość może bowiem oznaczać przynajmniej cztery różnice: (1) różnice obiektywne, czyli pod względem tego, co faktycznie różni mężczyzn i kobiety; (2) różnice subiektywne, czyli pod względem własności, jakie mężczyźni i kobiety sami sobie przypisują; (3) różnice stereotypu deskryptywnego, czyli pod względem własności przypisywanych mężczyznom i kobietom przez społecznie konstruowane i podzielane stereotypy płci; (4) różnice stereotypu normatywnego, a więc pod względem tego, czego się oczekuje i pożąda u mężczyzn i kobiet (Wojciszke, Szlendak, 2010). Ponieważ te cztery rodzaje różnic wcale nie muszą się pokrywać, opozycja męskość – kobiecość jest skazana na wieczną wieloznaczność i lepiej mówić o opozycji sprawczość – wspólnotowość. Oprócz zwyczajnej sprawczości i wspólnotowości Bakan i Helgeson (cyt. za: Wojciszke, Cieślak, 2014) postulują ich postacie krańcowe, czyli niepohamowane. Niepohamowana sprawczość oznacza koncentrację na sobie i na własnych celach tak silną (niepohamowaną przez wymogi wspólnotowości), że prowadzi do zanegowania relacji z innymi ludźmi oraz ignorowania ich celów. Zarówno sprawczość, jak i niepohamowana sprawczość oznaczają koncentrację na sobie, ale tylko ta druga prowadzi do niepożądanych konsekwencji, takich jak negatywny stosunek do ludzi, czemu towarzyszy: wdawanie się w konflikty, destruktywne zachowania o charakterze dominacji, zemsty i zimnego traktowania innych, opór przed poszukiwaniem wsparcia społecznego, brak takich umiejętności społecznych, jak dawanie wsparcia innym, zwierzanie się, okazywanie emocji (Helgeson, 2003). Skutkuje to pogorszeniem zdrowia psychicznego, w szczególności skłonnością do używek oraz wzorcem zachowania A (typ osobowości charakteryzującej się wysokim poziomem stresu, wywołanym presją czasu, tendencją do zachowań rywalizacyjnych, wysokim poziomem ambicji, agresywnością i wrogością wobec innych). Krańcową postacią wspólnotowości jest wspólnotowość niepohamowana (przez wymogi sprawczości), która oznacza tak silną koncentrację na innych ludziach i relacjach z nimi, że prowadzi to do zanegowania własnej sprawczości oraz zaprzestania realizacji własnych celów. Zarówno wspólnotowość, jak i wspólnotowość niepohamowana oznaczają koncentrację na innych, ale tylko ta druga prowadzi do niepożądanych konsekwencji, takich jak np. niedomaganie się wsparcia społecznego od bliskich (co owocuje brakiem takiego wsparcia), destruktywne zachowania w bliskich związkach, jak nadopiekuńczość, inwazyjne, bo nadmierne wkraczanie w życie partnera, nadmierna kontrola partnera. Ponieważ takie osoby ponoszą duże koszty psychiczne w związku z dawaniem wsparcia partnerom i zaprzestaniem realizacji osobistych celów, również niepohamowana wspólnotowość prowadzi do pogorszenia zdrowia psychicznego w postaci zwiększonej podatności na stres, lęk i depresję (Helgeson, 1994, 2003, cyt. za: Wojciszke, Cieślak, 2014).

Odnosząc zagadnienie indywidualizacji do systemu kształcenia, a w szczególności do dydaktyki, można powiedzieć, że na system „teorii dydaktycznych składają się teorie pozostające w określonych związkach i zależnościach” (Lewowicki, 1993, s. 251). Są to teorie: celów, treści, procesu, zasad, metod,

środków, form organizacyjnych kształcenia. Skoro więc w systemie dydaktycznym wyróżnić można takie elementy (części składowe tego systemu), to możliwości indywidualizowania aktywności edukacyjnej należy szukać w ramach każdego z wymienionych elementów (Lewowicki, 1993, s. 251). „Cele kształcenia i wychowania określone były (i są) przez państwo, a zanegowanie doktryny edukacji adaptacyjnej, a zarazem sprzeciw wobec monopolu państwa czy dominacji państwa w stanowieniu celów edukacyjnych, prowadzi do innego pojmowania miejsca i roli indywidualizacji w kształceniu” (Lewowicki, 1993, s. 251). W opinii cytowanego autora demokratyzacja edukacji w relacji do indywidualizacji kształcenia z jednej strony uwzględnia możliwości i preferencje ludzi w zakresie sposobów uczenia się, z drugiej strony stwarza warunki do kształtowania własnych hierarchii wartości, wyboru lub kreowania indywidualnych celów życiowych oraz realizacji tych celów, nieskrępowanego rozwoju osobowości, indywidualnego wyboru treści, metod i form kształcenia (Lewowicki, 1993, s. 252). Demokracja i społecznienie oświaty mogą wyzwolić wiele poczynąń służących indywidualizacji, pomóc w tworzeniu warunków do znacznie szerszej, psychologicznie i pedagogicznie uzasadnionej indywidualizacji kształcenia (Lewowicki, 1993, s. 256). Natomiast połączenie „nauczania–uczenia się zbiorowego, grupowego i jednostkowego wydatnie sprzyja rozwojowi osobowości dzieci i młodzieży, przynosi dobre wyniki w zakresie zdobywania dla uczących się nowej wiedzy, sprzyja kształtowaniu samodzielności, rozwojowi społecznemu” (Lewowicki, 1993, s. 256).

Powstaje wobec powyższego pytanie, czy stworzenie przez decydentów koncepcji oraz unormowań prawnych regulujących funkcjonowanie edukacji włączającej, nawet pod hasłem demokratyzacji edukacji, służy rozwojowi indywidualizacji i wspólnotowości. Czy w sytuacjach, kiedy konkretna osoba staje przed wyborem własnej indywidualności lub wyborem wspólnoty wybierze wybór wspólnoty rezygnując z wyboru własnego. Stąd, analizując kontinuum zagadnienia wspólnotowość – indywidualizm/indywidualność, można pokusić się o podział kategorii wspólnotowość na (propozycja autorki): 1) pożądaną, 2) postulowaną, 3) pozorowaną, 4) narzuconą, 5) realną/realistyczną.

Wspólnotowość pożądana na tle tego, co zostało już powiedziane, jest praktycznie nieosiągalna, wszyscy bowiem członkowie/członkinie wspólnoty, aby nie było żadnych zagrożeń ze strony preferencji indywidualnych/(z)indywidualizowanych (spersonalizowanych) w aspekcie wyborów dokonanych dla dobra wspólnoty, dobra wspólnego, musieliby być identyczni pod każdym względem, zarówno biologiczno-fizyczno-psychicznym, jak i społecznym. Zaprzecza także samemu postulatowi indywidualizacji. Wspólnotowość postulowana zawiera tezy *de facto* niemożliwe do zrealizowania, tezy podejmujące próbę łączenia interesu indywidualnego z interesem wspólnoty. Wspólnotowość pozorowana natomiast włącza założenia i cechy dramy, bachtinowskiego teatru życia, w którym wszyscy pozorują, że żyją w społeczności, która łączy dobro indywidualne (indywidualizację) z dobrem ogółu (wspólnoty) i nie ma w tymłączeniu żadnego konfliktu. Wspólnotowość narzucona jest wspólnotowością decydencką, narzuconą mentalnie, prawnie i systemowo przez państwo wszystkim członkom i członkiniom wspólnoty. To wspólnotowość uprzedmiotawiająca, zniewalająca,

tlamsząca aktywność nie tylko osobistą, lecz także grupową, wspólnotową. Wspólnotowość realna/realistyczna (urealniona) z kolei to taki typ wspólnotowości, który podejmuje próby sublimacji dobra indywidualnego z dobrem wspólnotowym i równocześnie ma na uwadze hipotetycznie możliwe sytuacje, kiedy w określonych sytuacjach wybór dokonany przez konkretną osobę będzie ukierunkowany na dobro własne, a w innych na dobro wspólnoty.

Możliwości i ograniczenia edukacji włączającej w kontekście wspólnotowości i indywidualności

Wobec powyższego pojawiają się pytania: czy tezy artykułowane (przez edukację włączającą) wobec edukacji włączającej oraz edukacji dla Wszystkich mogą ograniczać indywidualizację oraz tworzenie wspólnotowości w procesie kształcenia, wychowania, socjalizacji czy jednak je kreować i rozwijać. Jeśli kreować, to w jakich warunkach i sytuacjach; jeśli ograniczać, to w jakich okolicznościach i jakie mogą być tego skutki dla dzieci/uczniów kształcących się w systemie edukacyjnym ujmowanym jako edukacja włączająca.

Mówiąc o możliwościach edukacji włączającej, należy odwołać się do założenia wysokiej jakości kształcenia dla Wszystkich uczących się celem wyposażenia każdej osoby w takie kompetencje, które będą niezbędne do (s)tworzenia w perspektywie przyszłości włączającego społeczeństwa, tj. społeczeństwa, w którym Wszyscy, mimo swoich odmienności, inności (do których przecież mają prawo), są równoprawnymi, identycznie znaczącymi członkami społeczeństwa. Różnorodność jest traktowana nie tylko jako wartościowy korelat, lecz także warunek cywilizacyjnego rozwoju ludzkości (*Model...*, 2019, s. 259–260). Jest to oczywiste założenie wspólnotowości ukierunkowanej na dobro grupowe, dobro społecznego ogółu. W edukacji włączającej chodzi jednak także o rozwój psychospołeczny każdego człowieka, o jego przygotowanie do autonomicznego życia w dorosłości, realizacji ról osobistych i społecznych na miarę pojawiających się wyzwań determinowanych rozwojem nauki, techniki, nowych technologii, społeczeństwa. Aby to osiągnąć, edukacja włączająca zakłada działania na rzecz wyzwalania, rozwijania oraz konstruowania indywidualnego potencjału rozwojowego każdej osoby uczącej się oraz celowane jakościowe wsparcie w okolicznościach, kiedy pojawi się taka potrzeba. Stąd edukacja włączająca postuluje realizację systemowych, wielowymiarowych, wielokierunkowych działań w obszarze edukacji nakierowanych na elastyczne ścieżki i programy kształcenia, tworzenie warunków nauki umożliwiających rozwijanie spersonalizowanych zasobów każdego uczestnika/każdej uczestniczki edukacji jako pełnoprawnego podmiotu procesu kształcenia. To założenie z kolei jest ukierunkowane na dobro indywidualne każdej osoby uczącej się (*Model...*, 2019, s. 259–260).

Na korzyści wynikające z dobrze zorganizowanej edukacji włączającej wskazują zarówno wyniki badań naukowych (Michell, 2016), jak i raporty publikowane przez organizacje międzynarodowe, m.in.: Organizację Narodów Zjednoczonych (ONZ), Komisję Europejską czy Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Najczęściej wymieniane są następujące korzyści:

- 1) edukacyjne – zapewnia wzrost osiągnięć wszystkich dzieci/uczniów, nie tylko dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE);
- 2) społeczne – stanowi podstawę do budowania włączającej społeczności lokalnej oraz realizacji postulatu inkluzji społecznej;
- 3) ekonomiczne – pozwala efektywniej wykorzystywać środki finansowe przeznaczane na przygotowanie dzieci i młodzieży do wejścia na rynek pracy oraz ich autonomicznego funkcjonowania w życiu dorosłym, przyczynia się do rozwoju kapitału ludzkiego, co obniża koszty związane z instrumentami wsparcia społecznego i pomocy społecznej (*Model edukacji włączającej*, 2019).

Dla osiągnięcia/osiągnięcia celów stawianych przed edukacją włączającą dziecko/uczeń powinni lokować się w centrum działania różnych systemów, zaczynając od środowiska rodzinnego, poprzez środowiska instytucjonalne, np. przedszkolne/szkolne, grupę przedszkolną/klasową, społeczność lokalną, po uwarunkowania systemowe na poziomie ogólnokrajowym. Każdy z tych systemów znajduje się wewnątrz następnego i tworzy ekosystem, w którym wszystkie elementy spójnie i płynnie ze sobą współdziałają (*Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*, 2017). Aby działania ukierunkowane na podnoszenie jakości edukacji włączającej były skuteczne, powinny być realizowane na wszystkich poziomach: dziecka/ucznia, klasy/grupy rówieśniczej, przedszkola/szkoły, społeczności lokalnej oraz na poziomie centralnym.

Ważną tezę, rzutującą na powodzenie wdrażania edukacji włączającej, jest teza o dostępności procesu nauczania – uczenia się. Stąd pojawia się postulat, że przedszkola, szkoły powinny zapewniać dzieciom/uczniom dostępne środowisko społeczno-przestrzenno-edukacyjne (*A model of Accessible Education*, Krajowa Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Szkół w Szwecji, www.spsm.se):

- 1) fizyczne (przestrzeń do nauki, warunki umożliwiające swobodne poruszanie i przemieszczanie się, odbiór bodźców słuchowych, wzrokowych, innych bodźców sensorycznych, przestrzeń wokół przedszkola, szkoły);
- 2) społeczne (akceptujące postawy społeczne, włączenie w życie przedszkola/szkoły, grupy/klasy, normy zachowania i zasady działania, współpraca z rodzicami i pomiędzy rodzicami dzieci pełnosprawnych oraz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi);
- 3) pedagogiczne (strategie pedagogiczne, praca i współpraca zespołowa, uwzględnianie różnych stylów uczenia się, materiały dydaktyczne, nowe technologie informacyjne i komunikacyjne).

Istotna jest również diagnoza funkcjonalna każdego dziecka/ucznia. Obejmuje ona spersonalizowane monitorowanie jego rozwoju oraz wczesne wykrywanie występujących trudności w funkcjonowaniu, w tym trudności warunkowanych opóźnieniami i zaburzeniami rozwojowymi i/lub barierami utrudniającymi rozwój, tkwiącymi w jego środowisku życia i wychowania. Rozpoczyna się od narodzin dziecka i trwa przez cały okres kształcenia (także całościowego).

Dlatego zasadne jest, aby myślenie o edukacji włączającej obejmowało continuum: od wczesnego wspomagania rozwoju dziecka po wejście dorosłego człowieka na rynek pracy i jego funkcjonowanie na rynku pracy do uzyskania uprawnień emerytalnych, a jeśli zechce nadal pracować, to wydłużony okres zatrudnienia. Takie założenie wymaga zbudowania drogi, po której byłoby

prowadzone dziecko adekwatnie do indywidualnych potrzeb oraz wspierane w czasie przechodzenia przez poszczególne etapy rozwojowe, edukacyjne, zawodowe. Możliwości sygnalizowanego wspierania powinna tworzyć współpraca nauczycieli, specjalistów pracujących w przedszkolach, szkołach integracyjnych, specjalnych, ośrodkach specjalnych z nauczycielami, specjalistami przedszkoli, szkół realizujących edukację włączającą oraz w czasie uczenia się przez całe życie. Sygnalizowane działania nacelowane na likwidowanie lub minimalizowanie barier w poszczególnych środowiskach należy realizować na różnych poziomach: krajowym (centralnym), lokalnym (samorząd terytorialny, społeczność lokalna), przedszkola/szkoły, grupy/klasy i w odniesieniu do samego dziecka/ucznia (A model of Accessible Education, Krajowa Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Szkół w Szwecji, www.spsm.se).

Czy jednak tezy edukacji włączającej w kontekście budowania wspólnotowości, a więc kiedy interes ogółu społecznego powinien być stawiany nad interesem własnym, nie kłóć się z postulowaną indywidualizacją, personalizacją przebiegu edukacji, a zatem konstruowaniem społeczeństwa włączającego? Albo odwrotnie, jeśli skoncentrujemy się na indywidualizacji edukacji, a kolejno na autonomii i samorealizacji w dorosłości, to czy możliwe jest tworzenie wspólnoty, gdzie indywidualizm traktowany jest podrzędnie wobec dobra wspólnotowego? Czy taka sytuacja w ogóle jest możliwa do osiągnięcia? Jeśli nie, to konkluzja będzie taka, że postulat wspólnotowości oraz społeczeństwa inkluzyjnego jest z logicznego i realistycznego punktu widzenia postulatem pustym, nierealnym do zbudowania, a nawet postulatem kręgów promujących filozofię neomarksizmu. Doskonale wiemy o tym, że część ludzkości (w tym nasz kraj) przeszła – i to z niepowodzeniem – tezy budowania społeczeństwa socjalistycznego (w niektórych państwach komunistycznego) głoszone przez Marksa, Engelsa, Lenina, a następnie ich zwolenników i kontynuatorów, zakładające nadrzędność wspólnotowości nad wyborami i preferencjami indywidualnymi.

Zakończenie

Działania na rzecz wdrażania do polskiego systemu oświaty edukacji włączającej są już faktem. Są też działaniami słusznymi, biorąc pod uwagę istniejące zmiany w rozwoju społecznym i cywilizacyjnym ludzkości. Budzą jednak sporo wątpliwości oraz pytań o to, czy obecnie funkcjonujący w Polsce system oświaty jest przygotowany na edukację włączającą, czy spełnia wymagania oczekiwanej efektywności i zakładanych rezultatów, obecne w jej założeniach. Czy jest ona dobrym rozwiązaniem dla Wszystkich uczących się dzieci, młodzieży i osób dorosłych. I tu rodzą się niemałe wątpliwości. Obejmują one kwestie zarówno mentalnej gotowości społeczeństwa oraz poszczególnych jego członków/podmiotów do prawdziwej, szczerzej, zgodnej z wewnętrznym przekonaniem deklaracji, jak i rzeczywistego przyzwolenia na edukację włączającą. Inną kwestią jest przygotowanie organizacyjne, merytoryczne, w tym infrastrukturalne i dydaktyczne, oraz finansowe systemu oświaty do wdrażania edukacji włączającej. Obejmuje nie tylko rozwiązania formalne, prawne, ekonomiczne, lecz także dotyczące przygotowania nauczycieli, nauczycieli specjalistów, innych specjalistów, związanych z tego typu edukacją,

przygotowanie rodziców do zaakceptowania edukacji włączającej i swojego w nim akceptującego ten system miejsca, działania i współpracy na rzecz jego rozwoju, reorganizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej na wspierającą w sposób spersonalizowany, uwzględniający przygotowanie do życia w dorosłości oraz budowania inkluzyjnego społeczeństwa. Obejmuje również samych uczących się oraz ich nastawienie na współbycie w systemie edukacyjnym, w którym na równych prawach funkcjonują ich rówieśnicy, doświadczający trwałych lub czasowych problemów w rozwoju i/lub uczeniu się. Zasygnalizowana złożoność wdrażania edukacji włączającej podaje w wątpliwość możliwość jej wprowadzenia dla Wszystkich uczących się, szczególnie tych, których trudności natury fizycznej i/lub psychicznej, i/lub społecznej mogą nie pozwolić na udział w kształceniu inkluzyjnym. A jeśli nawet zostanie ono jednak wobec nich wprowadzone, to stanie się czynnikiem utrudniającym, ograniczającym, a nawet hamującym ich rozwój i uczenie się. Stąd racjonalizacja w edukacji włączającej powinna być jednym z jej ważniejszych determinantów, wyznaczników i postulatów koncepcyjno-realizacyjnych.

Konkludując: wprowadzenie do polskiego systemu oświaty ogólnodostępnej edukacji włączającej jest (i powinno być) warunkowane aktualnymi potrzebami związanymi z dostosowaniem tego systemu oświaty do wymogów współczesności oraz тезami tworzenia edukacji wysokiej jakości. Przede wszystkim powinno być wyrazem najwyższej dbałości o każde dziecko, każdego ucznia, każdego człowieka w perspektywie jego dorosłości, życia zgodnego z dokonanymi indywidualnie wyborami, życia pozwalającego na spełnianie siebie, samorealizację osobistą, zawodową i społeczną na każdym jego etapie i w zależności od maksymalnie samodzielnie dokonanych wyborów uwzględniających spersonalizowane potrzeby i możliwości.

Bibliografia

- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Doroszewski, W. (red.). (1980). *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Fedorowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D. (2015). *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Helgeson, V.S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin*, 116, 412–428.
- Helgeson, V.S. (2003). Gender related traits and health. W: J.M. Suls, K.A. Walston (red.), *Social psychological foundations of health and illness* (s. 367–394). Oxford: Blackwell Publishing.
- Lewowicki, T. (1993). Indywidualizacja w kształceniu. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 251–256). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Michell, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169.
- Model edukacji włączającej*. (2019). Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki (maszynopis).
- Podrez, E. (2019). Tomasz Homa, *Wspólnotowość. W poszukiwaniu spoiwa wspólnoty politycznej* – recenzja książki. *Politeja*, 3(60), 413–422.
- Szymczak, M. (red.). (1978). *Słownik języka polskiego*, t. I. Warszawa: PWN.

- Wojciszke, B., Cieślak, M. (2014). Orientacja sprawcza i wspólnotowa a wybrane aspekty funkcjonowania zdrowotnego i społecznego. *Psychologia Społeczna*, 9(3), 285–297.
- Wojciszke, B., Szlendak, M. (2010). Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej. *Psychologia Społeczna*, 5(1), 57–69.
- Zaorska, M. (2024). Edukacja włączająca jako szansa oraz wyzwanie dla współczesnej edukacji dzieci, młodzieży, uczących się osób dorosłych. W: E. Górnikowska-Zwołak, K. Kuszak (red.), *Ku demokratycznej szkole. Zaangażowanie w budowę lepszego świata* (s. 77–92). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Akty prawne, netografia**
- A model of Accessible Education, Krajowa Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Szkół w Szwecji. www.spsm.se [dostęp: 21.06.2024].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). <https://www.european-agency.org/projects/raising-achievement-all-learners-inclusive-education> [dostęp: 21.06.2024].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Konwencja o Prawach Dziecka, Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r. nr 120 poz. 526.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r. poz. 1169.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona na trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, 10 grudnia 1948 r., Paryż. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 21.06.2024].
- Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review. (2017). <https://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-self-review> [dostęp: 21.06.2024].
- Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030, Dz.U. poz. 218. <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf> [dostęp: 21.06.2024].
- Uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030. <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf> [dostęp: 21.06.2024].
- Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz.U. 2018 r. poz. 996, z późn. zm. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf [dostęp: 21.06.2024].

INCLUSIVE EDUCATION OR EDUCATION FOR ALL: BALANCING INDIVIDUALISATION AND COMMUNITY (OPPORTUNITIES AND CHALLENGES)

Abstract

This article presents the core principles of inclusive education and education for all, exploring the potential differences between these concepts. It also discusses whether the principles of inclusive education and education for all may limit or, alternatively, promote individualisation and the creation of community within the educational process. The article examines under what conditions and circumstances these processes should be created or limited, and the possible consequences for children/students, as well as for educators working in a system recognised as inclusive education.

Keywords: inclusive education, education for all, community, individualisation

WSPIERANIE INKLUZJI STARZEJĄCYCH SIĘ OSÓB DOROSŁYCH Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI – PROJEKT „INCLU-AGEING TRAINING OF FAMILY MEMBERS AND GUARDIANS FOR INCLUSION OF AGING ADULTS WITH DISABILITIES”. CZĘŚĆ 1

Celem artykułu jest zaprezentowanie założeń projektu „INCLU-AGEING Training of family members and guardians for inclusion of ageing adults with disabilities”, charakterystyka jego rezultatów (R1 – Toolkit on how to train parents and legal guardians of ageing adults with disabilities; R2 – Parental education guidebook; R3 – Educational spot videos for families; R4 – Online learning HUB for family members of ageing adults with disabilities; R5 – Policy recommendation report) oraz przedstawienie wyników pilotażowych badań, które przeprowadzane były w krajach partnerskich. Projekt realizowano w latach 2022–2024 i finansowany był z konkursu ERASMUS+. Prezentowany artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza część przedstawia teoretyczne podejście do procesu starzenia się i zjawiska włączenia społecznego oraz odnosi się do opisu założeń projektu.

