

Uniwersytet Dolnośląski DSW
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Forum Oświatowe

Educational Forum

2024
tom 37, nr 1(71)

Wrocław 2024

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Thea Abu El-Hay (Barnard College Columbia University, Stany Zjednoczone Ameryki)

Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

Ewa Filipiak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)

Sławomir Krzychała (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)

Pauline Lipman (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education,
Stany Zjednoczone Ameryki)

David Mills (Oxford University, Wielka Brytania)

Henning Salling Olesen (Roskilde University, Dania)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)

*** + ***

Pentti Hakkarainen (Oulu University, Finlandia)

Henryka Kwiatkowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

Marian Walczak (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

Bogusława Dorota Gołębniak

Redaktor Naczelny / Editor

Witold Gidel

Redaktor techniczny / Technical Editor

Hana Cervinkova

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy
Editor

Zofia Smyk – język polski

Rachel Conrad – język angielski

Monika Karciarz – język angielski

Diane Nottle – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

Magdalena Karciarz

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

Wojciech Sitek

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

Milda Bredikyte

Avril Brock-Jackson

Lotar Rasiński

Przemysław Gąsiorek

Matylda Pachowicz

Beata Zamorska

Redaktorzy tematyczni / Associate Editors

Dorota Siwecka

Sylwia Marciniak

Agnieszka Heidinger

Redaktorzy bibliograficzni / Bibliographical
Editors

Wersją referencyjną jest wydanie elektroniczne: <http://forumoswiatowe.pl>

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Evi Agostini (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)
Wiesław Marian Ambroziak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)
Jolanta Maria Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Bogusław Bieszczad (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Roman Bäcker (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Grażyna Bartkowiak (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)
Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
Tomasz Biernat (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Anna Dorota Bilon (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Józef Binnebesel (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Jacek Jarosław Bleszyński (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Ryszard Borowicz (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Milda Bredikyte (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Avril Brock (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)
Hanna Wanda Brycz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Amrita Chaturvedi (Saint Louis Univeristy, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Morgan Chitiyo (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Mariola Chomczyńska-Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Adam Chmielewski (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Iwona Chmura-Rutkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Ryszarda Cecylia Cierzniewska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Sylwia Zuzanna Cisek (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)
Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Alicja Czerkawska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)
Miroslav Dopita (Palacký University, Olomouc, Czechy)
Wanda Maria Dróżka (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
Krzysztof Dziedzic (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Stanisław Dylak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Irma Eloff (Universiteit van Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Inger Eriksson (Stockholm University, Szwecja)
Ritva Engeström (University of Helsinki, Finlandia)
Ewa Filipiak (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Karolina Follis (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)
Łukasz Fojutowski (Collegium Da Vinci, Polska)
Katarzyna Gawlicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Przemysław Gąsiorek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Katarzyna Gębura (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Marcin Gołębiak (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Rafał Piotr Godoń (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Piotr Gołdyn (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Groenwald (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jakub Grygar (Charles University in Prague, Czechy)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Eric Gutstein (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Pentti Hakkarainen (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Marek Józef Heine (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Orsolya Kalmano (Eötvös Loránd University, Węgry)
Hanna Kędzierska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Marian Kirenko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jerzy Eugeniusz Kochanowicz (Akademia WSB, Polska)
Katarzyna Salamon-Krakowska (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Sławomir Krzychała (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Leszek Koczanowicz (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)
Jakub Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Krzysztof Konarzewski (Wszechnica Świętokrzyska, Polska)
Lucyna Kopciewicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Grażyna Kosiba (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)
Hanna Ewa Kostyło (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)
Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Tomasz Kozłowski (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)
Dariusz Kubinowski (Akademia w Słupsku, Polska)
Lesław Kulmatycki (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Ewa Kurantowicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Barbara Kutrowska (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Stefan Michał Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)
Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Magdalena Lejzerowicz (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)
Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Rozalia Małgorzata Ligus (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Małgorzata Lizut (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Joanna Maria Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Agnieszka Majewska-Kafarowska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)
Elżbieta Matynia (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Zbyszko Melosik (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Teresa Mendel (Uniwersytet Gdański, Polska)
Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)
Piotr Mikiewicz (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Adam Mrozowicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)
Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Akademia WSB, Polska)
Marzena Nowicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Krzysztof Ostaszewski (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)
Joanna Ostroch-Kamińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Urszula Ostrowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Matylda Pachowicz (Collegium Humanum, wydz. zamiejscowy w Poznaniu, Polska)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Ryszard Panfil (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)
Dorota Pankowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Elżbieta Perzycka (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Piotr Plichta (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Monika Popow (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Lotar Rasiński (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Maria Reut (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Paweł Rudnicki (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Krzysztof Mariusz Rubacha (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Katarzyna Salomon (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Jacek Schmidt (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Elias Schwieler (Stockholm University, Szwecja)
Michael Schratz (University of Innsbruck, Austria)
Małgorzata Sekułowicz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Krzysztof Skorulski (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)
Francine Smolucha (Independent Scholar, Stany Zjednoczone Ameryki)
Hanna Solarczyk-Szewc (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Surette van Staden (University of Pretoria, Republika Południowej Afryki)
Peter Stöger (Universität Innsbruck, Austria)
Maria Strykowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Małgorzata Suświłło (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Anita Szprych (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)
Piotr Szybek (Lund University, Szwecja)
Bogdan Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Marek Świdziński (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Aleksandra Tokarz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Krystian Szadkowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Paweł Szelegieniec (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Cristina Coimbra Viera (University of Coimba, Portugalia)
Josefine Wagner (Universität Innsbruck, Austria)
Simon Warren (National University of Ireland Galway, Irlandia)
Katarzyna Waszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko Mazurski w Olsztynie, Polska)
Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Beata Zamorska (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)
Marzena Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Agnieszka Zembrzuska (Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu, Polska)
Adam Zemelka (Collegium Civitas, Warszawa, Polska)
Teresa Zubrzycka-Maciąg (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Jolanta Zwiernik (Uniwersytet Dolnośląski DSW, Polska)



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0) / Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Educational Forum is a peer-reviewed journal that publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences. The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports. The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia



W latach 2022-2024 czasopismo finansowane w ramach projektu *Rozwój czasopism naukowych* ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie umowy nr RCN/SN/0087/2021/1

In 2022-2024 the journal will be published within the framework of the project 'Development of scientific journals' financed by the Ministry of Education and Science under contract no. RCN/SN/0087/2021/1

ISSN 0867-0323
ISSN (online) 2450-3452

Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)

Forum Oświatowe / Educational Forum
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław, Poland
tel. +48 539 670 429
e-mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

SPIS TREŚCI

Z BADAŃ

Barbara Muszyńska

Bogusława D. Gołębniak

Między wtedy a teraz. Wyimki
z międzypokoleniowej duoetnografii
o teorii w działaniach nauczycieli.....11

Małgorzata Dankowska-Kosman

Magdalena Golińska-Konecko

Third-Grade Pupils in the World
of Contemporary Media.....37

Z PRAKTYKI

Anna Wach

W stronę profesjonalizacji kompetencji
nauczyciela akademickiego. Przykład
Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu 53

SEKCJA TEMATYCZNA

Wstęp.....75

Matylda Pachowicz

Holistyczne spojrzenie na system wsparcia
rodziny dziecka z niepełnosprawnością,
zaburzeniami rozwojowymi oraz z traumą.
Potrzeby a rzeczywistość.....77

Malwina Stasiak-Wiśniewska

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością:
potrzeby, wyzwania oraz istotne
obszary wsparcia.....95

Łukasz Antczak

Rodzice dziecka z traumą i trudnościami
rozwojowymi: wyzwania związane
z tworzeniem rodziny zastępczej
oraz adopcyjnej.....115

POŻEGNANIA

O Nauczycielce nauczycieli, która
nie podnosiła głosu by być słyszaną
Henryka Kwiatkowska (1940–2024).....151

Zmarł wybitny Uczony Honorowy
Przewodniczący Komitetu
Nauk Pedagogicznych PAN
Profesor Tadeusz Lewowicki.....155

OPINIE

Agnieszka Tarabuła

Refleksje po wizycie w St. Mary's
Secondary School w Dublinie.....161

Z BADAŃ

RESEARCH ARTICLES

Barbara Muszyńska

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0137-363X>

Bogusława D. Gołębnik

Uniwersytet Dolnośląski DSW

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6163-5208>

Między wtedy a teraz. Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii o teorii w działaniach nauczycieli¹

ABSTRAKT: Celem artykułu jest opisanie i refleksja nad kształtowaniem się zawodowej tożsamości i sprawstwa przedstawicielek dwóch generacji edukatorek angażujących się w zmienianie akademickiego modelu kształcenia nauczycieli w Polsce². Prezentowane studium, stanowiące fragment raportu z szerszych badań prowadzonych w formule duoetnografii, koncentruje się na trudnościach w transponowaniu na grunt realnej praktyki szkolnej koncepcji pracy edukacyjnej z kandydatami na nauczycieli określonej przez Dorotę Klus-Stańską jako „myślenie teorią o praktyce”, które wydaje się dobrym narzędziem wzmocnienia postulowanego od trzydziestu lat – zarówno w dyskursie teoretycznym, jak i wspólnej polityce oświatowej Unii Europejskiej – przejścia od monologizmu do tworzenia warunków sprzyjających „społecznemu konstruowaniu wiedzy w szkole”³. Analiza danych pochodzących z transkrypcji rozmów Auterek łączących pracę edukacyjną z udziałem w międzynarodowych projektach badawczo-rozwojowych prowadzonej przy zastosowaniu metody *curre-re*, akcentującej wagę refleksji autobiograficznej w rozwoju zawodowym nauczycieli, ujawnia złożoność tła (zarówno w wymiarze systemowym, jak i wspólnotowym) braku współdziałania świata nauki i praktyki w aplikacji paradygmatów interpretacyjno-konstruktivistycznych w codzienności szkolnej.

1 Prezentowany tekst oparty jest na analizach wybranych fragmentów gromadzonego w ramach duoetnografii materiału.

2 Jedna z nich doświadczyła bezpośrednio transformacji ustrojowej jako pracownik naukowo-dydaktyczny państwowego uniwersytetu, druga odbyła niekonwencjonalną formację za granicą wspartą studiami i nauczaniem w nowopowstałej w latach 90. uczelni niepublicznej.

3 Obydwie wyróżnione frazy to zapożyczenia z tytułowych sformułowań książek autorstwa Doroty Klus-Stańskiej: podręcznika dydaktyki ogólnej (2019) i monografii (2000).

SŁOWA KLUCZOWE: duoetnografia, pedagogiczna teoria w działaniu edukacyjnym, *currere*, wieloparadygmatyczność w nauczaniu, studia programowe, multialfabetyzacja

Kontakt:	Barbara Muszyńska barbara.muszyńska@dsw.edu.pl Bogusława D. Gołębnik boguslawa.golebnik@dsw.edu.pl
Jak cytować:	Muszyńska, B., Gołębnik, B. D. (2024). <i>Między wtedy a teraz</i> . Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii akademickich edukatorek o teorii w działaniach nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 11–36. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.1
How to cite:	Muszyńska, B., Gołębnik, B. D. (2024). <i>Między wtedy a teraz</i> . Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii akademickich edukatorek o teorii w działaniach nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 11–36. https://d-oi.org/10.34862/fo.2024.1.1

WPROWADZENIE

Tekst powstał na bazie udokumentowanych rozmów między reprezentantkami dwóch generacji pedagogów akademickich kształcących nauczycieli, dotyczących ich osobistych doświadczeń nieprzenikania do realnej praktyki szkolnej teorii mogących stanowić podstawę po/myślenia na nowo o istocie działania edukacyjnego w polskiej szkole po 1989 roku. Wobec szeregu rozpoznań potwierdzających obiegowe opinie, że rekomendowane w dyskursie naukowym zmiany w obszarze nauczania przynoszą efekty w postaci powierzchownego uatrakcyjniania metodyki zajęć edukacyjnych, a nie taką rekonceptualizację tej praktyki, która uwzględniałaby przeobrażenia społeczno-kulturowych kontekstów uczenia się („rewolucja” cyfrowa, zmiany klimatyczne, realna inkluzja osób z niepełnosprawnościami i wywodzących się z innych niż dominujące w społeczeństwie środowisk kulturowych), zastanawiamy się, dlaczego mimo dość powszechnej świadomości co do konieczności personalizowania i zarazem uspołeczniania procesów wspierania rozwoju uczniów w szkole, sposoby działania edukacyjnego w tej instytucji ciągle bliższe są monologicznemu przekazowi niż konstruowaniu znaczeń (Klus-Stańska, 2004, 2005). Oczywiście znane są nam rozpoznania tego stanu rzeczy w skali makro. Polityczne i dyscyplinarne konteksty barier i ograniczeń zmian systemowych w oświacie podejmowane są w wielu debatach i publikacjach pedagogów krytycznych (np. twórczość Zbigniewa Kwiecińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Marii Czerepaniak-Walczak, Doroty Klus-Stańskiej i in.). Podzielając, także we własnej praktyce, założenia pedagogiki zaangażowanej z jej kluczową kategorią **możliwości** (obydwie, w zajmowaniu się edukacją nauczycieli podejmujemy projekty zmiany działalności dydaktycznej *via* uczestnictwo w międzynarodowych programach badawczo-rozwojowych) postanowiłyśmy opisać ten problem z perspektywy określanej w antropologii kulturowej jako emicz-

na. Traktując biograficzne doświadczenia jako przestrzeń badawczą dzielimy się z Czytelnikami re/konstruowaną w dialogu – ewokowanym pytaniem ile musiało się zmienić, aby zmieniło się tak niewiele – naszą opowieścią o kulturowym wymiarze słabej widoczności naukowej pedagogiki, w codzienności polskiej szkoły. Duoetnografia – wobec podzielania konstruktywistycznego paradygmatu zarówno w działalności badawczej, jak i dydaktycznej – wydała nam się „dobrym narzędziem” nie tylko do pogłębienia osobistego rozumienia, co się nam przydarzyło i co się w związku z tym nadal przydarza w aplikacyjnej warstwie prób zmiany paradygmatycznej edukacji nauczycieli, ale pozwoliła nakreślić szerszy opis kulturowego tła doświadczanego fenomenu. Mamy nadzieję, że ponowna rekonstrukcja epizodów biograficznych w dialogicznej obecności „tej drugiej”, reprezentującej z formalnego punktu widzenia inną generację akademickich pedagogów, dzięki ujawnieniu wspólnych punktów i miejsc ich przecięcia, może okazać się wyzwalającą opowieścią nie tylko dla nas, ale i innych przedstawicieli pokolenia pedagogów nie rezygnujących na przestrzeni ostatniego prawie 35-lecia ze starań o czynienie edukacji prorozwojową w znaczeniu uwzględniającej potrzeby rozwojowe – jak to określili na początku transformacji ustrojowej Profesor Zbigniew Kwiecieński – każdego ucznia, każdej wspólnoty i społeczeństwa (Kwiecieński, 1991).

PODSTAWY METODOLOGICZNE

W definiowaniu duoetnografii podkreśla się, że stanowi ona taką jakościową strategię badawczą, w której dwoje pozostających w dialogu uczestników prowadzi badania nad kulturowymi kontekstami autobiograficznych doświadczeń związanych z jakąś istotną dla nich działalnością (Norris i Sawyer, 2012, s. 9–39). Celem prowadzonych poszukiwań jest pogłębienie rozumienia ich obecnych perspektyw przez pryzmat doświadczeń związanych zarówno z aspektami tożsamości osobistej, jak i zawodowej. Charakterystyczną cechą duoetnografii jest to, że nie wykorzystuje się tu tradycyjnego podejścia polegającego na wstępnym przeglądzie dotychczasowej literatury tzw. przedmiotu studiów. Nie znaczy to jednak, że ta wiedza jest pomijana. Sięga się do niej na różnych etapach procesu badawczego w miarę potrzeb ujawnianych w trakcie prowadzenia, analizowania transkrypcji i interpretacji rozmów. Szczególnym rodzajem odpowiedzi na często formułowane oczekiwanie co do prowadzenia przez badaczy systematycznej introspekcji i przyjmowania w poszukiwaniach postawy krytycznej refleksyjności, jest to, że w tym przypadku są oni zachęcani do „modelowania stanu ciągłego dociekania” w obecności innej osoby (Norris i Sawyer, 2012, s. 17). Przyjmuje się, że dialogiczna współpraca sprzyjająca rozwikłaniu poprzez zakłócanie własnych założeń, zwraca jednocześnie uwagę na szersze meta-narracje wpływające na to, jak postrzegają oni siebie i rzeczywistość społeczną innych (Norris, 2008; Sawyer i Norris, 2013). W duoetnografii kładzie się bowiem akcent na otwartość, zaufanie, intencjonalność i wzajemny szacunek umożliwiający partnerom osiągnięcie nowego poziomu rozumienia badanego fenomenu. Chodzi tu bowiem nie tyle o ustalenie jednoznacznej prawdy, ile o inspirację do podejmowania refleksyjnych

działań (Long i in., 2021). Powstające opowieści nie są sposobem na „upowszechnienie danych”, lecz stają się – dzięki dostarczeniu ram – istotnym narzędziem rozwoju poprzez ich generowanie we współuczestniczącym dialogu (Burleigh i in., 2022). Duoetnografowie, działając zarówno w sposób partycypacyjny, jak i emancypacyjny, nie prezentują czytelnikom wniosków narzucających gotowe rozwiązania rozpoznawanych problemów. Przyjmowana w publikacjach formuła żywej rozmowy może zachęcać ich do przypominania sobie własnych historii i podejmowania prób takiej ich rekonceptualizacji, która dzięki odniesieniom do szerszych zagadnień poszerza pogłębione rozumienie swego bycia w świecie edukacji. Konstruowane na oczach czytelników tezy i antytezy pozostawiają przestrzeń na formułowanie opartej na indywidualnej historii życia własnej syntezy (Burleigh i in., 2022, s. 10). Dzięki temu żadne znaczenie nie staje się dominującym. Uwolnienie od hegemonicznego oczekiwania dostosowania się do bohaterów występujących w tekście, sprzyjające rekonceptualizacji badanego fenomenu w świetle własnych doświadczeń, poszerzając miejsca włączania teorii do praktyki (Werbińska, 2018) dzięki oddaniu głosu nowym interlokutorom wzmacniać może szersze sytuowanie działalności edukacyjnej „poza kulturową oczywistość”⁴.

PROCEDURA

W okresie od października 2023 roku do marca 2024 roku angażowałyśmy się za pomocą różnych środków komunikacji (poczty elektronicznej, wiadomości tekstowych oraz cotygodniowych sesji na platformie MsTeams) w generatywny i krytyczny dialog. Po każdej z rozmów dokonywałyśmy transkrypcji i archiwizacji ich treści. Sięganie do nich w dowolnym momencie umożliwiała nie tylko wyłanianie głównych tematów. Pojawiające się w trakcie indywidualnej pracy analitycznej pytania zachęcały do dzielenia się nimi w trakcie kolejnych spotkań. Przerwy na indywidualne refleksje między intensywnymi dialogami (i dopisywanie ich do redagowanego wspólnie tekstu), okazywały się dla nas równie ważne jak pozyskiwanie materiału w ramach umówionych wcześniej, z góry zaplanowanych spotkań. Stopniowe ujawnianie i rekonstruowanie nowych wątków doświadczeń z przeszłości, poddawanie w dialogicznym sprzężeniu reinterpretacji przypisywanych im znaczeń, tworzyło kolejne poziomy „stawania się” wspólnej opowieści. Ujawnianie występujących w nich podobieństw, zwracając ponownie uwagę na krytyczne punkty stosowania „kontrastu” w przenoszeniu przeszłości do teraźniejszości, analizowania dawnych działań i ich motywacji z dzisiejszej perspektywy, etc., było w tym procesie tkania ze słów i fraz wspólnej opowieści kluczowymi.

Jak wyżej wspomnialiśmy analizowanie danych przeplatało się, a nawet pokrywało w czasie z ich gromadzeniem. Choć ich zbieranie koncentrowało się na opowiadaniu indywidualnych historii z życia, a analizowanie danych przebiegało już w dyskusji, to obydwa te działania były nierozłączne. Z tego wzajemnego przenika-

4 Odwołujemy się tu do hasła programowego cyklu konferencji naukowych i monografii inspirowanych twórczością Roberta Kwaśnicy.

nia wyłaniały się stopniowo kategorie według których próbowaliśmy organizować tekst. Już na początkowych etapach rozmowy, poddającej oszacowaniu *status quo* w zakresie naszej wiedzy i wartości oraz wyobrażaniu sobie w związku z tym przyszłych działań umożliwiających zdobycie nowych doświadczeń związanych zarówno z aspektami tożsamości osobistej jak i zawodowej, pojawiło się, niejako spontanicznie, przywołanie pochodzącej z lat 70. minionego wieku kategorii *currere*⁵. Definiowanie tzw. programu kształcenia w odniesieniu do życia (ang. *a lived curriculum*), uznałyśmy – ze względu na nacisk na uczenie się odczytywania siebie w kontekście kulturowym w kategorii tekstu, i to zarówno płynnego, jak i rekurencyjnego oraz wielowarstwowego – za wartę uwzględnienia w obramowywaniu (rysowaniu ramy) naszej duoetnografii. Badając własne historie życia, skupiając się na pogłębieniu rozumienia, w jaki sposób różne wydarzenia i doświadczenia działające jak „program uczenia się”, formowały i formują naszą obecną wiedzę i działania, dostrzegamy nadzieję, że proces ten może wpływać redefiniująco na naszą dalszą działalność w obszarze zmiany edukacji nauczycieli. Zdając sobie sprawę z częstego podkreślania, że *currere* nabiera znaczenia, gdy jednostki angażują się w głęboko subiektywny i uczciwy proces dialektyczny (Sawyer i Norris, 2013), starałyśmy się spełnić wymogi szczerości, otwartości i wrażliwości dotyczące kluczowych aspektów naszej duoetnografii podejmując w ten sposób w pełni świadomie ryzyko związane z odsłonięciem się (ang. *exposing yourself*) nie tylko przed współautorką, ale i przed nieznanymi nam czytelnikami (Boudieu i Wacquant, 1992, s. 219). *Currere* nadało zatem nie tyle ostateczny, co nacechowany „prawdziwością psychologiczną” prezentowany „tu i teraz” kształt niniejszemu tekstowi.

Artykuł, skomponowany w formie dialogu, stanowi rodzaj rekonstrukcji uwzględniającej fragmenty rozmów zestawionych w logiczną całość. Po przeprowadzeniu kodowania (Burleigh i in., 2022, s. 29) zarejestrowane dane poddawałyśmy stałej re-aranżacji. Każda modyfikacja tekstu wprowadzała zarówno elementy modyfikujące, jak i nowe, dodatkowe. Przeformułowania prowadzące do skoncentrowania treści, powodujące charakterystyczną dla restrukturyzacji w stylu konwersacyjnym utratę pewnych kontekstów, uzasadniało dążenie do „harmonizowania racjonalności narracji z emocjami towarzyszącymi rozmowom” (Charmaz, za: Corbin, 2009, s. 54).

Wątki treściowe wyłaniające się z analizy transkrypcji (po zakodowaniu osiowym transkrypcji) wyznaczyły strukturę tekstu, a analizy poprzeczne, a niekiedy i „po skosach”, doprowadziły do dobrania kategorii łączących dyskusję podjętych tematów. Tak więc, osnowę (praktyki zastane; intelektualne epifanie i innego rodzaju punkty krytyczne wyznaczające trajektorie naszego profesjonalnego rozwoju; angażowanie na rzecz zmiany modelu kształcenia nauczycieli; aktualnie prowadzone po-

5 Ten łańciski termin wprowadził do dyskursu edukacji William F. Pinar na określenie biograficznej metody pogłębiania rozumienia i poszerzania oglądu doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w ramach jakiegoś programu (szkoły czy kształcenia) poprzez przywoływanie pamięci o przeszłości, wyobrażanie sobie przyszłości, a następnie analizowanie i dokonywanie syntezy wyłaniających się tematów (zob. Pinar, 1975, s. 19–27). Przez kolejne dziesięciolecia rozwijano na tym tle szereg koncepcji pracy edukacyjnej ugruntowywanej w refleksji nad własnymi doświadczeniami, przyjmowanymi wartościami i kontekstem kulturowym osobistej drogi uczenia się.

szukiwania) przeplatają takie „wiązki” kategorialne, jak: język naukowej publicystyki oraz język „w” edukacji; kształcenie uniwersyteckie; auto formowanie; współpraca z praktykami, interdyscyplinarność studiów programowych, paradygmaty w działaniu. Zgodnie z zasadami przyjmowanymi w metodologii duoetnografii nastawionej na to, aby publikowany tekst był dostępny jak najszerzej społeczności, w końcowej jego części pomijamy konkluzję (Burleigh i in., 2022, s. 21). Elementy dyskusji naszych „odkryć” w kontekście literatury przedmiotu odnalazłyśmy w zapisie naszych wypowiedzi i jako takie uznałyśmy za wystarczające do uteoretycznienia „tu i teraz” prowadzonego wywodu. Pozostawiając zapis otwartym na nasze dalsze analizy i interpretacje zapraszamy potencjalnych Czytelników do przyjrzenia się kwestiom w nim podjętym przez pryzmat własnych profesjonalnych biografii. Liczymy na dialog przez zgłoszenia autorskich tekstów do publikacji w kolejnych numerach czasopisma naukowego Forum Oświatowe.

PRAKTYKI ZASTANE – EPIFANIE – ZWROTY I PRZESUNIĘCIA *Formalizm uniwersyteckiego kształcenia i samo formowanie*

DOROTA

Basiu, kiedy przywołujemy z pamięci historie dotyczące początków naszego angażowania się w zmianę myślenia o nauczaniu jako praktyki wspomaganej teorią pedagogiczną wydaje się, że **dzieli nas epoka**. Miejsce i czas, w którym przystępujemy do rozmowy są bowiem w mojej biografii szczególne. W bieżącym roku mija 50 lat mej pracy akademickiej. W działalności tej, podejmowanej w przestrzeni tzw. kariery akademickiej, wpierw w państwowym uniwersytecie – zarówno w schyłkowym okresie realnego socjalizmu, jak i pierwszych dziesięciu latach transformacji ustrojowej, a następnie od 2000 roku w powstałej pod koniec lat 90. uczelni niepublicznej z aspiracjami do akademickości rozwijanej w formule wspólnotowej i przy otwarciu na otoczenie międzynarodowe, z krótkim epizodem w prywatnej szkole wyższej o profilu zawodowym, angażowanie w zmianę edukacji nauczycieli, choć o ewolucyjnym charakterze, przebiegało na trajektorii naznaczonej „dużą” polityką.

Podjęcie przeze mnie w 1969 roku – jako osoby wywodzącej się z rodziny nauczycielskiej – studiów magisterskich na kierunku pedagogika w uniwersytecie w okresie budowy pedagogiki akademickiej pod szyldem socjalizmu, było postrzegane w moim środowisku jako wybór oczywisty, aby nie powiedzieć naturalny. Studia miały teoretyczny, w dużej mierze, charakter. W nabywanie na pierwszym i drugim roku – po przejściu obowiązkowych dla studentów wywodzących się z tzw. inteligencji pracującej praktyk robotniczych⁶, wiedzy z zakresu anatomii i fizjologii człowieka,

6 Po spacyfikowaniu w marcu 1968 roku strajków studentów żądających zaprzestania represji wobec intelektualistów występujących przeciw cenzurze i nieprzestrzeganiu konstytucji przez władze komunistyczne, z manipulowanym udziałem, oprócz policji i ZOMO, także tzw. aktywu robotniczego, zastrzono „kurs klasowy” na uczelniach wyższych wprowadzając punkty preferencyjne przy przyjęciu na studia dla młodzieży wywodzącej się z rodzin robotniczych i chłopskich, obowiązkowe odbywane pod ideologicznym nadzorem w okresie wakacji praktyki robotnicze dla studentów z rodzin inteligentnych oraz dodatkowy przedmiot „nauki polityczne” na wszystkich kierunkach studiów.

psychologii ogólnej i rozwojowej, filozofii (szczęśliwie nie tylko marksistowskiej), historii oświaty i wychowania (uwzględniającej różne nurty pedagogiczne), pedagogiki ogólnej i metodologii badań społecznych (oczywiście tych opartych na neopozytywizmie), dydaktyki ogólnej (raczej w instrumentalnym wydaniu) oraz odbywanie praktyk o charakterze wizyt w różnych placówkach i praca w charakterze wychowawców na koloniach letnich dla dzieci, zawierały jednak możliwość spotkania na dalszych etapach profesorów konstruujących na naszych oczach (czy raczej uszach) naukę! Były to między innymi teoretyczne podstawy wychowywania, uwzględniające wyniki amerykańskich badań z zakresu psychologii społecznej, do budowania szkoły demokratycznej w niedemokratycznych warunkach (tzw. eksperyment poznański Heliodora Muszyńskiego), oryginalna logiczna teoria języka Jerzego Kmity czy nawiązująca do dorobku Floriana Znanieckiego koncepcja szkoły środowiskowej w wydaniu Stanisława Kowalskiego.

W zostanie pracownikiem naukowo-dydaktycznym i zarazem nauczycielką nauczycieli w uniwersytecie wpisany był także poniekąd przypadek. W trakcie studiów włączona zostałam w działalność studenckiego ruchu naukowego (zespół badań środowiska akademickiego kierowany przez młodych badaczy z rodzimego instytutu), a promotor mej pracy magisterskiej, kierujący zakładem pedagogiki szkoły wyższej, był jednocześnie kierownikiem międzywydziałowego studium pedagogicznego kształcenia studentów, więc ja – jako deklarująca zainteresowania w obszarze pedagogiki akademickiej (badania postaw młodzieży wobec nauki stanowiły podstawę badań w ramach pracy magisterskiej) – niejako „naturalnie” wpasowałam się, czy też zostałam wpasowana w tematykę i sposoby bycia zespołu zajmującego się prowadzeniem zajęć z pedagogiki ogólnej dla studentów kierunków nauczycielskich zdobywających w ramach tzw. fakultetu pedagogicznego uprawnienia do nauczania w szkołach średnich. To w znacznej mierze uczenie „na sucho” określonych w centralnym programie teorii pedagogicznych uznanych jako kluczowe dla rozwijania ideologicznie zorientowanych, prowadzonych świadomie, planowo i systematycznie procesów wychowania i nauczania w szkole – „średnio” zgadzało się ze studiami teoretycznymi i badaniami podjętymi za sprawą udziału Kierownika w zespole w międzynarodowym projekcie dotyczącym uspołecznienia młodzieży akademickiej koordynowanym przez ośrodek badań socjologicznych w Wiedniu. Dostęp do oryginalnych wydań prac dotyczących różnic w uczeniu się, inspirowanych odkryciami Georga Paska, Hermana Witkina czy Hansa Eysencka, zaowocował przedstawieniem pracy doktorskiej na temat indywidualnych strategii studiowania na różnych wydziałach w uniwersytecie funkcjonującym w warunkach realnego socjalizmu.

Z czasem, dyssatysfakcja wynikająca z doświadczania sprzeczności w zakresie tego, czego i jak uczę, a tym do czego przekonuję się w wyniku prowadzonych badań, po okresie przedłużającego się urlopu macierzyńskiego, została pokonana dzięki otwarciu „akademii” w 1989 roku, na konstruktywistyczny dyskurs edukacji szkolnej, definiujący inaczej, bo niehierarchicznie, relację teorii i praktyki.

W grudniu 1989 roku, z racji przypisania mnie przez nowe władze Instytutu do zespołu mającego za zadanie oddolne opracowanie adekwatnego do zmiany ustrojowej programu pedagogicznego kształcenia studentów kierunków nauczycielskich, wzięłam udział w konferencji międzynarodowej, inicjującej programy europejskie w obszarze edukacji, a konkretnie kształcenia nauczycieli, przygotowujące wstąpienie Polski do EU („Alternatywny model kształcenia nauczycieli”, Miętne, 1989, Program LEROPOL). To, czego doświadczyłam „tam i wtedy” to było istotnie, zgodne z hasłem konferencji, alternatywnym spotkaniem naukowym zarówno pod względem podejścia, treści, jak i metod pracy ewokowanej koncepcją refleksyjnej praktyki w ujęciu Donalda Schöna (zamiast słuchania referatów i ewentualnego włączenia do dyskusji panelowej spotkałam się z włączeniem – jak mówiono – „nieco teorii” w angażujące warsztatowo działania sprzyjające pomyśleniu na nowo podejścia do kształcenia nauczycieli. Dzielenie się budującym zaskoczeniem – „super, że tak można” – w rozmowach z innymi uczestnikami szybko przyniosło jednak zapowiedź, że „nie będzie łatwo”. Wśród nich byli bowiem profesorowie pedagogiki, którzy spędzili jakiś czas w USA i rozumieli istotę progresywistycznego przesunięcia w edukacji, ale występowali też przedstawiciele dydaktyk szczegółowych, ostrzegający przed efektem upodobnienia absolwentów polskich szkół do uczniów szkół publicznych w UK czy USA, którzy „na ogół nie mają porządnie usystematyzowanych wiadomości” z głównych szkolnych przedmiotów. Najbardziej entuzjastycznie nastawionymi do projektu zmian osobami okazały się nauczycielki i nauczyciele nowotworzonych na bazie dotychczasowych pomaturalnych studiów nauczycielskich kolegów edukacji wczesnej i uczenia języków obcych. I to oni stanowili potem trzon grup roboczych wypracowujących we współpracy z ekspertami z krajowych oraz zagranicznych uniwersytetów zręby **inaczej** definiowanego programu szkoły.

Obecnie, wbrew wyrażanemu niekiedy w przestrzeni publicznej oczekiwaniu, że ciągle uczenie się winno przynosić „konkretny” efekt finalny, to dokonywane „z” i „w” pamięci podsumowanie mych zawodowych dokonań, daje nie tyle podstawę do odtrąbienia sukcesu, co do stawiania pytań o to, co się z nami, współpracującymi badaczami i nauczycielami stało? Dlaczego pokłady energii uruchomione w okresie zmiany ustrojowej nie przekształciły się we wspólne budowanie, ponad politycznymi podziałami, adekwatnego do nowej sytuacji potencjalnego rozwoju, w znaczeniu indywidualnym, wspólnotowym i całego społeczeństwa⁸, Reyowskiego *młodzieży chowania*.

7 Słowo „inaczej” było dla nas kluczem. Chcieliśmy chyba – tak myślę o tym dziś – zaznaczyć w ten sposób, że nie tyle odchodzimy od tego, co nam znane, ale dokonujemy całkowitej transformacji. Potwierdzają to choćby tytułowe sformułowania książek, które wydawaliśmy (zob. np. Lutomski G. (red.), *Uczyć inaczej*, Poznań, 1994).

8 Taki obraz ZMIANY edukacji był kreowany przez pedagogów krytycznych już w latach 90. (zob. Kwieciński, 1991).

BASIA

Pracę zawodową rozpoczęłam jako nauczycielka języka angielskiego w 2001 roku. Kultura krajów anglosaskich stanowi dla mnie sferę osobistego zainteresowania, z którą utożsamiam się w wielu jej aspektach. Przebywałam w Londynie przez okres czterech lat jako młoda osoba, co dodatkowo umocniło moje więzi z tą kulturą. Nie postrzegam języka angielskiego za obcy, lecz traktuję go jako narzędzie komunikacji, którym posługuję się zarówno w kontekście zawodowym, jak i prywatnym. W chwili obecnej pozostaję w roli nauczycielki, choć obecnie jako badaczka, dążę do zrozumienia wzajemnego oddziaływania teorii naukowych na proces dydaktyczny oraz procesu dydaktycznego na teorie naukowe. W moich badaniach koncentruję się na formalnym systemie edukacji. Jednocześnie, nie identyfikuję się już jako nauczycielka języka angielskiego. Jest to istotna zmiana, związana z przemianą tożsamościową, która zaszła we mnie w ciągu ostatnich kilku lat prowadzenia badań naukowych.

Kwalifikacje do nauczania języka angielskiego jako języka obcego zdobyłam częściowo w trakcie mojego pobytu w Wielkiej Brytanii (TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages), a także po powrocie do Polski (DELTA – Diploma of Teaching English to Speakers of Other Languages, Uniwersytetu Cambridge). Kwalifikacje te umożliwiły mi nauczanie języka angielskiego na całym świecie i otworzyły wiele drzwi.

DOROTA

Czy to znaczy, że nie musiałas dla podjęcia tej profesjonalnej działalności przedstawiać dyplomu ukończenia uniwersyteckich studiów na kierunku filologia angielska poszerzonych o fakultet pedagogiczny kolegium nauczycielskiego przygotowującego do nauczania języków obcych (co nie było możliwe przed transformacją systemu polityczno-ekonomicznego ujawniającego ogromne potrzeby w zakresie tego typu nauczycieli)? Twoim atutem było to, że uczyłaś się języka głównie od *native'ów*, w naturalnym otoczeniu, i nie byłaś obciążona ujętą w plasterki, często przypadkowo dobraną wiedzą z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki.

BASIA

Dokładnie tak. Na studiach filologicznych dowiedziałabym się zapewne o literaturze i historii krajów anglojęzycznych, podczas gdy, sam roczny kurs DELTA uniwersytetu Cambridge skoncentrowany był na teoretycznym i praktycznym aspekcie nauczania języka angielskiego oraz umożliwił mi rozpoczęcie pracy w zawodzie, czym byłam wtedy zainteresowana. Na początku mojej kariery zawodowej, gdy pracowałam jako nauczycielka języka angielskiego korzystałam głównie z podręczników oraz książek adresowanych wprost do nauczycieli i innych materiałów dydaktycznych, które zawierały tzw. pomysły na lekcje. W późniejszym czasie, gdy rozpoczęłam studia w Dolnośląskiej Szkole Wyższej na kierunku pedagogika specjalna, zaczęłam zgłębiać naukową literaturę pedagogiczną. Pomimo że była ona interesująca, to jej akademicki język wydawał się być zawiły i pozbawiony praktycznego zastosowania, w przeciwieństwie do kognitywnie zorientowanej lingwistyki. W związku z tym

w późniejszym czasie, na początku swojej drogi badawczej, zwróciłam swoją uwagę w kierunku Europy zachodniej oraz literatury dotyczącej szeroko pojętego kształcenia językowego w języku angielskim. W tym okresie, praktycznie zorientowany styl pisania bardziej do mnie przemawiał. W efekcie zdecydowałam się na doktorat w Hiszpanii, na Uniwersytecie w Kordobie, który obroniłam w listopadzie 2015 roku. Moja praca doktorska koncentrowała się na metodach ewaluacji skuteczności wdrażania programów kształcenia dwujęzycznego w kilku szkołach podstawowych w Europie.

Przez kolejne lata uważnie studiowałam polską myśl pedagogiczną. Toczyłam wiele rozmów, zadawałam wiele pytań. Próbowałam zrozumieć. Literatury dotyczącej kształcenia języka angielskiego nie musiałam studiować tak pilnie, gdyż jest ona w Polsce kalką myśli anglosaskiej z Wysp Brytyjskich, którą się swojego czasu zachłysłiśmy. Co ciekawe, filologia angielska w Polsce zdominowana jest przez lingwistykę kognitywną zajmującą się modelowaniem psychicznych procesów przetwarzania informacji językowej, a filologia romańska czy rosyjska przez teorię dyskursu (Kiklewicz i Wilczewski, 2011, s. 165). Myśl pedagogiczna jest właściwie nieobecna w kształceniu językowym w Polsce. Nauczyciele skupiają się na strukturach językowych oraz ich opanowaniu, kwestie pedagogiczne i społeczne nie wydają się mieć w tym ujęciu bezpośredniego przełożenia. Niemniej jednak, różnorodność językowa i kulturowa w dzisiejszym świecie, jak i w Polsce, rodzi potrzebę zmiany podejścia w kształceniu językowym i odejścia od monojęzycznych programów kształcenia. Jednak w celu dokonania zmian potrzebujemy sięgnąć głębiej i szerzej niż jedynie do lingwistyki.

DOROTA

Ty odbyłaś studia w „nowej”, bo funkcjonującej po wejściu Polski do UE niepublicznej szkole wyższej. Różnice – poza tymi epokowymi, ale w powiązaniu z nimi – dotyczą także **stosunku do teorii pedagogicznych**. Twoją drogę określić można jako **przejście od metodycznej literatury anglosaskiej do rozpoznawania i prób korzystania w prowadzonych projektach badawczo-rozwojowych z pedagogicznej literatury krajowej**. Ja podążałam ścieżką **od prób aplikacji makroteorii** konstruowanych „na miejscu” oraz tłumaczonych zarówno z języka rosyjskiego, jak i języków zachodnich – także tych, o których dziś mówimy, że były „jaskółkami” konstruktywistycznego podejścia w edukacji (wczesny Bruner czy historyczno-kulturowa teoria działalności w wydaniu Wygotskiego), **do studiowania praktyk edukacyjnych prowadzących do mikroteorii badanych fenomenów**.

Język naukowego przekazu i język autonomicznego uczenia się

DOROTA

Wsluchując się w zapis twej drogi zawodowej „muszę” odnieść się do tego, co mówisz o języku naukowego przekazu, o tym, że nie ułatwia on w naszym krajowym kontekście autonomicznego uczenia się w profesjach związanych z edukacją, a szczególnie

z nauczaniem. Wydaje mi się, że mamy tu do czynienia z rodzajem pułapki dążenia do sukcesu, bycia uznaną/uznanym w gronie naukowców. Wchodząc głębiej w wyjaśnianie tego stanu rzeczy wrócić muszę do sygnalizowanego w innych publikacjach zabetonowania w nowych czy nowo animowanych praktykach *quasi*-tradycyjnie rozumianej akademickości w kształceniu nauczycieli. Redagując ten tekst z założenia inny niż konwencja artykułów z badań sprawdzam w niemal każdym akapicie, czy nie piszę (podświadomie?) w dawny akademicki sposób. **W świecie polskiej „prawdziwej nauki” często piszemy bowiem dla kolegów decydujących o naszych awansach.** Pamiętam, jak zastanawiałam się, czy książka z badań w działaniu, przygotowana wspólnie z nauczycielami, adresowana do tego środowiska, może być włączona do dokumentacji dorobku naukowego w postępowaniu habilitacyjnym nie tylko jako dowód upowszechniania wiedzy. Niektórzy z recenzentów w tym przewodzie istotnie pozycji tej w swych ocenach w ogóle nie uwzględnili. Pozytywna nań reakcja, traktująca ją jako zainicjowanie badań nauczycielskich, wystąpiła jedynie w opinii profesorki reprezentującej pedagogikę emancypacyjną.

Rozumiem zatem doskonale powody Twego uczenia się na początku drogi z literatury w języku angielskim i bariery w korzystaniu z pedagogicznej literatury krajowej. Wielu z nas – uczestników pierwszych po 1989 roku tzw. programów europejskich – **zderzając się z anglosaską kulturą bycia w instytucjach kształcenia nauczycieli (bezpośredniość relacji podkreślającej podmiotowość wszystkich uczestników spotkań, różne od formalnego komunikowania się naznaczającego „uczoność” w różnicowaniu pozycji w rodzimych *communitas*)** próbowało się dopasować i **przenieść te rytuały do praktyk na krajowym gruncie.** Wydaje się jednak, że (przynajmniej mnie) nie do końca udało się zapobiec, aby dbałość o naukowość mego pisarstwa nie niosła zagrożenia w postaci nadmiernego stosowania, bez podprowadzeń czy wyjaśnień, terminów, które mogą być postrzegane jako żargon akademicki.