Słowa kluczowe: inkluzja, starzenie się, dorosłość osób z niepełnosprawnościami, włączenie społeczne

Wprowadzenie

Zgodnie z Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, niepełnosprawność to napotykanie przez daną osobę barier istniejących w społeczeństwie, które uniemożliwiają lub utrudniają jej korzystanie z wolności i praw człowieka (Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 poz. 1169). To nie wady słuchu, wzroku czy zaburzenia neurologiczne są najważniejsze w definiowaniu niepełnosprawności, ale sposób funkcjonowania danej osoby, trudności i bariery, jakie napotyka w środowisku. Osoba ze specjalnymi potrzebami to osoba, która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne bądź ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki, aby pokonać barierę w celu uczestniczenia w różnych sferach życia na równych zasadach z innymi (Vargas, Szarota, Mazur-Rafał, 2019). Dostępność jest warunkiem włączenia i korzystania ze wszystkich wolności i praw człowieka, zarówno społecznych, gospodarczych, osobistych, politycznych, jak i kulturowych. Przykłady obejmują: dostępny transport do ośrodka wsparcia dziennego, dostępne materiały edukacyjne, dostępną stronę internetową

przychodni, dostępny formularz wniosku paszportowego, dostępny lokal wyborczy, dostępną kartę do głosowania, dostępny spektakl teatralny, dostępną usługę zakupu biletu w kasie. W przypadku starzejących się osób z niepełnosprawnościami powyższe przykłady wydają się szczególnie ważne. Podkreślając prawo osób z niepełnosprawnościami do dostępu do wszystkich sfer życia, Konwencja wprowadziła konkretne narzędzia służące jego realizacji: uniwersalne projektowanie i racjonalne usprawnienia. Uniwersalne projektowanie odnosi się do produktów, budynków, usług i rozwiązań, które są użyteczne dla wszystkich ludzi. Racjonalne usprawnienia to wszelkie modyfikacje, które są niezbędne w konkretnych przypadkach, aby zapewnić osobie z niepełnosprawnością możliwość pełnego uczestnictwa w życiu. Tematyką starzenia się osób z niepełnosprawnościami zajmują się przedstawiciele geragogiki specjalnej, czyli pedagogiki specjalnej wieku starszego, poświęconej wielorakim potrzebom seniorów z niepełnosprawnościami (różnego rodzaju i stopnia). Geragogika specjalna kładzie nacisk na aspekt funkcjonalny życia, czyli koncentruje się na wyzwaniach codziennego funkcjonowania takich jak podejmowanie codziennych czynności, zadań czy obowiązków (Kilian, 2021).

Starzenie się osób z niepełnosprawnościami

Zmieniająca się sytuacja demograficzna, wydłużająca się średnia wieku, postęp cywilizacyjny i naukowy stają się impulsem do nowego postrzegania starości. Starzejący się ludzie stanowią coraz większą grupę społeczną, a ich problemy są tak samo istotne jak reszty społeczeństwa. Starość zaczyna być rozpatrywana w kategoriach potencjału (Żabińska, 2022).

Monika Parchomiuk (2019) pisze, że starość jest najbardziej zróżnicowaną fazą życia, a próby jej zdefiniowania prowadzą do umownego nakreślenia granic. Autorka wskazuje na wiek demograficzny starości tożsamy z wiekiem przechodzenia na emeryturę, czyli 65 lat, a także wiek biologiczny, psychiczny, społeczny, ekonomiczny oraz socjalny. Starzejące się osoby napotykają wiele trudności związanych z ich wiekiem i wyzwaniami rozwojowymi, przed którymi stoją. Z perspektywy wieku biologicznego zaobserwować można następujące zmiany biologiczne zachodzące w organizmie:

- w wyniku zwapnienia tętnic naczynia krwionośne mogą się zwężać, a siła pompowania serca maleje;
- płuca mają zmniejszoną pojemność; z powodu zwapnienia chrząstek żebrowych klatka piersiowa traci elastyczność;
- stan błony śluzowej i mięśni żołądka i jelit jest zmieniony; trawienie jest wolniejsze, a wchłanianie leków trwa dłużej;
- następuje spowolnienie metabolizmu szkodliwych substancji; wątroba, jako narząd o wysokim krążeniu, cierpi z powodu zmniejszonej czynności serca, a tym samym zmniejszonego dopływu krwi;
- nerki również są słabiej ukrwione i stają się mniejsze. Wolniej wydalają pozostałości szkodliwych substancji;
- tkanki mięśniowo-szkieletowe tracą wodę, odkładając więcej tłuszczu; tkanka kostna zużywa się bardziej, niż odtwarza; zmniejsza się masa mięśniowa, a w stawach, kręgach i krążkach międzykręgowych pojawiają się oznaki zużycia;

- skóra jest gorzej ukrwiona, traci zdolność wiązania wody, tkanka staje się mniej elastyczna, bardziej sucha i pomarszczona; zawartość wody w organizmie człowieka spada z 62% do 54%, co powoduje zmniejszenie narządów i ich wydajności (Corazza i in., 2002).

Współwystępowanie wielu chorób dotyczy nie tylko problemów fizycznych i psychologicznych, gdyż starsze osoby z niepełnosprawnościami są również narażone na zwiększone ryzyko wystąpienia różnych problemów medycznych (Hermans, Evenhuis, 2014). Niektóre z tych problemów są związane z przewlekłymi schorzeniami, takimi jak cukrzyca, otyłość i choroby serca, podczas gdy inne są związane z procesem starzenia się, któremu towarzyszy np. choroba Alzheimera, demencja czy choroba Parkinsona. Oprócz objawów starzenia się organizmu osoby starzejące się muszą stawić czoła wielu kryzysom typowym dla tego okresu, takim jak utrata bliskich, samotność i izolacja, obniżony status społeczny, utrata poczucia przydatności, zmiana miejsca zamieszkania (np. seniorzy, którzy przenoszą się do ośrodka opieki lub domu opieki) oraz świadomość zbliżającego się końca życia (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior, 2015). Zaburzenia pamięci czy depresja, która w wielu przypadkach pozostaje niezdiagnozowana i nieleczona, mogą poważnie wpływać na codzienne funkcjonowanie (Kilian, 2020).

Osoby starsze z niepełnosprawnością intelektualną mogą doświadczać zwiększonego stresu z powodu różnych czynników, takich jak: zmiany w ich rutynie, brak wsparcia społecznego i przewlekła choroba. Może to prowadzić do lęku, depresji i innych problemów ze zdrowiem psychicznym. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są bardziej narażone na choroby psychiczne niż ogół populacji, co może wynikać z braku komunikacji, interakcji społecznych i zaangażowania w życie społeczności. Badania wykazały, że osoby starsze z niepełnosprawnością intelektualną są bardziej narażone na depresję, stany lękowe i problemy behawioralne (Bhaumik i in., 2008; El Mrayyan, 2020).

W populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną istnieje większe ryzyko występowania chorób ośrodkowego układu nerwowego, a grupa ta wraz z wiekiem doświadcza obniżenia poziomu sprawności poznawczej. W populacji osób z niepełnosprawnością częściej występują napady padaczki oraz zaburzenia demencyjne (Parchomiuk, 2019). Ewa Zasepa (2016) zaznacza, że duży spadek poziomu funkcji wykonawczych (planowanie, podejmowanie decyzji, pamięć operacyjna, elastyczność myślenia) może być wczesnym wskaźnikiem procesów demencyjnych. Badania obejmujące dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną pokazały nasilenie się zmian w procesach myślenia i komunikacji po przekroczeniu 40. roku życia. Spowolnienie toku myślenia i rozumowania, spadek płynności mowy, zaburzenia koncentracji uwagi, zaburzenia pamięci, zapominanie słów, zaburzenia orientacji w czasie i przestrzeni to niektóre z problemów, które można zaobserwować u starzejących się osób z niepełnosprawnością (Wolska, 2014).

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w mniejszym stopniu dysponują zasobami, które mogą wykorzystać do kompensowania deficytów pojawiających się z wiekiem. Strategią rozwoju procesów takich jak mowa czy pamięć może być ich wykorzystanie w toku umysłowej aktywności. Marian Lewandowski (2012) zaznacza, że ważna jest również aktywność fizyczna oraz odpowiednia dieta. Do utrzymania dobrej kondycji osoby z niepełnosprawnościami potrzebują

m.in. dobrej jakości edukacji, pracy i codziennej aktywności, które wymagają wysiłku intelektualnego i podejmowania działań stymulujących poznawczo. Karolina Byczewska-Konieczny (2017) wskazuje na niski poziom dostępności do różnych form aktywności: fizycznej, poznawczej czy społecznej, które prowadzą do inkluzji społecznej. Ewa Bartuś (2018) wykazuje, że seniorzy z niepełnosprawnością intelektualną są grupą szczególnie zagrożoną wykluczeniem społecznym. Mogą mierzyć się z ograniczeniami w nawiązywaniu relacji oraz starzeniem się bez przyjaciół czy rodziny.

Założenia projektu „INCLU-AGEING Training of family members and guardians for inclusion of aging adults with disabilities”

Projekt ma na celu promowanie inkluzji starzejących się osób dorosłych z niepełnosprawnościami. Wynika to z faktu, że mogą oni doświadczać nowych potrzeb i nowej dynamiki funkcjonowania, które wpływają nie tylko na ich życie, ale także na ich otoczenie społeczne, rodzinę i osoby wspierające. Wynika to ze zmian i wyzwań, przed którymi staną. W rzeczywistości starzenie się jest złożonym etapem życia, który może być trudny nie tylko dla samych osób starszych, lecz również dla tych, którzy je wspierają. Dlatego projekt INCLU-AGEING koncentruje się na opracowywaniu narzędzi edukacyjnych, które będą wspierać inkluzję osób z niepełnosprawnościami poprzez dostarczanie wiedzy i promowanie dobrych praktyk.

Projekt podkreśla różne aspekty starzenia się, takie jak: styl życia, sprawność fizyczna, zdrowie, bariery architektoniczne, informacyjno-komunikacyjne i cyfrowe. Dużą wagę przywiązuje się również do sieci wsparcia społecznego, realizacji działań socjalizacyjnych i relacji z grupą rówieśniczą. Szczególnie zagrożone są grupy starzejących się dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną znajdujące się w niekorzystnej sytuacji. W wielu krajach starsze osoby dorosłe z głęboką niepełnosprawnością są ignorowane lub instytucjonalizowane. Warunki mieszkaniowe są często nieodpowiednie, a opieka zdrowotna zaniedbywana. Osoby starsze z lekką niepełnosprawnością są często marginalizowane i nie otrzymują minimalnego wsparcia, którego potrzebują, aby stać się aktywnymi członkami swoich społeczności. Usługi rehabilitacyjne, możliwości zawodowe i wysokiej jakości usługi dla osób starszych nie są zapewniane. W wielu krajach starsze kobiety z niepełnosprawnością intelektualną stają przed wyzwaniami związanymi z płcią. Ich potrzeby są często pomijane. Osoby starsze z chorobami współistniejącymi doświadczają specyficznych problemów, a ich połączone schorzenia fizyczne i/lub psychiczne nie są uwzględniane. Krajowa polityka zdrowotna i społeczna, która uwzględnia osoby z niepełnosprawnością intelektualną i zapewnia specjalne wsparcie i pomoc w starszym wieku, jest bardzo potrzebna, podobnie jak inicjatywy edukacyjne i szkoleniowe w zakresie procedur diagnostycznych, prezentacji interwencji i zapewniania wsparcia. Tylko dzięki specjalnemu wsparciu dla rodzin, odpowiedniej opiece zdrowotnej, mieszkalnictwu, możliwościom zawodowym i włączeniu w codzienne życie dostępne dla wszystkich innych osób starszych, cele powszechnego zdrowego starzenia się i zwiększonej dynamiki życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną zostaną osiągnięte (www.incluageing.infoproject.eu).

Partnerzy projektu

Projekt był realizowany przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej we współpracy z partnerami zagranicznymi. Poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka organizacji z Włoch, Austrii, Grecji, Słowenii i Chorwacji.

1. *CEIPES – International Centre for the Promotion of Education and Development*

CEIPES, czyli Międzynarodowe Centrum Wspierania Edukacji i Rozwoju, jest organizacją non profit założoną w 2007 r. z siedzibą w Palermo we Włoszech. Prowadzi sieć ponad ośmiu europejskich i pozaeuropejskich stowarzyszeń zajmujących się edukacją, szkoleniami i rozwojem społecznym. CEIPES posiada doświadczenie w zakresie edukacji, transferu innowacji i zarządzania projektami w różnych programach europejskich dotyczących edukacji i budowania potencjału różnych grup docelowych, od młodzieży po dorosłych, od kobiet po bezrobotnych, migrantów i grupy defaworyzowane. Promuje również uczenie się przez całe życie, szkolenia zawodowe i przedsiębiorczość, aby zwiększyć możliwości dla młodzieży i dorosłych w zakresie poprawy i nabywania kompetencji oraz zwiększenia ich szans na zatrudnienie i integrację. CEIPES ma kilka powiązań z publicznymi i prywatnymi lokalnymi i międzynarodowymi interesariuszami, które mogą przyczynić się do osiągnięcia rezultatów projektu w zakresie ich rozpowszechniania, wykorzystywania i trwałości. CEIPES może liczyć na doświadczony personel składający się z profesjonalistów o różnych kompetencjach i z różnych dziedzin, takich jak psychologia, komunikacja, szkolenia, współpraca międzynarodowa, mediacja społeczna i kulturowa, pomoc społeczna, ICT, produkcja cyfrowa i prawo (www.ceipes.org).

2. *AIS – Austrian Association of Inclusive Society*

Austrian Association of Inclusive Society (AIS) to pozarządowa organizacja badawcza założona w Wiedniu w Austrii. AIS ma na celu poprawę sytuacji osób znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społecznej, ekonomicznej i edukacyjnej (takich jak osoby żyjące w ubóstwie, uchodźcy, imigranci) oraz z niepełnosprawnościami (fizyczną, sensoryczną, intelektualną) we wszystkich obszarach życia społecznego, kulturalnego i edukacyjnego. AIS pracuje nad adaptacją i włączeniem ludzi do środowiska społecznego, edukacyjnego, technologicznego i fizycznego poprzez poprawę ich umiejętności komunikacyjnych i społecznych oraz wymianę doświadczeń. Oprócz poprawy na poziomie osobistym i interpersonalnym, wspieranie zmian w polityce rządu, kulturze i normach społecznych jest również niezbędne dla inkluzywnego społeczeństwa przyszłości. Dlatego też członkowie i wolontariusze AIS walczą o równe prawa i pełne włączenie ludzi ze społeczeństwa we wszystkich aspektach życia (www.inclusivesociety.at).

3. *ESTIA – Support & Social Care Centre for People with Intellectual Disability*

ESTIA jest stowarzyszeniem charytatywnym nadzorowanym przez Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych. Zostało założone w 1982 r. przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. ESTIA specjalizuje się w zapewnianiu wsparcia i opieki osobom z niepełnosprawnością intelektualną od 15. roku życia, w celu poprawy jakości życia i wspierania inkluzji społecznej. Kluczowe działania ESTIA to szkolenia zawodowe, usługi wsparcia dla osób

z niepełnosprawnościami i ich rodzin, usługi zatrudnienia wspomaganego, trening umiejętności społecznych, kreatywna nauka i zajęcia w czasie wolnym, programy sportowe, tworzenie i wdrażanie wspieranych jednostek mieszkalnych, szkolenie trenerów, seminaria i konferencje. Codziennie z usług korzysta około 80 użytkowników z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Personel pracujący w ESTIA liczy 50 osób i składa się z: specjalnie certyfikowanych pedagogów, terapeutów zajęciowych, pedagogów specjalnych, nauczycieli wychowania fizycznego, nauczycieli dramy, logopedów, psychologów, pracowników socjalnych i personelu administracyjnego (www.eesepa.gr).

4. *University Rehabilitation Institute, Republic of Slovenia – Soča*

Uniwersytecki Instytut Rehabilitacji, Republika Słowenii – Soča (dalej URI-Soča) został założony w 1954 r. Jest to centralny Narodowy Instytut Zdrowia zajmujący się kompleksową i interdyscyplinarną rehabilitacją pacjentów z niepełnosprawnościami. URI-Soča leczy ponad 15 000 pacjentów ambulatoryjnych i 1 800 pacjentów hospitalizowanych rocznie. W ramach Instytutu działa kilka wyspecjalizowanych oddziałów (do badań przesiewowych, diagnostyki rehabilitacyjnej i terapii pacjentów i użytkowników usług z głęboką niepełnosprawnością): oddział rehabilitacji zawodowej, rehabilitacji dzieci, pacjentów po urazowym uszkodzeniu mózgu, ze stwardnieniem rozsianym i innymi zaburzeniami neurologicznymi, pacjentów po urazach, z zaburzeniami nerwów obwodowych i chorobami reumatoidalnymi, pacjentów z uszkodzeniami rdzenia kręgowego, pacjentów z chorobami mięśni i nerwowo-mięśniowymi oraz rehabilitacji pacjentów po amputacji. W ciągu 60 lat rozwoju Instytutu jego kadre ekspercką stanowili znakomici nauczyciele w dziedzinie medycyny, techniki i spraw społecznych. URI-Soča posiada specjalny oddział dla dzieci, w którym zapewniamy najwyższy poziom kompleksowej rehabilitacji, badań i edukacji zawodowej. Wrodzone i nabyte choroby oraz urazy prowadzą do konsekwencji, które wymagają profesjonalnie zaplanowanych i przeprowadzonych programów rehabilitacyjnych. Od 1986 roku Oddział Dziecięcy URI-Soča oferuje rehabilitację dzieciom z takimi schorzeniami. Zespół specjalistów oddziału jest wykwalifikowany do kompleksowej rehabilitacji dzieci w wieku od kilku miesięcy do 15 lat, które z powodu choroby lub urazu borykają się z konsekwencjami w zakresie mobilności, czucia i percepcji, mowy i komunikacji oraz funkcji poznawczych (www.uri-soca.si).

5. *Croatian Association of Societies of Persons with Intellectual Disabilities (Savez OSIT)*

Chorwackie Stowarzyszenie Społeczności Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną jest pozarządową siecią stowarzyszeń non profit założoną w Zagrzebiu w 1957 r. i obejmuje 32 podstawowe stowarzyszenia członkowskie, które obejmują całe terytorium Republiki Chorwacji. Stowarzyszenie zapewnia różne działania: reprezentację rodziców/opiekunów, dorosłych i dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, działania programowe/projektowe, edukację, koordynację, współpracę międzynarodową i doradztwo. Stowarzyszenie jest centralnym miejscem profesjonalnego wsparcia dla członków, współpracuje i nawiązuje partnerstwa we wszystkich strukturach zaangażowanych w pracę z osobami z niepełnosprawnościami w Chorwacji i za granicą, wpływa na zmiany i przyjmowanie aktów prawnych oraz monitoruje ich wdrażanie. Stowarzyszenia członkowskie prowadzą działania takie

jak: wczesna interwencja, dzienny i półdniowy program w stowarzyszeniu, niezależne życie ze wsparciem, wsparcie psychospołeczne, asystent osobisty, asystent nauczyciela, wsparcie zatrudnienia na otwartym rynku pracy i w warunkach chronionych. Chorwackie Stowarzyszenie jako organizacja parasolowa, poprzez różne programy i projekty, pracuje nad rozwojem sieci stowarzyszeń członkowskich, zwiększa dostępność usług społecznych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziców, łączy i edukuje stowarzyszenia członkowskie oraz zmienia postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną przez społeczeństwo. Chorwackie Stowarzyszenie wywiera wpływ na politykę publiczną poprzez współpracę z innymi organizacjami działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnościami, dostarcza komentarzy na temat przepisów ustawowych i wykonawczych, które są w trakcie opracowywania. Działa na rzecz podnoszenia świadomości społecznej w zakresie praw osób z niepełnosprawnością intelektualną, zapobiegania instytucjonalizacji i zwiększania inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez spotkania, edukację, warsztaty, spotkania sportowe (www.savezosit.hr).

Zadania projektu

W ramach projektu zamierzano stworzyć:

R1. Zestaw narzędzi do szkolenia rodziców i opiekunów prawnych starzejących się dorosłych osób z niepełnosprawnościami

Pierwszym zadaniem projektu było przygotowanie materiałów szkoleniowych dla rodziców i opiekunów prawnych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dzięki tej publikacji rodzice dowiedzą się o nowoczesnych formach wsparcia. Zestaw narzędzi do szkolenia rodziców i opiekunów prawnych starzejących się osób z niepełnosprawnościami zawiera rozdziały dotyczące zdolności poznawczych, zdolności fizycznych, zdrowia, sieci wsparcia społecznego oraz opisy możliwych form wsparcia, takich jak m.in: muzykoterapia, biblioterapia, komunikacja alternatywna i wspomagająca, trening umiejętności społecznych, terapia Bowena.

R2. Przewodnik edukacyjny dla rodziców

Celem opracowania przewodnika edukacyjnego dla rodziców było stworzenie użytecznego narzędzia wspierającego rodziców, członków rodziny i opiekunów prawnych starzejących się dorosłych osób z niepełnosprawnościami, stworzonego przez ekspertów pracujących z tą grupą.

Przewodnik obejmuje cztery główne tematy:

1. Jak rozpoznać ograniczenia?
2. Jak stawiać czoła wyzwaniom i je pokonywać?
3. Wskazówki dotyczące wyzwań i zmian w zdolnościach poznawczych, zdolnościach fizycznych; sieci wsparcia społecznego; zdrowia fizycznego starzejących się osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną.
4. Jak podkreślać nawyki zdrowego stylu życia?

Jako źródło informacji eksperci wykorzystali literaturę i przykłady dobrych praktyk z doświadczeń danego kraju partnerskiego, które połączyli w przewodnik z wieloma wskazówkami i zaleceniami dotyczącymi codziennego życia z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, podkreślając trudności i wyzwania, które pojawiają się podczas starzenia się.

R3. Filmy edukacyjne dla rodzin

W trzecim zadaniu projektu opracowano filmy instruktażowe z poradami na konkretne tematy. W każdym filmie pojawia się wyzwanie związane z sytuacją osób starszych oraz sugestia rozwiązania problemu. Przykładowo można dowiedzieć się, jak pomóc osobie, która ma problemy z czytaniem i rozumieniem tekstu, lub jakie formy spędzania wolnego czasu sprzyjają utrzymaniu funkcji poznawczych u osoby starszej z niepełnosprawnością. Materiały mają na celu podniesienie wiedzy i świadomości na temat obowiązków i ról osób wspierających starzejące się osoby z niepełnosprawnością.

R4. HUB edukacyjny online dla członków rodzin starzejących się dorosłych osób z niepełnosprawnościami

W ramach czwartego zadania projektu opracowano Online Learning HUB dla członków rodzin starzejących się dorosłych osób z niepełnosprawnościami. Na tej platformie internetowej można znaleźć interaktywne materiały, publikacje na temat kwestii związanych ze starością osób z niepełnosprawnościami oraz test sprawdzający poziom wiedzy na temat omawianych zagadnień.

R5. Raport z zaleceniami dotyczącymi polityki

Ostatnim zadaniem projektu było przygotowanie raportu rekomendacyjnego. Głównym celem projektu R5: Zalecenia dotyczące polityki jest przygotowanie raportu z zaleceniami dotyczącymi procesu rozwiązywania problemów związanych ze świadczonymi usługami dla starzejących się dorosłych osób z niepełnosprawnościami. Badanie zostało przeprowadzone w krajach partnerskich: Austrii, Chorwacji, Grecji, Włoszech, Polsce i Słowenii.

Założenia metodologiczne projektu oraz wyniki badania zostaną przedstawione w części drugiej artykułu, która ukaże się w wydaniu 1/2025 „Szkół Specjalnej”.

Bibliografia

- Bartuś, E. (2018). Wspieranie seniora z niepełnosprawnością intelektualną w warunkach instytucjonalnych (s. 199–222). W: M. Kilian, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Niepełnosprawność w okresie późnej dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bhaumik, S., Tyrer, F.C., McGrother, C., Ganghadaran, S.K. (2008). Psychiatric service use and psychiatric disorders in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(11), 986–995.
- Byczewska-Konieczny, K. (2017). *Jak starzeje się umysł? O funkcjonowaniu poznawczym osób starszych i jego zróżnicowaniu indywidualnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Corazza, V., Daimler, R., Ens, A., Federspiel, K., Herbst, V., Langbein, K., Martin, H.P., Weiss, H. (2002). *Podręczna encyklopedia zdrowia. Dolegliwości i objawy. Choroby. Badania i leczenie. Jak sobie pomóc*. Poznań: Zysk i S-ka.
- El Mrayyan, N. (2020). *Older people with intellectual disability and affective and anxiety disorders: Comorbidities, healthcare utilization, pharmacotherapy and frailty factors requiring support and social services. [Doctoral Thesis (compilation), Department of Health Sciences]*. Lund University: Faculty of Medicine.
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J.K., Chabior, A. (2015). *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Hermans, H., Evenhuis, H.M. (2014). Multimorbidity in older adults with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(4), 776–783.

- Kilian, M. (2020). *Funkcjonowanie osób w starszym wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kilian, M. (2021). Geragogika specjalna – zarys rozwojowy i koncepcyjny. W: M. Kilian (red.), *Pedagogika specjalna osób w starszym wieku* (s. 87–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Lewandowski, M. (2012). Ośrodkowy i obwodowy układ nerwowy – starzenie się fizjologiczne i profilaktyka. W: A. Marchewka (red.), *Fizjologia starzenia się. Profilaktyka i rehabilitacja* (s. 102–116). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Parchomiuk, M. (2019). *Starzenie się, starość i umieranie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wolska, D. (2014). *Zmiany involucyjne towarzyszące procesowi starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Vargas, S., Szarota, M., Mazur-Rafał, M. (2019). *O osobach z niepełnosprawnościami*. Warszawa: Fundacja Humanity in Action.
- Zasępa, E. (2016). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żabińska, A. (2022). Starość osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie systemowej, rodzinnej i osobistej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(56), 83–98.