BASIA

Zdecydowanie tak, można to zaobserwować na przykładzie monografii publikowanych przez wybitnych badaczy specjalizujących się w edukacji, zwłaszcza w Australii. **Te publikacje nie tylko są napisane w języku i terminologii edukacyjnej zrozumiałej dla nauczycieli, ale są również wykorzystywane do modyfikacji podstaw programowych oraz wprowadzania nowych regulacji w prawie oświatowym. W ten sposób, wpływają one znacząco na ewolucję materiałów edukacyjnych opracowywanych przez wydawnictwa, dostarczając nauczycielom bardziej adekwatnych narzędzi do pracy** zmniejszając dystans między teorią a praktyką pedagogiczną. W kontekście globalnych wyzwań edukacyjnych, takich jak adaptacja do szybko zmieniającego się świata cyfrowego, czy potrzeba różnorodności i inkluzji w szkołach, powinniśmy, jako badacze, zadbać o przestrzeń, w której możemy dzielić się cennymi perspektywami i rozwiązaniami wynikającymi z badań naukowych, które mogłyby pomagać nauczycielom w radzeniu sobie ze złożonymi problemami dnia codziennego w klasie szkolnej.

DOROTA

Basiu, Ty rozpoczęłaś działalność naukowo-dydaktyczną w innym czasie i zdecydowanie w inny sposób. Różny od tego, co było moim udziałem. Wcześniej – w ujęciu historycznym i biograficznym – doświadczyłaś (innego) alternatywnego wobec praktyk, które stały się Twoim udziałem w okresie szkolnym, sposobu uczenia (się). Znamienne jednak jest to, że biograficzne odkrycie, że edukacja może, a nawet powinna, wyglądać inaczej niż w naszym systemie, przypominające rodzaj intelektualnej epifanii⁹ wystąpiło w moim i Twoim przypadku dzięki bezpośredniemu, uczestniczącemu kontaktowi z anglosaską, jeśli idzie o proveniencję, ideą konstruktywizmu.

BASIA

Wydaje mi się, że pierwszy raz, gdy doświadczyłam i zrozumiałam co oznacza świadoma praca z teoriami naukowymi dotyczącymi organizowania procesu dydaktycznego w kontekście kształcenia językowego w uniwersytecie i w szkole miał miejsce, gdy w 2021 roku wyjechałam na pięciomiesięczne stypendium Senior Award z Polsko-Amerykańskiej Komisji Fulbrighta do Stanów Zjednoczonych, a dokładniej do Texas Woman's University. Tak późno. Sądzę, że przeniesienie się do innego, nieznanego kontekstu kulturowego sprawiło, że baczniej przyglądałam się otaczającej mnie rzeczywistości, starałam się ją poznać i głębiej zrozumieć niejednoznaczność otaczających mnie znaczeń, różnic między perspektywami, które stanowią ramy odniesienia. Podczas pobytu w Teksasie spotkałam na swojej drodze badaczy, którzy pracowali z nauczycielami w szkołach oraz doktorantami zatrudnionymi jako nauczyciele w szkołach, wspólnie studiując literaturę naukową i tworząc różne przestrzenie edukacyjne dla osób uczących się w szkołach, jednocześnie analizując swoje działania i programy kształcenia (Muszyńska i Gómez-Parra, 2022). Badacze nie opowiadali o teoriach, sposób prowadzenia zajęć odzwierciedlał wybrane podejścia teoretyczne oraz zawierał przykłady praktyk szkolnych. Nauczyciele z lokalnych szkół byli zapraszani na zajęcia w uczelni, aby podzielić się swoją praktyką i opowiedzieć z jakimi teoriami naukowymi pracują przyczyniając się tym samym do głębszego poznania i rozumienia otaczającej rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej oraz tego, jaki mamy na nią wpływ jako pedagodzy. W powyżej opisanym kontekście nauczyciele-badacze pracowali głównie z teoriami wywodzącymi się z pedagogiki krytycznej, skupiali się na kwestiach sprawiedliwości społecznej i wiele czasu poświęcali na dyskusje pozwalające im zidentyfikować i zmodyfikować działania edukacyjne, które sprzyjają wykluczeniu, ze szczególnym naciskiem na prawo osób uczących się do używania swojego rodzimego języka podczas nauki w szkole. Podczas obserwacji jakie prowadziłam w szkołach zaobserwowałam oprócz bardzo dobrych – według mnie – praktyk, praktyki edukacyjne, które wydawały się być wymuszone i stanowiły raczej karykaturalny obraz zastosowania teorii w praktyce (Muszyńska, 2022). Odnoszę wrażenie, że stało się tak dlatego, iż nie było tam autentycznej potrzeby wprowadzania pewnych zmian.

9 Po ten termin kojarzony ze światem religii czy poezji określający nazwę objawienia czy niezwykłego doznania przywołujemy ośmielone nie tylko twórczością przedstawicieli literaturoznawstwa, ale i nauk społecznych (zob. Kubica, 2019, s. 40–49).

Nikt również nie rozmawiał o zmianach z dziećmi. Jedna sytuacja, która utkwiła mi w pamięci odnosi się do lekcji, podczas której nauczyciele wdrażali program *bilingual buddies*, polegający na przydzielaniu uczniów w pary – uczeń pochodzenia latinx i uczeń pochodzenia amerykańskiego, aby pracowali ze sobą dwujęzycznie. Uczniowie z pochodzeniem imigranckim z Ameryki Łacińskiej mieli mówić w języku hiszpańskim, a pozostali w języku angielskim, tak aby się od siebie wzajemnie uczyć. Idea dobra, jeśli chodzi o uczenie się języków, pod warunkiem, że uczniowie mówiący po hiszpańsku nie znają lub słabo znają język angielski. W tym przypadku wszyscy mówili do siebie płynnie w języku angielskim, a przyjęta formuła stała się wymuszoną fikcją edukacyjną. Uczeń powinien mieć prawo używać swojego języka rodzimego w szkole, oczywiście, ale nie można mu tego narzucać.

Z CZYM SIĘ MIERZYMY AKTUALNIE

- z *myśleniem czym jest a czym może/powinien być język w edukacji*

BASIA

Od początku swojej pracy badawczej interesuję się projektowaniem procesów kształcenia oraz programami kształcenia językowego, dwujęzycznego, osadzonymi w różnych tradycjach i kontekstach na świecie. W celu zgłębienia różnych perspektyw, analizuję programy kształcenia językowego, dwujęzycznego, ogólnego oraz te skierowane do mniejszości narodowych wraz z ich podwalinami teoretycznymi.

W Polsce można dostrzec wyraźną opozycję wobec implementacji zmian w dziedzinie kształcenia językowego, zwłaszcza gdy wybrane podejście nie posiada fundamentów w lingwistyce stosowanej. Ponadto, napotyka się na trudności związane z publikacją artykułów naukowych w czasopismach dedykowanych problematyce kształcenia językowego, jeśli perspektywa teoretyczna nie pochodzi jedynie z lingwistyki.

Kształceniem przedmiotowo-językowym w Europie w kontekście pracy w języku obcym na lekcji przedmiotowej zajmują się głównie lingwiści. Natomiast tematyka kształcenia przedmiotowo-językowego w Europie związana z pracą w języku drugim dla uczniów migrantów i uchodźców jest marginalizowana, podobnie jak ich języki rodzime, które przypisywane są do sfery pozaszkolnej. Uczniowie ci kierowani są na dodatkowe lekcje językowe, aby mogli uczestniczyć w lekcjach przedmiotowych w języku szkolnym. Można jednak czerpiąc z literatury naukowej wprowadzić jakościowe zmiany w formule kształcenia językowego uczniów migrantów, chociażby poprzez podejście alfabetyzacji dwujęzycznej (Stewart i Muszyńska, 2023).

W ciągu ostatnich kilku lat zaobserwowano pewną zmianę w myśleniu o kształceniu przedmiotowo-językowym na wszystkich poziomach kształcenia. Zmiana ta wiąże się z uznaniem, że **każdy nauczyciel pełni także rolę nauczyciela języka**. Co ciekawe, Doroto, pisała o tym już w 1994 roku w książce *Edukacja poprzez język* w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. Obecnie, nurt ten przesunął się w kierunku problematyki sprawiedliwości społecznej w kontekście edukacji w Stanach Zjednoczonych, gdzie kształcenie językowe, dwujęzyczne, opiera się na fun-

damentach antropologii językowej, natomiast w Europie skierował się ku obszarom lingwistyki i psychologii kognitywnej, co wprowadza różnice w projektowaniu programów kształcenia dwujęzycznego. Każdy przedmiot szkolny można określić jako przedmiotowo-językowy, ze względu na obecność treści merytorycznych oraz elementów językowych. Niezależnie od tego, czy przedmiot jest prowadzony w języku ojczystym, obcym, czy też drugim, a nawet bez względu na to, czy nosi nazwę „język obcy”, zawsze zawiera powyższej wspomniane elementy.

DOROTA

Opór wobec zmian w kształceniu językowym (języki obce), jeśli perspektywa nie pochodzi z lingwistyki, jest powiązany (wynika) z faktem niezmienności po 1989 roku systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, a konkretnie akademickiego modelu kształcenia nauczycieli. Pisałam o tym z pozycji współuczestnika hybrydowej w istocie (bo nie systemowej) zmiany (Gołębniak, 1998) podnosząc problem (i podając stosowne statystyki) marginalizowania w praktyce tego komponentu studiów uniwersyteckich. Dominujący w kształceniu prowadzonym na kierunkach studiów, odpowiadających poszczególnym przedmiotom szkolnym (filologicznych, matematyczno-przyrodniczych i historii), model paralelny, opierający zajęcia z przygotowania pedagogicznego na osobach reprezentujących inne niż kierunkowe wydziały i dyscypliny, utrudnia współpracę wszystkich uczestniczących w procesie „nauczycieli nauczycieli”, a zbiurokratyzowane odbywanie praktyk, pozorujące zaledwie wiązanie teorii z praktyką, na co wskazujemy ze Sławomirem Krzychałą w raporcie opracowanym na podstawie szerokich badań prowadzonych pod egidą KNP PAN (Gołębniak i Krzychała, 2015), to główne przyczyny tego stanu rzeczy. Stąd, wielu decydentów z kierunków nauczycielskich, mających niekiedy jeszcze w pamięci epizod socjalistycznego modelu rodziny i szkoły występującego w ich własnym studiowaniu w ramach fakultetu pedagogicznego, budują przekonanie, że „prawdziwa” czy użyteczna nauka o nauczaniu pochodzi wyłącznie z dydaktyk szczegółowych. Dodajmy, że o ile model integracyjny występujący w Polsce tylko na wydziałach pedagogicznych i dotyczący edukacji elementarnej i jako taki nie poddawany krytyce z przynajmniej pierwszego z wymienionych punktów widzenia, to realizowanie modelu konsekwentnego poprzez studia podyplomowe często w formule zajęć zaocznych, a niekiedy poza systemem akredytacji, który badałby realne spełnienie przez podmioty prowadzące wymogów formalnych związanych na przykład z prowadzeniem badań naukowych w dziedzinie edukacji, wymagałoby bardziej szczegółowych rozpoznań.

A tak na marginesie podzielę się anegdotą. Po niestandardowym, jeśli idzie o formułę, wydaniu wspomnianej już książki, w której jako opartej na badaniach w działaniu, oddałam głos wszystkim ich uczestnikom, a więc nauczycielom akademickim i szkolnym, ekspertom, samorządowcom, studentom i uczniom, dzielącym się swymi spostrzeżeniami co do możliwości takiego wspierania przejścia w edukacji wczesnej, ujmowanej w ramach przedmiotów nauczania do kształcenia wspierającego działalność badawczą uczniów integrującą wiedzę z różnych dziedzin (przyrody, sztuki, lingwistyki, matematyki) przez korzystanie z języka jako narzędzia komunikacji

i myślenia, spotkana przypadkiem koleżanka – wykładowczyni w uniwersyteckim kolegium nauczycielskim języka angielskiego – pogratulowała mi „dzieła” mówiąc „wprawdzie sięgając na półkę w księgarni odniosłam tytuł (*Edukacja poprzez język*) do mej specjalności (czyli nauczania języka obcego), ale naprawdę zaciekało mnie to szersze podejście”.

• **wymagającym rekonceptualizacji związkom z praktyką i praktykami**

DOROTA

W trakcie pierwszego okresu pracy w UAM jako nauczycielka pracowałam „przy tablicy” zaledwie rok (bezpośrednio po ukończeniu studiów uczyłam historii w wiejskiej szkole podstawowej). W zajęciach na tzw. kierunkach nauczycielskich treści skupiałam się bardziej na akademickiej formule zapoznawania studentów – zgodnie z centralnym programem – z obowiązującymi teoriami i koncepcjami, niż na teoretycznym przepracowywaniu gromadzonych doświadczeń z praktyki.

Dopiero, kiedy powstały warunki do oddolnego, podejmowanego w małym, powołanym *ad hoc* zespole, kształtowania pracy edukacyjnej z przyszłymi nauczycielami, oparłam dydaktykę akademicką na badaniach prowadzonych wspólnie ze studentami i koleżankami z uczelni, a także nauczycielami/nauczycielkami i doradczyniami z innych ośrodków kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w ramach projektów europejskich i ministerialnych przygotowujących m.in. grunt do wprowadzenia kształcenia zintegrowanego w edukacji wczesnej i uczenia metodą projektu w gimnazjach (zob. Gołębnik, 2002; Gołębnik i Teusz, 1994, 1999). To zapośredniczone poniekąd działanie w szkołach kontynuuję do dziś. Stosując na co dzień konstruktywistyczny paradygmat w prowadzeniu zajęć na uczelni, przekształcając tzw. praktyki asystenckie w szkołach w prowadzenie etnograficznych badań terenowych, towarzysząc dyplomantom w badaniach w działaniu stanowiących podstawę ich prac licencjackich, magisterskich czy wieńczących studia podyplomowe (zob. np. Gołębnik, 2023), mam poczucie współuczestniczenia w pojawianiu się „bąbli” zmiany paradygmatycznej w szkole. Czy było/jest to działanie znaczące w szerszej skali? Na pewno nie! Żałuję, że dotąd nie udało się wprowadzić systemowej, rzeczywistej a nie pozorowanej współpracy szkół i uniwersytetu w kształceniu nauczycieli (zob. Gołębnik i Krzychała, 2014), że nie zadbano nawet o to, aby w nawiązaniu do dawnych szkół ćwiczeń funkcjonujących przy seminariach a później liceach pedagogicznych, rozwijać szkoły typu laboratoria czy kliniki.

BASIA

Zgadzam się, że kwestia praktycznego wymiaru studiów nie dotyczy jedynie aspektów kształcenia studentów w obszarze przedmiotów metodycznych, gdyż te często są prowadzone przez nauczycieli praktyków. Jednak metodyka nauczania to jedynie jedna z wielu składowych całości procesu edukacyjnego. Z kolei badacze zajmujący się teoriami naukowymi często nie mają doświadczenia zawodowego na I, II czy III etapie edukacyjnym, co potencjalnie może wpływać zarówno na ich wiarygodność

w oczach (przyszłych) nauczycieli, jak i na ich zdolność do efektywnego integrowania wybranych teorii naukowych z praktyką edukacyjną. Zjawisko to może przyczyniać się do pogłębiania rozdzwień między teorią a praktyką. Z kolei, sprawa, która budzi moje zaniepokojenie, to obserwacja, że metodycy, aktywni w codziennej pracy z nauczycielami oraz często ze studentami, nie operują teoriami naukowymi w projektowaniu procesów kształcenia. Procesu budowania tzw. teorio-praktyki odpowiedniej dla danego kontekstu edukacyjnego nie przeprowadzają raczej ze studentami na studiach. Innymi słowy, mówimy wiele o teoriach oraz wpływie jaki mogą mieć na proces kształcenia i na tym poprzestajemy nie przechodząc do projektowania teorio-praktyki, a umiejętność ta mogłaby pomóc (przyszłym) nauczycielom tworzyć ścieżki kształcenia, programy szkolne. Stąd, nauczyciele często traktują teorię naukową jako nieprzydatną ciekawostkę.

W szkole dobrze widziana i oceniana jest powierzchowność aplikacyjna. Kilka lat temu obserwowałam lekcję nauczania zintegrowanego w szkole podstawowej w Polsce, na którą nauczycielka przyniosła całe opakowanie papieru toaletowego. Lekcję obserwowałam ja i dyrektor szkoły. Przebieg wyglądał następująco: nauczycielka poprosiła uczniów o przejście na dywan, następnie zadała im pytanie o to, kto jest głową rodziny. Po szybkim ustaleniu, że jest to ojciec, nauczycielka przeszła do podzielenia uczniów na grupy trzyosobowe nie mówiąc im po co mają na te grupy być podzieleni. Następnie, poprosiła każdą z grup o wykorzystanie papieru toaletowego do zawinięcia się nim oraz skakania z dywanu do tablicy. Bez opisanego sensu zadania, bez dania uczniom czasu na zastanowienie się w jakim celu i jakie strategie wykorzystywać. Zadanie to nie miało również zakończenia, żadnego komentarza. Uczniowie zostali poproszeni o posprzątanie podartej papieru, powrót do ławek i śledzenie wzrokiem czytanki o rodzinie, którą nauczycielka przeczytała na głos. Po zakończeniu lekcji, dyrektor powiedziała do mnie: Widzi pani jaka twórcza nauczycielka.

*Niejasny obrządek,
Tajemnica w powietrzu,
Kurtyna niewiedzy*

Powyższe działanie średnio mieści się nawet w definicji współczesnej mainstreamowej dydaktyki, która warunkuje zaistnienie uczenia się jako reakcji na działania nauczyciela (Klus-Stańska, 2021) i może służyć jako przykład metodyki pozbawionej jakichkolwiek uzasadnień teoretycznych.

DOROTA

Warto w tym miejscu naszej rozmowy przywołać teorię dewelopmentalizmu autorstwa Lindy Evans. Otóż ta brytyjska pedeutolożka (tak, wiem, gdyby usłyszała o tej afiliacji, zapewne nie wiedziałaby o co chodzi; termin ten w anglosaskim dyskursie naukowym nie występuje) podkreśla „amalgamatowy” charakter profesjonalizmu w nauczaniu. Mówi ona mianowicie o trzech stanach jego „urzeczwiania”, a więc o profesjonalizmie „rekomendowanym” (przez teoretyków i badaczy edukacji), „wymaganym” (w świetle przyjętego w państwie programu szkolnego) oraz tym, który

„jest odgrywany” (*enacted*) w realnej szkole (Evans, 2003). Badania etnograficzne realizowane w ramach pracy doktorskiej jednej z moich doktorantek (Ostoja-Solecka, 2016) ukazały wyraźnie, jak na poziomie sceny edukacyjnej poznane w trakcie studiów i szkoleń teorie pedagogiczne z jednej strony i urzędowe wymagania z drugiej, kontrastowane z indywidualnymi doświadczeniami przepracowywanymi w kulturze pokoju nauczycielskiego, utrudniają konstruowanie tzw. nowego, bo otwartego na zmianę, usytuowania/roli teorii w działaniu, profesjonalizmu nauczycieli (Gołębiak i Zamorska, 2014).

• **brakiem odpowiednika anglosaskich *curricular studies***

BASIA

Czynnikiem, który także przyczynia się do braku zmian w edukacji jest **brak odpowiednika anglosaskich *curricular studies***. Istnieje potrzeba zacieśnienia współpracy między badaczami z różnych dyscyplin i osobami projektującymi programy kształcenia. Warto również zastanowić się nad przyczynami, dla których autorzy programów szkolnych nie zawsze są związani z badaniami naukowymi. Może to wynikać z pewnego rodzaju hierarchii w środowisku akademickim, w którym zajmowanie się badaniem programów kształcenia i nauczania nie jest postrzegane jako „najwyższa” forma naukowości. To podejście jest jednak dyskusyjne, ponieważ programy kształcenia mają bezpośredni wpływ na praktykę pedagogiczną i są kluczowe dla efektywności procesu nauczania i uczenia się oraz stanowią one fundament, na którym opiera się praca zawodowa nauczycieli. Dlatego też ważne jest, aby tworzenie tych programów było oparte na solidnych badaniach i dowodach naukowych, które mogą przyczynić się do poprawy jakości edukacji i lepszego przygotowania nauczycieli do wyzwań współczesnego świata. Wspieranie badań typu *curricular studies* i promowanie współpracy między teorią a praktyką pedagogiczną może przynieść znaczące korzyści dla systemu edukacji w Polsce, poprawiając efektywność nauczania, rozwijając umiejętności i kompetencje uczniów oraz podnosząc standardy kształcenia nauczycieli. O powyższym, jak i o braku rozwijania w Polsce *curriculum studies* mówiła w Akademickim Zaczysku profesor Klus-Stańska. Pisała również o tym w 2003 roku w rozdziale pt. „Monolog znaczeń – Ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury” (Klus-Stańska, 2003).

DOROTA

Tak, encyklopedyzm jest ciągle żywy! Brak studiów „nad” i „w” programie oraz wynikających z nich praktyk w zakresie zarówno stanowienia, jak i wprowadzania wynegocjowanych w sferze publicznej podejść do szkolnego programu w życie, wynika nie tylko z **centralizacji i upolitycznienia zarządzania oświatą ograniczających autonomię nauczycieli w pełnieniu zadania polegającego na autorskim opracowywaniu programu** (zob. Śliwerski, 2023), ale i z kulturowej **quasi-tradycji dydaktycznej w zakresie jego tworzenia**. Obecnie, wobec prac ministerstwa nad „ciąciem” zapisów podstaw programowych rozgorzała ponownie dyskusja nad tym, co w „pod-

stawach” jest zagrożone (czytaj: która konkretnie lektura czy jaki rodzaj zadania domowego), a nie **debata o tym czyja i po co jest, może czy powinna być szkoła**.

Na to, iż opracowywanie programu (w naszych warunkach, czytaj: podstaw programowych) jest/bywa/powinno być bardziej negocjowane lokalnie niż wdrażane literalnie, na co zwracam uwagę w moim autorskim rozdziale zawartym w wydawanym pod redakcją Profesorów Kwiecińskiego i Śliwerskiego od 2004 do 2019 roku przez WN PWN podręczniku *Pedagogika*. Akceptując, że wyrażany przeze mnie pogląd nie jest jedynym czy specjalnie oryginalnym i zachęcając do dyskusji (struktura i narracja rozdziału uwzględnia wieloparadygmatyczność współczesnej teorii kształcenia), poza danymi z wydawnictwa co do wyników sprzedaży przeliczanych na autorskie honorarium nie mam żadnych, poza tak konkretnie odzwierciedlaną poczytnością, informacji zwrotnych co do „trafienia” bądź nie z opisem różnych podejść, od tych, którzy przystępują co roku do opracowania tzw. materiału nauczania i wdrażania tym samym określonej koncepcji paradygmatycznej w życie oraz tych, którzy te procesy animują i nadzorują.

• *aplikatywną świadomością wieloparadygmatyczności współczesnej dydaktyki*

BASIA

Dochodzę do wniosku, że **przywiązanie się do jednego paradygmatu w projektowaniu procesu kształcenia**, nawet jeśli wydaje się on być niezwykle postępowy i atrakcyjny, może nie przynosić oczekiwanych rezultatów. W głównej mierze uważam, że jest to powiązane z językiem jakim posługujemy się opisując procesy edukacyjne. Jeśli myśląc o kształceniu używamy terminów z paradygmatu obiektywistycznego, takich jak przekazać komuś wiedzę, utrwalić, kontrolować, twierdząc, że pracujemy metodami alternatywnymi, aktywizującymi, to proces ten planujemy w ten sam sposób co wcześniej i w istocie nic w procesie tym się nie zmienia oprócz nazewnictwa. Dlatego też, sięgnięcie do różnych teorii naukowych i kategorii pojęciowych pomagających zaplanować proces kształcenia z wykorzystaniem innej nomenklatury wydaje się konieczne. W tym, według mnie, wydaje się tkwić błąd logiczny naszych działań jako edukatorów, gdyż pewne sformułowania wyznaczają nasze myślenie, sposoby rozumienia i działania. Trudno jest jednak zmienić język jakiego używamy opisując pewne działania, sposoby myślenia o edukacji, jeśli te zorientowane są na wiedzę publiczną zarówno w kształceniu przedmiotowym, jak i językowym i mają prowadzić do ujednocionej jej znajomości przez wszystkich uczniów, usuwając samych uczących się jako podmioty w procesie uczenia się. Podejmowane są w szkołach niekiedy próby włączania uczniów do procesu kształcenia poprzez, na przykład, oferowanie im dokonywania pozornych wyborów tego, czego i jak się uczy, nadal przy tym traktując wiedzę jako zbiór wiadomości, wiedzę publiczną, którą uczący się mają przyswoić (być może w mniej opresyjny sposób). **Napotkałam szkołę podstawową w Polsce, w której było ponad sto innowacji edukacyjnych.** Wszystkie miały na celu uatrakcyjnienie procesu przyswajania treści kształcenia

i zdobywania rozmaitych umiejętności przez uczniów. Owe **uatrakcyjnienie nazywam fajerwerkami w edukacji. Jak zgasną, wszystko pozostaje bez zmian, takie jakie było przed ich odpaleniem.**

DOROTA

Sądzę, że jest to istotnym powodem zmartwienia promotorów interpretatywno-konstruktywistycznego podejścia do nauczania obserwujących niski poziom albo trywialną wręcz aplikatywność tej grupy paradygmatów. Mam tu na uwadze działalność badawczo-rozwojową prof. Doroty Klus–Stańskiej i osób z nią współpracujących, czy też odwołujących się w swej działalności do szeroko rozumianych teorii społeczno-kulturowych z historyczno-kulturową teorią działalności włącznie (zob. numer czwarty czasopisma *Problemy Wczesnej Edukacji* z 2019 roku czy publikacje zespołu prof. Ewy Filipiak). **Ważne, aby próbujący zmieniać praktykę nauczyciel/ka mieli obok siebie „krytycznego przyjaciela”**. Koncepcja ta, choć pochodząca z lat 70. minionego wieku z ruchów na rzecz krytycznej reformy edukacji (jej autorstwo przypisuje się brytyjskiemu badaczowi Desmondowi L. Nuttallowi) wydaje się ciągle „na czasie”. Chodzi o to, aby „nie zabijać” wyzwalającej się kreatywności, intuicji, tego, co bywa określane jako „wiedzenie”, a jednocześnie wykorzystywać własną kompetencję do zadawania krytycznych pytań odnośnie podstaw wyłaniających się w działaniu nowych idei.

BASIA

W trakcie moich bieżących badań nad wykorzystaniem teorii naukowych w projektowaniu procesów uczenia (się) skłaniam się ku świadomemu i celowemu przemieszczaniu się pomiędzy paradygmatami w dydaktyce. Nauczyciele mogą zyskać na świadomości paradygmatów oraz zrozumieniu, kiedy stosować różne podejścia. Na przykład, podejście pluralistyczne, którego jestem zwolenniczką, integruje różne paradygmaty na wszystkich poziomach kształcenia, w podstawie programowej, programach kształcenia oraz indywidualnych lekcjach, co może prowadzić do bardziej efektywnych wyników kształcenia (Baker, et al., 2021). Właściwe zrozumienie paradygmatów edukacyjnych i ich zastosowanie na różnych poziomach programu nauczania jest kluczowe dla efektywnego planowania i realizacji procesu kształcenia. Nauczyciele powinni mieć świadomość, jak różne paradygmaty wpływają na całościową strukturę i organizację edukacji, aby móc dostosować swoje podejście do potrzeb uczniów oraz kontekstu edukacyjnego.

Wskazuję na możliwość wykorzystywania pojęcia multialfabetyzacji w kształceniu przedmiotowo-językowym, zarówno na zajęciach językowych, jak i przedmiotowych, wykorzystując do tego język ojczysty, język obcy nowożytny lub język drugi (Muszyńska, 2024). Powyższe umożliwiło mi stworzenie przykładowego opisu procesu projektowania ram kształcenia zgodnego z zasadami teoretycznymi projektowania sekwencji działań edukacyjnych, który tworzy tzw. **teorio-praktykę** poprzez sformułowanie rekomendacji dla praktyki (Klus-Stańska, 2018). Uważam, iż dopiero w sytuacji, w której uczniowie stają się częścią projektowania procesu kształcenia oraz

aktywnymi uczestnikami, podmiotami w procesie tworzenia wiedzy, nawiązuje się **połączenie pomiędzy celowością działań a metodami**. Etap planowania przeplata się z działaniem uczących się, teoria pracuje z praktyką (Muszyńska, 2024, s. 88). To, co wydaje mi się niezwykle ciekawe w teorii multialfabetyzacji Billa Cope'a i Mary Kalantzis, to stwierdzenie tych badaczy, że teoria ta powinna nosić miano filozofii edukacyjnej. To tak, jakby **wychodząc z anglosaskich teorii kształcenia w swych poszukiwaniach dotarli niejako do pedagogiki jako interdyscyplinarnej dyscypliny naukowej**.

DOROTA

Stanowisko, które prezentujesz jest interesujące. Zaintrygowały mnie szczególnie dwa stwierdzenia. Po pierwsze, zastanawiam się, na czym polega to „świadome i celowe przemieszczanie się pomiędzy paradygmatami w dydaktyce”. Ja skłaniam się do stanowiska reprezentowanego w pracach wspomianej przez Ciebie Doroty Klus-Stańskiej o odrębności głównych typów paradygmatów we współczesnej dydaktyce, na poziomie meta, a więc rozumienia, czym jest i jak jest budowana wiedza, jak występuje, czy jak jest traktowana, na czym polega uczenie się, kim jest uczeń i jak definiowana zatem jest rola nauczyciela. I o ile zrozumiałe wydaje się poruszanie się między paradygmatami zaliczanymi do niescjentystycznych, a więc między interpretacyjno-konstruktywistycznymi i transformacyjnymi w wersji krytyczno-emanypacyjnej, to sprawa nie wydaje się tak oczywistą z przesunięciami, czy jak mówisz „przemieszczeniami” się między nimi a paradygmatami o scjentyistycznej proveniencji, fundowanymi na obiektywistycznej koncepcji wiedzy i behawiorystycznych teoriach uczenia się. Wydaje mi się, że podobnie jak w odniesieniu do współpracy paradygmatów w badaniach edukacyjnych **możemy mówić raczej o korzystaniu z wybranych technik i to w określonym zakresie**. W każdej dyscyplinie część wiedzy ma charakter bierny, więc nawet przyjmując konstruktywistyczną koncepcję uczenia się wykorzystywanie na przykład mnemotechnik wspomagających zapamiętywanie jest często stosowane.

Po drugie, zastanawiam się, czy przywoływane przez Ciebie anglosaskie strategie dydaktyczne mają charakter przejścia „od do”, czyli od dotychczas aplikowanej teorii kształcenia (jakiej, budowanej na jakim paradygmacie, kognitywistycznym?) do teorii określanej jako multi-alfabetyzacja, czy też mamy do czynienia z transformacją wymykającą się dotychczasowym typologiom.

BASIA

Chodzi mi o organizację całego procesu kształcenia, a nie o łączenie różnych paradygmatów na jednej lekcji. Na pojedynczej lekcji możliwe jest przemieszczanie się pomiędzy wybranymi technikami i narzędziami pracy charakterystycznymi dla różnych paradygmatów i przechodzenie między nimi. Natomiast, osobiście to do czego się odnoszę nie dotyczy zmiany technik i narzędzi pracy na lekcji, a raczej zaprojektowania odrębnych, nazwijmy to cykli lekcji, z których każdy będzie opierał się na konkretnym paradygmacie edukacyjnym. Wydaje mi się, że takie podejście

może zapewnić uczącym się bardziej spójne i sensowne doświadczenie edukacyjne. Przedstawiłam to podejście w swojej ostatniej książce jako proces projektowania ram kształcenia w multialfabetyzacji przedmiotowo-językowej (Muszyńska, 2024, s. 109–112).

Otóż, w multialfabetyzacji przedmiotowo-językowej mówimy o aktywnym tworzeniu wiedzy (wiedzy jako działaniu). Osoby uczące traktuje się jako autonomiczne jednostki posiadające własny sposób spoglądania na świat, jego rozumienia i interpretowania, zdolne do samodzielnego doskonalenia się i uczenia. Nadawanie sensu i tworzenie nowych znaczeń jest zawsze powiązane z własnym doświadczeniem, podmiotowością i tożsamością w intersubiektywnej przestrzeni pomiędzy. W kontekście projektowania procesu kształcenia, kluczowym elementem w multialfabetyzacji jest rozważenie sposobu, w jaki jednostka konstruuje znaczenia i nadaje sens różnym aspektom swojego doświadczenia. Konieczne jest wykorzystywanie kulturowych narzędzi myślenia i tworzenia osób uczących się. Planując tok kształcenia przez pryzmat nadawania znaczeń musimy przyjąć inną perspektywę i to wydaje mi się tak istotne w tej teorii, i tak praktyczne i zasadne dla procesu uczenia (się). Istotne więc wydaje się pięć pytań jakie człowiek zawsze sobie zadaje, by nadać sens jakiemuś zjawisku czy sytuacji (Cope i Kalantzis, 2020):

O co w tym chodzi?

Kto lub co to robi?

Co trzyma to wszystko razem?

Z czym jeszcze jest to powiązane?

Po co to jest?

Pytania te odnoszą się do form myślenia i działania wspierających partycypacyjny proces nadawania sensu poprzez reprezentowanie znaczeń (osoby odkrywają to, co społeczne, aby nadać temu osobiste znaczenia), komunikowanie (form myślenia i działania wytworzonych przez innych) oraz interpretowanie (nadajemy sens znaczeniom znalezionym w formach komunikacji multimodalnej – interpretacja pociąga za sobą zawsze nową reprezentację znaczeń, nigdy nie jest transmisją znaczeń). Formy myślenia i działania, zarówno kształtują, jak i ograniczają znaczenia. Potrzeba więc multimodalności jako funkcjonalnego wyrażania różnych znaczeń.

Podejście multialfabetyzacji zorientowane na nadawanie znaczeń wymusza niejako inną logikę planowania procesu kształcenia, która wymaga włączenia do tego procesu każdorazowej aktywacji wiedzy osobistej uczniów przed kontaktem z wiedzą publiczną; stworzenia codziennej przestrzeni dla uczniowskich strategii rozumowania w zderzeniu z problemem, ale i stawiania nowych problemów; włączenia języka osobistego uczniów w tok lekcji; budowania przestrzeni do partycypacyjnego nadawania sensu pomiędzy podmiotami, które żyją w świecie i dla których rzeczy mają znaczenie (Klus-Stańska, 2019). Uczestnicy angażują się afektywnie, doświadczalnie, poznawczo, stale dążąc do zrozumienia zarówno świata, jak i siebie nawzajem. W dialogowej strefie międzyosobowe sposoby wymiany pomiędzy uczestnikami dotyczą myśli, uczuć, potrzeb i nastawień wyrażających ich indywidualne, wewnętrzne światy (Muszyńska, 2024, s. 34). W istocie prowadzi to do tzw.

trzeciej przestrzeni, w której poprzednie doświadczenia i rozumienie uczestników są rekonstruowane (Bhabha, 1994). To właśnie rekonceptualizacja danego zagadnienia w świetle własnych przeżyć staje się miejscem połączenia teorii i praktyki. W ujęciu tym i ramach kształcenia, nie ma miejsca na monolog pojęć (Klus-Stańska, 2003), gdyż w tworzeniu znaczeń zawsze jest obecny cel i intencja, refleksja danej osoby (Cope i Kalantzis, 2020). Podejście to wymaga odejścia od hierarchicznego ujmowania relacji teorii i praktyki, roli nauczyciela i osoby uczącej się oraz rozszerzonego spojrzenia na praktykę edukacyjną, wiedzę jako działanie (Muszyńska, 2024, s. 115). Treści z jakimi pracujemy na zajęciach powinny stanowić bodziec do działania i myślenia, integrując rozumienie z działaniem i byciem w świecie. W podejściu tym nie uda nam się więc zaplanować wszystkich treści szczegółowych na zajęcia, nie da się też wszystkich uczących się uczyć tego samego, tyle że w atrakcyjniejszy lub inny, nazwijmy to zindywidualizowany sposób. Gdy etap planowania przeplata się z działaniem uczących się osób, nie da się wszystkiego szczegółowo zaplanować i przewidzieć. Świadome korzystanie z różnych teorii naukowych związanych z projektowaniem procesu kształcenia oraz włączenie osób uczących się w proces projektowania kształcenia wydaje się najbardziej obiecującą drogą rozwoju dydaktyki.

DOROTA

W książce z 2021 roku, adresowanej do akademickich edukatorów nauczycieli, poświęconej dyskusji paradygmatów występujących w podejściu społeczno-kulturowym wyjaśniam swe stanowisko w interesującej nas tu sprawie w konwencji punktowania słabości tych paradygmatów, od których uważam, warto odejść, bo za bardzo zdominowały naszą praktykę, a więc głównie normatywnych i instrukcyjnych, przy zdawaniu sprawy z trudności odniesienia wprost do edukacji systemowej paradygmatu humanistycznego czy libertariańskiego. Te bowiem, niezależnie od potencjału inspirowania zmiany myślenia o istocie edukacji, o czym przekonują nas teksty takich autorów/reformatorów jak Ryszard Łukaszewicz, Bogusław Śliwerski czy Katarzyna Gawlicz, pozostaną jednak alternatywą. Ukazując przejście czy obserwując szerokość palety (konstruktywizm nie jedno ma wszak imię) i procesy wzajemnego aplikacyjnego zachodzenia na siebie paradygmatów o kognitywnej, socjologicznej i kulturowej proveniencji, warto podkreślać możliwość dokonywania **wyborów, ale w określonych ramach**. W rozdziale książki wydanej pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej jako drugi, aplikacyjny tom podręcznika *Paradygmaty w dydaktyce. Myśleć teorią o praktyce, czynię to wyraźniej* (Gołębiak, 2024). Ale może to nadmierne dążenie do puryzmu wynika z mej biografii? Mieści się w tym, co Zbigniew Kwieciński opisuje jako wleczony za sobą ogon przeszłości (Kwieciński, 2019)¹⁰? Może w moim i mych rówieśników przypadku, konstytuowany on jest nie tylko przez wdrukowane w okresie własnej edukacji i we wczesnym etapie rozwoju

¹⁰ Zbigniew Kwieciński użył tej metafory w wystąpieniu otwierającym obrady X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 18 września 2019 r. (Kwieciński, 2019). Tytuł wystąpienia nawiązywał do sformułowania Mikołaja Kozakiewicza (1994, s. 92); zob. Kozakiewicz M. (1994), Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 89–98.

zawodowego głęboko osadzone mentalnie, ugruntowane kulturowo, zasady gramatyki szkolnictwa¹¹, ale i rodzaj traumy okresu transformacji. Intrygujące wydaje się pytanie, czy ciągle upewnianie się, gdzie jesteśmy, co jeszcze możemy/powinniśmy robić w podążaniu za „tymi, których słuchamy”¹², dotyczy tylko mego pokolenia okresu przełomu. Dlaczego jednak młodsza generacja pedagogów akademickich, funkcjonująca już w światowej nauce i praktykach edukacyjnych w partnerski w zasadzie sposób, ma czy miewa także ograniczone pole wspierania systemowej zmiany paradygmatycznej w publicznym systemie edukacji? Na jakie blokady systemowe napotykają? Ile jest w tym naszego, „starego”, ale trzymającego się mocno przy władzy pokolenia, udziału?

BIBLIOGRAFIA

- Baker, L. R., Phelan, S., Woods, N. N., Boyd, V. A., Rowland, P., & Ng, S. L. (2021). Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in health sciences education : theory and practice*, 26(3), 1045–1058. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10036-z>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. University of Chicago Press.
- Boström, A.-K., Schmidt-Hertha, B. (2017). Intergenerational Relationships and Lifelong Learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260408>
- Cope, B., Kalantzis, M. (2020). *Making Sense. Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316459645>
- Czerepaniak-Walczak, M.Z. (2020). Jak zmienia się „gramatyka edukacji”? O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) edukacji. *Forum Oświatowe*, 32(1(63)), 13–23. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>
- Dylak, S. (2000). Nauczycielskie ideologie a kształcenie nauczycieli. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176–190). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębiński, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor.

11 Metaforę gramatyki szkolnictwa pochodzącą z prac amerykańskich teoretyków edukacji D. Tyacka i W. Tobina inspirowanych teorią gramatyki języka autorstwa Noama Chomsky’ego, przywołuję za Marią Czerepaniak-Walczak jako wyjaśnienie istoty bariery ewolucyjnego zmieniania świata edukacji (Czerepaniak-Walczak, 2020).

12 Nawiązuję tu do zasłyszanej jakiś czas temu wypowiedzi odnośnie do inicjowanych na szczeblu centralnym, programów współpracy z zagranicznymi partnerami przebiegającej pod hasłami *sluchajcie nas – sluchamy was*.

- Gołębniak, B.D. (2002). *Uczenie metodą projektu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębniak, B.D. (2022). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowego podejścia w edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D. (2023). Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 68(2), 9–28. <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.1>
- Gołębniak, B.D. (red.). (2008). *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2015). Akademyckie kształcenie nauczycieli w Polsce: raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112. <https://core.ac.uk/download/pdf/51279026.pdf>
- Gołębniak, B.D., Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język, czyli o całościowym uczeniu się*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gołębniak B.D., Teusz, G. (red.). (1994). *Edukacja poprzez język*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B.D. (2024) w: D. Klus-Stańska, (red.) *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 67–120.
- Kiklewicz, A., Wilczewski, M. (2011). Współczesna lingwistyka kulturowa: zagadnienia dyskusyjne (na marginesie monografii Jerzego Bartmińskiego *Aspects of Cognitive Ethnolinguistics*). *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego*, 67, 165–178.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty w dydaktyce. Myśleć teorii o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2003). Monolog znaczeń – Ślepa uliczka szkolnego przekazu kultury. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu* (s. 207–217). Trans Humana.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2005). Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie* (s. 105–128). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (1991). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*, (1), 88–98.

- Kwieciński, Z. (2019). „Włeczemy za sobą długi ogon nie przewyciężonej przeszłości”. Pierwsza dekada. Wystąpienie na otwarciu X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego 18 września 2019 r. <https://bibliotekanauki.pl/chapters/1036318.pdf>
- Long, A.E., Walkenhauer, R., Higgins, M. (2021). Learning through Research in a Professional Development School: A Duoethnographic Approach to teacher Educator Professional Learning. *School-University Partnerships*, 14(1), 36–44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295780.pdf>
- Muszyńska, B. (2024). *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie. Multialfabetyzacja przedmiotowo-językowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyńska, B. (2023). Nie wiemy czego nie wiemy [wiersz]. *Horyzonty Edukacji Akademickiej*, (1), 9. <https://cddit.ug.edu.pl/head1/>
- Muszyńska, B. (Sept 2022). The implementation of reflexive methodology and a storyline in dual-language field research. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(36), 261–280. <https://doi.org/10.12775/PBE.2022.012>
- Muszyńska, B. Gómez-Parra, M.E. (2022). It's embedded!? Modeling the Tenets of Critical Pedagogy for Future Teachers Working in Multilingual and Multicultural Learning Environments. *Forum Oświatowe*, 34(1), 12–21. <https://doi.org/10.34862/fo.2022.1>
- Norris, J., Sawyer, R.D. (2012). Toward a dialogic methodology. W: D. Lund, R.D. Sawyer, J. Norris (red.), *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research* (s. 9–39). Left Coast Press.
- Ostoja-Solecka, K. (2016). *Kulturowe konteksty formowania się kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej*. Studium etnopedagogiczne, praca doktorska pod kierunkiem B.D. Gołębiak. Wrocław, Wydział Nauk Pedagogicznych DSW. [dokument niepublikowany].
- Pinar, W. (1974). Currere: Toward reconceptualization. W: J. Jelinek (red.), *Basic Problems in Modern Education* (s. 147–171). Arizona State University.
- Sawyer, R.D., Norris, J. (2013). *Duoethnography*. Oxford University Press.
- Stewart, M.A., Muszyńska, B. (2023). Teaching Ideas for Biliteracy: Leveraging Students' Languages and Lives, *Forum Oświatowe*, 36(2(70)), <https://doi.org/10.34862/fo.2023.2.4>
- Śliwerski, B. (2023). *Szkolne rewolucje*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Werbińska, D. (2018). Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego. *Neofilolog*, 51(1), 59–73, <https://doi.org/10.14746/n.2018.51.1.5>

**BETWEEN THEN AND NOW. EXTRACTS FROM AN INTERGENERATIONAL
DUO-ETHNOGRAPHY ON THEORY IN TEACHING**

ABSTRACT: The aim of this article is to describe and reflect on the formation of professional identity and agency of two generations of female educators involved in changing the academic model of teacher education in Poland.