Netografia

- www.ceipes.org [dostęp: 3.05.2024].
- www.eesepa.gr [dostęp: 7.05.2024].
- www.incluaging.infoproject.eu [dostęp: 1.05.2024].
- www.inclusivesociety.at [dostęp: 5.05.2024].
- www.savezosit.hr [dostęp: 11.05.2024].
- www.uri-soca.si [dostęp: 9.05.2024].

SUPPORTING THE INCLUSION OF AGING ADULTS WITH DISABILITIES: PROJECT 'INCLU-AGEING TRAINING OF FAMILY MEMBERS AND GUARDIANS FOR INCLUSION OF AGING ADULTS WITH DISABILITIES'. PART 1

Abstract

The purpose of this article is to present the aims of the project 'INCLU-AGEING – Training of Family Members and Guardians for the Inclusion of Ageing Adults with Disabilities' to characterise its outcomes (R1 – Toolkit on how to train parents and legal guardians of ageing adults with disabilities; R2 – Parental Education Guidebook; R3 – Educational Spot Videos for Families; R4 – Online Learning Hub for Family Members of Ageing Adults with Disabilities; R5 – Policy Recommendation Report), and to present the results of pilot studies conducted in partner countries. The project was carried out from 2022 to 2024 and funded by the ERASMUS+ competition. The article is divided into two parts. The first part presents a theoretical approach to the ageing process, the phenomenon of social inclusion, and a description of the project's aims.

Keywords: inclusion, ageism, adulthood of people with disabilities, social inclusion

MAGDALENA WAŁACHOWSKA
<https://orcid.org/0000-0002-6161-0764>
mwalachowska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.9143
Data wpływu: 5.09.2024
Data przyjęcia: 24.10.2024

ROZWIJANIE UZDOLNIEŃ MATEMATYCZNYCH OSOBY UCZĄCEJ SIĘ POPRZEZ PRAKTYKĘ TUTORINGU SZKOLNEGO. CZĘŚĆ 2: STUDIUM PRZYPADKU¹

Celem artykułu jest przedstawienie dobrych praktyk w zakresie kształcenia uczniów uzdolnionych matematycznie na przykładzie studium przypadku. W drugiej części przedstawiono opis studium przypadku, którego bohaterką jest H. (22 lata) – dziewczyna uzdolniona matematycznie. Relacja daje możliwość przyjrzenia się ścieżce edukacyjnej bohaterki na przykładzie wybranych publicznych szkół: podstawowej i ponadpodstawowej, a także dokonania wglądu w organizację pracy dydaktycznej nauczycieli-tutorów. Materiał badawczy zebrano w oparciu o metodę krytycznej analizy literatury, metodę studium przypadku oraz technik: wywiadu narracyjnego, obserwacji bezpośredniej częściowo uczestniczącej oraz analizy dokumentów zastanych i wytworzonych.

Słowa kluczowe: uczeń uzdolniony matematycznie, edukacja spersonalizowana, tutoring szkolny

Wprowadzenie

Zgodnie z wynikami badania PISA 2022 (Kaźmierczak, Bulkowski, 2024) średni wynik polskich uczniów w zakresie umiejętności matematycznych sytuuje nasz kraj powyżej średniej wyliczonej dla 37 państw należących do OECD. Polscy uczniowie dorównują w zakresie umiejętności matematycznych młodzieży z: Holandii, Irlandii, Belgii, Danii, Wielkiej Brytanii, Austrii, Australii, Czech, Słowenii, Finlandii i Łotwy. Ustępują natomiast uczniom z krajów azjatyckich, tj. Singapuru, Tajwanu, Hongkongu, Japonii, Korei Południowej. Wynik opisany w raporcie PISA (Kaźmierczak, Bulkowski, 2024) jest jednak znacząco niższy niż uzyskany przez polskich uczniów w 2018 r. Jedynie 9% młodzieży prezentuje najwyższe umiejętności matematyczne wymagające biegłego posługiwania się operacjami symbolicznymi i formalnymi. Jest to wąska, elitarna grupa uczniów, wyłamująca się z obowiązujących powszechnie standardów nauczania w szkołach publicznych. Według Duygu A. Özdemira i Mine I. Bostana (2021) osoby uzdolnione matematycznie potrzebują

¹ Osoba badana wyraziła zgodę na opis i publikację jej historii z uwzględnieniem: podstawowych danych osobowych (imię; wiek życia); informacji dotyczących szczegółów przebiegu ścieżki edukacyjnej oraz uzyskanych i udokumentowanych osiągnięć. Ze względu na wymogi etyczne badań naukowych dane osobowe bohaterki artykułu oraz edukatorów zostały zmienione.

indywidualnego wsparcia w rozwoju zdolności poprzez stawianie przed nimi problemów matematycznych, które są rzeczywistym i interesującym wyzwaniem intelektualnym. Lekcje matematyki powinny być sposobnością do prowadzenia dyskusji nad postawionymi problemami i wskazywania możliwych rozwiązań (Karp, 2010; Basister, Kawai, 2018). Opisana potrzeba może zostać zaspokojona jedynie przez nauczycieli, których charakteryzują: doskonałe teoretyczno-praktyczne akademickie przygotowanie do nauczania matematyki, posiadanie wcześniejszych doświadczeń współpracy z uczniami uzdolnionymi matematycznie oraz silna motywacja do indywidualnego profesjonalnego rozwoju w obranej dziedzinie (Karp, 2010; Karsenty, 2014). Uzdolnione matematycznie osoby uczące się potrzebują również stałego pobudzania motywacji poprzez efektywną komunikację i współpracę w zespołach uczących się (Mammadov, Topçu, 2014) oraz wsparcia emocjonalnego udzielanego przez nauczycieli, rówieśników i członków rodzin (Özdemir, Bostan, 2021). Bardzo istotną kwestią jest organizacja procesu kształcenia. Michael P. Basister i Norimune Kawai (2018) opisali japońskie doświadczenia w zakresie organizacji pracy szkół kształcących uczniów uzdolnionych matematycznie. Efektywnymi praktykami edukacyjnymi w obrębie pięciu zbadanych placówek okazały się m.in.: „1. Ocena (tj. ocena efektów osiągniętych przez szkołę, organizacja egzaminów wstępnych, badanie postaw i zainteresowań uczniów, zespołowa analiza wyników oceny; 2. Nauczanie matematyki (tj. autorski program nauczania matematyki wraz z materiałami edukacyjnymi, otwarte podejście do metodyki nauczania); 3. Wsparcie (tj. indywidualne wsparcie ucznia poprzez mentoring, zajęcia uzupełniające, grupowanie zespołów uczniowskich oparte na umiejętnościach, udział w konkursach matematycznych)” (Basister, Kawai, 2018, s. 1222). Spośród najzdolniejszych matematycznie uczniów lepsze wyniki osiągają chłopcy niż dziewczęta, których w tej grupie osób uczących się jest zdecydowanie mniej (Kaźmierczak, Bulkowski, 2024). Dziewczęta uzdolnione matematycznie są zmuszone do mierzenia się ze stereotypem „męskiej dominacji” w tej dziedzinie. Funkcjonują jakby w dwóch odrębnych grupach społecznych: „dziewcząt/kobiet” i „osób uzdolnionych matematycznie”, szukając balansu względem przynależności do obu tych grup (Kao, 2015). Postrzegane są jako mało kobiece i mniej atrakcyjne fizycznie (Ciarkowska, 1998a, 1998b). W odbiorze społecznym ich upodobania są utożsamiane z tymi bardziej męskimi (tj. uprawianie męskich sportów, upodobanie do chłopięcych stylów zabawy, upodobanie do spędzania czasu w męskim towarzystwie, niechęć do „kobiecych spraw i rzeczy”) (Kao, 2015). Chłopcom ustępują jedynie w zakresie szybkości przetwarzania informacji i rozwiązywania nowych problemów o charakterze wybitnie abstrakcyjnym oraz geometrii (Nyangeni, Glencross, 1997; Kaźmierczak, Bulkowski, 2024).

Przedstawione poniżej studium przypadku opisuje karierę edukacyjną uczennicy uzdolnionej matematycznie osadzoną w realiach polskiego systemu oświaty ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela-tutora i metody tutoring.

Metodologia badań

Celem głównym podjętych badań jest analiza ścieżki edukacyjnej i pokazanie dobrych praktyk pedagogicznych w zakresie rozwijania uzdolnień matematycznych osoby uczącej się poprzez praktykę tutoring szkolnego.

Badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące szczegółowe problemy badawcze:

1. Jakie wrodzone zadatki intelektualne i osobowościowe sprzyjają osiągnięciu wysokiego poziomu rozwoju zdolności matematycznych?
2. Jakie warunki powinno spełnić środowisko społeczne osoby uczącej się, aby umożliwić jej rozwój zdolności matematycznych?
3. Jaka jest rola rodziny w wychowaniu osoby uzdolnionej matematycznie?
4. Jakie są zadania szkolnego środowiska edukacyjnego w rozwijaniu zdolności matematycznych osoby uczącej się?
5. Czy tutoring szkolny, jako metoda pracy dydaktycznej, jest skutecznym podejściem w procesie uczenia się – nauczania osoby uzdolnionej matematycznie?
6. Czy tutoring rówieśniczy powinien być praktykowany w edukacji osoby uczącej się o uzdolnieniach matematycznych?
7. Czy opieka diagnostyczno-dydaktyczna nad osobą uzdolnioną powinna opierać się na wewnątrzszkolnym systemie wsparcia utalentowanych osób uczących się?

W artykule przedstawiono ścieżkę kariery edukacyjnej jednej osoby, dlatego na potrzeby badań wykorzystano metodę studium przypadku (tj. analiza przypadku, wewnętrzne studium przypadku) (Juszczyk, 2005; Babbie, 2024), która polega na wszechstronnym badaniu i opisie jednej osoby (Glinka, Czakon, 2021), „wybranego przypadku pozostającego przez całe badanie w centrum zainteresowania” (Stake, 2009, s. 623). Jeśli badaniem objętych jest kilka osób, to w literaturze przedmiotu stosowane są zamiennie terminy: metoda indywidualnych przypadków, metoda pojedynczych przypadków, metoda kliniczna (Juszczyk, 2013). Opisu przypadku dokonuje się wraz z kontekstem jego występowania bez prób uogólnień na większą populację. Wybór studium przypadku pozwolił na analizę typowego przypadku badanego w dłuższej perspektywie czasowej (12 lat), umożliwiając jednocześnie weryfikację założeń teoretycznych dotyczących zasad edukacji uczniów uzdolnionych matematycznie w polskim systemie oświaty. Dobór przypadku do badania był celowy i spełniał kryteria: dostępności oraz typowości. Wybranymi technikami badawczymi były: wywiad narracyjny, obserwacja bezpośrednia częściowo uczestnicząca i analiza dokumentów zastanych oraz wytworzonych.

Wywiad narracyjny miał charakter narracji autobiograficznej tematycznej skupionej wokół elementów biografii rozmówczyni, które dotyczyły jej ścieżki edukacyjnej, dydaktycznych rozwiązań umożliwiających rozwój zdolności matematycznych, indywidualnych warunków samokształcenia oraz uzyskanych osiągnięć (Chase, 2009; Gudkova, 2012). Narracja wystąpiła w postaci ustnej i pisemnej. Bohaterka, zainspirowana przez badacza, opowiedziała o przebiegu swojej edukacji. Było to opowiadanie obejmujące fakty, które miały miejsce w stosunkowo niedalekiej przeszłości. Bohaterka opowiadała w sposób subiektywny, informując o zaistniałych faktach, ale również motywach, odczuwanych emocjach i decyzjach. Wywiad narracyjny zawierał kilka etapów: fazę wstępną (tj. przekazanie ogólnej informacji o celu i problematyce badań), zachętę do opowiadania (wprowadzenie tematyki poprzez pytania główne), fazę opowieści głównej (bohaterka opisała wspomnienia lat młodzieńczych w kontekście

przeżytych doświadczeń edukacyjnych, wspomagając się przygotowanym kwestionariuszem wywiadu) oraz fazę pytań wewnętrznych i zewnętrznych (tj. wyjaśnienie wątków podjętych przez osobę badaną, zebranie informacji niepodanych spontanicznie przez narratorkę). Kwestionariusz wywiadu był narzędziem autorskim, przygotowanym przez badaczkę, i kierował refleksję bohaterki na następujące fakty: charakterystyka osoby uzdolnionej matematycznie, optymalne warunki dla rozwoju zdolności matematycznych, sprzyjające/niesprzyjające cechy środowiska rodzinnego osoby uzdolnionej matematycznie, sprzyjające/niesprzyjające warunki środowiska szkolnego dla diagnozy i rozwijania zdolności matematycznych, sposoby oddziaływań dydaktycznych podejmowane w stosunku do osoby uczącej się uzdolnionej matematycznie, w tym znaczenie tutoringu szkolnego, znaczenie środowiska rówieśniczego w procesie rozwijania uzdolnień matematycznych w szczególności tutoringu rówieśniczego.

Obserwacja bezpośrednia częściowo uczestnicząca umożliwia zbliżenie się do badanej społeczności z zachowaniem pozycji „gościa”. Ten rodzaj obserwacji stosuje się często w badaniu organizacji (Kostera, 2003). „Badacz uczestniczy w interakcjach, ale nie w tej działalności, która jest specyficzna dla danego środowiska” (Ciesielska, Wolanik-Boström, Öhlander, 2012, s. 47). Obecność badacza nie jest uciążliwa dla uczestników procesu, a jednocześnie pozwala zapoznać się z obowiązującymi wartościami, normami i zjawiskami. Autorka badania miała możliwość bezpośredniej i stałej obserwacji H. – bohaterki artykułu w latach 2009–2021. Była blisko środowisk edukacyjnych jako: rodzic, członek tzw. Rad Oddziałowych oraz członek Rad Rodziców w opisywanych placówkach: podstawowej i ponadpodstawowej. Obserwacja procesu kształcenia uczennicy uzdolnionej matematycznie z pozycji rodzica pozwoliła na: wejście w bliższy kontakt z nauczycielami i dyrekcją szkół, uczestniczenie w pracach organizacyjnych i wolontariackich na rzecz placówek, poznanie środowiska rówieśniczego bohaterki artykułu oraz zapoznanie się z realną sytuacją wyzwań pozaszkolnych, które towarzyszą rozwijaniu zdolności matematycznych w polskich warunkach. Pozycja „rodzica-badacza” stworzyła unikalne warunki do obserwacji zjawisk edukacyjnych związanych z kształceniem osoby uczącej się uzdolnionej matematycznie.

Analiza dokumentów zastanych (Łuczewski, Bednarz-Łuczewska, 2012) i wytworzonych (Rapley, 2013) polegała na uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich treści pod kątem celu i problematyki badań, służąc eksploracji badanego przypadku i warunków jego kształcenia. Analizie poddano następujące dokumenty:

- dokumenty osobiste osoby badanej: dowody wyróżnień, tj. świadectwa szkolne, dyplomy uzyskane w konkursach w zakresie dziedziny: matematyka, nagrody, opinie wychowawców klasowych i nauczycieli przedmiotowych, zdjęcia i filmy z uroczystości szkolnych i pozaszkolnych dokumentujące sukcesy edukacyjne bohaterki artykułu, opinia psychologiczno-pedagogiczna o potrzebie uznania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczennicy w zakresie uzdolnień kierunkowych (tj. „Karta Indywidualnych Potrzeb”);
- dokumenty instytucjonalne: statuty szkół, raport z ewaluacji całościowej dla badanej placówki przygotowany przez Mazowieckiego Kuratora Oświaty, rozszerzony program nauczania matematyki w gimnazjum (Guzicki, 2013);

- dokumenty prasowe i monografie, dokumenty cyfrowe: wywiad prasowy udzielony przez nauczyciela matematyki-tutora (Guzicki, Słowik, 2016), monografia placówki edukacyjnej realizującej autorski program nauczania matematyki na poziomie gimnazjum (Karwowska, 2015); strony internetowe szkół wspomnianych w opracowaniu, strona internetowa Stowarzyszenia na Rzecz Edukacji Matematycznej (sem.edu.pl);
- dokumenty wytworzone: transkrypcja wypowiedzi bohaterki studium przypadku, notatki i fiszki tworzone w oparciu o literaturę przedmiotu.

Przeprowadzone badanie miało charakter pilotażowy. Uzyskana transkrypcja wywiadu narracyjnego została poddana analizie w następujących formach: faza przygotowawcza (tj. numeracja poszczególnych wersów tekstu transkrypcji), analiza formalna (tj. ocena jakości uzyskanego materiału, podział na segmenty tematyczne), opis strukturalny (tj. identyfikacja figur poznawczych), analityczna abstrakcja (tj. stworzenie ogólnej organizacji biografii z perspektywy narratora i interpretatorki). Osiągnięcie etapów porównania kontrastowego i tworzenia modelu teoretycznego nie było możliwe ze względu na analizę pojedynczego przypadku.

Podmiotem badania w ramach studium indywidualnego przypadku jest H. (22 lata) – dziewczyna uzdolniona matematycznie. Uzdolnienia uczennicy zostały zauważone na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, gdy dziewczynka miała osiem lat. Etap nauczania zintegrowanego zakończył się dla H. uzyskaniem opinii uczennicy uzdolnionej. Organizacja edukacji matematycznej, w latach 2009–2021, na poziomie szkół: podstawowej i ponadpodstawowej z wykorzystaniem metody tutoringu szkolnego pozwoliła H. na rozwinięcie zainteresowań i zdolności matematycznych. Obecnie bohaterka jest absolwentką studiów pierwszego stopnia na kierunku „matematyka i analiza danych” prowadzonego przez Wydział Matematyki i Nauk Informatycznych Politechniki Warszawskiej.

Wyniki badań

Środowisko rodzinne: pierwsze miejsce wsparcia specjalnych uzdolnień dziecka

H., jako osoba uzdolniona matematycznie, nie myśli o wrodzonych predyspozycjach w kategoriach talentu. Uważa, że podczas dotychczasowej edukacji spotkała osoby bardziej uzdolnione od siebie. Jest niezwykle systematyczną, pracowitą, uporządkowaną i zorganizowaną osobą. Na potrzeby przeprowadzonego badania opowiedziała o rozwijaniu zdolności matematycznych dzięki indywidualnemu zaangażowaniu, nauczycielom-tutorom, organizacji procesu kształcenia oraz członkom rodziny i rówieśnikom.

Osoba uzdolniona matematycznie jest zafascynowana pięknem logicznego rozumowania. Proces dochodzenia do rozwiązania (...) problemu, odkrywanie nowych dróg i metod sprawia jej radość. Potrafi poświęcić wiele czasu i siły, aby znaleźć odpowiedzi na nurtujące ją pytania. Potrafi docenić piękno kryjące się w prostocie (...) rozwiązania, ponieważ wie, że można do niego dojść różnymi drogami, a za tymi najbardziej klarownymi stoi często geniusz i wytężona praca. Nie bagatelizuje (...) z pozoru prostych pytań, ponieważ odpowiedzi na nie często okazują się bardzo złożone i oczekują wiele lat na swoje rozwiązania. (H.)

H. urodziła się jako pierwsze dziecko w rodzinie. Rodzice byli bardzo zaangażowani w wychowanie córki na każdym etapie jej życia poprzez: okazywaną miłość i troskę, stwarzanie okoliczności do dobrego kontaktu, wspólne spędzanie wolnego czasu w różnorodny sposób, zainteresowanie sprawami szkolnymi i utrzymywanie dobrych relacji ze środowiskiem szkolnym, dostrzeganie i rozwijanie zainteresowań dziecka poprzez: zapewnienie dostępu do zajęć dodatkowych, książek, wyjazdów krajoznawczych, dóbr kultury itp. Istotnym elementem życia rodzinnego było również utrzymywanie stałych kontaktów z bliższą rodziną (tj. dziadkowie, kuzynostwo), przyjaciółmi, zaangażowanie społeczne i religijne rodziców.

W rodzinie zawsze czułam się wysłuchana. Wiedziałam, że mogę zwrócić się do bliskich z każdym problemem i na pewno otrzymam wsparcie (...). Ważną osobą był dla mnie Dziadek, do którego mogłam się zwrócić o pomoc i radę w kwestiach merytorycznych związanych z matematyką. Rodzice zapewнили mi pomoc w formie zajęć dodatkowych i rozmowy na każdy trapiący mnie temat. (H.)

Zamiłowanie do zagadnień matematycznych u H. nie zostało odkryte w rodzinie od razu. Dziewczynka przeżyła trudności adaptacyjne do warunków przedszkolnych w wieku trzech lat. Do przedszkola ostatecznie trafiła jako pięciolatka. W trakcie edukacji przedszkolnej odkryto u niej dużą łatwość przyswajania nowych wiadomości i umiejętności oraz bardzo dobrą pamięć. Dziewczynka chętnie uczestniczyła w zabawach z rówieśnikami, ale była również oceniana jako dziecko dojrzałe ponad swój wiek, co objawiało się tym, że chętnie organizowała sobie zabawy w samotności. Podczas prac wykonywanych na sposób szkolny wykazywała dużą staranność, skrupulatność i koncentrację uwagi na wykonywanym zadaniu. Szybko nauczyła się czytać. Lubiła książki i czasopisma dla dzieci bardziej niż zabawy ruchowe. Kontakt z książką towarzyszył H. od najmłodszych lat. Szczególnie lubiła słuchać książek czytanych przez rodziców, babcię lub odtwarzanych z płyt. Była bardzo muzykalna. Od 5. roku życia uczęszczała na lekcje gry na pianinie. Chętnie podejmowała zabawy wymagające sprawności manualnej (tj. zabawy plastyczne). Lubiła również puzzle, zabawy konstrukcyjne oraz gry i zabawy logiczne.

H. była dzieckiem dojrzałym ponad swój wiek. Była ostrożna i rozważna. Zawsze interesowały ją książki. Potrafiła skoncentrować uwagę na wykonywanym zadaniu na dłuższy czas. Była bardzo wytrwała, stanowcza i konsekwentna w działaniu. No i niezwykle pracowita. Swoją pracowitością zawstydziała dorosłych. Jej upór w dążeniu do celu trzeba było kontrolować, aby nie zaszkodziła swojemu zdrowiu. Niestety, często nie dawało to żadnych rezultatów. (Autorka)

Środowisko szkolne: rozwijanie uzdolnień matematycznych poprzez metodę tutoring

Uzdolnienia matematyczne H. zostały odkryte w drugiej klasie szkoły podstawowej przez nauczycielkę nauczania wczesnoszkolnego, która pełniła funkcję wychowawczynie klasy. Na podstawie osiągniętych przez H. wyników w nauce oraz obserwacji psychopedagogicznej prowadzonej podczas codziennych czynności szkolnych dziewczynce przyznano status uczennicy uzdolnionej. Dzięki

temu możliwa stała się organizacja koła matematycznego, podczas którego nauczycielka realizowała w szybszym tempie niektóre zagadnienia matematyczne. Do uczestnictwa w kole matematycznym wytypowano dwoje dzieci. Nauczycielka zachęcała H. do zainteresowania się zawodami wiedzy nie tylko z zakresu matematyki.

Jeśli w klasie będę miał uczniów słabych i zdolnych, więcej czasu poświęcę na tłumaczenie teorii tym słabszym. Zdolniejszym dam trudniejsze zadania i powiem, żeby sami rozwiązywali. Albo rozwiążą i będą się nudzić, albo nie i będą wymagać pomocy, której nie będę miał czasu udzielić. Będzie to oznaczać, że szkoła zdolnych uczniów pozostawi samych sobie. (...) Jeśli my tych najzdolniejszych uczniów opuścimy, to rzeczywiście wyrównamy szanse, ale w dół (Guzicki, Słowik, 2016, s. 10–11).

Podczas drugiego etapu edukacyjnego (tj. nauczanie przedmiotowe klas 4–6) szkoła nie podjęła organizacji koła matematycznego. Rozmowa z nową nauczycielką matematyki, która została przeprowadzona przez mamę H., doprowadziła do realizacji rozwiązania, które polegało na przygotowywaniu zestawów zadań matematycznych do samodzielnego rozwiązania przez uczennicę w domu. Realizowane zagadnienia matematyczne miały na celu przygotowanie H. do osiągnięcia tytułu laureatki w Konkursie Mazowieckiego Kuratora Oświaty z Matematyki. Współpraca z nauczycielką matematyki była nieformalną relacją uczeń – mistrz w ramach tutoringu szkolnego. Uczennica rozwiązywała zadania całkowicie samodzielnie, pracując pod kierunkiem nauczycielki. Zaaranżowany model współpracy nie tylko doprowadził do rozwinięcia kompetencji matematycznych, ale także rozbudził zainteresowania H., wyznaczając dalszy kierunek jej edukacji. Kontakt pomiędzy uczennicą i nauczycielką zmienił się z postawy niedowierzania w sens i efektywność podejmowanych wysiłków, w relację wzajemnej współpracy, uznania, podziwu i chęci towarzyszenia w dochodzeniu do wyznaczonego celu.