The presented study, which is an excerpt from a report of a broader research conducted in the duo-ethnography formula, focuses on the difficulties of transposing the concept of educational work with teacher candidates, described by Dorota Klus-Stańska as 'thinking theory about practice', to the ground of real school practice, which seems to be a good tool for strengthening what has been postulated for thirty years both in the theoretical discourse and in the common educational policy of the state, – of the theoretical discourse as well as in the common educational policy of the European Union - a shift from monologism to the creation of conditions conducive to the 'social construction of knowledge at school'. Through the analysis of the data obtained from the transcriptions of the author's interviews, which combine educational work with participation in international research and development projects carried out using the Currere method, which emphasises the importance of autobiographical reflection in the professional development of teachers, the complexity of the background (in both systemic and community dimensions) to the lack of complicity of the world of learning and practice in the application of interpretive-constructivist paradigms in everyday school life is revealed.

KEYWORDS: duoethnography, pedagogical theory in educational action, currere, multi-paradigm in teaching, curriculum studies, multifabrication

Małgorzata Dankowska-Kosman

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4975-2583>

Magdalena Golińska-Konecko

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-6400>

Third-Grade Pupils in the World of Contemporary Media

ABSTRACT: The development of the digital era and new media make the world around us more functional. It makes performing many everyday activities easier and more attractive, plays an informative role, and represents an unlimited source of knowledge about the world. It has also changed the current model of mass communication.

Wide access to the internet, its global reach, and the transfer of an increasing number of activities to the digital space – especially by the youngest users – may, however, pose multiple threats.

This manuscript presents pupils' statements about contemporary media. The survey conducted explored the experiences of young participants regarding media and its multi-faceted influence, as well as the role of parents in building digital competencies. Interesting issues also included pupils' narratives regarding the positive and negative aspects of using digital media.

As shown by the survey results, children most often identify media with social networking sites and the internet, as these are the platforms they usually use. They can navigate the digital world effectively and recognize the benefits and threats it presents. They understand the rules for using electronic media, but they do not always follow them. They admit that their online activity is often limited and monitored by their parents; however, this typically concerns the amount of time spent in front of a smartphone or computer screen, rather than the safe use of internet resources.

KEYWORDS: digital media, social networking sites, threats, digital competencies, media education

Kontakt:	Małgorzata Dankowska-Kosman malgorzata.dk@uwm.edu.pl Magdalena Golińska-Konecko magdalena.golinska-konecko@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Dankowska-Kosman, M., Golińska-Konecko, M. (2024). Third-Grade Pupils in the World of Contemporary Media. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 37–50. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.2
How to cite:	Dankowska-Kosman, M., Golińska-Konecko, M. (2024). Third-Grade Pupils in the World of Contemporary Media. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 37–50. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.2

INTRODUCTION

Digital technologies have become an integral part of the modern world. They are already present in almost all spheres of human life. They accompany us at work, at home, while relaxing, and while shopping. Their role in the easy and quick transmission and reception of information, acquisition of knowledge, and communication is undeniable. They are also an almost unlimited source of multimedia entertainment.

However, threats posed by excessive and incompetent use of digital media are also often pointed out, such as blurring the line between actual need and necessity, or incorrectly drawing the line between what can be shown to others and what should absolutely be kept to oneself (Andrzejewska, 2014; Kaliszewska, 2007; Tanaś & Galanciak, 2015; Tomczyk, 2018).

This applies primarily to the youngest users of new technologies, as the digital world begins to enter their lives at an increasingly earlier stage of their development.

This is confirmed by the results of a study carried out in 2015 by the *Nobody's Children* Foundation, which shows that almost every second one-year-old or two-year-old child in Poland uses mobile devices (Bąk, 2015, pp. 55–82). Unfortunately, a smartphone or tablet often serves as an electronic babysitter – used to calm the child down and achieve “peace of mind”.

The virtual world opens up new, interesting perspectives for children. Thanks to new media, children can acquire knowledge, communicate without leaving home, and take advantage of the endless offer of multimedia entertainment.

According to Jadwiga Izdebska (2005, pp. 198–209), the rational use of multimedia by children can lead to many positive psychological impacts – reducing fear, tension, and anxiety, or strengthening self-esteem.

Unfortunately, as Marzena Kowaluk-Romanek notes:

“Time spent with electronic devices increases at the expense of leisure time and limits other activities that are important from the perspective of a child’s development. Children’s identity and perception of reality begin to be shaped not by contact with the object of cognition, but with its symbolic representa-

tive. The internet, films, and computer games can both influence the development of a network of values among recipients and contribute to dissonance in the sphere of values and needs” (Kowaluk-Romanek, 2019, p. 199).

The digital world is a territory filled with traps and social threats where children can easily become victims of online crime. However, they can also take on the role of perpetrators, often unaware of the serious real-world consequences of their virtual actions (Tanaś & Galanciak, 2019, p. 43).

PROBLEM AND PURPOSE OF RESEARCH

The aim of the research was to diagnose third-grade primary school pupils’ understanding of contemporary media. The subject of exploration was the pupils’ experiences with the media and its influence, as well as the role of parents in shaping children’s digital competencies.

Due to the fact that experience itself has become an important element of analyses, the starting point was a phenomenological research perspective. “When we talk about research aimed at reaching experiences, we mean research that is *close to experience*” (Kacprzak, 2016, p. 285).

The authors were inspired to undertake this research by the *EU Kids Online 2018 Poland Research Report*, which shows that 82.5% of children and adolescents connect to the internet every day by phone. Most of them use the internet to browse social networking sites (almost three-quarters of users aged 9–17 have their own accounts, of which almost half are 9–10 years old), communicate, play games, listen to music, and watch movies.¹

During the survey, answers were sought to the research problems presented below:

1. What do the surveyed pupils identify contemporary media with?
2. What positive and negative sides do they see resulting from the use of digital media?
3. What influence do parents have on their digital competencies?

RESEARCH METHOD AND SAMPLE CHARACTERISTICS

Focus groups were chosen as the research method, being one of the examples of conducting a social survey in direct contact with the respondents (Babbie & Morgan, 2003, p. 330). The following definition was adopted due to a number of doubts regarding the definition of focus groups, as well as the interchangeably used terms “group interviews”, “focus group interviews” or “focused group discussions”, as described by Rosaline S. Barbour: “every group discussion can be called a focus group,

¹ The survey was carried out by a research team led by Dr. Jacek Pyżalski (UAM) in 2018 on a representative group of children and youths aged 9–17 (1,249 students from 90 schools); <https://fundacja.orange.pl/aktualnosci/artykul/raport-eu-kids-online-dostepny> (accessed: November 20, 2021).

as long as the researcher actively encourages and maintains group interactions” (Barbour, 2011, p. 23).

The participants of the focus groups were 60 third-grade pupils from selected primary schools in Olsztyn. The study sample was selected based on two categories: age (9–10) and place of research. The adopted focus group research strategy allowed us to learn about the views of third-grade pupils on contemporary media.

It must be emphasized that the presented research material refers only to a narrow group of children and cannot be used for any generalizations.

The collected material was organized in accordance with the problem areas addressed and compared to the findings presented in the scientific literature. One of the important elements of focus research was the place where it was conducted. The interviews were carried out in rooms where there were no materials that could influence the content of the discussion. Any interpretations were based on the coding paradigm posited by Anselm Strauss and Juliet Corbin (1990), as a tool best suited for the analysis of interviews. According to Krzysztof T. Konecki:

“Theory construction takes place by giving a specific structure to data through using concepts. However, the content and structure of the theory are always related to and based on empirical data. The construction is a constant return from deduction to induction aimed to modify previous findings (reconstruct categories, modify hypotheses, and redraft theoretical schemes), if the data suggests so” (Konecki, 2015, p. 26).

Thematic coding was adopted as a form of qualitative analysis (Gibbs, 2007).

Due to the fact that the survey concerned minors, the research procedure was of particular importance. In accordance with the recommendations of the University College London Research Ethics Committee, and taking into account that the child’s well-being is a paramount value that cannot be violated by research activities, care was taken to ensure the emotional and mental safety of children during the research procedure. The survey was conducted based on the highest ethical standards (Lisek-Michalska, 2012).

The research results presented below are the result of conversations conducted with children at the turn of November and December 2022.

CONTEMPORARY MEDIA IN CHILDREN’S EXPERIENCES

As Anna Kozłowska (2016, p. 196) aptly notes: “modern humanity would not be able to function without the media (especially the new ones) – the media creates our reality, is used in the education system, in medicine, in politics, and in everyday life.”

It is also worth recalling the words of Marshall McLuhan, who claimed that the media shape the individual and their environment. “We become what we have (...). We shape our tools, and soon our tools will shape us” (McLuhan, 2004, p. 17).

Also, new media accompanies children from the earliest stages of their lives. With their help, children learn, communicate with others, establish relationships, and have fun. Recalling Marc Prensky's term (2001, pp. 1–6) "digital natives" – they navigate the internet space freely and intuitively. For many of them, digital media is the primary source of information about the surrounding world and its patterns, including media that is questionable and unverifiable.

The above statements and findings have prompted us to try to define the concept of contemporary media among the group of the schoolchildren surveyed.

The surveyed group identified them mainly with portals where one can communicate, exchange information, meet other people, or share acquired information with others.

Only a small number of interviewees perceived the media slightly differently:

"The media is when someone appears on TV or describes something" (Kasia, 9 years old);

"This is a place where you can meet bad people who would like to have your phone number or other information" (Olek, 10 years old);

"This is a place where there are people who can hack your account" (Krzyś, 9 years old).

When asked about the frequency of using different forms of media, the surveyed children most often declared 2–3 hours of daily activity on the internet, depending on their free time. There were also children who emphasized that their parents allowed them to use social media only on weekends or every other day.

Among the most frequently used media, respondents indicated social networking sites such as Facebook, Instagram, and TikTok, with which they most often identify the concept of 'media'. WhatsApp, Snapchat, Messenger, video-watching websites (YouTube), and online games (Minecraft, Clash Royale, FIFA) are also very popular among children. Only a few interviewees mentioned television in the context of media, mainly referring to the cartoons they watched there.

These forms of social media are the main source of telephone contact with peers for children. They allow them to share photos, pictures, and links, as well as to create and share short – often funny – videos online (e.g., TikTok or Snapchat) and track the activity of a broad circle of friends.

TikTok is currently one of the most popular social media platforms in the world. According to a report by Sensor Tower, the application gained 62 million new users in January 2021 alone. In theory, TikTok is intended for people over 13 years of age. However, the reality shows that children are the largest group of its users.

They are usually encouraged to start their adventure with social media by their peers who already use it. The contemporary phenomenon of FOMO (*fear of missing out*) is important in this context, as it involves triggering anxiety states in children due to being offline and, consequently, not being able to participate and stay up to date in popular spaces – such as Facebook, Twitter, Snapchat, or online games

– and being excluded from a certain group (Tomczyk, 2018, p. 143). This may lead to a deterioration in a child's mood and increased stress levels.

Thanks to social media, children maintain traditional social contacts, also outside the network (e.g., with friends or classmates); they are also members of groups that exist only on the internet (users of social media forums, online gamer clans, YouTube fan groups, etc.).

Among the content that arouses the greatest interest on social media, the surveyed children most often mentioned internet memes (pictures or short videos combined with attractive text) and all kinds of short videos – including those about animals, sports (mainly football), or music.

Statements regarding social networking sites prompted the authors to ask how the surveyed children became users of social networks. In their regulations, many social networking sites allow account creation only for users above 13 years of age.

The respondents confirmed that using the above websites is against the rules for their age; however, many of them admitted that they had no problems creating and using a user account:

“I log in to my account with my grandmother's details, enter her phone number and date of birth, and I have access” (Patryk, 9 years);

“My mother doesn't let me, but I recently learned the code, and I don't tell her that I know it and enter it” (Ania, 10 years old);

“At first, I had an account on my grandmother's phone. My friends helped me, and my friend who knew all about phones transferred it to my phone” (Maks, 9 years old);

“I used a different name but entered my dad's date of birth, and it worked” (Nina, 9 years old).

Some pupils pointed out that they were unable to use social networking sites, frequently due to parental controls installed on their phones. Some of them also admitted that they could log in and use such an account only in the presence of their parents or from their parents' phones.

It is also interesting that most of the surveyed children have their own accounts on selected websites and actively use them. They post their videos there, presenting various skills while waiting for so-called “likes”, emoticons (hearts or smileys), or comments indicating the popularity of a given material. Some children even mentioned receiving 900 likes or 200 hearts.

By sharing their own photos, pictures, and videos, children have the opportunity to feel creative and show their skills in creating digital content. They will be appreciated through likes, hearts, and sharing with other internet users – which is important to them as creators. However, the trend of placing and collecting likes under photos and posts may cause emotional dependence in children and affect their self-esteem.

POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS OF USING DIGITAL MEDIA

The ubiquity of the media makes it a high-class tool that supports human intellectual activity (Juszczak, 2000). It can be a carrier of positive values but also a source of certain threats – especially for the youngest, unaware recipients.

A few years ago, Krystyna Szafraniec had already pointed out in her report *Youth 2011* that:

“Young people do not fully realize how great and yet undiscovered possibilities lie in new media, nor how much they may be a trap and a mirage for them. They just go into it and use it in the way that turns out to be possible, interesting, and fun. They do it without guides or mentors, with the consent of adults, but without their participation. Online, they practice pure socialization under their own supervision” (Szafraniec, 2011, p. 254).

A very important issue in the interviews conducted with the pupils was to check their knowledge about the positive and negative aspects of using the media.

Children saw the positive sides of using new media, primarily in their cognitive function:

“I watch smart things there, from which I learn about the planet, nature, and other cultures” (Ola, 10 years old);

“I come to a new city and I see interesting things worth seeing” (Ania, 9 years old);

“From the game FIFA, I know the squads of the most famous football clubs in the world. I then use some of the settings on the pitch” (Leon, 9 years old);

“There are videos which can show you how to solve a Rubik’s Cube or install a game” (Jan, 10 years old).

Many of them admitted that they acquire knowledge and skills by using online tutorials (instructional videos) and films in which various products, games, and gadgets are tested. Among the advantages of the aforementioned media, the surveyed children also mentioned the speed and ease of communication:

“I started a group with only football players. When I go to the pitch, I write on this group, and immediately everyone sees it and can join me” (Leon, 9 years old).

– presentation of certain positive attitudes:

“Videos like these on TikTok, where someone saves a little kitten or helps others” (Maja, 9 years old).

– or for entertainment:

“I like watching ‘Try Not to Laugh’ on YouTube because it makes me feel better”
(Maciek, 10 years old).

However, the surveyed pupils much more often focused on the negative sides of social media in their statements. In addition to cyberbullying, they mainly pointed out vulgarisms and offensive, aggressive comments:

“For example, I think that swearing by Team X, for example, and showing things that are 18+ is bad” (Eryk, 9 years old);

“There is a toxic community on Facebook that hates other people and makes them feel bad” (Ola, 9 years old);

“There was a video on the internet of girls fighting...and others were watching it, recording it, and laughing” (Filip, 10 years old).

They also drew attention to data privacy, anonymity online, and cyber-related fraud:

“You should never give your data, passwords, or send your photos” (Marysia, 9 years old);

“If I don’t know someone, I delete their messages and don’t reply” (Julka, 9 years old);

“There are links where they can get information about us and take money from our account” (Kuba, 9 years old);

“A game that introduces a virus. You download the link and it infects the computer, and the entire processor is damaged” (Hubert, 9 years old).

The increased availability of modern technologies and irresponsibly used digital media increases the scale of online threats that may adversely affect the proper development and functioning of children. The excessive use of the internet may have, among other things, negative consequences for their somatic, mental, social, and spiritual health. It may also be associated with the following categories of threats: contact with dangerous content, contact with dangerous people, peer violence (cyberviolence), and internet addiction (Barlińska, 2009, pp. 35–36).

It is not uncommon for those who publish content on social networking sites to use all available methods to attract the attention of users. Shocking graphics, scandalous titles, or insulting and harassing others are intended to attract as many followers as possible and increase the reach of their content. Gaining the interest of others is so important that some may resort to unethical – or even illegal – actions.

PARENTS’ INFLUENCE ON CHILDREN’S DIGITAL COMPETENCIES

A key element of upbringing is the participation of parents in the process of organizing the child’s rational use of modern media (Izdebska, 2004, p. 383).

It is extremely important that parents actively participate in modeling the quality of the relationship between the child and different types of media. “A young internet user should be made aware [by their parents] about both its harmful impact and the educational values from the first contact with it” (Hacek, 2012, pp. 77–78).

However, only a few respondents indicated that they talked to their parents about using various forms media or functioning in a virtual space. This is also confirmed by the results of the previously mentioned *EU Kids Online 2018 Report*, which shows that over 40% of children have never or almost never received advice from their parents on how to use the internet safely.

The surveyed third-graders emphasized that the knowledge provided to them by their parents was rather limited to tips on how long to spend on social media:

“My parents usually say how long I can play or talk” (Krystian, 10 years old);
“If I spend too long on the phone, my mother yells and tells me to put it down” (Pola, 9 years old).

However, there were individual statements indicating parents’ interest in the virtual space. They mainly concerned warnings against strangers or publishing an image:

“They (parents) warn me not to message strangers because they may encourage me to do various bad things” (Gucio, 9 years old);
“My parents ask me not to post photos, mainly of myself and my family” (Maja, 9 years old);
“Sometimes we talk to prevent me from clicking on some things” (Janek, 9 years old).

The respondents admit that, despite warnings, they sometimes do not listen to their parents:

“I once talked to a girl from TikTok who had the same dog as me; I asked her if she lived in Olsztyn” (Magda, 9 years old);
“There is a game where you spin a wheel and you can win a character, jewels, or tokens. I did this once and they took 100 PLN from my mother’s account” (Tymek, 9 years old);
“I posted a video of myself on TikTok, but my friend told me to delete it or they would ban me” (Janek, 9 years old).

The study’s participants believe that they navigate the virtual world efficiently and are proficient in using technological solutions. They exchange photos, videos, and music there. They can install new applications and play online games with others (including Minecraft, Brawl Stars, etc.):

“I installed this free application and I can listen to music for free – even with my phone turned off” (Gabryisia, 9 years old);

“In an application called CapCut, I can edit videos myself, add music to them, and share them” (Leon, 9 years old);

“In Roblox, if you enter your friends, you can play together. We used to play like that against another team or against bots” (Olek, 9 years old).

Although the surveyed children admitted that they had no problems using digital devices fluently, they also indicated difficulties with selecting information, verifying and evaluating content, and choosing sources. This seems to be a concerning signal because it is in the area of social media that the uncontrolled spread of so-called “fake news” (i.e., false information) occurs:

“Sometimes when I watch videos that others post, I wonder if it was real” (Olaf, 9 years old);

“When there was the coronavirus, they probably lied a lot in the media and people were afraid” (Kasia, 9 years old);

“I have an older brother, and if I don’t know if it’s true, I ask him” (Kuba, 9 years old).

This may be due to the fact that it is much more difficult for children to distinguish truth from fiction when compared to adults, especially when it is depicted in realistic-looking photos or videos. Most children are not yet aware of material manipulation techniques or the possibilities offered by editing tools. That is why it is so important for parents to play an active role in this area and to teach children that not all content found on the internet is true and that many people deliberately create false information.

SUMMARY

We live in a world where computers, tablets, and smartphones have become permanent elements of our everyday life. This has been aptly described by Piotr Czerski, author of the famous manifesto *We, Children of the Internet*: “For us, the network is not something external to reality, but its equal element: an invisible but constantly present layer interpenetrating with physical space. We do not use the internet, we live in it and with it” (Czerski, 2012, p. 150).

The subject of the research (i.e., contemporary media in the experiences of third-grade primary school pupils) consisted of various categories: children’s knowledge about the media, opportunities offered by and threats posed by the media, as well as the opinions of the third-grade pupils on the role their parents play in media education.

The analysis of conversations with children has shown that they identify the media mainly with social networking sites and the internet itself. Interestingly, most

of them do not respect age restrictions and have accounts on various social media platforms, despite the respective regulations.

They use digital media almost every day. For them, these forms of media are mainly a source of entertainment and a way to communicate with others. They also largely determine how they spend their free time. The surveyed children admit that they know the rules for using digital media but do not always manage to follow them.

Research participants are able to indicate the benefits and threats resulting from consuming/using different forms of media and are able to navigate efficiently in the digital world. However, they have problems distinguishing real information from false information and choosing reliable sources.

Unfortunately, to the surprise of the survey's authors, the respondents emphasized in their statements that parents rarely talk to them about surfing and functioning in the virtual world. Their role is most often limited to controlling the amount of time spent in front of a smartphone or computer screen.

DISCUSSION

Preparing a child to function in the world of digital media should begin with learning how to use the media safely and responsibly. The parents' role is to teach their children to selectively and critically consume content, as well as to skillfully co-create it, and to make them aware of the risks and consequences of using social networking sites.

As Ján Hacek (2012, p. 376) admits:

“Family media education is considered a type of relationship between parents and children that goes beyond the system of orders and prohibitions. It expands the parental function, among other things, by motivating parents to look for an appropriate style of communication with their children, or by mobilizing them to discreetly control the internet activity of their children.”

Parents should act as guides in areas where the child is not fully ready to act independently, but they should also intervene in the child's online activities and the amount of time spent online. This can include setting limits on digital media use, utilizing security settings on devices or parental control tools, and, in extreme cases, monitoring (whether overtly or not) the child's internet activity.

It is worth noting that children also observe and imitate the behavior of adults, who are often completely unaware of the consequences of their actions on the internet. That is why it is so important to build digital competencies and make conscious choices not only among children, but – above all – among their legal guardians, parents, and teachers.

In the virtual world, children have a greater chance to express themselves – showing themselves to others as avatars, their unreal representatives of a reality that does

not exist. For many young people, this created, unreal world may seem easier and friendlier.

The role of parents should, therefore, be to support children in striving to achieve a balance between the educational and social values of the media and their adverse impact(s). They should also provide children with alternatives to the digital reality in the form of offline activities (such as sports and cultural pursuits) in order to prevent them from dreaming about this created, unreal world and feeling the need to stay in it for longer.

BIBLIOGRAPHY

- Andrzejewska, A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożenie realnych i wirtualnych*. Wydawnictwo Difin.
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe. Niezbędnik badacza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barlińska, J. (2009). Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie. In Ł. Wojtasik (Ed.), *Jak reagować na cyberprzemoc? Poradnik dla szkół* (pp. 35–43). Fundacja Dzieci Niczyje.
- Bąk, A. (2015). Jak małe dzieci korzystają z urządzeń mobilnych? Raport na podstawie danych zebranych od rodziców. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 14(3), 55–82. <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/469>
- Czerski, P. (2012). My, dzieci sieci. In M. Skotnicka (Ed.), *My, dzieci sieci: wokół manifestu* (pp. 149–156). Fundacja Nowoczesna Polska. <https://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf>
- Gibbs, G.R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications.
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Hacek, J. (2012). Rola rodziców w edukacji medialnej dzieci. In A. Baczyński, M. Drożdż (Ed.), *Dobro w mediach – z cienia do światła* (pp. 375–382). Wydawnictwo Biblos.
- Izdebska, J. (2005). Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze. In J. Izdebska, T. Sosnowski (Ed.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa* (pp. 198–209). Wydawnictwo Trans Humana.
- Izdebska, J. (2004). Rodzinna edukacja medialna dziecka. In W. Strykowski, W. Skrzydlewski (Ed.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy* (pp. 380–385). Wydawnictwo Empiz.
- Juszczyk, S. (2000). *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia (o problemach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Kacprzak, K. (2016). Interpretacyjna analiza fenomenologiczna. Charakterystyka podejścia i możliwości zastosowania w pedagogice/andragogice. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 293–309. <https://doi.org/10.12775/RA.2016.015>
- Kaliszewska, K. (2007). *Nadmierne używanie Internetu*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Konecki, K.T. (2015). Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 11(1), 12–39. <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/7511>
- Kowaluk-Romanek, M. (2019). Cyfrowe dzieciństwo. Nowe technologie a rozwój dziecka. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 27(1), 194–201. <https://doi.org/10.15584/eti.2019.1.25>
- Kozłowska, A. (2016). Wpływ mass mediów na życie społeczne. In E. Firlit, J. Gładys-Jakóbk (Ed.), *Wybrane problemy współczesnego świata w refleksji socjologicznej* (pp. 195–215). Oficyna Wydawnicza SGH.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka* (N. Szczucka, Transl.). Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 32–60. <http://hdl.handle.net/11089/5451>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9(5), 1–6. <http://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. https://nck.pl/upload/attachments/302470/mlodzi_2011.pdf
- Tanaś, M., Galanciak, S. (2015). *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja: Vol. 1. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tanaś, M., Galanciak, S. (2019). Dziecko w sieci zagrożeń – ryzykowne zachowania internetowe dzieci i młodzieży jako wyzwanie dla edukacji. In A. Wrońska, R. Lew-Starowicz, A. Rywczyńska (Ed.), *Edukacja – relacja – zabawa. Wieloaspektowość internetu w wymiarze bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (pp. 40–67). Wydawnictwo FRSE. <https://cyberprofilaktyka.pl/publikacje/edukacja-relacja-zabawa.pdf>
- Tomczyk, Ł. (2018). Fomo (fear of missing out) – wyzwanie diagnostyczne i edukacyjne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(3), 139–150. <https://doi.org/10.17951/lrp.2018.37.3.139-150>

UCZNIOWIE KLAS TRZECICH W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYCH MEDIÓW

ABSTRAKT: Rozwój ery cyfrowej i nowych mediów sprawia, że otaczający nas świat staje się bardziej funkcjonalny. Ułatwia i uatrakcyjnia wykonywanie wielu codziennych czynności, pełni rolę informacyjną i stanowi nieograniczone źródło wiedzy o świecie. Zmieniły również dotychczasowy model komunikacji masowej. Szeroki dostęp do Internetu, jego globalny zasięg oraz przenoszenie coraz większej liczby aktywności do przestrzeni cyfrowej - zwłaszcza przez najmłodszych użytkowników - może jednak nieść ze sobą wiele zagrożeń.

Niniejszy artykuł prezentuje wypowiedzi uczniów na temat współczesnych mediów. Przeprowadzone badanie dotyczyło doświadczeń młodych uczestników w zakresie mediów i ich wieloaspektowego oddziaływania, a także roli rodziców w budowaniu kompetencji cyfrowych. Interesującym zagadnieniem były również narracje uczniów dotyczące pozytywnych i negatywnych aspektów korzystania z mediów cyfrowych. Jak pokazują wyniki ankiety, dzieci najczęściej utożsamiają media z portalami społecznościowymi i Internetem, ponieważ są to platformy, z których zwykle korzystają. Potrafią skutecznie poruszać się po cyfrowym świecie i dostrzegać związane z nim korzyści i zagrożenia. Rozumieją zasady korzystania z mediów elektronicznych, ale nie zawsze ich przestrzegają. Przyznają, że ich aktywność w sieci jest często ograniczana i monitorowana przez rodziców, jednak zazwyczaj dotyczy to ilości czasu spędzanego przed ekranem smartfona lub komputera, a nie bezpiecznego korzystania z zasobów internetowych.

SŁOWA KLUCZOWE: media cyfrowe, portale społecznościowe, zagrożenia, kompetencje cyfrowe, edukacja medialna

Z PRAKTYKI

PRACTICE

Anna Wach

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5670-9754>

W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu

ABSTRAKT: Konieczność profesjonalizacji kompetencji nauczyciela uniwersyteckiego wydaje się oczywista. Niemniej jednak sami nauczyciele, władze uczelni, jak i urzędnicy centralnego szczebla kładą nacisk głównie na prowadzenie badań i rozwój naukowy. Kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich postrzegane są jako pochodna kompetencji naukowych, co wynika głównie z kultury i tradycji modelu humboldowskiego, w którym nauczyciel prowadził badania i dzielił się ich wynikami ze studentami. W dobie umasowienia edukacji, ale przed wszystkim światle najnowszych wyników badań i koncepcji dotyczących nauczania i uczenia się młodych ludzi, model ten stracił na wartości. W artykule podjęłam zagadnienie profesjonalizacji kompetencji nauczycieli akademickich, dookreślając ich rozumienie i aspekty analizy oraz oceny. Następnie omówiłam wybrane koncepcje: poszerzonej profesjonalności oraz unaukowanego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (SoTL), by zilustrować zagadnienie przykładem pochodzącym z praktyki.

SŁOWA KLUCZOWE: Profesjonalizacja, nauczyciel akademicki, kompetencje pedagogiczne, poszerzona profesjonalność, unaukowane podejście do akademickiego procesu kształcenia (SoTL)

Kontakt:	Anna Wach anna.wach@ue.poznan.pl
Jak cytować:	Wach, A. (2024). W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.3
How to cite:	Wach, A. (2024). W stronę profesjonalizacji kompetencji nauczyciela akademickiego. Przykład Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 53–71. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.3

WPROWADZENIE

„Nikt nie rodzi się nauczycielem, tak samo jak nie rodzi się lekarzem czy adwokatem” (Emplit, 2018, za: Maciejowska, 2020, s.). Z jednej strony wydaje się to oczywiste, jednak z drugiej, wciąż na wielu uczelniach wyższych nie traktuje się poważnie potrzeby ustawicznego rozwoju kompetencji do nauczania i doceniania doskonalenia dydaktycznego. W wielu uczelniach wyższych na świecie i w Polsce króluje przekonanie, że nauczycielem się po prostu stajemy, poprzez „zanurzenie” w naukowym środowisku pracy. Kompetencje do nauczania czy kwalifikacje pedagogiczne często są marginalizowane i bagatelizowane w obliczu kompetencji naukowych, związanych z umiejętnością prowadzenia badań i publikowaniem ich rezultatów. Źródłem takiego podejścia jest głęboko zakorzeniona w uniwersytecie tradycja humboldtowska, według której nauczyciel akademicki jest przede wszystkim badaczem i ekspertem w swojej dziedzinie, a jego kompetencje potwierdzane są poprzez stopnie naukowe oraz prowadzoną działalność badawczą i publikacyjną. Współcześnie w Polsce tradycja ta wzmacniana jest przez system ewaluacji jakości działalności naukowej, w której przy ocenie bierze się pod uwagę indywidualne osiągnięcia pracowników reprezentujących daną dyscyplinę. Uzyskanie przez uczelnię określonej kategorii naukowej ma dla uczelni wyższych ogromne znaczenie, ponieważ od uzyskanego wyniku zależą uprawnienia do prowadzenia studiów, szkół doktorskich, nadawania stopni i tytułów. Ważnym efektem tego procesu jest również kwota subwencji, czyli środków finansowych, które jednostki naukowe otrzymują z budżetu państwa. Reforma szkolnictwa wyższego i nauki nie zakłada tego typu ewaluacji jakości działalności dydaktycznej, ani też nie reguluje konieczności posiadania kwalifikacji pedagogicznych do pełnienia roli nauczyciela akademickiego. Ten aspekt pracy zawodowej nauczyciela jest pomijany już na poziomie centralnym. Trudno się więc dziwić, że większość nauczycieli, ale i władze uczelni wyższych z reguły kierują cały wysiłek rozwojowy i wsparcie finansowe głównie na działalność naukową nauczycieli, tak jakby byli oni jedynie pracownikami zatrudnionymi na etatach badawczych. Tymczasem do zadań uczelni wyższych, oprócz działalności naukowej, należy kształcenie na studiach i studiach podyplomowych, a także kształcenie doktorantów (Ustawa, 2018). Wydawałoby się zatem, że kompetencje do nauczania są kluczowe i powinno się o nie tak samo dbać i wspierać, jak kompetencje o charakterze merytorycznym i badawczym. Do-

tychczasowe doświadczenia pokazują jednak, że w wielu rodzimych uczelniach kompetencje do nauczania nie są weryfikowane, rozwijane ani doceniane. Jednocześnie warto podkreślić, że pomimo braku ministerialnych regulacji, istnieją uniwersytety, które od lat podejmują działania prorozwojowe o charakterze dydaktycznym, starając się budować kulturę organizacyjną, w której jakość kształcenia jest ważna. Należy docenić te uczelnie, które powołują zespoły lub centra rozwoju dydaktyki akademickiej, których zadaniem jest systematyczne, systemowe i ustawiczne wspomaganie nauczycieli w rozwoju ich kompetencji do prowadzenia zajęć ze studentami.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność profesjonalizacji kompetencji nauczycieli akademickich oraz zaprezentowanie kryteriów awansu zawodowego nauczycieli w obszarze dydaktycznym. W związku z powyższym omówię podejście do rozumienia kompetencji pedagogicznych¹ w uniwersytecie. Następnie przejdę do koncepcji poszerzonej profesjonalności oraz unaukowanego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (*scholarship of teaching and learning*), które stanowią podstawę teoretyczną. Ta część zostanie uzupełniona o przykład tzw. dobrej praktyki, czyli rozwiązań stosowanych w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu celem weryfikacji i oceny kompetencji pedagogicznych nauczycieli ubiegających się o zatrudnienie lub awans zawodowy. Przedstawiony przypadek może stanowić źródło inspiracji dla innych uczelni wyższych, w których takie wymagania nie zostały jeszcze opracowane, a które dążą do profesjonalizacji kompetencji wykładowców akademickich.

KOMPETENCJE PEDAGOGICZNE I KRYTERIA ICH OCENY

Wraz z umasowieniem i urynkowaniem edukacji wyższych zaczęła zmieniać się rola nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 2013). Ma on do czynienia ze studentami o różnych motywacjach i potrzebach, a z uwagi na konieczność dostosowywania się do wymagań rynku, bardzo często przygotowuje i prowadzi zajęcia, które nie zawsze pokrywają się z prowadzonymi przez niego badaniami naukowymi. Wymagają nie tylko eksperctwa merytorycznego, ale i metodycznego. Warto również zauważyć, że stan wiedzy w obszarze dydaktyki akademickiej mocno zmienił się w ostatnich dekadach. Dziś w wielu podręcznikach poświęconych nauczaniu w szkole wyższej promuje się podejścia oparte na aktywizacji i zaangażowaniu studentów, a to wymaga nie tylko umiejętności prezentacyjnych, ale bardziej zaawansowanych kompetencji metodycznych (Bridges i in., 2023; Elmgren i Henriksson, 2015; Lea, 2015; Scales, 2017). W dobie przemian technologicznych, społecznych, kulturowych, a także w obliczu aktualnego stanu wiedzy na temat procesu uczenia się i nauczania, raz nabyte kompetencje i kwalifikacje do nauczania nie są już dziś wystarczające. Zatem podstawowe przygotowanie pedagogiczne jest jedynie punktem wyjścia w rozwoju profesjonalnym i podobnie jak większość profesji we współczesnym świecie, wymaga ciągłego doskonalenia.

1 W artykule zamiennie stosuję pojęcie kompetencji pedagogicznych z kompetencjami dydaktycznymi czy kompetencjami do nauczania.

Wysiłek związany ze zdefiniowaniem i badaniem kompetencji pedagogicznych w szkolnictwie wyższym czy określeniu cech „dobrego” nauczyciela akademickiego z reguły kończy się na stworzeniu zbyt uproszczonych i wąskich list charakterystyk (Wintertorn, 2009, za: Pekkarinen i in., 2020). Takie podejście charakterystyczne jest dla racjonalności adaptacyjnej ujmowanej w kategoriach technologicznych, instrumentalnych (Kwaśnica, 2007; Męczkowska, 2003). Alternatywę stanowią paradygmaty interpretacyjne w podejściu do rozumienia czym są kompetencje pedagogiczne (Pekkarinen i in., 2020). Obecnie przyjmuje się szerokie, procesowe rozumienie kompetencji pedagogicznych, które wychodzi poza techniczne ujęcie pewnego zestawu umiejętności i sprawności koniecznych do organizowania procesu kształcenia. W zamian przyjmuje się podejście refleksyjne, rozwojowe, a nie statyczne (Gołębniak, 1998; Kwaśnica, 2007; Męczkowska, 2003). Przykładem w dydaktyce akademickiej jest skandynawskie ujęcie, w którym badacze zajmujący się ocenianiem kompetencji akcentują rozwój całościowy, rezygnując z oceny poszczególnych wąskich dyspozycji nauczyciela (Olsson i in., 2010; Olsson i Roxå, 2013). Uważają oni, podobnie jak Robert Kwaśnica (2006), że jest to proces ciągły, niedokończony, zawsze „w ruchu”, wymagający obserwacji i refleksji nad praktyką nauczania (zob. też Wach, 2019). Karin Apelgren i Brigitta Giertz (2010) również używają pojęcia kompetencji pedagogicznych, podkreślając, że nie jest to statyczna lista cech i charakterystyk, lecz „zdolności i chęć regularnego przejawiania postawy oraz wykorzystywania wiedzy i umiejętności, które promują uczenie się studentów w najlepszy z możliwych sposobów. Podejście to powinno uwzględniać cele kształcenia i inne uwarunkowania procesu kształcenia, a także zakładać ustawiczny rozwój kompetencji do nauczania” (s. 30). Definicja szwedzkich badaczek kładzie nacisk na istotne aspekty kompetencji pedagogicznych, takich jak: (1) postawa, (2) wiedza, (3) umiejętności, (4) adaptacja, (5) wytrwałość, (6) ustawiczny rozwój, (7) spójność i integracja. Zostały one szerzej omówione w tabeli 1.

Tabela 1. Aspekty kompetencji pedagogicznych

1. Postawa promująca uczenie się studentów
<ul style="list-style-type: none"> • najważniejszy element kompetencji pedagogicznych, • wyraża się w postrzeganiu przez nauczyciela swojej własnej roli i odpowiedzialności wobec studentów oraz roli studentów i ich odpowiedzialności za proces, • wyraża się nie tylko na poziomie poznawczym, emocjonalnym, ale przede wszystkim działaniowym, • podkreśla unaukowane, badawcze podejście, zarówno do treści kształcenia, jak i wszystkich innych aspektów związanych z projektowaniem zajęć i nauczaniem.
2. Wiedza jako podstawa kompetencji pedagogicznych
<ul style="list-style-type: none"> • wiedza przedmiotowa, ekspercka, związana z tematyką nauczanego przedmiotu, • wiedza dotycząca tego, jak uczą się studenci (w ujęciu ogólnym i związanym z danym przedmiotem), • wiedza na temat procesu nauczania i metod kształcenia, • wiedza na temat celów danego przedmiotu i warunków organizacyjnych. Uczenia się studentów.
3. Umiejętności nauczania

<ul style="list-style-type: none">• zdolności wykorzystania wiedzy w praktyce,• umiejętności zademonstrowania swoich kompetencji przy ocenie kompetencji pedagogicznych, np.:<ul style="list-style-type: none">– zdolność planowania i organizowania aktywności uczenia się,– umiejętność strukturyzowania i prezentowania treści kształcenia,– umiejętność dostosowania rodzaju i sposobu nauczania do danej grupy studentów i określonych warunków kształcenia.
4. Adaptacja do określonych warunków
<ul style="list-style-type: none">• adaptacja nauczyciela do różnych studentów, ich celów, potrzeb, dysfunkcji,• dostosowanie się do warunków kształcenia i możliwości realizacji zajęć, a także czynników kontekstowych,• poszukiwanie sposobów umożliwiających optymalizację uczenia się studentów.
5. Wytrwałość
<ul style="list-style-type: none">• zdolność do podejmowania regularnego wysiłku nauczania,• bycie zaangażowanym i entuzjastycznym podczas prowadzenia zajęć pomimo nauczania tego samego przedmiotu przez wiele lat lub semestrów.
6. Ustawiczny rozwój
<ul style="list-style-type: none">• kompetencje pedagogiczne jako kategoria dynamiczna, niedokończona, ciągle doskonalona,• poszerzanie wiedzy na temat nauczania i uczenia się studentów,• rozwój wiedzy o nauczaniu i warsztatu pracy w nawiązaniu do najnowszych badań za zakresu dydaktyki akademickiej.
7. Spójność i integracja
<ul style="list-style-type: none">• podkreśla, iż sześć powyższych aspektów tworzy jeden układ, w którym najważniejsza jest postawa nauczyciela, wyznaczająca kierunek myślenia i działania,• pozostałe elementy to ogniwa w łańcuszku, wynikają jedne z drugich, np. wiedza na temat celów kształcenia i procesów uczenia się studentów, która przekłada się na strategie i metody kształcenia oraz techniki oceniania.• Zdolność do refleksji nad własnymi doświadczeniami oraz umiejętność integrowania i zastosowania wiedzy pedagogicznej w spójny sposób.

Źródło: Apelgren i Giertz (2010), zob. też Wach (2019).

POSZERZONA PROFESJONALNOŚĆ I UNAUKOWIONE PODEJŚCIE DO PROCESU KSZTAŁCENIA

W literaturze przedmiotu zarówno na gruncie polskim, jak i zagranicznym przebijają się koncepcje rozwoju kompetencji pedagogicznych wychodzące poza wąskie, techniczne, często narzędziowe podejście. Henryka Kwiatkowska (2008) opisując trzy orientacje w kształceniu nauczycieli wskazuje na orientację funkcjonalną, która polega na integracji myśli, teorii, koncepcji pedagogicznych z praktyką nauczania. Podkreśla ona, że „podstawy efektywnej pracy nauczyciela tkwią w nasyceniu działań pedagogicznych nauką” (Kwiatkowska, 2008, s. 47), co wskazuje na konieczność promowania unaukowanego podejścia do procesu kształcenia i rozwoju kompetencji pedagogicznych.

Z funkcjonalną orientacją w kształceniu nauczycieli koresponduje koncepcja profesjonalności wg Erica Hoyle’a i Lawrence’a Stenhouse’a, a następnie dopracowa-

na przez Lindę Evans (Kreber, 2013). Ujmuje ona nauczyciela na kontinuum ograniczonej (*restricted*) i poszerzonej (*extended*) profesjonalności (Gołębniak, 1998; Gołębniak i Zamorska, 2014; Kreber, 2013). Podstawę poszerzonej profesjonalności stanowią umiejętności nauczyciela, które „są zapośredniczone przez wiedzę formalną (pochodzącą z mediacji między doświadczeniem a teorią)” (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 30), a rozwój polega na „angażowaniu się w takie formy doskonalenia, które oparte są na uteoretycznionych poszukiwaniach w zakresie własnej i cudzej praktyki” (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 30). W odniesieniu do nauczyciela akademickiego poszerzona profesjonalność definiowana jest przez pryzmat następujących charakterystyk:

- » Umiejętności nauczania nie bazują jedynie na doświadczeniu i intuicji, są wynikiem mediacji między praktyką a wiedzą formalną;
- » Perspektywa w myśleniu i działaniu jest znacznie szersza aniżeli kontekst własnych działań podczas prowadzenia zajęć ze studentami;
- » Postrzeganie i rozumienie wydarzeń w miejscu pracy ma miejsce w relacji do polityki i szerszych celów społecznych;
- » Wychodzenie poza „wewnętrzny dialog” i konfrontowanie własnej metodyki prowadzenia zajęć z pracą innych nauczycieli akademickich i publikowanymi materiałami;
- » Współpraca z innymi nauczycielami, współprowadzenie zajęć, opracowywanie scenariuszy, modułów i programów kształcenia;
- » Zaangażowanie w działalność badawczą typu *action research*, networking profesjonalny, zespoły zadaniowe, przynależność do stowarzyszeń i organizacji wspierających rozwój dydaktyki akademickiej;
- » Studiowanie literatury pedagogicznej, dydaktycznej i metodycznej;
- » Rozwój profesjonalny wychodzący poza wąsko rozumiane kursy i szkolenia, angażowanie się formy rozwoju nastawione na uteoretycznianie doświadczanej praktyki, jej wyjaśnianie i rozumienie (na podstawie: Gołębniak, 1998; Gołębniak i Zamorska, 2014).