Jest mnóstwo (...) rzeczy (...), które doprowadzają mnie do szału. (...) Może najważniejsza rzecz – to kształcenie nauczycieli. (...) Według wyników badań prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej około 75% pięcioletków wykazuje uzdolnienia matematyczne, a w II klasie podstawówki już tylko 30%. Czyli 40% gubimy. Mam wrażenie, że to wynik złego przygotowania nauczycieli. To skutki likwidacji obowiązkowej matematyki na maturze. Druga sprawa to brak dobrych kandydatów. (...) Przez ostatnie kilkanaście lat nie było ani jednego studenta na najlepszym uniwersytecie w Polsce [przyp. aut.: mowa o Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego], który chciałby uczyć w szkole. Jeśli nie podwyższymy pensji nauczycielom i nie przywrócimy prestiżu tego zawodu, nic się nie zmieni (Guzicki, Słowik, 2016, s. 10–11).

Ostatecznie konkurs został wygrany. H. przyjęto bez postępowania rekrutacyjnego do gimnazjum prowadzącego autorski rozszerzony program nauczania matematyki (Guzicki, 2013) w klasie o profilu matematyczno-fizyczno-informatycznym. Autorem programu i nauczycielem-mistrzem dla H. stał się matematyk Pan dr hab. W.G., prof. UW (Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego). Nauczyciel akademicki z ponad 40-letnim stażem pracy dydaktycznej, ekspert Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, współtwórca podstaw programowych z matematyki, nauczyciel

najlepszych warszawskich gimnazjów i liceów ogólnokształcących publicznych oraz niepublicznych z ponad 25-letnim doświadczeniem pracy. Nauczyciel-mistrz pracujący skutecznie z uczniami uzdolnionymi matematycznie, doprowadzający tych najbardziej pracowitych do sukcesów w olimpiadach matematycznych (Guzicki, 2013; Guzicki, Słowik, 2016).

W rozwoju zdolności matematycznych pomogło mi własne zainteresowanie matematyką i chęć rozwoju w kierunku, który mnie fascynował, a jego nauka sprawiała przyjemność. Dużym wsparciem była rodzina i nauczyciele, którzy zachęcali do podejmowania wyzwań, startowania w konkursach. Byli wsparciem psychicznym, duchowym oraz materialnym. Dobrą decyzją było wybranie gimnazjum i liceum, które zapewniało edukację matematyczną na wysokim poziomie. Spotkałam tam rówieśników, z którymi mogłam dzielić swoją pasję. (H.)

Nowym rozdziałem w rozwoju matematycznych uzdolnień H. było rozpoczęcie edukacji na poziomie ponadpodstawowym w gimnazjum. W klasie o profilu ścisłym zdecydowanie przeważali chłopcy. Edukacja matematyczna prowadzona była przez dwóch nauczycieli. Nauczyciel wiodący odpowiadał za realizację podstawy programowej dla klasy o profilu rozszerzonym z zakresu matematyki. Jego zadaniem było przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego. Matematyką wiodącą była kobieta. H. podziwiała nauczycielkę za profesjonalizm, dobrą organizację pracy i empatię w stosunku do uczniów. Podczas intensywnej pracy połączonej z przygotowaniem do zawodów wiedzy H. otrzymała od nauczycielki wsparcie moralne i zapewnienie, że dziewczyna również może coś znaczyć w dziedzinie od zawsze zdominowanej przez mężczyzn. Relacja tutoringowa koncentrowała się na wskazywaniu właściwej drogi do samokształcenia. Nauczycielka wspierała H., udostępniając jej książki tematyczne i zbiory zadań w cyklu przygotowania do zawodów wiedzy (tzn. biblioteczka olimpijczyka).

Realizacja autorskich treści z zakresu matematyki wykładana była na dwóch dodatkowych godzinach lekcyjnych dla wszystkich uczniów. Praca odbywała się w modelu tutoringu grupowego. Formułę zajęć uzależniono od możliwości organizacyjnych szkoły, co nie sprawdziło się w stosunku do wszystkich uczniów, ponieważ nie byli oni w równym stopniu zainteresowani studiowaniem dodatkowych, trudnych poznawczo treści.

Pan prof. W.G. założył kilka celów, które chciał osiągnąć poprzez realizację programu autorskiego. Pierwszym z nich było „nauczyć młodzież myśleć” (Guzicki, 2013, s. 14). Myślenie matematyczne sprowadzało się do: odgadywania (tj. „olśnienie”, odkrycie rozwiązania), dowodzenia rozwiązań i wyciągania wniosków ogólnych wypływających z rozwiązań. Drugi cel odnosił się do sposobu postępowania dydaktycznego nauczyciela w trakcie realizacji programu. Pan prof. W.G. pracował „metodą dialogu” (Guzicki, 2013, s. 14), pozwalając uczniom samodzielnie dochodzić do rozwiązań problemów matematycznych pod kierunkiem pytań nauczyciela – „(...) uczeń odpowiadał na tak wiele z nich, na ile umiał” (Guzicki, 2013, s. 14). Nie podawano zatem od razu całej prawdy wprost, uczeń odkrywał ją powoli, lecz samodzielnie. Cel trzeci dotyczył postawy nauczyciela wobec ucznia: „Sugeruj, ale nie narzucaj swojego zdania” (Guzicki, 2013, s. 14).

Przyszedłem do szkoły jeszcze w latach 80., pozostając ciągle na UW. Wtedy musiałem dorobić do pensji, ale szybko zrozumiałem, że nie jest ważne, czy udowodnię dziesięć twierdzeń więcej. Chciałem kształcić matematyków, którzy zrobią to lepiej ode mnie. Mam poczucie, że wielu moich uczniów wniosło większy wkład w rozwój matematyki niż ja. I nie mam żadnych wątpliwości, że tak powinno być (Guzicki, Słowik, 2016, s. 10–11).

Rozwijanie myślenia matematycznego i poprawnego wnioskowania było możliwe dzięki wprowadzeniu poprzez program autorski (Guzicki, 2013) większej ilości zadań na dowodzenie, które stymulowały do odpowiedzi na pytania: Jak jest? Dlaczego tak jest? Istotne miejsce w programie zajmowała geometria z dowodami odwołującymi się do konkretnych postaci poprawnie wykonanych rysunków geometrycznych, a także algebra z omawianą rolą wzorów skróconego mnożenia, ich uogólnieniami, zastosowaniem i koniecznością rozwijania biegłości rachunkowej przydatnej podczas rozwiązywania zadań o podwyższonej złożoności obliczeniowej. Rozszerzenie programowe obejmowało również elementy kombinatoryki, w której Pan prof. W.G. specjalizował się jako nauczyciel akademicki, oraz rachunku prawdopodobieństwa i statystyki opisowej.

Uważam, że rozszerzać program można tylko wtedy, gdy uczniowie doskonale nauczą się tego, co jest w programie nierozszerzonym. (...) Program rozszerzony to nie jest jakiś cel, który musi być realizowany za wszelką cenę. Uczę tego, czego moich uczniów mogę nauczyć – przez cały czas sprawdzając, czy umieją to, czego ich uczyłem wcześniej. Na ogół okazywało się, że miałem na tyle dobrych uczniów, że mogli spełnić wiele moich oczekiwań. Przede wszystkim oczekiwałem od nich znacznie większej pracy i ci uczniowie, którzy to zrozumieli, odnosili potem sukcesy. Nigdy nie starałem się zrealizować „na siłę” więcej, niż to było możliwe (Guzicki, 2013, s. 16).

Rozszerzenie programu nauczania matematyki o dodatkowe treści kształcenia miało na celu: pogłębienie wiadomości, które znajdowały się w rozszerzonym programie nauczania matematyki dla gimnazjów (tj.: rozszerzenie o treści przedstawiające dowody matematyczne i założenia pomijane w standardzie edukacyjnym; proponowanie alternatywnych ciekawych sposobów rozwiązań dla problemów matematycznych; wykorzystywanie nowych twierdzeń i uogólnianie ich na inne przypadki; nauka na pamięć dowodów i twierdzeń w celu ich szybkiego zastosowania w podobnych problemach matematycznych; nauka poprawnego i klarownego zapisu dowodów matematycznych w celu jasnego przedstawienia toku rozumowania i wychwycenia błędów logicznych); przygotowanie uczniów do opanowania tych działów matematyki, które w liceum ogólnokształcącym sprawiają wiele trudności; przygotowanie chętnych uczniów do startu w Olimpiadzie Matematycznej Juniorów, a później Olimpiadzie Matematycznej na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej.

Uczniowie Pana prof. W.G. pracowali indywidualnie oraz w zespole klasowym. Praca indywidualna sprowadzała się do samodzielnego rozwiązywania problemów matematycznych, których źródłem były zestawy zadań olimpijskich, zadania znajdujące się w dostępnych zbiorach zadań lub przygotowywane przez nauczyciela. Uczniów zachęcano do czytania gazetki „Kwadrat” (Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji Matematycznej, 2024), która była oficjalnym periodykiem Olimpiady Matematycznej Juniorów, gdzie publikowano zadania

matematyczne do rozwiązania oraz prawidłowe rozwiązania zadań z wcześniejszych numerów. W powiązaniu z ideą czasopisma praktykowano również udział w ligach zadaniowych (tzn. publikowane zestawy zadań uczestnicy rozwiązywali w określonym terminie; wyniki były publikowane i rankingowane).

Podczas pracy zespołowej uczniowie przedstawiali własne oryginalne rozwiązania na forum grupy, brali udział w symulacjach etapów olimpiady matematycznej, pisali kartkówki i sprawdziany. Czasem pracy, ale również integracji rówieśniczej, były organizowane matematyczne obozy naukowe, które proponowano jako wyjazdy międzyszkolne (tzn. brali w nich udział uczniowie z dwóch wiodących gimnazjów warszawskich). Podczas tych spotkań, w okolicznościach kontaktu z przyrodą, organizowano mecze matematyczne pomiędzy drużynami, gry terenowe, a także proponowano chętnym uczestnikom indywidualną pracę nocną (tzn. „zestawy zadań nocnych”).

W edukacji matematycznej istotnym aspektem jest praca zespołowa uczniów nad konkretnymi problemami (np. w formie meczu matematycznego lub pracy w parach na lekcji). Tłumaczenie własnego pomysłu i przedstawianie go innym, jak i odpowiedzi na stawiane przez słuchaczy pytania, pomagają obu stronom w pełniejszym zrozumieniu tematu i otwierają umysł na nowe sposoby rozumowania. (H.)

Uczniom klasy Pana prof. W.G. pokazywano, że matematyka jest wszędzie, a więc można realizować różne interdyscyplinarne projekty w powiązaniu z tą dziedziną. Pan prof. W.G. wykorzystał metodę projektów do pokazania związków pomiędzy matematyką a sztuką na przykładzie różnych rodzajów symetrii w sztuce i geometrii w sztuce gotyckiej. Uczniowie korzystali także z wycieczek szkolnych, organizowanych przez nauczyciela wychowawcę lub nauczycieli innych przedmiotów, które pokazywały powiązania praktyczne pomiędzy poznawanymi treściami z zakresu przedmiotów ścisłych a techniką, architekturą, przyrodą czy historią.

Dzięki zajęciom z prof. W.G. mogłam wcześniej stwierdzić, że matematyka to coś, z czym chcę wiązać moją przyszłość. Miałam możliwość startu w olimpiadzie gimnazjalnej, wyjazdów na obozy naukowo-integracyjne, co umożliwiło mi zdobywanie nowych doświadczeń edukacyjnych i społecznych. Mogłam poznać Profesorów i ich współpracowników, przyglądając się, jak wygląda ich praca, (...), czym się zajmują i interesują, co również było bardzo ciekawe i pouczające. Na wyjazdach poznałam osoby, które osiągały sukcesy matematyczne na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Byłam na bieżąco z informacjami o ich dokonaniach, co stało się bardzo inspirujące. (H.)

Ważnym elementem dopełniającym współpracę z nauczycielem-mistrzem był kontakt uczniów ze środowiskiem akademickim. Szkoła, korzystając z pozyskanych patronatów wybranych jednostek akademickich, mogła zaproponować uczniom możliwość uczestnictwa w tematycznych wykładach czy warsztatach otwartych. Klasa matematyczno-fizyczno-informatyczna była szczególnie zainteresowana ofertą Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego. Eksperci byli zapraszani także do szkoły podczas corocznie organizowanego Tygodnia Kultury.

Uczestnictwo w lekcjach matematyki było dopełniane udziałem w zajęciach dodatkowych w postaci kół zainteresowań, które organizowano na terenie szkoły lub poza nią. H. uczestniczyła w zajęciach koła informatycznego i fizycznego,

a także korzystała z kursu programowania i algorytmiki, który odbywał się w ramach zajęć pozaszkolnych. Nieustanne poznawanie i ćwiczenie dawało naturalną zdolność do kompetentnego uczestnictwa w różnego rodzaju zawodach wiedzy o randze lokalnej, wojewódzkiej, krajowej i międzynarodowej.

Intensywny czas pracy w gimnazjum, organizowany przez profesora-tutora oraz kompetentnych nauczycieli współprowadzących kształcenie, przyniósł H. sukces w postaci osiągnięcia tytułu finalistki Olimpiady Matematycznej Juniorów. Ukoronowaniem efektów pracy było także uzyskanie stypendium Mazowieckiego Kuratora Oświaty dla Uczniów Uzdolnionych. W ramach stypendium, będąc już absolwentką gimnazjum, uczennica wykonała projekt edukacyjny dotyczący teorii gier pod kierunkiem nauczyciela matematyki na poziomie liceum ogólnokształcącego.

Eksperymentalny program autorski prowadzony przez prof. W.G. zakończył się w klasie matematyczno-fizyczno-informatycznej, do której uczęszczała H., wraz z ostateczną likwidacją gimnazjów w dniu 31 sierpnia 2019 r. w związku z reformą oświaty wprowadzoną 1 września 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 59; Dz.U. 2017 poz. 60) oraz w związku z wybuchem pandemii COVID-19 w roku szkolnym 2019/2020.

W szkole uczę od 25 lat, zacząłem od liceum. Chciałem pracować ze zdolną młodzieżą, przygotować uczniów do olimpiad. Po reformie z 1999 r., która wprowadziła gimnazja, początkowo byłem zły. Z czterech lat na przygotowanie do olimpiady zostały mi trzy. Ale potem zrozumiałem, że mogę przygotowywać uczniów nie przez trzy, tylko przez sześć lat. Tak zaczęła się moja przygoda z gimnazjum. Teraz mam „całe wory” olimpijczyków. Znane są już wyniki kwalifikacji do II etapu Olimpiady Matematycznej Juniorów. W tym roku [2016 r. – przyp. aut.] zakwalifikowało się ponad 320 uczniów, czyli podobnie jak w zeszłym. 274 uczniów z Warszawy, z czego 139 z pięciu gimnazjów przy liceach. To pokazuje, że w gimnazjach dzieją się dobre rzeczy. Reforma nie powinna niszczyć tego, co dobre, a naprawiać to, co złe. Dlatego nie nazywam tego reformą, a destrukcją. Bo niszczy dobre gimnazja. A niszczenie uzdolnionych matematycznie uczniów to czyn wybitnie nie-patriotyczny. Nie ma większego skarbu niż oni (Guzicki, Słowik, 2016, s. 10–11).

W liceum ogólnokształcącym powiązany z likwidowanym gimnazjum, gdzie H. kontynuowała edukację, lekcje z programem olimpijskim prowadził młody nauczyciel, który równolegle przygotowywał młodzież do egzaminu maturalnego. Dzięki kształceniowej i samokształceniowej pracy wykonanej na poziomie gimnazjalnym kilku uczniów klasy o profilu matematyczno-fizyczno-informatycznym uzyskało tytuły laureatów Olimpiady Matematycznej. Wszyscy uczniowie, pomimo trudnień związanych z prowadzeniem edukacji na odległość w związku ze skutkami pandemii COVID-19, osiągnęli doskonałe wyniki egzaminu maturalnego i dostali się na wybrane kierunki studiów, spośród których przeważały nauki ścisłe. H., uzyskując tytuł laureatki i najwyższy wynik wśród dziewcząt, uzyskała sukces podczas „Powszechnego Internetowego Konkursu dla Uczniów Szkół Średnich – Matematyka” organizowanego przez Politechnikę Warszawską, otrzymując indeks uczelni na kierunku „matematyka i analiza danych” Wydziału Matematyki i Nauk Informatycznych oraz nagrodę w postaci „Jubileuszowego Stypendium Fundacji Rodziny Maciejko” dla najlepszej dziewczyny biorącej udział w konkursie.

Jestem usatysfakcjonowana z przebiegu mojej edukacji. Nie żałuję żadnej podjętej decyzji czy wyzwania. Czasem myślę, że mogłam lepiej wykorzystać różne stawiane przede mną szanse, nauczyć się więcej, rozwinąć w większej ilości dziedzin. Jednak, patrząc z rozsądkiem wstecz, robiłam wszystko na miarę swoich sił i możliwości, osiągając ostatecznie dużo więcej niż planowałam. Ciężka praca w młodym wieku owocuje teraz szerokim wachlarzem możliwości dla dalszego rozwoju. (H.)

Podsumowanie

H. – bohaterka studium przypadku – wykazywała symptomy wrodzonych uzdolnień i zainteresowań matematycznych od okresu wczesnego dzieciństwa. Rozwinęła je dzięki cechom osobowości umożliwiającym efektywne działanie (tj. silnej motywacji, koncentracji na celu, wytrwałości w pracy, zdolności do poświęceń, niezależności, zainteresowaniu obraną dziedziną). Rozwój zdolności matematycznych okazał się możliwy dzięki dogodnym warunkom środowiska rodzinnego oraz kompetentnym nauczycielom. Edukatorzy prowadzący H. na poziomie szkoły podstawowej wykazali się wrażliwością diagnostyczną, ujawniającą potrzeby uczennicy, oraz kompetencją w zakresie nauczania podstaw matematyki. Środowisko szkoły średniej pozwoliło na kontakt z nauczycielami-tutorami, których doskonałe przygotowanie merytoryczne połączone z twórczym podejściem do metodyki nauczania pozwoliło na osiągnięcie indywidualnego sukcesu edukacyjnego i odkrycie życiowej pasji przez dziewczynę.

Uczniowie uzdolnieni matematycznie są polskim dobrem narodowym, które wymaga szczególnej uwagi i opieki edukacyjnej. Powinna ona bazować na wielostronnym podejściu tutorskim, przybierającym postać Szkolnego Systemu Wspierania Zdolności (Fechner-Sędzicka, 2013), który obejmowałby uczniów, nauczycieli i rodziców. System powinien działać w oparciu o następujące płaszczyzny współpracy:

- tutoring dydaktyczny (współpraca nauczyciel – uczeń/uczniowie) – cel: odkrywanie predyspozycji, zainteresowań, zdolności i talentów; rozszerzanie horyzontów wiedzy i umiejętności; wskazywanie dodatkowych źródeł informacji; motywowanie do działania i osiągania sukcesów; kształtowanie charakteru; wyznaczanie życiowo ważnych celów i ich stopniowa realizacja; przygotowanie do dorosłego życia;
- tutoring rówieśniczy (współpraca uczeń – uczeń) – cel: wzmacnianie samodyscypliny i motywacji do samokształcenia; wdrażanie do zespołowego twórczego działania; wzajemne kształcenie się; podejmowanie konstruktywnej rywalizacji; rozwijanie kompetencji społecznych; stwarzanie okazji do zawierania przyjaźni;
- tutoring nauczycieli (współpraca nauczyciel – nauczyciel) – cel: dzielenie się wiedzą i doświadczeniem; udzielanie merytorycznego wsparcia młodszym nauczycielom; praca w diadach nauczycielskich; praca w zespołach przedmiotowych; wymiana informacji w obszarze kształceniowym i samokształceniowym;
- tutoring rodzinny (współpraca nauczyciel – rodzina ucznia) – cel: wymiana informacji i doświadczeń; współudział i spójność oddziaływań edukacyjno-wychowawczych pomiędzy szkołą a domem rodzinnym; tworzenie dobrej atmosfery, współpracy, przyjaźni pomiędzy nauczycielem i rodzicami.

Bibliografia

- Babbie, E.R. (2024). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Basister, M.P., Kawai, N. (2018). Japan's educational practices for mathematically gifted students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1213–1241.
- Chase, S.E. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2 (s. 15–55). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciarkowska, W. (1998a). Płeć a funkcjonowanie poznawcze człowieka – zdolności matematyczne i inteligencja: Część 1. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 193–206.
- Ciarkowska, W. (1998b). Płeć a funkcjonowanie poznawcze człowieka – zdolności matematyczne i inteligencja: Część 2. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 289–304.
- Ciesielska, M., Wolanik-Boström, K., Öhlander, M. (2012). Obserwacja. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2 (s. 41–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fechner-Sędzicka, I. (2013). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej: jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Glinka, B., Czakon, W. (2021). *Podstawy badań jakościowych*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe: metody i narzędzia*, t. 2 (s. 111–130). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guzicki, W. (2013). *Rozszerzony program matematyki w gimnazjum: poradnik nauczyciela matematyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Guzicki, W., Słowik, K. (2016). Niech reformatorzy szkół zajmą się ściąganiem. *Gazeta Wyborcza*, 287, dod. Magazyn Stołeczny, 10–11.
- Juszczyk, S. (2005). *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka.
- Juszczyk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kao, Ch. (2015). Mathematically gifted adolescent females' mixed sentiment toward gender stereotypes. *Social Psychology of Education*, 18, 17–35.
- Karp, A. (2010). Teachers of the mathematically gifted tell about themselves and their profession. *Roeper Review*, 32, 272–280.
- Karsenty, R. (2014). Who can teach the mathematically gifted? Characterizing and preparing mathematics teachers of highly able students at the secondary level. *Gifted and Talented International*, 29(1), 161–175.
- Karwowska, R. (2015). *Księga jubileuszowa 130-lecia: VIII Liceum Ogólnokształcącego im. Władysława IV w Warszawie*. Warszawa: VIII Liceum Ogólnokształcące im. Władysława IV.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA2022_Polscy-pietnastolatki-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf
- Kostera, M. (2003). *Antropologia organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krutiecki, W.A. (1971). Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych. W: J. Strelau (red.), *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych* (s. 257–276). Warszawa: PWN.
- Łuczewski, M., Bednarz-Łuczewska, P. (2012). Analiza dokumentów zastanych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2 (s. 163–188). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Mammadov, S., Topçu, A. (2014). The role of e-mentoring in mathematically gifted students' academic life: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 220–244.
- Nosal, C.S. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nyangeni, N.P., Glencross, M.J. (1997). Sex differences in mathematics achievement and attitude toward mathematics. *Psychological Reports*, 80, 603–608.
- Özdemir, D.A., Bostan, M.I. (2021). Mathematically gifted students' differentiated needs: What kind of support do they need? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(1), 65–83.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stake, R.E. (2009). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. (s. 623–654). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji Matematycznej. (2024). *Kwadrat: Gazetka Olimpiady Matematycznej Juniorów*. <https://omj.edu.pl/gazetka-omj>
- Stowarzyszenie na Rzecz Edukacji Matematycznej. www.sem.edu.pl.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 60.

DEVELOPING THE LEARNER'S MATHEMATICAL TALENTS THROUGH SCHOOL TUTORING PRACTICE. PART 2: CASE STUDY

Abstract

This article aims to present best practices in the education of mathematically gifted students, using a case study as an example. The second part of the article describes an individual case study, focusing on the subject, H. (22 years old), a mathematically gifted young woman. The report offers an opportunity to examine her educational path through selected public schools: primary and secondary, and to gain insights into the organisation of didactic work by teacher-tutors. The research material was collected using the critical literature analysis method, the case study method, and the following techniques: narrative interview, direct observation, and analysis of existing and produced documents.

Keywords: mathematically gifted student, personalised education, school tutoring

ANNA KLIK
<https://orcid.org/0000-0002-3121-8155>
atsd18@aps.edu.pl
Szkoła Doktorska APS
KAMIL MISZEWSKI
<https://orcid.org/0000-0003-0728-3819>
k.miszewski@uw.edu.pl
Uniwersytet Warszawski

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.9144
Data wpływu: 19.03.2024
Data przyjęcia: 14.11.2024

METODY PRACY Z BYŁYMI WIEŻNIAMI W OŚRODKACH READAPTACYJNYCH

W artykule zaprezentowane zostały metody oddziaływań stosowane w ośrodkach readaptacyjnych dla osób opuszczających zakłady karne. Ośrodki te zapewniają dobrowolną możliwość skorzystania z zakwaterowania, wsparcia w znalezieniu pracy, odbudowy relacji rodzinnych oraz innych form pomocy. Przeprowadzone badania jakościowe, oparte na metodzie studium przypadku, objęły cztery ośrodki zlokalizowane w Warszawie, Zabrzu, Toruniu i Krakowie. Wyniki badań pozwalają na analizę funkcjonowania tych instytucji i przedstawienie konkretnych metod stosowanych w procesie readaptacyjnym, takich jak: praca indywidualna z programem, diagnostyka indywidualna, praca grupowa „społeczność”, konstruktywne formy spędzania czasu wolnego, kreowanie tożsamości zawodowej oraz praktyczne treningi ról społecznych. Wyniki badań stanowią cenny materiał dla dalszych badań oraz praktycznego wykorzystania w obszarze readaptacji społecznej.

Słowa kluczowe: ubyli skazani, readaptacja skazanych, ośrodek readaptacyjny, praca, diagnoza readaptacyjna, indywidualny program readaptacyjny

Wprowadzenie

Społeczna readaptacja osób opuszczających zakłady karne jest kluczowym celem działań resocjalizacyjnych prowadzonych w zakładach karnych, choć ich skuteczność pozostaje niezadowolająca (Pytka, 2000). W Polsce etap ten bywa często zaniedbywany, o czym świadczy brak państwowych instytucji bezpośrednio wspierających osoby kończące odbywanie wyroku pozbawienia wolności. Pomimo wsparcia oferowanego przez kuratorów sądowych oraz Fundusz Sprawiedliwości, byli skazani zazwyczaj nie mają dostępu do ciągłego, dobrowolnego wsparcia w procesie readaptacji. Wsparcie to, szczególnie na poziomie lokalnym, coraz częściej zapewniają organizacje pozarządowe, które dysponują autonomią i dużym doświadczeniem w tej specyficznej pracy. Placówki te, finansowane głównie z funduszy samorządowych oraz Funduszu Sprawiedliwości, mogą wypracowywać autorskie, niejednokrotnie innowacyjne metody pracy z byłymi skazanymi (Kacprzak, Kudlińska-Chróścicka, 2014; Kacprzak, 2023).

W badaniach nad procesem readaptacji społecznej teoria często stanowi podstawę do praktycznych działań. W przypadku polskich ośrodków readaptacyjnych często obserwuje się odwrotny kierunek, gdzie praktyka i lata doświadczeń

stanowią inspirację do adaptacji teoretycznych rozwiązań w pracy z byłymi skazanymi. Obserwacje i analiza działalności fundacji oraz organizacji działających na rzecz byłych skazanych wskazują na pojawiające się oryginalne metody readaptacyjne, które mogą stanowić solidną podstawę dla rozwoju resocjalizacji na gruncie polskim.

W tym artykule autorzy koncentrują się na analizie ośrodków readaptacyjnych, które oferują osobom opuszczającym zakłady karne możliwość czasowego zamieszkania i wsparcie w procesie powrotu do życia w społeczeństwie. Dla celów badawczych przyjęto następującą definicję: ośrodki readaptacyjne to miejsca, w których były skazany może zamieszkać na określony czas, przeważnie nieodpłatnie, korzystając jednocześnie z zamierzonych działań readaptacyjnych ukierunkowanych na wsparcie w odzyskaniu stabilizacji życiowej i społecznej. Podobieństwo ośrodków do schronisk dla osób bezdomnych czy ośrodków MONAR sprawia, że mogą one pełnić funkcję środowiska zastępczego dla byłych skazanych, przy zachowaniu odrębnych metod i celów pracy.

Badane ośrodki działają stosunkowo od niedawna, niektóre obchodzą swoją 10. czy 15. rocznicę istnienia, co w kontekście resocjalizacji jest zjawiskiem nowym. Badania przeprowadzone w czterech placówkach pozwoliły na wyodrębnienie specyficznych metod pracy z byłymi skazanymi. Metody te zostaną szczegółowo opisane w niniejszym artykule, przy uwzględnieniu tła teoretycznego, zasobów niezbędnych do ich realizacji oraz przykładów praktycznego zastosowania. Każda z metod – indywidualna praca z programem, diagnostyka, praca grupowa, konstruktywne spędzanie czasu, kreowanie tożsamości zawodowej oraz trening ról społecznych – stanowi integralną część działań readaptacyjnych prowadzonych w ośrodkach. W artykule używa się zamiennie określeń „klient”¹, „mieszkaniec” oraz „były skazany”, aby oddać autonomię osób korzystających z usług ośrodków readaptacyjnych.

Celem publikacji jest dostarczenie rzetelnego opisu stosowanych metod pracy, które mogą stanowić podstawę dla dalszych badań naukowych oraz praktycznych działań ukierunkowanych na poprawę skuteczności readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne.

Metodologia badań

W 2022 r. w ramach badań sfinansowanych przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Grant BST dla młodych naukowców) przebadano cztery ośrodki readaptacyjne dla byłych skazanych:

¹ Słowo „klient” jest określeniem, które ma potencjał do znalezienia miejsca w pedagogice resocjalizacyjnej. Nadaje ono autonomię opisywanej osobie, nie odbiera jej tak, jak określenie „podopieczny”, które kojarzy się bardziej z biernością, pod względem decyzji zarówno o objęciu wsparciem, jak i o jego kształcie. „Klient” ma prawa i obowiązki i sam decyduje, czy korzysta ze wsparcia, czy nie, tak jak byli skazani, którzy sami podejmują szereg decyzji w procesie readaptacyjnym. Czy nie o to właśnie nam chodzi, aby na końcu procesu był autonomiczny, samodzielnny człowiek, kierujący się wewnętrznymi wartościami i motywacjami? Słowo „klient” pochodzi z pracy socjalnej (Rogers, 1974), która obok pedagogiki resocjalizacyjnej, psychologii, socjologii czy nawet prawa jest dziedziną nauki, której obszarem badań są byli skazani (Kacprzak, Kudlińska-Chróścicka, 2014; Kacprzak, 2023).

Społeczny Ośrodek Readaptacyjny w Zabrze, PRO-DOMO w Krakowie, Ośrodek Mateusz w Toruniu oraz Dom Patronatu w Warszawie. Każdy z ośrodków został poddany jakościowej analizie metodą studium przypadku instytucji na podstawie dokumentacji zamieszczonej na stronach internetowych, regulaminów i statutów instytucji, podcastów (PO-KRYMINALE, Fundacji Pomost), obserwacji oraz wywiadów przeprowadzonych z ich kierownikami i mieszkańcami ośrodków (Babbie, 2004). Jednym z efektów badań jest wyszczególnienie metod pracy z byłymi skazanymi. Analiza danych opierała się na jakościowej metodzie analizy treści, co pozwoliło na identyfikację wzorców oraz powtarzających się metod oddziaływania stosowanych w ośrodkach. Proces analizy miał na celu wyodrębnienie kluczowych metod resocjalizacyjnych, takich jak praca indywidualna z programem readaptacyjnym, diagnostyka, praca grupowa, konstruktywne formy spędzania czasu oraz trening ról społecznych. Wybór jakościowej metodologii i metody studium przypadku pozwolił na uzyskanie bogatego obrazu funkcjonowania ośrodków oraz umożliwił dogłębne zrozumienie skomplikowanych procesów readaptacyjnych. Dzięki tej metodzie badacze mogli nie tylko opisać stosowane techniki, lecz także zidentyfikować ich wpływ na byłych skazanych i na ich proces ponownej integracji społecznej.

Metoda 1: Praca indywidualna z programem

Cel: Opracowanie i realizacja planu działań wspierających readaptację.

Opis: asystent readaptacji wraz z byłym skazanym ustalają i spisują wspólnie kilka zadań, które przybliżą go do pozyskania pracy, polepszenia kontaktów z rodziną, unormowania swojego stanu zdrowia, spłaty zadłużeń, leczenia uzależnień itp. Wyznaczany jest czas realizacji i sposób ewaluacji tego planu, której dokonuje się w trakcie i po zakończeniu procesu readaptacji.

Zasoby: Zaangażowanie asystenta readaptacji, formularze planów, spotkania ewaluacyjne (tworzenie planu, ewaluacja, zakończenie).

Podstawa teoretyczna: Metoda ta znajduje swoje uzasadnienie w modelu zmiany opisanym przez Ewę Leśniak-Berek (2020), który obejmuje kluczowe etapy, takie jak kontemplacja, przygotowanie do działania i działanie. Praca z programem wpisuje się również w zadaniowe podejście stosowane w pracy socjalnej (Kacprzak, 2018).

Metoda pracy indywidualnej z tworzeniem swego kontraktu czy planu jest podstawową i szeroko stosowaną metodą pracy z różnymi osobami, pragnącymi dokonać konkretnych zmian w swoim życiu. Jest ona również metodą szeroko wykorzystywaną w resocjalizacji, a nawet szerzej w pedagogice oraz w pracy socjalnej: w szkołach podstawowych, w pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami uczenia się, z uczniami zagrożonymi i niedostosowanymi społecznie², w ośrod-

² Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny: Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

kach wychowawczych czy zakładach karnych³, ośrodkach pomocy społecznej⁴, centrach pomocy rodzinie w przypadku pracy z usamodzielniającymi się wychowankami pieczy zastępczej⁵. Każdy z tych programów ma swoje cechy i dostosowania ze względu na specyfikę pracy, wiek osoby objętej programem czy możliwości techniczne. Każdy z wymienionych programów ma swoje uzasadnienie oraz wytyczne w przepisach prawa regulujących pracę poszczególnych jednostek.

W obecnym punkcie badań nad procesem readaptacji można założyć, że indywidualna praca z programem jest głównym i najważniejszym sposobem wspierania byłych skazanych w powrocie do społeczeństwa.

Punktem wyjścia do readaptacji społecznej byłego więźnia musi być przemiana wewnętrzna, która ma swoje etapy, które dobrze opisuje model zmiany w dialogu motywującym (Leśniak-Berek, 2020). Najpierw w jednostce musi wystąpić faza prekontemplacji – etap, podczas którego sam klient zaprzecza występowaniu problemów; jeszcze nie jest gotowy na zmianę i zdarza się, że wręcz czuje niechęć do niej i wszystkiego, co z nią związane. Na tym etapie jedyne, co może się zadziać, to zrodzenie się pewnych wątpliwości, które zaprowadzą do etapu drugiego – kontemplacji. W tym momencie dana osoba coraz częściej wykazuje się ambiwalencją. Dostrzega ona pewne negatywne aspekty swojego problemu, ale jeszcze nie jest gotowa na zmianę. Ważna jest wtedy rola osób wspomagających proces zmiany, aby pomóc go zaplanować. Kiedy osoba jest zdecydowana i dostrzega w swojej potencjalnej zmianie więcej zysków niż strat, następuje trzeci etap – przygotowanie do działania. Klient przygotowujący się do działania ma w sobie dużo motywacji i energii do zmian. Na tym etapie ważne są precyzyjne ustalenia działań, zasobów, a także ewentualnych trudności, na jakie klient będzie napotykał podczas procesu. Po zakończeniu procesu planowania można mówić o dwóch najbardziej spektakularnych etapach zmiany – działaniu i utrzymaniu zmiany. Są one najbardziej czasochłonne i najtrudniejsze (Połec, 2012).

Metoda indywidualnego programu wdrażana jest zarówno na etapie przygotowania do działania, jak i następnym – etapie działania. Zakłada się, że praca z programem to ten okres, kiedy się go nie tylko tworzy, lecz także realizuje i ewaluje. Jej zaletą jest to, że jest metodą bardzo konkretną, mierzalną i niepozostawiającą niedopowiedzeń. Ponadto stosowana w pracy z byłymi skazanymi jest też metodą pozostawiającą dużą autonomię klientowi. W praktyce najczęściej to sam zainteresowany musi przedstawić cel swojego planu, rozpisać poszczególne zadania i zastanowić się, ile czasu będzie potrzebował na ich realizację. Rolą asysten-

³ Indywidualny Program Resocjalizacyjny: Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości dnia 31 sierpnia 2022 r. w sprawie pobytu nieletnich w zakładach poprawczych oraz Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych.

⁴ Indywidualny Program Wychodzenia z Bezdomności Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

⁵ Indywidualny Program Usamodzielnienia: Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

ta readaptacji⁶ jest w tym przypadku motywowanie do zmiany, proponowanie jej realnych kierunków, wsparcie w rozplanowaniu etapów i kroków do podjęcia.

Zaletą opisywanej metody jest wyważenie pomiędzy dowolnością w działaniu i autonomią byłego skazanego a pewnym zobowiązaniem, które składa, tworząc taki plan. Niejednokrotnie towarzyszy jej aura ceremonii, mająca nadać mu jeszcze więcej powagi i symboliki. Tworzenie planu readaptacji na specjalnym papierze, przechowywanie go w ważnym miejscu, składanie na nim uroczystego podpisu czy inne podobne obrzędy na zakończenie pracy z programem mogą sprawić, że to, co w nim zapisane, nabiera szczególnej powagi i mocy. Oczywiście nie jest to warunkiem, ale bywa praktyką w badanych ośrodkach i faktycznie odgrywa taką rolę. Sam fakt spisania na papierze nadaje oficjalny ton ustalonym planom. Ważną rolą asystentów readaptacji w tym przypadku będzie dopilnowanie, aby poczynione w planie readaptacyjnym ustalenia były realne, mierzalne i odpowiednio trudne do osiągnięcia. Zadanie asystenta polega na dopasowaniu ich stopnia trudności do zasobów, potencjału i stopnia motywacji klienta. Zarówno zbyt łatwe, jak i zbyt trudne zadania będą działały demotywująco (Kacprzak, 2018).

Przykładowe zadania zawarte w planie readaptacji:

1. Odbycie przynajmniej trzech rozmów kwalifikacyjnych w ciągu miesiąca.
2. Złożenie niezbędnych dokumentów do komisji orzekania o niepełnosprawności w celu uzyskania stopnia niepełnosprawności.
3. Zarejestrowanie się w urzędzie pracy.
4. Spotkanie z rodziną i dziećmi. Spędzenie czasu na graniu w grę planszową.
5. Ukończenie kursu kwalifikacji zawodowych.

Metoda ta jest tożsama z modelem pracy socjalnej skoncentrowanym na zadaniu. Charakterystyczny dla niego jest etapowy charakter i ograniczenie w czasie. Jest to adekwatna metoda do pracy w środowisku otwartym z osobami opuszczającymi zakłady karne (Kacprzak, 2018).

Metoda 2: Praca indywidualna diagnostyczna

Cel: Zidentyfikowanie oraz przedstawienie klientowi jego mocnych stron oraz trudności, które będą miały wpływ na jego proces readaptacji.

Opis: Praca z doświadczonym asystentem readaptacji/psychologiem z wykorzystaniem arkusza wywiadu oraz przeprowadzenie badań kwestionariuszowych specjalnie do tego celu stworzonych, np. „Kwestionariusz Potencjału Psychospołecznego Więźnia”. Kluczowe jest omówienie wyników diagnozy na koniec, dzięki czemu skazany ma szansę poznać swoje mocne strony lub usystematyzować informacje o sobie.

Zasoby: Wykwalifikowani asystenci readaptacji i narzędzia diagnostyczne.

⁶ Asystent readaptacji to w rozumieniu tej pracy każda osoba pracująca z byłym skazanym w ośrodku. Warto zaznaczyć, że Edward Szeliga z Zabrzańskiej Fundacji Pomost wraz z zespołem specjalistów prowadzi działania (merytoryczne i legislacyjne), aby asystent readaptacji był stanowiskiem pracy takim, jak pracownik socjalny czy kurator. W Pomoście stworzono: bardzo obszerne (trwa 8–12 miesięcy), merytoryczne i praktyczne szkolenie asystenta readaptacji, kierunek studiów podyplomowych o tej tematyce oraz prowadzone są w tym kierunku rozmowy z politykami z obszaru pracy i polityki społecznej.

Podstawa teoretyczna: Diagnoza odgrywa istotną rolę we wspieraniu osoby w procesie readaptacyjnym, ponieważ podnosi jej poziom samowiedzy, co jest kluczowe dla rozwoju poczucia sprawczości i skuteczności życiowej (Niewiadomska, Chwaszcz, 2010).

Każde działanie mające wesprzeć człowieka w zmianie powinno być poprzedzone rzetelną diagnozą. W przypadku readaptacji społecznej skazanych należy zbadać poziom i charakter kapitału readaptacyjnego, na który składają się wymiary: zawodowy, społeczny czy zdrowotny. Gdy diagnoza zostanie przeprowadzona wielowymiarowo i na jej podstawie zostanie zaprojektowane trafne oddziaływanie wspierające, znacząco rośnie prawdopodobieństwo sukcesu readaptacyjnego (Chwaszcz i in., 2015).

O niezaprzeczalnej potrzebie diagnozy przed projektowaniem działań resocjalizacyjnych i readaptacyjnych mówi wielu badaczy (Wysocka, 2019; Urban, 2004; Machel, 2010; Konopczyński, 2014).

Za wyszczególnieniem diagnozy jako odrębnej metody pracy przemawia jeszcze jeden ważny argument. Samowiedza zainteresowanej osoby na temat swoich zalet i trudności, z którymi będzie musiała się zmierzyć, jest kluczowa w tworzeniu obrazu samego siebie, poczucia własnej skuteczności oraz sprawczości, które są istotnym podmiotowym mechanizmem readaptacyjnym (Niewiadomska, Chwaszcz, 2010). Szerokie badania nad samowiedzą potwierdzają jej regulującą rolę oraz pozytywne korelacje między:

- a) samowiedzą a odpornością na stres i na lęk przed porażką;
- b) samowiedzą a postawą wobec innych ludzi i gotowością do zachowań prospołecznych;
- c) samowiedzą a zadowoleniem z życia;
- d) samowiedzą a funkcjonowaniem jednostki w rodzinie i innych grupach społecznych (Wendreńska, 1998).

Zwiększenie samowiedzy może być również dobrym sposobem na odpowiadanie na zjawisko autostygmatyzacji (*self-stigma*), jakiej osoby osadzone doświadczają podczas odbywania kary pozbawienia wolności (Friedrich, 2021).

Iwona Niewiadomska i Joanna Chwaszcz (2010) wskazują na jeszcze jeden ważny aspekt, jakim jest jakość życia. W książce *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?* (2010) wymieniają ją jako jeden z podmiotowych mechanizmów readaptacyjnych. Według autorek jakość życia wzmacnia m.in. rozpoznawanie własnych zasobów, rozpoznawanie możliwości wsparcia zewnętrznego czy wyznaczanie celów zgodnych z predyspozycjami.

Aby opisane wyżej korelacje mogły zaistnieć, kluczowe jest to, co stanie się po przeprowadzeniu diagnozy, czyli omówienie jej wyników z klientem. W praktyce dzieje się to najczęściej jako płynne przejście od diagnozy do tworzenia planów readaptacyjnych.

Przykładowe obszary diagnozy w pracy z byłymi skazanymi to:

Potencjał psychospołeczny – „zespół cech osobowościowych, które warunkują jego możliwości przystosowania społecznego po opuszczeniu przezeń zakładu karnego” (Niewiadomska i in., 2014, s. 52). Jest ona determinantem podjęcia i utrzymania legalnego zatrudnienia, stworzenia i utrzymania poprawnych więzi rodzinnych i społecznych czy pozostania w zgodzie z prawem (Wysocka, 2009).

Niewiadomska, Chwaszcz i inni badacze readaptacji i twórcy specjalistycznych narzędzi diagnostycznych dla skazanych i byłych skazanych w podręczniku

Readaptacja społeczno-zawodowa więźniów. Narzędzia do diagnozowania potencjału readaptacyjnego i kapitału wspierającego (2014) wyszczególniają składniki potencjału psychospołecznego. Są nimi: stosunek do życia rodzinnego, zakorzenienie w życiu społecznym, akceptacja norm prawnych, stosunek do pracy, stosunek do innych, satysfakcja z życia.

Kondycja psychofizyczna – w trzech wymiarach, opisanych jako: trudności fizyczne, syndrom depresyjny i objawy psychotyczne (Chwaszcz i in., 2015).

Gotowość do pracy – składają się na nią: potrzeba zakorzenienia społecznego, doświadczenie wsparcia rodzinnego, poczucie wytrwałości, samokontrola, determinacja do podjęcia legalnej pracy (Chwaszcz i in., 2015).

Sposoby spostrzegania sytuacji trudnych i preferowane strategie ich rozwiązywania – Niewiadowska i Chwaszcz (2010) odnoszą się do podejścia pozytywistycznego i za Silvermanem wyodrębniają kategorie: fakty, przekonania dotyczące faktów, obecne lub przeszłe zachowania, uczucia i motywy oraz standardy działania.

Metoda 3: Praca grupowa „społeczność”

Cel: Stworzenie bezpiecznego i wspierającego środowiska, w którym uczestnicy dzielą się swoimi doświadczeniami, otrzymują wzajemne wsparcie oraz uczestniczą w procesach grupowych, co prowadzi do wzajemnego zrozumienia oraz osiągania przez nich założonych celów.

Opis: Praca grupowa w formie „społeczności” to regularne, np. cotygodniowe spotkania wszystkich mieszkańców ośrodka. Spotkania odbywają się w specjalnie wyznaczonych salach, zgodnie z ustalonymi regułami. Wspólnie omawiane są bieżące sprawy społeczności, jak propozycje aktywności, decyzje o przyjęciu nowych członków czy omawianie postępów w realizacji planów readaptacyjnych. Moderacją spotkań zajmują się zarówno mieszkańcy pełniący określone role (np. „gospodarz domu”), jak i asystenci readaptacji.

Zasoby: Wyznaczona sala spotkań, prowadzący asystenci readaptacji, moderacja dyskusji.

Podstawa teoretyczna: Metoda opiera się na zasadach społeczności terapeutycznej, w której wsparcie grupowe oraz aktywna współpraca sprzyjają procesowi readaptacji. Zasady równości, demokracji i wzajemnego szacunku, jak również odpowiedzialności są kluczowe dla skuteczności tej metody (De Leon, 2003; Kooyman, 2002).

Jest to metoda zapożyczona i przystosowana do pracy z byłymi osadzonymi z nurtu terapii uzależnień. Metoda ta w największym skrócie opiera się na ruchu samopomocowym (De Leon, 2003).

Według George’a De Leona (2003) społeczność terapeutyczna to nurt rozwijający się pomiędzy psychiatrią, psychologią a medycyną. Obecnie na bazie wieloletniej pracy i udoskonalania metody funkcjonuje ona jako złożony rodzaj świadczeń skierowanych do zróżnicowanych klientów. Metoda społeczności wpływa na pacjentów zarówno w kontekście społecznym, jak i psychologicznym. W wymiarze psychologicznym pacjent modyfikuje wzorzec zachowań negatywnych. W wymiarze społecznym zaś pacjent staje się coraz bardziej odpowiedzialny za siebie oraz innych. Powrót do zdrowia lub readaptacja następuje dzięki integracji obu wspomnianych wymiarów.

Badacze zjawiska wymieniają główne zasady, jakimi należy kierować się, aby można było mówić o społeczności terapeutycznej:

- Jest ona prowadzona w określonych warunkach zewnętrznych, bazuje na dynamice relacji międzyludzkich osób przebywających w jednej wspólnocie. Ponadto ma określoną hierarchię, strukturę, każdy pracuje w niej, przechodząc poszczególne etapy (Koczurowska, 2008).
- Kluczowe znaczenie ma aktywny udział pacjentów/klientów w leczeniu, wskazuje się na dwukierunkową komunikację z personelem. Góruje zasada zespołowości i społecznego zrozumienia (Kooyman, 2002).
- Obowiązują jasno określone zasady dotyczące abstynencji, otwartości, niestosowania przemocy itp. (Koczurowska, 2008).
- Bardzo ważna jest zasada demokracji i równouprawnienia. Sprawia to, że członkowie społeczności mają realny wpływ na to, co się w nich dzieje, i w zasadzie żadna decyzja nie jest podejmowana przez personel ani żaden członek grupy nie ma innych praw niż reszta (Pospiszył, 1998).

Po latach badań i modyfikacji metoda społeczności terapeutycznej z powodzeniem wykorzystywana jest, oprócz ośrodków uzależnień, w szpitalach psychiatrycznych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i socjoterapeutycznych czy zakładach poprawczych (Tokarska, 2013).