W literaturze anglosaskiej dotyczącej profesjonalizacji kompetencji wykładowcy przywołuje się koncepcję unaukowanego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (*scholarship of teaching and learning*)². Warto dodać, że koncepcja ta odzwierciedla bieżący biegun poszerzonej profesjonalności, osadzonej w kontekście uniwersyteckim (Kreber, 2013). Pojęcie *scholarship of teaching and learning* (SoTL) zostało wprowadzone przez Ernesta Boyera (1990), który zwrócił uwagę, że „nauczanie jest zasadniczą częścią całej pracy akademickiej” (Trigwell i in., 2000, s. 155) z naukowym, badawczym podejściem do tego procesu. Boyer (1990) wskazuje, że choć najczęściej w nauce teoria wiedzie do praktyki, to jednak praktyka też może prowadzić do teorii i takim przykładem jest nauczanie, które jest praktyką, którą można badać,

2 Pojęcie nie ma dobrego odpowiednika w literaturze polskiej, jego tłumaczenie jest kontekstowe i po raz pierwszy zostało wprowadzone przez Annę Wach (2019), na potrzeby tekstu będąc wymiennie używała akronimu SoTL.

a obszar ten nie jest tylko i wyłącznie zarezerwowany dla naukowców reprezentujących takie dyscypliny jak pedagogika czy psychologia. Badawcze podejście do nauczania dostępne jest także nauczycielom z innych dyscyplin, dla których edukacja jest praktyką, ale praktyką wyjaśnianą przez pryzmat teorii i prowadzonych na własne potrzeby badań, np. badań w działaniu. Unaukowione podejście do nauczania obejmuje: (1) źródła wiedzy o nauczaniu (ogólna literatura pedagogiczna i związana z dydaktyką szczegółową), (2) refleksyjność na temat własnego nauczania i uczenia się studentów, (3) upowszechnianie własnych doświadczeń edukacyjnych, dzielenie się wiedzą teoretyczną i wynikami badań własnych z obszaru dydaktyki akademickiej, (4) własne rozumienie, czym jest nauczanie i uczenie się (Trigwell i in., 2000). Carolin Kreber (2002) kontynuując pracę australijskich badaczy poszukiwała odpowiedzi na pytania dotyczące natury i źródeł konstruowania wiedzy przez nauczycieli akademickich w rozwoju ich kompetencji do nauczania. Efektem jej pracy stały się opisy takich pojęć jak: (1) nauczanie doskonałe (*teaching excellence*), (2) podejście eksperckie do nauczania (*teaching expertise*) oraz (3) unaukowione podejście do nauczania (*scholarship of teaching*), które zaprezentowała w układzie hierarchicznym (tabela 2). Zaproponowana przez nią klasyfikacja wykorzystywana jest wspólnie przez innych badaczy (np. Frányó i Sándor, 2024).

Tabela 2. Poziomy nauczania i Model SoTL

	Źródła wiedzy o nauczaniu	Refleksyjność	Upowszechnianie osiągnięć	Podejście do nauczania
1. Nauczanie doskonałe	Intuicja i informacja zwrotna od studentów	W odwołaniu do własnych doświadczeń	Brak	Podejście sytuujące w centrum treści i nauczyciela
2. Nauczanie eksperckie	Wiedza formalna i wyniki badań edukacyjnych	W odwołaniu do literatury i wyników badań	Brak	Podejście sytuujące studenta w centrum
3. Unaukowione podejście	Wiedza formalna i wyniki badań edukacyjnych	W odwołaniu do literatury i wyników badań	Publikacje, wystąpienia konferencyjne, prowadzenie szkoleń dydaktycznych	Podejście sytuujące studenta w centrum

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kreber (2002).

Nauczanie doskonałe (*teaching excellence*) rozpoznawane i charakteryzowane jest głównie na podstawie oceny umiejętności nauczyciela w zakresie prowadzenia zajęć. Podstawowym źródłem informacji zwrotnej na temat efektów procesu dydaktycznego są studenci, którzy wyrażają swoje opinie w ankietach ewaluacyjnych. Innym źródłem są również koledzy, koleżanki i przełożeni, którzy budują swoje przekonania na podstawie obserwacji zajęć prowadzonych przez danego nauczyciela. W podejściu tym nieoceniana jest wiedza pedagogiczna czy jakość uczenia się studentów, lecz pomyślne i efektywne działanie nauczyciela. Nauczyciel „doskonały” swoje

kompetencje rozwija głównie opierając się na swojej intuicji i własnych doświadczeniach. Mistrzostwo zawodowe doskonalą poddając analizie swoje nauczanie, stosując przede wszystkim metodę „prób” i „błędów” i na tej podstawie eliminuje określone rozwiązania lub je podtrzymuje (Kreber, 2002). Jest praktykiem, który dokonuje refleksji „w działaniu” i „nad działaniem” (Schön, 1987), ale bez konfrontowania swojej osobistej wiedzy z wiedzą formalną. Z reguły nie czyta literatury pedagogicznej, nie bierze udziału w konferencjach dydaktycznych czy szkoleniach, podczas których miałyby okazję zderzyć swoje doświadczenia z aktualnymi teoriami, koncepcjami i wynikami badań. Pomimo że uzyskuje dobre oceny w ankietach ewaluacyjnych od studentów, jego nauczanie osadzone jest w podejściu, w centrum którego znajdują się treści i sam nauczyciel (Kreber, 2002; Wach, 2019).

Kolejny, bardziej zaawansowany poziom to tzw. eksperckie podejście do nauczania (*teaching expertise*). Prezentują je nauczyciele, którzy swoje kompetencje dydaktyczne budują nie tylko w oparciu o analizę własnej praktyki (koncentrując się na konkretnych problemach), ale także podejmują samokształcenie w oparciu o literaturę pedagogiczną czy udział w szkoleniach doskonalących warsztat pracy dydaktycznej. Mają umiejętności odpowiedniego projektowania i prowadzenia zajęć, ale również posiadają wiedzę na ten temat. Znają różne teorie i koncepcje edukacyjne, którymi się kierują w swoich wyborach i decyzjach dotyczących nauczania. Identyfikują, analizują i rozwiązują problemy ze swojej praktyki dydaktycznej i z czasem opracowują strategie rozwiązywania problemów, które są jeszcze bardziej efektywne. Podstawową w konstruowaniu wiedzy ekspertów jest wiedza deklaratorywna (z zakresu dydaktyki akademickiej), wiedza proceduralna (związana ze stosowanymi metodami kształcenia), a także wiedza ukryta (związana z samoregulowanym uczeniem się). Centralnym elementem omawianego podejścia jest refleksja „w działaniu” i „nad działaniem”, która pomaga konfrontować praktykę wynikającą z doświadczenia z wiedzą formalną i wynikami badań naukowych. W podejściu eksperckim praktyka jest impulsem do jej ueteorycznienia, nazwania i wyjaśnienia. Wiedza na temat najnowszych ustaleń w dydaktyce akademickiej w połączeniu z umiejętnościami z reguły owocuje podejściem do nauczania, w centrum którego znajduje się student (Kreber, 2002; Wach, 2019).

Unaukowione podejście do nauczania (*scholarship of teaching and learning*) to najwyższy z poziomów wyodrębnionych w klasyfikacji Kreber (2002). Prezentują je nauczyciele, którzy w swoim rozwoju korzystają z naukowej literatury z zakresu dydaktyki akademickiej i dydaktyki szczegółowej. Ponadto dokonują pogłębionej refleksji nad własną praktyką nauczycielską w odwołaniu do literatury oraz wiedzy nabytej podczas szkoleń czy rozmów z ekspertami w obszarze nauczania. Co więcej, nauczycieli w tej grupie cechuje badawcze podejście do własnej praktyki nauczania (np. poprzez prowadzenie badań w działaniu), a także szeroko rozumiane dzielenie się swoimi osiągnięciami (o charakterze publikacyjnym czy podczas prowadzenia szkoleń lub wystąpień konferencyjnych). Element upubliczniania własnej wiedzy może mieć miejsce również w mniej sformalizowanych działaniach, takich jak mentoring, hospitacje koleżeńskie, a także podczas prezentacji własnego portfolio

nauczania (Kreber, 2002; Seldin i in., 2010). W ten sposób nauczyciele nie tylko pogłębiają i rozszerzają swoje kompetencje ukierunkowane na wspieranie uczenia się studenta, ale również uzyskują sprzężenie zwrotne od innych wykładowców, metodyków kształcenia, czy badawczy dydaktyki akademickiej. SoTL charakteryzuje również nauczycieli inicjujących działania rozwojowe dla pozostałych kolegów i koleżanek na uczelni, którzy będąc liderami, stymulują dyskusje dydaktyczne, tym samym rozbudzając potrzeby w tym zakresie i zachęcając pozostałych do przyjęcia aktywnej postawy w doskonaleniu swoich kompetencji (Kreber, 2002; Wach, 2019).

Ideę unaukowanego podejścia do nauczania dobrze oddaje Lee Shulman (2001), który pisze w następujący sposób:

Rozwijamy unaukowane podejście do nauczania akademickiego, gdy nasza praca jako nauczycieli jest upubliczniana, gdy jest recenzowana i poddawana krytycznej ocenie. I gdy wymieniamy się swoimi doświadczeniami z pozostałymi członkami społeczności zawodowej, którzy mogą czerpać i uczyć się od nas. To są cechy każdego unaukowanego podejścia (s. 48–49).

W tym samym artykule podaje on trzy powody, dla których warto i należy zaangażować się w SoTL, a które określa 3P:

- » **Profesjonalizm** (*professionalism*) nauczyciela akademickiego powinien być analizowany i oceniany przez pryzmat nie tylko kompetencji w danej dyscyplinie naukowej, jaką reprezentuje badacz, ale i przez pryzmat profesji nauczycielskiej.
- » **Pragmatyzm** (*pragmatism*) odnosi się do praktycznych aspektów nauczania i konieczności upewniania się, że akademicy rozwijają się w roli nauczyciela, poprawiają jakość kształcenia i spełniają zobowiązania wobec studentów.
- » **Polityka** (*policy*) definiowana jest w tym ujęciu jako wymagania akredytacyjne, pomiary i dowody profesjonalnego przygotowania i rozwoju, które wymagane są przez władze uczelni, ministerstwa i inne instytucje akredytacyjne (Shulman, 2001).

Mick Healey (2000) wskazuje, że aby zwiększyć rangę i docenić nauczanie, należy poddawać je zewnętrznej ocenie i ewaluacji, podobnie jak ma to miejsce w przypadku działalności naukowej. Zgodnie z jego propozycją kompetencje pedagogiczne powinny również podlegać ocenie, a ich rozwój powinien być brany pod uwagę przy awansie zawodowym.

WYTYCZNE DO POLITYKI ZATRUDNIA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH W UEP

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668) choć nie reguluje konieczności legitymowania się kompetencjami pedagogicznymi w zakresie dydaktyki akademickiej, to art. 115, ust. 2 nakłada obowiązek w zakresie „stałego podnoszenia kompetencji zawodowych” przez nauczycieli akademickich. Ponadto art. 113, pkt. 1 Ustawy wskazuje, że nauczycielem akademickim może być osoba, która

poza wymaganiami określonymi w ustawie, spełnia wymagania określone w statucie uczelni. Tym samym odpowiedzialność i egzekwowanie kompetencji i kwalifikacji nauczyciela w dużej mierze przenosi na pracodawcę.

W Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu prowadzona jest szeroka działalność szkoleniowa i rozwojowa nakierowana na rozwój kompetencji do nauczania³. Wśród wielu kursów dużą rangę przypisuje się zajęciom realizowanym na Kursie pedagogicznym UEP, który organizowany jest nieprzerwalnie od roku akademickiego 2010/2011 dla młodej kadry, czyli nauczycieli do pięciu lat stażu pracy (100h), a od roku akademickiego 2021/2022 również dla nauczycieli z dłuższym stażem pracy (70h), którzy wcześniej nie ukończyli certyfikowanego przygotowania w zakresie dydaktyki akademickiej (Zarządzenie nr 87/2022, 2022).

Ważnym dokumentem z punktu widzenia problematyki artykułu było Zarządzenie nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 25 listopada 2020 roku w sprawie wprowadzenia wytycznych do polityki zatrudniania nauczycieli akademickich w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Zawarto w nim procedurę, a także wymagania dotyczące zatrudniania na stanowiskach w poszczególnych grupach nauczycieli akademickich. Z uwagi na ograniczenia i możliwości przeanalizowania wymogów dla wszystkich stanowisk zajmę się jedynie wytycznymi dla zatrudnienia pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych zatrudnionych w instytutach⁴. Wytyczne obejmują takie stanowiska jak: asystent, adiunkt, profesor uczelni, profesor.

Dla wszystkich stanowisk poza etatem asystenta w obu grupach nauczycieli wymagane jest posiadanie udokumentowanego przygotowania pedagogicznego, co oznacza, że w przypadku awansu zawodowego, to kryterium musi być spełnione. Warto jednak przypomnieć, że Uczelnia stwarza takie możliwości wszystkim nauczycielom, bez względu na etap rozwoju zawodowego i doświadczenie w pracy dydaktycznej. Uczestnikami kursów pedagogicznych są zatem także nauczyciele z kilkunastoletnim stażem pracy. Podczas kursu mają okazję uteooretycznić swoje doświadczenia i rozwinąć świadomość profesjonalną (Klus-Stańska, 1999; Michalak, 2013) w kierunku unaukowień-
nego podejścia do akademickiego procesu kształcenia (SoTL).

OPISY KOMPETENCJI DO NAUCZANIA I KRYTERIA ICH OCENY W UNIWERSYTECIE EKONOMICZNYM W POZNANIU

W Zarządzeniu nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu zostały zamieszczone opisy kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel ubiegający się o dany etat. Z uwagi na problematykę artykułu omówię jedynie kompetencje do nauczania. Zostały one zebrane w trzech grupach:

3 Uniwersytet Ekonomiczny ma długą tradycję i doświadczenie w przygotowywaniu nauczycieli akademickich i sięga lat 70. Warto dodać, że regularne zajęcia w ramach tzw. Studium Pedagogicznego dla Asystentów prowadzone były do 2005 r.

4 W jednostkach pozainstytutowych pracują m.in. nauczyciele języków obcych i wychowania fizycznego.

- (1) Projektowanie i prowadzenie zajęć, zgodnie z podejściem wspierającym uczenie się studenta:
 - » posiadanie wiedzy przedmiotowej,
 - » łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką,
 - » posiadanie wiedzy i refleksji pedagogicznej na temat procesu uczenia się – nauczania,
 - » umiejętności prowadzenia zajęć w sposób wspierający uczenie się studenta (ujęcie problemowe, wykorzystujące metody, formy i media angażujące uczenia się studentów),
 - » budowanie pozytywnych relacji ze studentami.
- (2) Rozwój kompetencji do nauczania:
 - » udział w konferencjach dydaktycznych, szkoleniach, kursach rozwijających kompetencje do nauczania,
 - » udział w hospitacjach wspierających,
 - » tworzenie publikacji o charakterze dydaktycznym.
- (3) Podejmowanie działań na rzecz rozwoju dydaktyki akademickiej:
 - » umiejętność pisania sylabusów, tworzenia modułów i programów kształcenia (kierunkowych, specjalnościowych, interdyscyplinarnych),
 - » pozyskiwanie i udział w projektach (grantach) o charakterze edukacyjnym,
 - » tworzenie innowacyjnych metod i narzędzi kształcenia,
 - » wdrażanie programów rozwoju kompetencji dla nauczycieli akademickich,
 - » promowanie i dzielenie się „dobrymi praktykami” edukacyjnymi.

Szczegółowe opisy kompetencji zawierają wyznaczniki oraz poziomy oczekiwane dla danego stanowiska (tabela 3).

Kompetencja	Opis kompetencji	Wyznacznik	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
(3) PODEJMOWANIE DZIAŁAŃ NA RZECZ ROZWOJU DYDAKTYKI AKADEMICZNEJ	Aktywność polegająca na podejmowaniu działań wspierających rozwój dydaktyki akademickiej i w rezultacie przyczyniająca się do podnoszenia jakości kształcenia w uczelni	Umiejętność pisania sylabusów, tworzenia modułów i programów kształcenia (kierunkowych, specjalnościowych, interdyscyplinarnych) Pozyskiwanie i udział w projektach (grantach) o charakterze edukacyjnym Tworzenie innowacyjnych metod i narzędzi kształcenia Wdrażanie programów rozwoju kompetencji dla nauczycieli akademickich Promowanie i dzielenie się „dobrymi praktykami” edukacyjnymi	Nie tworzy sylabusów, modułów i programów kształcenia Nie aplikuje o granty i nie bierze udziału w ich realizacji Nie tworzy innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych	Zna zasady tworzenia sylabusów, podejmuje wysiłek jego stworzenia ze wsparciem innych osób Bierze udział w realizacji projektów edukacyjnych (ma na koncie przynajmniej jeden taki projekt) Bierze udział w zespołach tworzących innowacyjne rozwiązania edukacyjne	Samodzielnie tworzy sylabusy do nowych przedmiotów Bierze udział w realizacji projektów edukacyjnych (ma na koncie przynajmniej trzy takie projekty, w tym jeden zagraniczny) lub pozyskuje projekty edukacyjne i nimi kieruje (ma na koncie przynajmniej jeden taki projekt) Kieruje zespołem pracującym nad innowacyjnymi rozwiązaniami edukacyjnymi	Samodzielnie tworzy sylabusy do nowych przedmiotów, podejmuje wysiłek stworzenia modułów i programów kształcenia ze wsparciem innych osób Bierze udział w realizacji projektów edukacyjnych (ma na koncie przynajmniej trzy takie projekty, w tym jeden zagraniczny) lub pozyskuje projekty edukacyjne i nimi kieruje (ma na koncie przynajmniej jeden taki projekt) Kieruje zespołem pracującym nad innowacyjnymi rozwiązaniami edukacyjnymi	Samodzielnie tworzy sylabusy, moduły i programy kształcenia (kierunkowe, specjalnościowe interdyscyplinarne), wspiera inne osoby w tym procesie Pozyskuje projekty edukacyjne i nimi kieruje (ma na koncie przynajmniej dwa takie projekty, w tym jeden zagraniczny) Samodzielnie tworzy lub kieruje zespołem pracującym nad innowacyjnymi rozwiązaniami edukacyjnymi. Dzieli się „dobrymi praktykami” z innymi nauczycielami. Upublicznia wyniki swojej pracy Realizuje autorskie projekty rozwojowe/szkoleniowe dla nauczycieli akademickich Organizuje seminaria i konferencje, podczas których nauczyciele mają okazję dzielić się „dobrymi praktykami” (seminaria, konferencje)

Źródło: Zarządzenie nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 25 listopada 2020 roku.

Tabela 4. Skala poziomu kompetencji do nauczania dla poszczególnych stanowisk⁵

Kompetencja	Wyznacznik	Grupa stanowisk badawczo-dydaktycznych			Grupa stanowisk dydaktycznych				
		Asystent	Adiunkt	Profesor uczelni	Profesor	Asystent	Adiunkt	Profesor uczelni	Profesor
PROJEKTOWANIE I PROWADZENIE ZAJĘĆ	Posiadanie wiedzy przedmiotowej	4	5	5	5	4	4	5	5
	Łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką	3	4	5	5	3	4	5	5
	Posiadanie wiedzy i refleksji pedagogicznej na temat procesu uczenia się – nauczania	3	3	4	5	3	3	5	5
	Umiejętności prowadzenia zajęć w sposób wspierający uczenie się studenta (ujęcie problemowe, wykorzystujące metody, formy i media angażujące uczenia się studentów)	3	4	4	5	3	4	5	5
ROZWÓJ KOMPETENCJI DO NAUCZANIA	Budowanie pozytywnych relacji ze studentami	3	4	5	5	3	4	5	5
	Udział w konferencjach dydaktycznych, szkoleniach, kursach rozwijających kompetencje do nauczania	2	3	4	5	3	3	5	5
	Udział w hospicjach wspierających	2	2	4	4	3	3	5	5
	Tworzenie publikacji o charakterze dydaktycznym	1	2	3	4	2	2	5	5
PODEJMOWANIE DZIAŁAŃ NA RZECZ ROZWOJU DYDAKTYKI AKADEMICKIEJ	Umiejętność pisania sylabusów, tworzenia modułów i programów kształcenia (kierunkowych, specjalnościowych, interdyscyplinarnych)	2	3	5	5	2	3	5	5
	Poyskiwanie i udział w projektach (grantach) o charakterze edukacyjnym	1	1	2	3	1	2	5	5
	Tworzenie innowacyjnych metod i narzędzi kształcenia	1	1	1	2	1	2	5	5
	Wdrażanie programów rozwoju kompetencji dla nauczycieli akademickich	1	1	1	2	1	2	5	5
Promowanie i dzielenie się „dobrymi praktykami” edukacyjnymi	2	2	3	4	2	2	5	5	

⁵ Skalę należy czytać w nawiązaniu do tabeli 3, w której zaprezentowano poziomy kompetencji pedagogicznych.

Opisy, wyznaczniki i poziomy kompetencji pedagogicznych zostały również opatrzone skalą dla poszczególnych stanowisk. Dla każdego stanowiska sformułowano określone oczekiwania, co do poziomu kompetencji do nauczania. Zostały one zaprezentowane w tabeli 4. Warto dodać, że dodatkowo na etaty dydaktyczne wymagane jest przygotowanie portfolio nauczycielskiego, zawierające m.in. praktyczne przykłady z warsztatu pracy dydaktycznej, opis stosowanych metod nauczania i inne dodatkowe informacje, które potwierdzają spełnienie podanych kryteriów. Informacje te mogą być weryfikowane przez komisję podczas rozmowy z kandydatem ubiegającym się o zatrudnienie lub awans w uczelni.