W praktyce metoda ta stosowana jest w Społecznym Ośrodku Readaptacyjnym w Zabrzu i polega na obowiązkowych, regularnych, cotygodniowych spotkaniach wszystkich mieszkańców w specjalnie wyznaczonym do tego miejscu, nazywanym „salą społeczności”. Główne pomieszczenie w domu – duży, przechodni pokój, w którym pod ścianami w całym pomieszczeniu znajdują się kanapy, na ścianach plakaty z regulaminami, zasadami panującymi w domu, kartkami z życzeniami świątecznymi oraz symboliczna ściana z odbiciami rąk osób, które ukończyły roczny program w ośrodku. Na co dzień pomieszczenie pełni funkcję świetlicy/wspólnego pokoju dziennego. Spotkania społeczności trwają zwykle średnio dwie godziny i poruszane są na nich przykładowe tematy: propozycja odmalowania ścian w domu, omówienie tematu poszczególnego punktu z planu readaptacji jednego z mieszkańców, ustalenia dotyczące organizacji wspólnego wyjścia do kina czy decyzja o przyjęciu nowego członka do społeczności. Wszystkie tematy są w poprzedzającym tygodniu zbierane przez obecnego gospodarza, czyli mieszkańca domu, który w danym okresie odgrywa rolę m.in. osoby prowadzącej spotkanie. Zadaniami obecnych na spotkaniu asystentów są m.in.: dbanie o to, aby jego uczestnicy mieli szansę zrozumieć się (np. poprzez parafrazowanie, pytania wyjaśniające), aktywizacja osób bardziej wycofanych (np. poprzez stworzenie im przestrzeni do wypowiedzi, zadawanie pytań skierowanych bezpośrednio do nich), a czasem wdrażanie form komunikacji bez przemocy (np. poprzez modelowanie własnym zachowaniem), a gdy jest to potrzebne, wyrażanie również swojej opinii – z perspektywy specjalisty.

Metoda 4: Konstruktywne spędzanie czasu wolnego

Cel: modelowanie sposobów spędzania wolnego czasu, rozwijania swoich pasji.

Opis: Ośrodki organizują wspólne wyjścia, np. do teatru, wieczory gier planszowych, wycieczki, aby pokazać alternatywne sposoby spędzania czasu. Takie

zajęcia mają na celu rozwijanie umiejętności społecznych oraz budowanie poczucia sprawczości i przynależności.

Zasoby: Asystenci readaptacji, wolontariusze, organizacja i koordynacja aktywności.

Podstawa teoretyczna: Agata Cudowska (2018) wskazuje, że aktywne spędzanie czasu w pozytywny sposób może wspierać kształtowanie tożsamości i sprawczości, co jest ważnym zasobem dla osób w procesie readaptacji społecznej.

Organizacja czasu wolnego ma wpływ na wiele aspektów życia człowieka i nie powinno się jej pomijać w procesie readaptacji. W przypadku byłych skazanych może kształtować poczucie sprawczości, pozwolić na zbudowanie nowego obrazu siebie (Kacprzak, 2018) i obok pracy zawodowej pełni funkcję profilaktyczną (Ambrozik, 2023).

Aktywności, takie jak uprawianie sportu, rozwijanie nowych umiejętności, pielęgnowanie pasji, podejmowane przez byłych więźniów wpływają pozytywnie na poczucie sprawstwa.

„Poczucie sprawstwa doświadczane przez wychowanków może mieć bardzo istotne znaczenie w osiąganiu wysokiego poczucia koherencji, a w konsekwencji także całościowo rozumianego zdrowia i ukształtowania się twórczej orientacji życiowej, w której codzienna twórczość dla wspólnego dobra zyskuje trwałe miejsce, stając się konstruktem własnego projektu tożsamościowego i cennym elementem biograficznego doświadczenia” (Cudowska, 2018, s. 47).

Metoda wymaga wprowadzenia świadomego modelowania zachowania. Na przykładzie zabrzańskiego ośrodka będzie to: wspólne gotowanie z asystentem readaptacji, wieczór gier planszowych, wspólne śpiewanie z zaprzyjaźnioną kuratorką sądową, wyjazd w góry, mecz piłki nożnej, grill we wspólnym ogrodzie, uprawianie warzyw. Toruński ośrodek dla byłych skazanych za sprawą jego założyciela był powiązany ze środowiskiem hokejowym – jego mieszkańcy mieli możliwość kibicować na meczach i nauczyć się jazdy na łyżwach.

Opisana działalność tworzy okazję do pozytywnego kreowania wizerunku byłych skazanych i organizacji ich wspierających, co jest równie istotne w całościowym podejściu do readaptacji (Kieszkowska, 2012). W mediach społecznościowych i na stronach internetowych ośrodków readaptacyjnych można znaleźć wpisy opatrzone zdjęciami, na których widać grupę uśmiechniętych, wspólnie gotujących, przemierzających górskie szlaki lub kibicujących lokalnej drużynie ludzi.

Należy podkreślić, że metoda ta nie powinna być traktowana jako wiodąca w procesie readaptacyjnym ze względu na swój doraźny charakter i nieobjęcie ważnych aspektów życia (praca, rodzina). Jest natomiast bardzo atrakcyjnym uzupełnieniem wachlarza propozycji działań readaptacyjnych.

Metoda 5: Kreowanie siebie jako pracownika

Cel: Przygotowanie klienta do skutecznego odnalezienia się na rynku pracy.

Opis: Proces obejmuje naukę poszukiwania pracy, tworzenia CV, zarządzania finansami oraz doskonalenie zawodowe, zrozumienie wartości legalnej pracy, rejestrację w urzędzie pracy. Byli skazani mają szansę poznawać rynek pracy, tworzyć swój wizerunek jako pracownika oraz uczyć się takich umiejętności, jak systematyczność i odpowiedzialność.

Zasoby: Doradcy zawodowi, materiały edukacyjne, asystenci readaptacyjni.

Podstawa teoretyczna: Zatrudnienie jest kluczowym elementem readaptacji, a praca pełni rolę stabilizującą i socjalizacyjną oraz pomaga przełamać błędne koło stygmatyzacji, wykluczenia społecznego i pogarszającej się sytuacji materialnej (Pstrąg, 2015).

Konieczność podjęcia pracy przez byłego skazanego jest podstawą jego powrotu do społeczeństwa (Gerlach, 2021; Tytko, 2020; Karpuszenko, 2017; Pstrąg, 2015; Fidelus, 2012). Funkcje, jakie spełnia podjęcie pracy w kontekście readaptacji, przytacza Dorota Pstrąg (2015). Poza oczywistą – ekonomiczną, jest również funkcja społeczno-wyznaczająca, która odnosi się do statusu, jaki wykonywany zawód nadaje danej osobie, oraz funkcja socjopsychologiczna, która wiąże się z zaspokajaniem własnych potrzeb psychospołecznych, socjalizacją, rozwijaniem umiejętności społecznych. Aneta Domżańska (2013) wskazuje jeszcze na poczucie przynależności, tworzenie odmiennego wzorca stylu życia w kontekście rodzinnym, możliwość katalaktyki ze społeczeństwem za pośrednictwem dóbr czy usług. Beata Nowak (2019) podkreśla również profilaktyczną rolę podjęcia pracy.

Tak samo jak niezbędne, tak i trudne jest odnalezienie się przez byłych skazanych na rynku pracy (Domżańska, 2013). Zarówno ze strony społecznej, gdzie stygmat przestępcy działający na dwóch płaszczyznach (wewnętrznej i zewnętrznej) sprawia, że albo starania o pracę nie są w ogóle podejmowane lub podejmowane są w niedostatecznym stopniu, albo podjęte starania nie są docenione przez pracodawców. Innym kontekstem jest warstwa formalna – pracodawcy w niektórych przypadkach mają prawo zapytać kandydata o dotychczasową karalność. W tym wymiarze trudnością jest też luka w życiorysie spowodowana odbywaniem kary pozbawienia wolności. Dużym utrudnieniem w odbiorze społecznym – zwłaszcza w kontekście pracy – mogą być tatuaże w widocznych miejscach ciała (okolice oczu, szyja, dłonie), które są charakterystyczne dla osób odbywających karę i biorących udział w podkulturze więziennej (Domżańska, 2013).

Populacja osób osadzonych to w większości osoby o podstawowym i zawodowym wykształceniu. Bywa, że nie posiadają doświadczenia zawodowego. Ponadto „długi czas pobytu w zakładzie karnym może przyczynić się do powstania zapóźnień technologicznych, a także nieznajomości u osadzonych wykorzystywanych materiałów i metod pracy” (Domżańska, 2013, s. 135). Jest to utrudnienie zarówno na etapie poszukiwania pracy (tworzenie CV, poruszanie się na portalach z ogłoszeniami o pracę, posługiwanie się internetem czy nawet opanowanie się z panującymi normami zachowań), jak i jej podjęcia (braki aktualnej wiedzy technologicznej, nieznajomość narzędzi pracy).

Zadanie mające na celu wykreowanie dobrego pracownika z byłego skazanego jest zatem niezwykle złożone i czasochłonne. Obejmuje ono doradztwo zawodowe w postaci określenia kompetencji przydatnych na rynku pracy, nauki lub pomocy w stworzeniu CV lub aplikacji dla pracodawców, pracę terapeutyczną/psychologiczną mającą na celu wzmocnienie motywacji do podjęcia i utrzymania zatrudnienia, umiejętność przyjmowania odmowy czy wzmocnienie poczucia własnej wartości, aby były skazany był w stanie rzetelnie wycenić swoją pracę. Zadanie to obejmuje również formalności związane z rejestracją w urzędzie pracy czy ubezpieczeniem zdrowotnym z ośrodka pomocy społecznej (do momentu

zatrudnienia) bądź złożenie wniosku do komisji orzekania o niepełnosprawności, lub po prostu unormowanie stanu zdrowia, aż do prozaicznych, wydawałoby się, działań, jak organizacja logistyki związanej z kolportażem zgłoszeń do pracy czy nauka systematyczności, punktualności, profesjonalizmu.

Praca tą metodą może mieć charakter zarówno doraźny, jak i stały w zależności od złożoności problemu, potrzeb klienta i możliwości osób jej udzielających. Może ona być również rozdzielona pomiędzy różnych specjalistów. O jej skuteczności zadecyduje w pierwszej kolejności poziom determinacji samego zainteresowanego, a także poziom skoordynowania wymienionych wielopłaszczyznowych działań.

Metoda 6: Role społeczne

Cel: Przygotowanie klientów do pełnienia ról społecznych poprzez praktyczne ich ćwiczenie w warunkach kontrolowanych.

Na czym polega: W ośrodkach mieszkańcy pełnią różne role, np. gospodarza domu, skarbnika czy kierownika ochrony. Każda rola posiada jasno określone obowiązki i zadania, które mają na celu rozwój konkretnych umiejętności, takich jak organizacja, odpowiedzialność czy zarządzanie. Cykliczne zmiany ról pomagają mieszkańcom rozwijać zróżnicowane kompetencje społeczne, które będą przydatne po opuszczeniu ośrodka.

Zasoby: System ról, instrukcje i obowiązki, wsparcie asystentów readaptacyjnych.

Podstawa teoretyczna: Pełnienie ról społecznych jest szczególnie istotne w procesie readaptacji, ponieważ pomaga osobom opuszczającym więzienia w przywróceniu zdolności do samodzielnego życia. Model ten jest zgodny z teorią Kazimierza Pospiszyla (1998) dotyczącą „społeczności terapeutycznej”, w której każda rola wspiera proces integracji i pozwala byłemu skazanemu poczuć się częścią szerszej wspólnoty.

Nauka pełnienia różnych ról społecznych jest w procesie readaptacji społecznej praktycznym treningiem przed wkroczeniem do społeczeństwa (Hare, 2003). Po opuszczeniu zakładu karnego były więzień musi uporać się z następstwami totalnego charakteru więzienia, gdzie nie ma szansy na wzięcie odpowiedzialności za swoje życie (Goffman, 2011).

Pobyty w zakładzie karnym odzwyczaja osadzonych od codziennych obowiązków. Osadzeni nie mają możliwości przygotowywania sobie posiłków, robienia zakupów, planowania budżetu domowego, mają bardzo ograniczoną możliwość dbania o czystość w celi (brak środków i narzędzi). Dodatkowo podczas pobytu w zakładzie karnym lub areszcie dochodzi do adaptacji do więziennego życia, co szeroko opisują m.in. Milena Miałkowska-Kozaryna i Kamil Miszewski (2020). Jest to jedna z bardzo poważnych wad systemu penitencjarnego, która jest obszarem badań i rozważań m.in.: Ireny Pospiszyl (2021), Andrzeja Bałandynowicza (2019), Piotra Stępnika (2023) czy Krzysztofa Biela (2010).

Jednym ze sposobów oddania wspomnianej inicjatywy byłym skazanym jest wdrożenie ich w pełnienie funkcji i ról społecznych, co często jest naturalnym następstwem funkcjonowania w danym środowisku. Charakter ośrodków readaptacyjnych jest zbliżony do funkcjonowania domu rodzinnego,

o który trzeba dbać. Regulaminy ośrodków najczęściej zawierają zapisy dotyczące pełnienia dyżurów porządkowych wokół domu, w ogrodzie czy w kuchni. Przedstawiamy przykładowy system wdrażania w role społeczne, jaki funkcjonuje w SOR w Zabrze. Jest to sześć ról pełnionych w określonym czasie (zwykle przez sześć tygodni). Pracownicy fundacji dokładają starań, aby każdy mieszkaniec miał możliwość pełnić w czasie swojego pobytu każdą rolę.

Sposób, w jaki ta metoda funkcjonuje w tym miejscu, jest szczególnie wart uwagi, ponieważ role, funkcje oraz cel, jaki mają, są wywieszone w formie plakatów i ogólnodostępne dla każdego mieszkańca ośrodka. Taka forma nie pozostawia żadnych wątpliwości zarówno dla osoby pełniącej daną funkcję, jak i dla pozostałych mieszkańców. To szczególnie istotne w momencie, kiedy pełnienie danej funkcji wymaga od mieszkańca postępowania odmiennego, niż miało to miejsce w zakładzie karnym (np. szef ochrony). Niezwykle cenny w tym przypadku jest też fakt, że mieszkańcy wiedzą, na jakiej płaszczyźnie realizowane funkcje przybliżają ich do sukcesu w procesie readaptacji. Ponadto idea piastowania wspomnianych funkcji jest w pełni zgodna z teorią m.in. Pospiszyla (1998) o pracy metodą społeczności. Opisywane funkcje wpisują się w zasadę realizmu, tj. potrzebę dostarczenia członkom społeczności bezpośrednich doświadczeń, umożliwiających konfrontację nabytych społecznych umiejętności z otaczającą rzeczywistością.

Poniżej opis funkcji społecznych w formie, jaka obowiązuje w ośrodku readaptacyjnym w Zabrze. Ważnym aspektem pracy z rolami w tym ośrodku jest również współpraca osób pełniących dane funkcje – zebrania zarządu.

Prezes

Obowiązki: koordynowanie działań wszystkich osób funkcyjnych, wyznaczanie zadań, prowadzenie zebrań zarządu (wszystkich osób funkcyjnych), prowadzenie społeczności, zebranie i wnoszenie spraw na społeczność, reprezentowanie społeczności, wspieranie członków zarządu, współpraca z kadrami, wyznaczanie zastępcy pod swoją nieobecność, pilnowanie dat wnoszenia i omawiania planów.

Cel pełnienia funkcji: budowanie relacji, odpowiedzialność, radzenie sobie z własnymi emocjami, umiejętności planowanie, organizacji i zarządzania, systematyczność i konsekwentne działanie, umiejętność rozwiązywania problemów i radzenia sobie w trudnych sytuacjach, rozwijanie kreatywności, asertywności, troski i uważności na drugiego człowieka, mówienia o porażkach, nauka przyjmowania krytyki, egzekwowania poleceń, rozwój komunikacji i współpracy.

Szef Ochrony

Obowiązki: dbanie o bezpieczeństwo, reagowanie na łamanie zasad, współpraca z prezesem i zarządem, współpraca z kadrami, uczestniczenie w spotkaniach zarządu i wnoszenie spraw, zamykanie drzwi na noc, sprawdzanie stanu osobowego, prowadzenie ewidencji przepustek i jokerów, wskazanie nowo przybyłym miejsca w pokoju i przedstawienie zasad ośrodka, wnoszenie na społeczność spraw dotyczących funkcjonowania mieszkańców, wyznaczanie zastępcy pod swoją nieobecność.

Cel pełnienia funkcji: rozwijanie takich cech, jak: odpowiedzialność, szczerść, uczciwość, asertywność poszanowanie nowych zasad, nauka rozwiązywania problemów bez użycia agresji, troska i uważność na innych, elastyczność,

samodzielne podejmowanie decyzji, umiejętność panowania nad sobą, moralność poprzez wzmacnianie wewnętrznych norm i zasad, radzenie sobie z dylematem, na ile można zaufać innym, zmiana schematu myślenia.

Gospodarz Domu

Obowiązki: wyznaczanie zadań i osób do ich wykonania, współpraca z prezesem i zarządem, współpraca z kadrą, uczestniczenie w zebraniach zarządu i wnoszenie spraw, dbanie o czystość i porządek w domu, kontrolowanie wykonania zleconych prac (dyżury, remonty), dbanie o inwentarz, przygotowanie zakwaterowania dla nowych osób (pościel, pokój), wyznaczenie zastępcy pod swoją nieobecność.

Cel pełnienia funkcji: nauka prowadzenia gospodarstwa domowego, odpowiedzialności, troski i uważności na siebie nawzajem, umiejętności planowania i organizacji, zarządzania i bycia zarządzanym, asertywności, egzekwowania poleceń, dobierania odpowiednich ludzi do konkretnych prac, radzenia sobie z trudnościami, komunikacji i współpracy.

Szef Kuchni

Obowiązki: pilnowanie porządku w kuchni, wyznaczanie zadań i osób do ich wykonywania, kontrolowanie wykonanych prac, współpraca z prezesem i zarządem, współpraca z kadrą, uczestniczenie w zebraniach zarządu i wnoszenie spraw, zadbanie o nowo przybyłych przez wyznaczenie szafek i rozdysponowanie żywności, nauka obsługi sprzętów kuchennych.

Cel pełnienia funkcji: nauka systematyczności i konsekwencji, gospodarowania żywnością, planowania i organizowania, komunikacji i współpracy, odróżniania porządku od bałaganu, sprawiedliwego traktowania, radzenia sobie z trudnościami, zaradności, odpowiedzialności, zarządzania i bycia zarządzanym, proszenia o pomoc, troski i uważności na siebie nawzajem, dobierania odpowiednich ludzi do konkretnych zadań.

Skarbnik

Obowiązki: zbieranie składek społeczności i pilnowanie terminowości ich wpłacania, kontrolowanie stanu kasy, rozliczanie się z wydatków, zbieranie faktur (prowadzenie dokumentacji z tym związanej), współpraca z prezesem i zarządem, współpraca z kadrą, uczestniczenie w zebraniach zarządu i wnoszenie spraw, udzielanie pożyczek mieszkańcom.

Cel pełnienia funkcji: nauka odpowiedzialności, uczciwości, oszczędności, systematyczności, asertywności, elastyczności, planowania i organizowania, skrupulatności, sumienności, współpracy i komunikacji.

Szef Remontu

Obowiązki: sprawdzanie stanu infrastruktury i zgłaszanie usterek, współpraca z prezesem i zarządem, współpraca z kadrą, uczestniczenie w zebraniach zarządu i wnoszenie spraw, wykonywanie napraw lub wyznaczanie osób do ich wykonania, zakup artykułów potrzebnych do remontu oraz napraw wraz ze wstępną orientacją cenową, przyjmowanie zgłoszeń awarii i usterek od mieszkańców, dbanie o bezpieczeństwo podczas remontów, inwentaryzacja sprzętów.

Cel pełnienia funkcji: nauka delegowania zadań, odpowiedzialności, organizowania pracy własnej i innych, radzenia sobie w relacjach z autorytetami i „fachowcami”, asertywności, zaradności, radzenia sobie z trudnościami, radzenia

sobie ze stresem, dbałości o powierzone wspólne mienie, zrozumienia i tolerancji wobec braku fachowych umiejętności, proszenia o pomoc.

System funkcji społecznych został przygotowany przez pracowników ośrodka we współpracy z jego mieszkańcami.

Podsumowanie

Omówione metody pracy z byłymi skazanymi, takie jak: praca indywidualna z programem, diagnoza, twórcze wykorzystanie czasu wolnego, kreowanie się na rynku pracy oraz role społeczne, pokazują zróżnicowane podejście do procesu readaptacji i praktyczną wskazówkę dla naukowców z różnych dziedzin, których podmiotem jest readaptacja społeczna byłych więźniów. Jest to żmudna praca, wymagająca zaangażowania wielu specjalistów, a przede wszystkim dużej motywacji i zasobów samego byłego skazanego oraz warunków do jego zmiany. Prezentowana praca może być przydatna zarówno dla pracowników socjalnych, pedagogów, psychologów, jak i socjologów, którzy zajmują się zjawiskiem readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne. Złożony proces projektowania metod pracy z byłymi skazanymi wymaga uwzględnienia wielu aspektów ich życia, takich jak wspomniane zasoby, ich przeszłość i wynikające z niej implikacje – przyczyna popełnienia przestępstwa, następstwa pobytu w instytucji totalnej, więzi rodzinne, wykształcenie. Ta wieloaspektowość zjawiska sprawia, że istnieje potrzeba dalszych badań nad skutecznością i ewentualnym ustrukturyzowaniem tych metod, aby zwiększyć efektywność procesu readaptacji osób opuszczających zakłady karne i wesprzeć opisywane jednostki w rozwoju.

Bibliografia

- Ambrozik, W. (2023). Konceptyjne i funkcjonalne problemy systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji. W: A. Cybal-Michalska, P. Kostyło (red.), *Przesilenie: Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami*. Wystąpienia plenarne na XI Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Poznaniu, 20–22 września 2022 r. (s. 151–160). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balandynowicz, A. (2019). *Probacja: Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Konteksty antropologiczno-filozoficzne*. Wyd. 3. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Biel, K. (2010). Zła resocjalizacja czy resocjalizacja zła. W: K. Biel, M. Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła* (s. 133–160). Kraków: Wydawnictwo WAM, Ignatianum.
- Chwaszcz, J., Niewiadomska, I., Fel, S., Wiechetek, M., Palacz-Chrisidis, A. (2015). *Innowacyjne narzędzia do diagnozy potencjału readaptacyjnego osób zagrożonych wykluczeniem społecznym i zawodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cudowska, A. (2018). Twórczość codzienna jako wartość w procesie readaptacji. *Resocjalizacja Polska*, 15(1), 35–51.
- De Leon, G. (2003). *Spółeczność terapeutyczna: teoria, model, metoda*. Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Domzalska, A. (2013). Sytuacja byłych skazanych na rynku pracy. *Forum Pedagogiczne*, 2, 127–148.
- Fidelus, A. (2012). *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

- Friedrich, W. (2021). Polska adaptacja kwestionariusza SSICR do pomiaru poczucia stygmatyzacji osadzonych. *Resocjalizacja Polska*, 21(1), 363–380.
- Gerlach, R. (2021). Praca byłych osadzonych – możliwości i ograniczenia. *Resocjalizacja Polska*, 21(1), 267–284.
- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne: O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kacprzak, A. (2018). Wybrane aspekty pracy socjalnej z osobami opuszczającymi zakłady karne. *Polityka Społeczna w Regionie Łódzkim*, 21, 19–29.
- Kacprzak, A. (2023). Skazani na przestępczość? Wykluczenie społeczne i reintegracja społeczna w doświadczeniu biograficznym byłych więźniów. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kacprzak, A., Kudlińska-Chróścicka, I. (2014). *Praca socjalna z osobami opuszczającymi placówki resocjalizacyjne i ich rodzinami*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Karpuszenko, E. (2017). Praca a readaptacja społeczna osadzonych. *Pedagogika*, 26(1), 17–26.
- Kieszkowska, A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Koczurowska, J. (2008). Monarowski model przeciwdziałania narkomanii. *Serwis Informacyjny Uzależnienia*, 5(44), 39–44.
- Konopczyński, M. (2014). Twórcza resocjalizacja: Zarys koncepcji rozwijania potencjałów. *Resocjalizacja Polska*, 7(1), 13–28.
- Kooyman, M. (2002). *Społeczność terapeutyczna dla uzależnionych*. Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Leśniak-Berek, E. (2020). Pomagając w zmianie: Dialog motywujący w pracy socjalnej. W: K. Faliszek, S. Pawlas-Czyż (red.), *Socjologia bez granic: O naukowej tożsamości działań na rzecz człowieka i jego środowiska. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Kazimierz Wódcz* (s. 333–355). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Machel, H. (2010). Resocjalizacja penitencjarna: Istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych. *Resocjalizacja Polska*, 1, 174–192.
- Miszewski, K., Miałkowska-Kozaryna, M. (2020). Dyskusja wokół problemu prizonizacji na kanwie badań własnych. *Resocjalizacja Polska*, 19(1), 319–335.
- Niewiadomska, I., Chwaszcz, J. (2010). *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?* Lublin: Drukarnia TEKST.
- Niewiadomska, I., Chwaszcz, J., Augustynowicz, W., Bartczuk, R.P. (2014). *Readaptacja społeczno-zawodowa więźniów: Narzędzia do diagnozowania potencjału readaptacyjnego i kapitału wspierającego*. Lublin: Instytut Psychoprofilaktyki i Psychoterapii, Stowarzyszenie Natanaelum.
- Nowak, B.M. (2019). Praca jako czynnik chroniący ekswieźniów przed powrotnością do przestępstwa i wykluczeniem społecznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 32(3), 289–306.
- Poleć, M. (2012). Transteoretyczny model zmiany – towarzysz Dialogu Motywującego. W: J.M. Jaraczewska, I. Krasiejko (red.), *Dialog Motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii* (s. 41–58). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Pospiszyl, I. (2021). Neopenologia – spór o sens istnienia resocjalizacji penitencjarnej. *Resocjalizacja Polska*, 22(1), 185–204.
- Pospiszyl, K. (1998). *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pstrag, D. (2015). Praca w procesie readaptacji społecznej skazanych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 33, 148.

- Pytko, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wyd. 4. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rogers, C.R. (1974). Client-Centered Theory. W: A. Burton (red.), *Operational Theories of Personality* (s. 211–258). New York: Brunner/Mazel.
- Stępnia, P. (2023). Dobry osadzony czy dobry zwalniany? Prawo karne wykonawcze – paradygmat czy chaos koncepcyjny? *Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego*, 66, 25–40.
- Tokarska, B. (2013). Społeczność korekcyjna w świetlicy środowiskowej jako metoda pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. W: J. Pyżalski, P. Adamiak (red.), *Model działań systemowych. Podręcznik metodyczny* (s. 15–58). Łódź: Stowarzyszenie MONAR.
- Tytko, O. (2020). Więźniowie na rynku pracy – analiza doświadczeń polskich i zagranicznych. *Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa*, 11, 120–132.
- Urban, B. (2004). Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych. W: S. Pakla (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych* (s. 165–182). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wendreńska, I. (1998). Samowiedza jako przedmiot zainteresowań badawczych: Problematyka oraz potrzeba dalszych badań. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(4), 33–39.
- Wysocka, E. (2009). *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka, E. (2019). Diagnoza w resocjalizacji – perspektywa pozytywna vs. negatywna, teoria vs. praktyka diagnozowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(2), 125–146.

METHODS OF WORKING WITH FORMER PRISONERS IN READAPTATION CENTERS

Abstract

The article presents the methods of influence used in centers for former convicts. Centres are facilities to which a person leaving prison can go voluntarily and use free or low-paid accommodation, support in finding a job, reconnecting with his family, etc. Qualitative case studies covered four centres in Warsaw, Zabrze, Toruń and Krakow. The research shows the functioning of the institutions described including a list of specific methods that are used to support the rehabilitation process. The article describes the following methods: individual work with the program, individual diagnostic work, group work “community”, constructive spending of free time, self-creation as an employee and social roles. The results of this research can be used for practical purposes and for further research in a field that still leaves a lot of unexplored space.

Keywords: ex-convicts, rehabilitation of convicts, rehabilitation centre, work, rehabilitation diagnosis, individual rehabilitation programme

II OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA PSYCHOLOGII KLINICZNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY, WARSZAWA, 13 CZERWCA 2024

W obliczu coraz szybszego tempa życia i dynamicznych zmian społecznych, a także dwóch głównych czynników kryzysowych ostatnich kilku lat: pandemii COVID-19 oraz wojny w Ukrainie, specjaliści coraz częściej wskazują na postępujący kryzys psychiczny dotyczący dzieci i młodzieży. Wydarzenia z ostatnich lat nie tylko skonfrontowały nas nagle z nowymi, trudnymi sytuacjami i sprawiły, że wielu ludzi utraciło dotychczasowe umiejętności radzenia sobie z codziennymi trudnościami, ale także pogłębiły już istniejący deficyt w obszarze psychologicznego i psychiatrycznego wsparcia najmłodszych. Tymczasem z roku na rok zwiększa się liczba diagnozowanych przypadków zaburzeń lękowych, depresyjnych, uzależnień czy samookaleczeń. Ogromna liczba prób samobójczych podejmowanych przez adolescentów to efekt pogłębiania się globalnego kryzysu psychicznego, ale także efekt braku adekwatnego wsparcia. Wszystkie te czynniki powodują, że potrzeba wsparcia psychicznego staje się coraz bardziej paląca. Wzrost liczby przypadków zaburzeń diagnozowanych u najmłodszych wymaga odpowiedzi ze strony systemów opieki zdrowotnej, które muszą dostosować się do nowych wyzwań i zapewnić dostęp do odpowiedniej pomocy. Wsparcie psychiczne, terapia oraz działania profilaktyczne stają się kluczowymi elementami w dążeniu do przywrócenia równowagi i zdrowia psychicznego w społeczeństwie. Sytuacja ta stawia przed specjalistami duże wyzwanie, w obliczu którego niezbędne jest podejmowanie wszelkich działań pomocowych.

W tym celu niezbędna jest także wymiana doświadczeń specjalistów oraz stwarzanie im możliwości spotkania się i dyskusowania o potrzebach i metodach wsparcia.

Konferencja Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie stała się już wydarzeniem cyklicznym. Ideą, jaka leżała u podłoża organizacji tego wydarzenia, było umożliwienie podzielenia się wiedzą naukową, wynikającą z prowadzonych przez naukowców i badaczy eksploracji, z praktykami, którzy na co dzień mają do czynienia z pracą terapeutyczną i wspieraniem dzieci i młodzieży w kryzysie. Z tego też powodu konferencja skierowana jest do ekspertów naukowych i praktycznych z różnych dziedzin, w tym psychologów, pedagogów, terapeutów, a także badaczy w tej dziedzinie oraz studentów. W dniu 13 czerwca odbyła się II edycja konferencji, tym razem tematyka obejmowała tendencje autodestruktywne u dzieci i młodzieży. Główne obszary podejmowanych zagadnień obejmowały szeroki zakres kwestii związanych z autodestrukcją, od jej podstawowych definicji, poprzez różne formy i przyczyny, aż po metody interwencji i wsparcia. Program został opracowany z uwzględnieniem aspektów nie tylko naukowych, ale także praktycznych. Poza sesją wykładową uczestnicy mogli uczestniczyć w warsztatach tematycznych oraz obejrzeć wyniki najnowszych analiz w obszarze zachowań autodestruktywnych zaprezentowanych w sesji posterowej.

Partnerami wydarzenia byli: Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego

SZPZLO Śródmieście, Ochota, Ursus, Warszawskie Centrum Opieki Medycznej „Kopernik” Sp. z o.o., Mazowiecki Oddział Wojewódzki Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Fundacja „Tu i Tam” oraz Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej. Patronatem honorowym po raz kolejny konferencję objął Unicef Polska, z którą to organizacją APS współpracuje od wielu lat. W skład Komitetu Organizacyjnego Konferencji weszli: dr Ewa Odachowska-Rogalska, dr Doro- ta Danielewicz, dr Magdalena Kochańska, dr Magdalena Kruk-Rogucka, dr Iwona Omelańczuk, dr Agnieszka Siedler, dr Dominika Wiśniewska, Koło Naukowe Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży APS oraz Koło Naukowe Psychoonkologii APS. Komitet Naukowy Konferencji z kolei stanowili wybitni naukowcy i specjali- ści w dziedzinie zaburzeń psychicznych: prof. dr hab. Ewa Pisula z Uniwersytetu Warszawskiego, dr hab. Łukasz Baka, prof. APS, dr hab. Paweł Bronowski, prof. APS, dr hab. n. społ. Magdalena Woynarowska z Warszawskiego Uniwersytetu Medycz- nego oraz pracownicy Zakładu Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży APS: dr Do- rota Danielewicz, dr Magdalena Kochań- ska, dr Magdalena Kruk-Rogucka, dr Ewa Odachowska-Rogalska, dr Iwona Omelań- czuk oraz dr Agnieszka Siedler.

Konferencja rozpoczęła się o godzi- nie 10.00, uroczystego otwarcia dokonała Pani dr hab. Barbara Pasamonik – Prorektor ds. Kształcenia w APS. Następnie głos zabrały: dr Ewa Witkowska – Zastępczy- ni Dyrektora Instytutu Psychologii APS, dr Ewa Odachowska-Rogalska – Kierow- niczka Zakładu Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży – głównego organiza- tora Konferencji oraz Przedstawicielka Pa- trona Honorowego Unicef Polska – Mał- gorzata Połowiak-Dąbrowska.

Główne punkty konferencji obejmowa- ły wykłady plenarne prowadzone przez wybitnych specjalistów z zakresu psycho- logii klinicznej, którzy przedstawili swoje badania i obserwacje dotyczące aktualnych trendów, wyzwań i możliwości w leczeniu i diagnozowaniu zaburzeń psychicznych

u dzieci i młodzieży, a także warsztaty te- matyczne, podczas których uczestnicy mie- li okazję wziąć udział w interaktywnych warsztatach, które dotyczyły konkretnych metod terapeutycznych, technik diagnozo- wania oraz innowacyjnych podejść w pra- cy z młodymi pacjentami.

Dodatkowo uczestnikom zapropo- nowano udział w sesji plakatowej, z któ- rej skorzystali głównie młodzi naukow- cy oraz studenci. Mieli oni możliwość za- prezentowania swoich prac badawczych i projektów w formie plakatów, co umoż- liwiło wymianę pomysłów i nawiąza- nie współpracy z bardziej doświadczony- mi kolegami z branży. Konferencja ofero- wała także panele dyskusyjne, w których uczestnicy mogli wymieniać się pogląda- mi na temat aktualnych problemów, ta- kich jak wzrost przypadków zaburzeń lękowych i depresyjnych wśród dzieci i młodzieży, a także wyzwań związanych ze zdrowiem psychicznym dzieci i mło- dzieży. Specjalnie zaplanowane przerwy na networking umożliwiły uczestnikom nawiązywanie kontaktów zawodowych, dzielenie się doświadczeniami i poszuki- wanie nowych możliwości współpracy.

W ramach sesji wykładowej zaprezen- towano siedem wystąpień:

1. Zdrowie psychiczne dzieci i młodzie- ży jako predyktor zachowań autoagres- ywnych i kryzysu presuicydalnego – dr n. med. Aleksandra Lewandowska, Konsultant Krajowy w dziedzinie psy- chiatrui dzieci i młodzieży.
2. Psychospołeczne uwarunkowania za- chowań autodestruktywnych dzieci i młodzieży (mechanizm reaktywacji traumy) – dr Ewa Odachowska-Rogal- ska, APS.
3. Samouszkodzenia a zachowania sa- mobójcze – czynnik ryzyka, czynnik ochronny? – Małgorzata Łuba, ekspert- ka Biura ds. Zapobiegania Zachowa- niom Samobójczym IPiN w Warszawie.
4. Tendencje samobójcze dzieci i mło- dzieży – dr Halszka Witkowska, ko- ordynator inicjatywy „Życie warte jest rozmowy”.

5. Brzdąc w sieci 3.0: Podłoże problemowego korzystania z urządzeń ekranowych przez dzieci w wieku 3–6 lat – dr Magdalena Rowicka, APS.
6. Ogólnopolskie Badanie Higieny Cyfrowej. Prezentacja wyników pierwszej edycji badania oraz Testu Higieny Cyfrowej i założeń badań nastolatków – dr hab. Magdalena Woynarowska, Warszawski Uniwersytet Medyczny.
7. Interwencje po śmierci samobójczej w przestrzeni szkoły. Działania postwencyjne – dr Marta Sałapata, Akademia Pomorska w Słupsku.
Ważnym aspektem konferencji była możliwość zdobycia praktycznych umiejętności pracy. W tym roku uczestnikom konferencji zaproponowano do wyboru udział w jednym z dziewięciu warsztatów tematycznych:
 1. Strata dziecka w wyniku śmierci samobójczej. Specyfika kontaktu z bliskimi (dr Marta Sałapata, Akademia Pomorska w Słupsku).
 2. Mentalizacja w pracy z nastolatkami samookaleczającymi się (dr Magdalena Kruk-Rogucka i dr Anna Wójcik-Zdyb, APS, Warszawskie Centrum Opieki Medycznej „KOPERNIK”).
 3. Profilaktyka zaburzeń zachowania wśród nastolatków zagrożonych niedostosowaniem społecznym (dr Anna Osowska-Rembecka, Warszawskie Centrum Opieki Medycznej „KOPERNIK”).
 4. Psychologiczne aspekty przeciwdziałania przemocy domowej wobec dzieci i młodzieży (dr Sylwia Kluczyńska, APS).
 5. Zachowania autodestrukcyjne u dzieci ze spektrum autyzmu (dr Agnieszka Siedler, APS).
 6. Challenge – ryzykowne zachowania dzieci i młodzieży w „Sieci” (Leszek Roszczenko, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci).
 7. Specyfika pracy z zachowaniami autoagresywnymi u dzieci z doświadczeniem wojennym (Jana Lisna-Nożykowska, Fundacja Polskie Forum Migracyjne).
 8. Zaburzenia odżywiania u małych dzieci – prezentacja metod pracy (dr Maria Weker, APS).
 9. Ocena ryzyka samobójczego u dzieci i młodzieży (Agnieszka Dąbrowska, Poradnia „MeWell”).

Warsztaty spotkały się z zainteresowaniem kilkudziesięciu uczestników konferencji i były okazją do wymiany doświadczeń, zadawania pytań i zdobycia praktycznej wiedzy. Prowadzone były maksymalnie w kilkunastoosobowych grupach przy użyciu metod aktywizujących osoby biorące w nich udział.

Konferencja była doskonałą okazją do zgłębienia wiedzy na temat psychologii klinicznej dzieci i młodzieży, a także do nawiązania kontaktów i współpracy między różnymi instytucjami i specjalistami z całej Polski. Tendencje autodestruktywne stanowiące tegoroczny główny temat konferencji, stanowią bardzo istotne zagadnienie zarówno w zakresie projektowania działań profilaktycznych, jak i wsparcia terapeutycznego udzielanego pacjentom i ich najbliższym. Wydarzenie to podkreślało wagę interdyscyplinarnego podejścia do zdrowia psychicznego młodych ludzi oraz konieczność ciągłego doskonalenia praktyk terapeutycznych i diagnostycznych.

24. KONFERENCJA EUROPEJSKIEGO TOWARZYSTWA KRYMINOLOGICZNEGO, BUKARESZT, 11–14 WRZEŚNIA 2024

Głównym zagadnieniem tegorocznego spotkania badaczy w ramach *24th Annual Conference of the European Society of Criminology* (ESC 2024) w Bukareszcie (Rumunia) była myśl dotycząca rozwoju kryminologii w całej Europie i poza nią. Całe przedsięwzięcie zostało zorganizowane na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Bukareszcie, który został założony w 1859 r. i jest jednym z najstarszych wydziałów.

Pierwszego dnia odbył się cykl spotkań w grupach roboczych, m.in. ds. radykalizmu, ekstremizmu i terroryzmu; przestępczości zorganizowanej i sieci przestępczości sprawiedliwości naprawczej; Europejskiej Sieci Otwartej Kryminologii, ds. witaminologii; sankcji wspólnotowych; policji. W trakcie trwania sekcji roboczych odbywało się równoległe seminarium poprzedzające ESC dotyczące przestępczości przeciwko środowisku, kryzysowi i konfliktowi. Następnie, późnym popołudniem, miała miejsce sesja plenarna, na której wygłoszono dwa wystąpienia. Pierwsze zostało wygłoszone przez Josepa Tamarit (Otwarty Uniwersytet Katalonii) na temat ewolucji i stanu europejskiej kryminologii, w której autor przedstawił wyniki badań z wykorzystaniem modelowania tematycznego (*Evolution and state of the European Criminology: a study with topic modeling*). Następnie głos zabrała Andra R. Trandafir (Uniwersytet w Bukareszcie), która omówiła zmiany legislacyjne w kodeksie karnym, jakie nastąpiły w Rumunii na przestrzeni ostatnich 10 lat (*Criminology goes East. How and what we research in Romania*). Zwróciła ona też uwagę na fakt, że omawiany kodeks był w tych latach również kilkakrotnie

modyfikowany, w wielu przypadkach przestępstw wymiar kar został zaostrzony, ale też wiele z nich zostało złagodzonych ze względu na ich przedawnienie lub istniejący problem przeludnienia w rumuńskich zakładach karnych. Prelegentka przybliżyła ponadto dane statystyczne, które potwierdzały, że zmiany dokonane w regulacjach prawnych były zarówno przemysłane, jak i skuteczne.

Po sesji plenarnej odbył się koncert inauguracyjny w wykonaniu grupy Traffic Strings, założonej przez muzyka Luciana Moraru, który zebrał do swojego zespołu najbardziej utalentowanych instrumentalistów w Rumunii. Styl muzyczny trudno zakwalifikować jednoznacznie, gdyż jest to raczej splot różnych gatunków muzycznych, takich jak muzyka klasyczna, tango, jazz, folk i pop.

Następne dni od samego rana były wypełnione różnorodnymi tematycznie wystąpieniami, które były prowadzone w kilku równoległych panelach.

Anna-Maria Getos Kalac (Wydział Prawa Uniwersytetu w Zagrzebiu) w swojej prelekcji w ramach jednej z sesji plenarnych przedstawiła interesujący problem zwiększonej migracji cudzoziemców, wzrost skali przemytu i handlu ludźmi w Chorwacji i innych krajach bałkańskich, która to stanowi obecnie chroniczne wyzwanie dla państwa, właściwie od ostatnich dwóch dekad (*Prisons Responding to Overcrowding – Migration, Human Smuggling and THB*). Wystąpienie miało na celu pobudzenie do dyskusji nt. strategicznych podejść do wyzwania przeludnienia więzień w świetle kryzysu migracyjnego. Autorka podkreśliła, że

omawiana przez nią sytuacja jeszcze nigdy nie była tak dramatyczna, jak jest to obecnie. Przywołała ona jako obrazowy przykład problem zatrzymania w ostatnim czasie 651 przemytników, którzy nie otrzymali (jeszcze) pełnomocnego wyroku, a służby już mają problem z ich rozlokowaniem w zakładach karnych w Chorwacji, które są przepełnione z powodu nasilonego kryzysu migracyjnego. Z podobnymi wyzwaniem jak w Chorwacji mierzą się również Węgry, Słowenia, Austria, Serbia, Rumunia, Włochy i wiele innych krajów europejskich. Autorka wskazała konkretne przykłady tego, jak państwa radzą sobie z tym zjawiskiem, próbując w nieudolny sposób zrobić miejsce dla rosnącej liczby cudzoziemców: od drastycznych przedterminowych zwolnień z zakładów karnych, po odraczenie kary pozbawienia wolności dla osób skazanych, którzy (jeszcze) nie zostali osadzeni. Ponadto referentka zwróciła uwagę na fakt, że wszystkie zakłady karne zmagają się z wyzwaniem porozumienia się z cudzoziemcami, którzy nie znają języka kraju, do którego przybyli, a to stwarza również wyzwanie i potrzebę zatrudniania tłumaczy w typowych, codziennych aspektach praktycznych. Niestety, nie zauważa się żadnego zharmonizowanego lub skoordynowanego działania zmierzającego do rozwiązania tych kwestii.

Kolejny interesujący referat przedstawił Dorian Schaap (Uniwersytet im. Radbouda w Nijmegen), który poddał dyskusji to, jaką rolę powinna odgrywać policja w społeczeństwie i czym właściwie obecnie powinna się ona zajmować (*The police role in a changing society*). Referent zwrócił uwagę, że mimo podjęcia kilku prób zrozumienia roli policji w społeczeństwie, wielu badaczy waha się, czy w ogóle warto zajmować się tą kwestią. Zwrócił on uwagę, że szybkie przemiany społeczne, ewolucja podmiotów policyjnych spoza policji, nowa dynamika w kwestiach przestępczości i bezpieczeństwa oraz innowacje technologiczne są ze sobą wzajemnie związane i prowadzą do przedmiotowego pytania, co leży u podstaw roli policji. Autor, na podstawie

obszernej analizy literatury, badań fokusowych i wywiadów z policjantami holenderskimi, przedstawił próbę zbudowania nowych ram koncepcyjnych roli policji w społeczeństwie. Z jego badań wynika, że do głównych zadań policji należą przede wszystkim umiejętność utrzymanie porządku publicznego i radzenie sobie z przestępczością – które wymagają również od nich posiadania kompetencji rozpoznania, kiedy i w jakich sytuacjach użyć siły. Ponadto do ich zadań należy pomoc potrzebującym. Zaskakującym wątkiem, jaki pojawił się równolegle w trakcie przeprowadzanych badań, był fakt, że holenderscy policjanci są cenieni przez społeczeństwo i lokalne władze, które liczą się z ich kompetencjami i wykorzystują je w celu dzielenia się wiedzą i poradami. Na podstawie przedstawionych analiz wyłoniono, że najważniejsza jest potrzeba niezależności zawodowej policji w stosunku do polityki i spoczywającej na tej grupie zawodowej obowiązku ciągłego rozwoju umiejętności i zdobywania wiedzy w tym zakresie.

W trakcie konferencji wyodrębniono również cały panel poświęcony badaniom różnych aspektów przemocy ze względu na płeć. Zaprezentowano podejmowane do tej pory różnorodne próby legislacyjne, mające na celu ograniczenie gwałtu małżeńskiego, rozwiązania z zakresu wsparcia dla ofiar przemocy ze względu na płeć, a także analizę stosunku kobiet do policji i systemu wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych. Warto zwrócić uwagę na kilka z nich, które wyróżniały się ciekawym podejściem badawczym lub wagą podnoszonego problemu. Cały panel dostarczał praktycznych spostrzeżeń na potrzeby polityki, dobrych praktyk i przyszłych badań w tej dziedzinie.

W swoim wystąpieniu Mike Rowe (Northumbria University) omówił, jak wyglądają przestępstwa na tle seksualnym z perspektywy detektywów (*Detectives Perspectives of Adult Sexual Assault*). W połączeniu z obawami dotyczącymi niskiego poziomu ścigania i wyroków skazujących w przypadkach napaści na tle seksualnym,

ustalenia pokazują, że policja zawodzi ofiary, nie zapewniając im profesjonalnej obsługi. Wiele badań wskazuje, że policja nie traktuje poważnie zgłoszeń dotyczących napaści na tle seksualnym, a poprzez zdawkowe odrzucanie zeznań ofiar znacząco przyczynia się do ich traumy. Wpływowe badanie Jordana (2004) dotyczące kultury policyjnej i praktyki dochodzeniowej wykazało, że funkcjonariusze policji przypisywali „mity gwałtu”, aby skutecznie zaprzeczać i bagatelizować doniesienia o napaści na tle seksualnym. Opierając się na serii wywiadów i 19 grupach fokusowych, badanie to znalazło niewiele dowodów na akceptację „mitu gwałtu” przez funkcjonariuszy policji. Wręcz przeciwnie, często przedstawiali oni szczegółowe informacje na temat tego, dlaczego tradycyjne „mity o gwałcie” były szkodliwe dla skutecznych dochodzeń policyjnych. W kategoriach teoretycznych ustalenia te są znaczące, ponieważ wskazują, że perspektywy funkcjonariuszy policji dotyczące napaści na tle seksualnym nie były już „zakotwiczone” w osobistym lub kulturowym dyskursie na temat tego konkretnego rodzaju przestępstwa lub ofiar. Zamiast tego, relacje funkcjonariuszy na temat napaści na tle seksualnym i ich rola w reagowaniu na nie były wyrażane w kategoriach profesjonalizmu i bazy dowodowej, która informowała o świadczonych przez nich usługach. Zidentyfikowano ograniczenia i zalety tego modelu praktyki zawodowej, a także poprawiono postawy ofiar przestępstw, które nadal są słabo obsługiwane z powodu wyzwań związanych z zasobami i wyzwaniem prawnymi.

Stephanie Forhring (Northumbria University w Wielkiej Brytanii) omówiła przypadek zabójstwa kobiety, Sarah Everard, na skutek którego powstał popularny wśród kobiet ruch #SheWasJustWalkingHome, który jest swoistym odzwierciedleniem reakcji kobiet na zabójstwa w UK. Wieczorem 3 marca 2021 r. 33-letnia Sarah Everard została porwana w południowym Londynie, gdy wracała do domu przyjaciółki w pobliżu Clapham Common. Sześć dni później służący w policji metropolitalnej Wayne

Couzens został aresztowany i oskarżony o jej porwanie, gwałt i morderstwo. Zabójstwa Sarah i innych kobiet, w tym Aisling Murphy i Sabiny Nussy, ponownie wywołały debatę na temat bezpieczeństwa kobiet lub jego braku we współczesnej Wielkiej Brytanii. Niestety, uwaga ta doprowadziła do niewielkich zmian, ponieważ od śmierci Sarah co roku co najmniej 125 kobiet jest zabijanych przez mężczyzn. W rezultacie zaufanie kobiet do policji i wiara w szerszy system wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych są na najniższym poziomie w historii, o czym świadczy ciągły spadek prawdopodobieństwa zgłoszenia przemyślenia seksualnej na policję. Niniejsze badanie opiera się na danych zebranych z X (dawniej Twitter) w tygodniach następujących po śmierci Sarah. Poprzez analizę około 2000 tweetów/postów używających hashtagów #SheWasJustWalkingHome i #SarahEverard, artykuł bada reakcje kobiet na zabójstwo, reakcję policji i rządu, strach przed przestępczością i zaufanie do szerszego systemu wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych. Problem kobietobójstw dokonanych przez mężczyzn potwierdzają również wyniki analiz Magdaleny Grzyb (2024). Z jej badań wynika, że kobiety najczęściej giną z rąk swoich partnerów, istotnymi predyktorami są zaś: dostęp do broni palnej, nękanie kobiet, zakończenie związku przez kobietę, a także wpływ nadużywania alkoholu, który pięciokrotnie zwiększał prawdopodobieństwo stosowania wobec niej przemocy, a każde kolejne pięć spożywanych drinków zwiększało to ryzyko aż o 22%. Biorąc pod uwagę niniejsze analizy, warto uwzględnić je w działaniach prewencyjnych i resocjalizujących w zakresie zwiększenia bezpieczeństwa kobiet.

Panel zamykał referat wygłoszony przez Vibha Hetu (Northumbria University) poświęcony nieznannej skali przestępstw dotyczących gwałtu małżeńskiego na przykładzie Indii (*Wife Rape: Hidden crime, serious consequences and possible solutions*). Autorka zauważyła, że gwałt na żonie/gwałt w małżeństwie jest najbardziej akceptowanym kulturowo i prawnie rodzajem

przemocy wobec kobiet. Ponadto nie jest uznawany jako poważny problem społeczny w Indiach. Rząd Indii zdaje sobie sprawę z niebezpieczeństw związanych z wcześniejszymi małżeństwami, ale nie podjął żadnych konkretnych kroków w celu kryminalizacji gwałtu małżeńskiego. Autorka podkreślała w swoim wystąpieniu, że gwałt małżeński powinien być prawnie uznany i sklasyfikowany jako przestępstwo w prawie indyjskim. Zauważa ona, że kobiety te najczęściej są narażone na przemoc seksualną ze strony swoich partnerów. Sądzi, że legislacja tego rodzaju przestępstwa ujawni jego skalę i oszacuje jego konsekwencje, a także będzie możliwe wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej jako transformacyjnego podejścia do łagodzenia skutków tego powszechnego problemu.

W panelu poświęconym istniejącym trendom w handlu ludźmi i identyfikacji ofiar nie mogło również zabraknąć polskiego akcentu w postaci wystąpienia Łukasza Wieczorka (Uniwersytet Warszawski, Ośrodek Handlu Ludźmi UW), który zwrócił uwagę na istniejącą rozbieżność między szacunkowymi a oficjalnymi danymi dotyczącymi ofiar handlu ludźmi (*Identification of victims of human trafficking – searching for the essence of the phenomenon*). Istotna rozbieżność istnieje między danymi podawanymi przez Global Slavery Index, którzy wskazują na blisko 50 milionów ofiar, raport TIP z USA z 2023 r. wskazuje zaś na 27 milionów ofiar tego typu niewolnictwa. Wzbudza to spore wątpliwości odnośnie do rzetelności podawanych informacji i rodzi kluczowe pytanie: dlaczego niemożliwe jest oszacowanie realnej liczby ofiar handlu ludźmi, co prowadzi do nieskutecznej identyfikacji liczby ofiar handlu ludźmi. Odpowiedź można „przypisać” samym ofiarom, gdyż nie chcą być identyfikowane. Jednak może warto przyjrzeć się również samym organom ścigania, zwracając uwagę i pytając ich, czy są odpowiednio przygotowani w zakresie wyszkolenia i wyposażenia w dobre instrumenty prawne, aby odpowiednio lepiej identyfikować ofiary handlu ludźmi. Autor wystąpienia

poddał również pod dyskusję ważne pytania wymagające dalszej eksploracji naukowej: Czy w ogóle została zbadana natura tego procesu i jakie ma ona ograniczenia, gdyż być może tylko pozornie rozumiemy naturę tego zjawiska. A jeśli tak, to czy przyjęte rozwiązania prawne, organizacyjne i techniczne są wystarczające? Ponadto nasuwają się kolejne uzasadnione wątpliwości, czy identyfikacja ofiar handlu ludźmi jest priorytetem dla władz krajowych? Jakie warunki muszą być spełnione, aby działania na rzecz identyfikacji były podejmowane skutecznie? Jakie przyjąć wskaźniki i narzędzia, aby usprawnić cały proces identyfikacji?

Na konferencji nie zabrakło ponadto panelu poświęconego problemowi wykorzystywania seksualnego dzieci (CSA, *child sexual abuse*). Prelegent, Gabriel Tanasescu (Wydział Prawa Uniwersytetu Krajowego), przedstawił wyniki analiz kryminologicznych, z których wynika, że istnieje ścisły związek pomiędzy wykorzystywaniem seksualnym w dzieciństwie, doświadczeniem przemocy i maltretowania przez rodziców a rozpoczęciem świadczenia usług seksualnych przed 18. rokiem życia oraz utrzymywaniem się zachowań przestępczych (*The association between childhood sexual abuse, engaging in prostitution before the age of 18, and persistence of offending behavior*). W ramach badań użyto kwestionariusza Niekorzystnych Doświadczeń z Dzieciństwa (ACE, *adverse childhood experiences*) i przeprowadzono siedem wywiadów z kobietami odbywającymi karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym w Craiova za następujące czyny karalne: sutenerstwo, tworzenie grupy przestępczej, handel nieletnimi. Na potrzeby analiz posłużono się metodą interpretacyjną analizy fenomenologicznej. Z przeprowadzonych badań wynika, że uprawianie prostytucji przed ukończeniem 18. roku życia nie było momentem naiwności lub wyborem z niewiedzy, a jedynie realizacją aktywności, która uchroniłaby młode kobiety przed agresywnym środowiskiem społecznym, natomiast powtarzające się ucieczki

dziewcząt z domu – jedyną szansą na ich przetrwanie z dala od przemocowej rodziny. Ponadto odnotowano również, że kobiety te były wielokrotnie wykorzystywane seksualnie w dzieciństwie, wskutek czego doświadczały, m.in. zaburzeń lękowych, nadużywania alkoholu i narkotyków, zaburzeń zachowania i samookaleczeń, myśli samobójczych i niskiej samokontroli, zaangażowania w ryzykowne działania przestępcze. Dodatkowo również uzyskiwane słabe wyniki w nauce, wysoka absencja, niskie poczucie wartości, wstyd, zaniedbanie w zakresie higieny i wychowanie się w biedzie przyczyniły się do porzucenia przez nie szkoły przed ukończeniem 14. roku życia. Same badane uważają, że nie istnieje żadne dobre rozwiązanie sytuacji, gdy młoda dziewczyna zaczyna uprawiać prostytucję. Przedstawione wyniki badań wykazały również silny związek między doświadczeniem maltretowania w dzieciństwie a recydywą u młodzieży w ośrodkach detencyjnych. Uzyskane wyniki badań nie są reprezentatywne, dlatego też warto, aby zostały przeprowadzone dalsze badania w tym zakresie, szczególnie, żeby sprawdzić, czy faktycznie istnieje związek między wykorzystywaniem seksualnym w dzieciństwie a uprawianiem prostytucji przed ukończeniem 18. roku życia.

Kolejnymi prelegentami byli Katarzyna Staciwa i Krzysztof Hanusz (Państwowy Instytut Badawczy), którzy zaprezentowali wyniki badań z 220 spraw karnych przeciwko osobom oskarżonym o przestępstwa związane z wykorzystywaniem seksualnym dzieci w cyberprzestrzeni (*Crime, victim, perpetrator – Sexual abuse of children in cyberspace from the Polish perspective*). W analizie wykorzystano szczegółową ankietę obejmującą zagadnienia dotyczące profilu sprawcy przemocy seksualnej, porzuczonego dziecka, przebiegu postępowania karnego, a także roli biegłych sądowych w procesie karnym. Badacze starali się w swoich badaniach uchwycić obraz zjawiska wykorzystywania seksualnego dzieci, aby móc opracować konkretne i skuteczne rekomendacje w obszarze polityki i działań

prewencyjnych przeciwdziałania działalności pedofilskiej. Autorzy zgłosili wiele zastrzeżeń wobec działalności prowadzonej przez Fundację ECPU Polska, tzw. łowców pedofilów, których aktywność budzi wiele zastrzeżeń, szczególnie jeśli chodzi o ich prowokacyjną aktywność w tym zakresie. Ponadto prelegenci poinformowali zebranych, że niedługo ukaże się raport z przeprowadzonych badań, który również będzie dostępny w języku angielskim, aby stanowić inspirację dla podobnych projektów w innych krajach.

Jedną z sesji tematycznych była poświęcona problematyce działań policji i przestępstwom seksualnym. W ramach tej sesji zespół badaczy Nhi Ngoc Hoang Le, Holly A. Miller, Jordan Medrano z Uniwersytetu Stanowego w Houston przedstawili badania porównawcze prezentujące efektywne rozwiązania podejmowane w celu ograniczenia nagabywania do stosunków seksualnych (*Policing pleasure: International comparisons of what works to reduce the solicitation of sex*). Prelegenci zwrócili uwagę, że zbyt często dyskusje i działania koncentrują się na osobach świadczących usługi seksualne z uwzględnieniem ograniczenia zjawiska handlu ludźmi, ale niewiele poświęca się uwagi mężczyznom nagabującym do pracy w seksbranży, gdyż to oni odgrywają tutaj znaczącą rolę w rozwoju tych zjawisk. Wiele przepisów prawnych koncentruje się na tym, czy prostytucja powinna być legalna, regulowana, kryminalizowana czy też penalizowana, zamiast skoncentrować się na zmianach karnoprawnych wobec osób, które nakręcają popyt na korzystanie z usług seksualnych.

Marie Guellec (Uniwersytet w Montrealu, Uniwersytet w Lille) zaprezentowała projekt badawczy nt. uczenia się kompetencji przestępczych i lukratywnej działalności przestępczej (*Learning criminal competence and lucrative criminal activities*), który realizowała we współpracy ze Stéphanem Rusinek (Uniwersytet w Lille, Szkoła Kryminologii, Uniwersytet w Montrealu). Autorki przedstawiły w przystępny sposób graficzny interesujące wnioski wysnute na podstawie

przeprowadzonej analizy badań kryminologicznych opartej na zidentyfikowanych czynnikach ryzyka i ochronnych, które wpływają na recydywę. Ponadto zwrócono uwagę na proces uczenia się, jak jednostka wchodzi na drogę przestępstwa i jak można temu odpowiednio zapobiec. Uważa się, że „wykwalifikowani” przestępcy odnoszą większe sukcesy w lukratywnej przestępczości, a tym samym z niej rezygnują później niż inni przestępcy. Kompetencje przestępcze są zatem wspomniane w literaturze prawie od wieku i uważa się, że ma ona znaczenie dla badania przestępczości. Trudno jest jednak znaleźć badania, które koncentrują się bezpośrednio na kompetencjach przestępczych. Badacze zazwyczaj używają kilku pojęć do ich badania: profesjonalizm, kapitał przestępczy, przestępczy sukces lub osiągnięcia, poczucie własnej skuteczności w sprawach karnych itp. Są one często operacjonalizowane dla danych pochodzących z oficjalnych źródeł (policja, wymiar sprawiedliwości) lub wywiadów z więźniami (byłymi lub obecnymi). Wskaźniki te mogą przynosić umiarkowane sukcesy w wyjaśnianiu zjawiska przestępczości, ponieważ mają tendencję do mylenia działań przestępczych, umiejętności przestępczych oraz procesu uczenia się tych działań i umiejętności, co skutkuje utratą wrażliwości na ich ewolucję w czasie. Obecny projekt badawczy ma na celu rozróżnienie tych pojęć zarówno teoretycznie, jak i empirycznie. Wykorzystując wywiady przeprowadzone bezpośrednio z aktywnymi, nieosądzonymi przestępcami, retrospektywnie bada lukratywne działania przestępcze i kompetencje w różnych punktach czasowych, a także ich proces uczenia się, zwracając uwagę na znaczenie, jakie nadają mu z subiektywnego punktu widzenia.

Z kolei Renata Gardian-Miałkowska (Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji), na podstawie koncepcji procesu decyzyjnego Józefa Kozieleckiego (1969), przedstawiła jej adaptację na grunt podjęcia decyzji jednostek o wejściu na drogę prostytucji, jednocześnie podając w wątpliwość

podjęmowany przez te osoby świadomy wybór. Proces decyzyjny polega na tym, „że każda jednostka osiąga i rozwiązuje problemy, podejmując trzy czynności, tj. zdobywa informacje i wiedzę, jak może rozwiązać problem, następnie podejmuje decyzję, a potem ją wykonuje” (Kozielecki 1969, za: Gardian-Miałkowska, 2013, s. 133). Badaczka zwróciła uwagę na fakt istniejącej przemocy, przedstawiając zarówno swoje badania w grupie mężczyzn świadczących usługi seksualne, jak i prace innych badaczy, takich jak: Melissa Farley, Faugier i Sargeant, Kinnell, Benson i Day, zajmujących się zagadnieniami związanymi z kobietami pracującymi w seksbranży. Wnioski były identyczne: każda z tych grup, bez względu na płeć, doświadczyła różnorodnego rodzaju nadużyć, każdej formy przemocy i ponosiła liczne niekorzystne konsekwencje, wykonując ten zawód, który wiąże się z wysokim ryzykiem niebezpieczeństw, wraz z możliwością utraty zdrowia i życia. Autorka zwróciła uwagę, że większość osób świadczących usługi seksualne decyduje się na taką formę pracy (często myśląc, że robią to dobrowolnie) głównie z powodu czynników ekonomicznych, że mogą połączyć przyjemność seksualną z szybkim zarobieniem dużych pieniędzy, co wydaje się tylko pozorne, gdyż po czasie okazuje się, że wielu klientów i klientek nie przestrzega ustalonych zasad i reguł, a osoby świadczące usługi seksualne traktowane są przedmiotowo, doświadczając nadużyć i przemocy. Autorka podała w wątpliwość dobrowolność dokonywanych wcześniej decyzji, gdyż aby tak się stało, każda z osób świadczących usługi seksualne musiałaby wiedzieć o niekorzystnych i niebezpiecznych sytuacjach, jakie mogą mieć miejsce. W związku z tym badaczka przedstawiła koncepcję draftu umowy ze wskazaniem możliwych konsekwencji świadczenia usług seksualnych. Draft umowy został skonstruowany na podstawie licznych badań zjawiska prostytucji i w odniesieniu do wielu istniejących (nie)bezpieczeństw z nim związanych, do czego nawiązywał

również tytuł posteru autorki (*Lack of Safety in the Provision of Sexual Services; Awareness of Risks and Consequences of Working in the Sex Business*). Podaje ona w wątpliwość, czy ktokolwiek świadomie zdecydowałby się na podpisanie takiej umowy i wejście na drogę prostytucyjną.

W jednym z paneli omawiana była problematyka dotycząca nierówności płci, przestępczości i wymiaru sprawiedliwości. W tym panelu zespół badaczy: Giulia Moretti, Emma Flutti, Carolina Passani, Federico Pacchioni, Guido Travaini (Vita-Salute S. Raffaele University) podzielił się swoimi badaniami dotyczącymi opracowanego profilu psychopatologicznego stalkerów (*Insights into the Psychopathological Profile of Stalkers: a Systematic Review*). Jako punkt wyjściowy wystąpienia zaprezentowano klasyfikację typów stalkerów opracowaną przez zespół badaczy Mullen'a w 1999 r., która została wykorzystana w badaniu tego, na ile na jej podstawie można opracować profil psychopatologiczny stalkerów, co może być również pomocne w przewidywaniu zachowań stalkingowych, eskalacji ich przemocowych działań czy też recydywy w tym zakresie. Prelegenci uważają, że istotnie może również wiązać się z większym ryzykiem dokonania poważniejszych przestępstw. Dlatego kluczowe jest zrozumienie psychologicznych cech stalkerów, aby opracować odpowiednie metody oddziaływania i ich leczenia, które również będą zapobiegać ich powrotności do prześladowania. Zespół badaczy przeprowadził analizę treści literatury dostępnej online (ok. 200 pozycji). Z ich analiz wynika, że wśród stalkerów odnotowuje się wysoką częstość występowania zaburzeń osobowości, szczególnie z wiązką B. To ciekawe odkrycie, biorąc pod uwagę, że w wielu innych przestępstwach u osób z zaburzeniami osobowości antyspołecznej tego typu zaburzenie jest stosunkowo rzadkie. Według badaczy wśród stalkerów mogą współwystępować zarówno zaburzenia osobowości, jak i zaburzenia związane z używaniem substancji psychoaktywnych, co ma ścisły związek ze zwiększonym ryzykiem przemocy w porównaniu

z przypadkami występowania tych zaburzeń osobno. Ponadto zaburzenia osobowości są istotnie powiązane z nawracającym prześladowaniem, przy czym problematyczne cechy są szczególnie powiązane, jeśli należą do wiązki B. Biorąc pod uwagę znaczenie tego zjawiska, prelegenci uważają, że przyszłe badania powinny skupić się na psychologicznym i psychopatologicznym profilu prześladowców, stosując bardziej jednolite metodologie i być może przyjmując podejście wymiarowe w celu zbadania dysfunkcyjnych mechanizmów leżących u podstaw zachowań patologicznych, wykraczając poza diagnozy kategoryczne.

Kolejne ciekawe wystąpienie zaprezentowały Nancy Lombard i Katy Proctor (Uniwersytet Kaledoński w Glasgow), które poddały krytycznej analizie rozwiązania wypracowane przez Szkocki System Wymiaru Sprawiedliwości, który często podawany jest jako wzór. Zwróciły one uwagę na fakt, że to osoby dotknięte przemocą lub przestępstwem praktycznie same muszą udowodnić, że to one zostały poszkodowane, co badaczki określiły jako pracę na rzecz sprawiedliwości. Określenie to nawiązywało również do tytułu ich wystąpienia (*Justice Work – Sisters (having to) do it for themselves*). Zwróciły one uwagę, że Szkocki System Wymiaru Sprawiedliwości w sprawach Karnych (SCJS, *Scottish Criminal Justice System*) nie został zaprojektowany z natury tak, aby sprostać potrzebom ofiar. W badaniu tym zweryfikowano, czy SCJS ułatwia wzmocnienie pozycji osób pokrzywdzonych, które korzystają z jego wsparcia, czy też pogłębia ich utratę pozycji. Podjęta analiza na temat „Pracy na rzecz sprawiedliwości” została uznana za ważny głos przez uczestników. Dostrzeżono problem kobiet zmuszonych do poświęcenia dużej ilości czasu na zbieranie dokumentacji przestępstwa, obciążonych emocjonalnie, co jest spowodowane utrzymywaniem własnej sprawy jako „żywej”, biurokracji, objawiającej się m.in. w gromadzeniu dowodów, prowadzeniu szczegółowych zapisów i utrzymywaniu widoczności swojej sprawy w systemie, a także prowadzenia

własnego dochodzenia. To na osoby poszkodowane przerzucono udowodnienie, że wymagają sprawiedliwego potraktowania. Ponadto kobiety czuły, że musiały zarządzać swoją komunikacją i zachowaniem, aby utrzymać przychylną reakcję ze strony profesjonalistów, aby ich sprawa była „godna” dalszego dochodzenia. Chociaż w umiarkowanym stopniu prowadzenie praktycznych elementów „pracy na rzecz sprawiedliwości” było dla niektórych wzmacniające, to jednak częściej było odbierane jako pozbawiające siły, ponieważ kobiety nie miały innego wyboru, jak tylko wykonywać tę pracę, jeśli chciały, aby ich sprawa posunęła się naprzód. To wskazuje, że kobiety te nie otrzymywały wystarczającego wsparcia po doświadczeniu przestępstwa, które dla wielu z nich było traumatycznym przeżyciem, a czego w sobie SCJS nie uwzględnia.

Z kolei zespół badaczy Nattakarn Norree (Uniwersytet w Bangkoku), Unisa Lerttomornsakul (Uniwersytet w Bangkoku) i Vijita Rachatanantikul (Uniwersytet Mahidol) omówił m.in. również problematykę doświadczenia przemocy przez osoby z niepełnosprawnością i to, jak można podnieść ich kompetencje, by mogły korzystać z systemu wymiaru sprawiedliwości (*Safe and inclusive spaces for persons with disabilities and families in the community*). Prezentujący zwrócili uwagę, że na świecie jest ponad 1,3 miliarda osób z niepełnosprawnością, co stanowi około 16% populacji, a ta liczba stale rośnie. Osoby z niepełnosprawnością (a szczególnie dzieci i kobiety) są również narażone na bycie ofiarą sprawców przemocy. Badacze przedstawili wyniki badań przeprowadzonych w Tajlandii, których celem było ustalenie, jak można wzmocnić usamodzielnienie osób z niepełnosprawnością po doświadczeniu przez nie przemocy. Badania miały charakter triangulacyjny. W badaniach ilościowych wzięło udział 559 respondentów, którzy byli przedstawicielami państwowych organizacji i centrów społecznych obsługi osób z niepełnosprawnościami, w badaniach jakościowych przeprowadzono zaś 25 wywiadów z osobami

z kadry kierowniczej, specjalistami, pracownikami naukowymi i urzędnikami szczebla politycznego z różnych sektorów, a także przeprowadzono dziesięć studiów przypadków z osobami z niepełnosprawnością i opiekunami, którzy doświadczyli przemocy i pomyślnie przeszli proces usamodzielniania, umożliwiając im przezwyciężenie wpływu przemocy i prowadzenie satysfakcjonującego życia w społeczeństwie. Celem praktycznym tych badań było również zgłębienie wyzwań napotkanych w procesie usamodzielniania osób z niepełnosprawnością oraz zaproponowanie środków zapobiegawczych i zaradczych zwiększających usamodzielnienie osób z niepełnosprawnością poprzez zastosowanie „strategii 6P” w celu zwalczania przemocy, tj. *Prosecution* (Ściganie), *Policy* (Polityka), *Prevention* (Zapobieganie), *Provision* (Zaopatrzenie), *Protection* (Ochrona), *Perspective* (Perspektywy). *Prosecution* ma polegać na dbaniu o wykonywane z należytą starannością przestrzeganie praw człowieka, równości płci. *Policy* ma być opracowaną, zintegrowaną strategią dotyczącą wszystkich przypadków przemocy wobec osób z niepełnosprawnością, analizą ich przyczyn i opracowaniem planu działania na rzecz zwalczania przemocy wobec osób z niepełnosprawnością, z uwzględnieniem również niezależnych działań w zakresie handlu ludźmi, przymusowych małżeństw itp. *Provision* będzie polegał na utworzeniu specjalistycznych centrów pomocy dla osób z niepełnosprawnością doświadczających przemocy. Celem *Prevention* będzie prowadzenie działalności psychoedukacyjnej ze sprawcami. Natomiast *Perspective* ma koncentrować się zarówno na monitorowaniu danych, jak i na poszukiwaniu sprawdzonych modeli dobrych praktyk, sprawiedliwości naprawczej i pociąganiu sprawców do odpowiedzialności za swoje czyny.

Od początku celem *European Society of Criminology* było tworzenie integrującego międzynarodowego środowiska naukowego, którego głównym celem jest promowanie wysokiej jakości badań kryminologicznych w zróżnicowanych obszarach

problemowych, z uwzględnieniem kontekstów społecznych, prawnych, kulturowych oraz politycznych analizowanych zjawisk i procesów. Konferencja od początku zakładała swobodny i otwarty dialog oraz konstruktywną dyskusję, jednocześnie opierając się na holistycznym podejściu do teorii, metodyki, empirycznych ustaleń oraz etyki badawczej. Po każdym panelu odbywały

się burzliwe i emocjonalne dyskusje, które świadczą o potrzebie uczestniczenia w inspirującym i wartościowym doświadczeniu naukowym, które zaprasza do refleksji nad wieloma zagadnieniami.

Kolejna, 25. Konferencja Europejskiego Towarzystwa Kryminologicznego odbędzie się w dniach 3–6 września 2025 r. w Atenach (Grecja).

Bibliografia

- Gardian-Miałkowska, R. (2013). (Nie)bezpieczeństwo świadczenia usług seksualnych. Świadomość ryzyka i konsekwencji pracy w sex-biznesie na przykładzie doświadczeń mężczyzn uwikłanych w prostytucję. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 22, 131–152.
- Grzyb, M. (2024). *Kobieta jako ofiara zabójstwa. Studium kryminologiczne*. https://kipk.pl/wp-content/uploads/2024/06/Grzyb_kobietaebook.pdf
- Kozielecki, J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Mullen, P., Pathé, M., Purcell, R., Stuart, G.W. (1999). Study of stalkers. *American Journal of Psychiatry*, 156(8), 1244–1249.