ZAKOŃCZENIE

„Nikt nie rodzi się nauczycielem, tak samo jak nie rodzi się lekarzem czy adwokatem” (Emplit, 2018, za: Maciejowska, 2020, s.). Im szybciej to sobie uświadomimy, my jako nauczyciele i przedstawiciele władz uczelnianych, ale również decydenci na wyższych szczeblach, którzy tworzą ramy prawne dla funkcjonowania uczelni wyższych, tym lepiej. Mało profesjonalnym jest niedbanie o profesjonalny rozwój nauczycieli we wszystkich zadaniach, jakie pełnią: od prowadzenia badań i publikowania po kształcenie studentów. Póki co widoczne jest ogromne rozwarstwienie i punkt ciężkości kładziony jest głównie na naukę. W wielu publikacjach anglosaskich temat podnoszony jest co najmniej od czasów Boyera (1990) i oczywiście wymaga ogromnego wysiłku, jaki trzeba włożyć w zmianę przekonań samych nauczycieli i decydentów zajmujących się szkolnictwem wyższym. Docenienie dydaktyki akademickiej możliwe jest tylko wtedy, gdy zarówno nauczanie, jak i prowadzenie badań w obszarze danej dyscypliny będzie systematycznie monitorowane i oceniane. Dorobek w zakresie nauczania oraz kompetencje pedagogiczne powinny podlegać kolegialnej recenzji, tak jak ma to miejsce w przypadku dorobku i kompetencji naukowych (Healey, 2000). Są na świecie uczelnie, w których procesy te są znacznie bardziej zaawansowane niż w krajach Europy wschodnio-środkowej, do której należy Polska. Należą do nich przede wszystkim uczelnie skandynawskie, w tym Uniwersytet w Lund, który w Strategii Rozwoju na lata 2017–2026 przyjął, iż „edukacja i nauka powinny być ze sobą ściśle powiązane w tworzeniu rozwojowego środowiska nakierowanego zarówno na nauczanie, jak i prowadzenie badań, w którym na równi bierze się pod uwagę i docenia kompetencje do nauczania i prowadzenia badań” (*Model for the Recognition of Teaching Qualifications at the Joint Faculties of Humanities and Theology*, 2023). Mamy skąd czerpać wzorce, które warto poddać rekonstrukcji i adaptować do polskich warunków, tak by móc powiedzieć, że mamy profesjonalnie przygotowanych nauczycieli, którzy wykonują swoją pracę z namysłem, refleksją, w odwołaniu do najnowszych ustaleń nauki i prowadzonych badań w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Apelgren, K., Giertz, B. (2010). Pedagogical Competence – A Key to Pedagogical Development and Quality in Higher Education. W: Å. Ryegård, K. Apelgren, T. Olsson (red.), *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence* (s. 25–40). Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>
- Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., Norman, M. K., Ambrose, S. A. (2023). *How Learning Works: Eight Research-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.
- Czerepaniak-Walczak, M. (red.). (2013). *Fabryki dyplomów czy universitas?*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Elmgren, M., Henriksson, A. S. (2015). *Academic Teaching*. Studentlitteratur AB.
- Frányó, Z. Z., Sándor, E. (2024). The relationship between HE teachers’ mission and teaching approach: Interaction inspiring enthusiasm as the basis for building knowledge and commitment to the profession. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1–11. <https://doi.org/10.1556/2059.2024.00092>
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A discipline-based approach. *Higher Education Research i Development*, 19(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/072943600445637>
- Klus-Stańska, D. (1999). O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli* (s. 7–18). Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1023/A:1020464222360>
- Kreber, C. (2013). The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching. *Teaching i Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 5–18. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.5>
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lea, J. (red.). (2015). *Enhancing Learning and Teaching in Higher Education: Engaging with the Dimensions of Practice*. McGraw-Hill Education.

- Męczkowska, A. (2003). Kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 2). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Model for the Recognition of Teaching Qualifications at the Joint Faculties of Humanities and Theology (2023). Lunds Universitet. <https://www.ht.lu.se/en/the-faculties/staff-training/higher-education-teaching-and-learning/recognition-of-teaching-qualifications/>
- Olsson, T., Mårtensson, K., Roxå, T. (2010). Pedagogical Competence – A Development Perspective from Lund University. W: Å. Ryegård, K. Apelgren, T. Olsson (red.), *A Swedish Perspective on Pedagogical Competence* (s. 121–132). Uppsala University, Division for Development of Teaching and Learning.
- Olsson, T., Roxå, T. (2013). Assessing and Rewarding Excellent Academic Teachers for the Benefit of an Organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40–61. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.778041>
- Pekkarinen, V., Hirsto, L., Nevgi, A. (2020). The Ideal and the Experienced: University Teachers’ Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259431.pdf>
- Scales, P. (2017). *An Introduction to Learning and Teaching in Higher Education*. McGraw-Hill Education.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Seldin, P., Miller, J. E., Seldin, C. A. (2010). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2001). From Minsk To Pinsk: Why A Scholarship of Teaching and Learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48–53. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1582>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A Model. *Higher Education Research i Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Ustawa z 3 lipca 2018 roku Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. (2018). Dz. U., 2018, poz. 1669. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001669>
- Wach, A. (2019). *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*. Wydawnictwo Kontekst.
- Zarządzenie nr 87/2022 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 19 grudnia 2022 roku w sprawie uruchomienia Kursu pedagogicznego Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. (2022). https://ue.poznan.pl/wp-content/uploads/2024/01/Zarzadzenie-Rektora_Zarzadzenie-nr-87_2022-Rektora-UEP.pdf
- Zarządzenie nr 109/2020 Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu z dnia 25 listopada 2020 roku w sprawie wprowadzenia wytycznych do polityki zatrudniania nauczycieli akademickich w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. (2020).

**TOWARD THE PROFESSIONALIZATION OF UNIVERSITY TEACHER
COMPETENCIES: THE EXAMPLE OF POZNAŃ UNIVERSITY OF ECONOMICS
AND BUSINESS**

ABSTRACT: The necessity of professionalization of university teacher competencies seems self-evident. Nevertheless, teachers themselves, university authorities, and central-level officials primarily emphasize conducting research and scientific development. The pedagogical competencies of academic teachers are often seen as a derivative of their scientific competencies, which stems mainly from the culture and tradition of the Humboldtian model, in which the teacher conducted research and shared its results with students. In the era of mass education, but especially in light of the latest research findings and concepts regarding teaching and learning of young people, this model has lost its value. In this article, I address the issue of the professionalization of academic teacher competencies, clarifying their understanding and the aspects of analysis and evaluation. Subsequently, I discuss selected concepts: extended professionalism and the scholarship of teaching and learning (SoTL), to illustrate the issue with an example drawn from practice.

KEYWORDS: Professionalization, university teacher, pedagogical competence, extended professionalism, scholarship of teaching and learning (SoTL)

SEKCJA TEMATYCZNA

**MODEL WSPARCIA RODZINY DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ,
ZABURZENIAMI ROZWOJOWYMI ORAZ Z TRAUMĄ.
WNIOSKI Z BADAŃ**

THEMATIC SECTION

**A MODEL FOR SUPPORTING THE FAMILY OF A CHILD WITH A
DISABILITY, DEVELOPMENTAL DISORDERS AND TRAUMA.
RESEARCH FINDINGS**

Wstęp

Temat wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością, zaburzeniami rozwojowymi oraz z traumą jest złożony i wymaga uwzględnienia wielu perspektyw. W centrum systemu pomocy jest oczywiście dziecko, jednak o efekcie terapeutycznym i leczniczym będzie decydować wiele czynników, w tym sytuacja materialna i psychofizyczna rodziców oraz innych członków rodziny. Jako pedagog specjalny od lat wspieram rodziców dzieci z różnymi trudnościami rozwojowymi, którzy mierzą się z wieloma problemami, a oferowana im pomoc okazuje się bardzo często niewystarczająca. Postanowiłam zatem przyrzeć się bliżej ich potrzebom oraz możliwościom ich zaspokajania w polskich warunkach. Impulsem do podjęcia się badań fokusowych był Strajk Kobiet zorganizowany w październiku 2020 roku¹, który rozpoczął szeroko zakrojoną debatę społeczną na temat sytuacji rodzin wychowujących dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Biorąc pod uwagę to, co działo się w tamtym czasie w Polsce, chciałam zabrać głos w ważnej społecznie sprawie i wykazać, jak wielką przepaść dzieli polityków od codziennych zmagających się dużej grupy osób, które poświęcają swoje życie, by opiekować się niepełnosprawnymi czy poważnie chorymi członkami rodziny.

Jako specjalistka mam w pamięci wiele smutnych historii – cichego heroizmu i nadzwyczajnego poświęcenia. Moje uznanie kieruję w szczególności do kobiet, które rezygnują z własnych pragnień i ambicji zawodowych, by podjąć codzienne wyzwania, jakie pojawiają się w związku z opieką nad dzieckiem z chorobą przewlekłą czy niepełnosprawnością (często kosztem swojego zdrowia). Oferowane rodzinom wsparcie okazuje się niewystarczające – brakuje chociażby opieki wytchnieniowej², która pozwoliłaby opiekunom odpocząć i zregenerować siły. Chcąc zdiagnozować ich rzeczywiste potrzeby, zaprosiłam do badań o charakterze jakościowym rodziców z całej Polski (większość z nich była z Wielkopolski)³. W grupie znaleźli się rodzice

1 Strajk Kobiet był formą protestu przeciwko zaostrzeniu prawa aborcyjnego. Więcej na ten temat w artykule: R. Nawojski, B. Kowalska (2022), „*Kiedy państwo mnie nie chroni...? – oddolne mobilizacje na rzecz praw reprodukcyjnych a doświadczanie obywatelstwa*”, „Studia Socjologiczne”, nr 1(244).

2 Bardzo potrzebną formą wsparcia opiekunów osób z niepełnosprawnościami jest opieka wytchnieniowa, która została uregulowana ustawą z dnia 23 października 2018 roku o Solidarnościowym Funduszu Wsparcia Osób Niepełnosprawnych (Dz.U. 2020.1787 t.j.). Jest ona realizowana m.in. w ramach programu resortowego Ministra Rodziny i Polityki Społecznej. Więcej na ten temat: <https://www.gov.pl/web/uw-opolski/opieka-wytchnieniowa---edycja-2023>.

3 W ramach badań fokusowych odbyło się pięć spotkań w formie zdalnej od 31.10.2020 r. do 23.05.2023 r. Wzięło w nich udział w różnej konfiguracji łącznie 20 uczestników – 17 matek i 3 ojców.

z pieczy zastępczej⁴, rodzice adopcyjni, w tym rodzice dzieci: z różną niepełnosprawnością, z traumą wczesnodziecięcą, z zaburzeniami więzi, z alkoholowym zespołem płodowym (FAS), z chorobą przewlekłą, czy zagrożonego niedostosowaniem społecznym. Na podstawie informacji zebranych od rodziców i opiekunów dzieci z różnymi zaburzeniami rozwojowymi, którzy wzięli udział w badaniach fokusowych, opracowałam holistyczny model wsparcia rodziny w ujęciu systemowym, uwzględniający potrzeby wszystkich jej członków. Niniejszy projekt badawczy został zrealizowany w ramach współpracy z Fundacją Instytut Analiz Społecznych Quantum.

Oddaję w ręce Czytelniczek i Czytelników artykuły⁵, które powinny zainteresować nie tylko rodziców, ale również pracowników różnego rodzaju instytucji społecznych oraz specjalistów, którzy swoją pracą wspierają rodziny dziecka z różnymi zaburzeniami rozwoju. Jestem przekonana, że również studenci kierunków pedagogicznych i psychologicznych znajdą w niej wiele wartościowych treści. Pierwszy artykuł prezentuje holistyczny model wsparcia rodziny opracowany na bazie wspomnianych już badań fokusowych. Drugi i trzeci artykuł zawiera krytyczną analizę rzeczywistości społecznej dokonaną przez rodziców pełniących funkcję self-adwokatów (samorzeczników) – osób zaangażowanych w działania na rzecz wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością w ujęciu systemowym. Zarówno Malwina Stasiak-Wiśniewska, jak i Łukasz Antczak napisali pod moim kierunkiem prace magisterskie z psychologii, poruszające kwestie wyzwań wynikających z bycia rodzicem dziecka z trudnościami rozwojowymi. Dodatkowo przygotowany został „Pomocnik” – zestawienie różnych instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form wsparcia rodziny wraz z przykładami.

Mam nadzieję, że podjęcie dyskusji nad ważnymi społecznie tematami przyczyni się do rozbudowania systemu wsparcia i dostosowania go do potrzeb tych, którzy tej pomocy potrzebują.

Matylda Pachowicz

4 Rodzice zrzeczeni w Oddziale Wielkopolskim Stowarzyszenia Zastępczego Rodzicielstwa.

5 Trzy artykuły, Pomocnik oraz Wstęp stanowią integralną całość i zostały zebrane w ramach Sekcji tematycznej „Forum Oświatowego”, pod moją redakcją. Szczególne podziękowanie kieruję do mojego męża Macieja Pachowicza, który opracował infografiki, tabele i wykresy do niniejszej Sekcji tematycznej.

Matylda Pachowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9326-6411>

Holistyczne spojrzenie na system wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością, zaburzeniami rozwojowymi oraz z traumą. Potrzeby a rzeczywistość

A Holistic View of the Family Support System for a Child with Disabilities, Developmental Disorders and Trauma. Needs Versus Reality

Kontakt:	Matylda Pachowicz matylda.pachowicz@amu.edu.pl
Jak cytować:	Pachowicz, M. (2024). I. Holistyczne spojrzenie na system wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością, zaburzeniami rozwojowymi oraz z traumą. <i>Potrzeby a rzeczywistość. Forum Oświatowe</i> , 37(1), 77–94. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.5
How to cite:	Pachowicz, M. (2024). I. Holistyczne spojrzenie na system wsparcia rodziny dziecka z niepełnosprawnością, zaburzeniami rozwojowymi oraz z traumą. <i>Potrzeby a rzeczywistość. Forum Oświatowe</i> , 37(1), 77–94. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.5

WPROWADZENIE

System wsparcia o charakterze instytucjonalnym skierowany do rodziny dziecka z różnymi trudnościami rozwojowymi wydaje się być w Polsce rozbudowany. Dodatkowo działa wiele stowarzyszeń i fundacji, które podejmują różnego rodzaju działania o charakterze pomocowym, terapeutycznym czy integracyjnym¹. Wszystkie one okazują się częstokroć niewystarczające wobec wyzwań, przed którymi stoją rodzice dziecka z niepełnosprawnością czy z chorobą przewlekłą. Rodzice ci narażeni są na chroniczne zmęczenie, wyczerpanie emocjonalne (co może prowadzić do wypalenia sił) oraz choroby psychosomatyczne. Jako pedagog specjalny i psychotraumatolog od lat mam kontakt z rodzinami zastępczymi i adopcyjnymi, które są szczególnie obciążone problemami wynikającymi z opieki nad dzieckiem z różną niepełnosprawnością, z traumą wczesnodziecięcą, z zaburzeniami więzi, z FAS, z chorobą przewlekłą czy zagrożonym niedostosowaniem społecznym. Jako specjalista mam świadomość, iż efektywność procesu terapii i rehabilitacji dziecka uzależniona jest od sytuacji materialnej i psychofizycznej wszystkich członków jego rodziny. Zatem, aby skutecznie pomóc dziecku, należy mieć na uwadze potrzeby całej rodziny. W związku z tym przeprowadziłam badania fokusowe, do których zaprosiłam rodziców dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, z chorobą przewlekłą oraz z traumą, z różnych rejonów Polski². Wśród nich znaleźli się rodzice adopcyjni oraz zastępczy, łącznie 20 uczestników – 17 matek oraz 3 ojców (w różnej konfiguracji).

Grupy fokusowe są wszechstronną metodą, która wpisuje się w paradygmatach badań jakościowych i pozwala analizować reakcje na bieżące wydarzenia, jest więc często wykorzystywana w badaniach społecznych (Barbour, 2011). Projekt naukowy opierający się na grupie fokusowej można realizować w różnych sytuacjach i w różny sposób. Dobrze sprawdza się ta forma przy podejmowaniu tematów wymagających delikatności i wrażliwości. „Grupy fokusowe mogą zachęcić do większej szczerości

1 Refleksja dotycząca bogactwa dostępnych form wsparcia rodziny może pojawić się przy analizie Tabeli nr 3, która zawiera opis możliwości uzyskania różnorodnej pomocy – o charakterze formalnym i nieformalnym.

2 W ramach badań fokusowych odbyło się pięć spotkań w formie zdalnej od 31.10.2020 r. do 23.05.2023 r., obejmujących czas pandemii COVID-19 (określanej w dalszej części publikacji skrótowo jako „pandemia”), jak i czas postpandemiczny.

i mogą być lepiej akceptowane przez uczestników niechętnych do udziału w wywiadach indywidualnych” (Barbour, 2011, s. 60). Na podstawie doświadczeń i refleksji osób włączonych do realizowanych przeze mnie badań fokusowych, jak również wniosków z badań zawartych w literaturze przedmiotu, opracowałam holistyczny model wsparcia rodziny w ujęciu systemowym, który uwzględnia potrzeby wszystkich jej członków. Metodologia badań jakościowych pozwala bowiem badaczowi na „sformułowanie – mniej lub bardziej uogólnionych – modeli, typologii i teorii jako sposobów opisywania i wyjaśniania zagadnień społecznych czy psychologicznych” (Barbour, 2011, s. 11).

SPÓJRZENIE NA SYTUACJĘ ŻYCIOWĄ RODZIN DZIECI Z RÓŻNYMI TRUDNOŚCIAMI ROZWOJOWYMI W POLSCE Z PERSPEKTYWY WEWNĘTRZNEJ

Ze względu na jakościowy charakter podjętych badań opisuję jedynie pewien wycinek rzeczywistości, interpretując zjawiska społeczne z perspektywy „wewnętrznej” (zob. Flick, 2011). Analizuję doświadczenia jednostek (przynależnych do określonej grupy), które związane są z indywidualnymi biografiami oraz z ich prywatną praktyką życiową (zob. Barbour, 2011). Bliskie jest mi bowiem podejście jakościowe, w którym kluczową motywacją jest „dążenie do rozszyfrowania – przy użyciu kategorii znaczących i bogatych w szczegóły – tego, w jaki sposób ludzie tworzą świat wokół siebie, co robią lub co im się przydarza” (Barbour, 2011, s. 11). Aby scharakteryzować i wyjaśnić ważne społecznie zagadnienia związane z jakością wsparcia rodziny dziecka z różnymi trudnościami rozwojowymi w Polsce, wyłoniłam następujące **kategorie znaczące**:

- I. problemy doświadczane przez rodziny dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju
- II. potrzeby zgłaszane przez rodziców dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju
- III. postulaty oraz propozycje rozwiązań problemów, których doświadczają rodziny
- IV. sieć wsparcia dla rodziny dziecka z trudnościami rozwojowymi w Polsce

Specyfika badań jakościowych powoduje, że „dużą wagę przykładają się do kontekstu i konkretnych przypadków jako czynników tłumaczących badane zagadnienie” (Flick, 2011, s. 14). Zamiast formułowania na wstępie hipotez, postawiłam następujące pytania badawcze (zob. Flick, 2012):

- » *Jakich problemów doświadczają rodziny dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju?*
- » *Jakie potrzeby dotyczące codziennego funkcjonowania zgłaszają rodzice dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju?*
- » *Jakie postulaty formułują rodzice dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju w odniesieniu do swojej sytuacji życiowej?*
- » *Jakie rozwiązania proponują rodzice dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju w odniesieniu do doświadczanych przez ich rodziny problemów?*

» *Jak powinien wyglądać system wsparcia w Polsce, aby opowiadał w pełni na potrzeby rodziny dziecka z trudnościami rozwojowymi?*

Podejmując się badań o charakterze jakościowym, chciałam uchwycić doświadczenia oraz interakcje w ich naturalnym kontekście, który zaliczany jest do ważnych czynników tłumaczących badane zagadnienie, wraz z indywidualnymi biografiami – analizą konkretnych przypadków (Barbour, 2011). To właśnie studia przypadku (historie) umożliwiają często wgląd w badane zjawisko. W tym podejściu badacz może stanowić „część procesu badawczego poprzez osobisty udział w badaniu czy też przez znajomość danego obszaru i refleksyjność w poruszaniu się po nim” (Barbour, 2011, s. 12). Analizując adekwatność systemu wsparcia, uznałam, że w pierwszej kolejności należy się przyjrzeć problemom, które stają się elementem codzienności rodziny dziecka z trudnościami rozwojowymi.

PROBLEMY, JAKICH DOŚWIADCZAJĄ RODZINY DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ, CHOROBA PRZEWLEKŁĄ ORAZ TRAUMĄ

Analiza sytuacji polskich rodzin wychowujących dziecko z różnymi trudnościami w rozwoju skłania do refleksji, iż na wielu poziomach funkcjonowania niezbędna jest im pomoc, a dostępne formy wsparcia często nie odpowiadają ich potrzebom. Większość rodziców objętych badaniem wręcz podkreślała, że instytucje powołane do udzielania wsparcia stanowią dla nich duże źródło stresu i rozmaitych negatywnych emocji. Niektórzy określali swoje interakcje z różnymi instytucjami jako ciągłą „walkę” z urzędami i ośrodkami. Wielu z nich uznało, że są odbierani przez nie jako rodzice „problemowi” i roszczeniowi. Bardzo krytycznie podchodzą bowiem do oferowanej pomocy, która nie jest odpowiedzią na doświadczane problemy. Przykładem są chociażby skierowane do nich szkolenia, które prowadzą osoby bez doświadczenia w omawianych kwestiach i prezentujące „odrealnione” propozycje rozwiązań trudnych sytuacji. Negatywna ocena postawy rodziców, którzy w swej determinacji walczą o poprawę sytuacji życiowej swojego dziecka, może prowadzić do wykluczenia społecznego całej rodziny.

Nieadekwatne wsparcie instytucjonalne szczególnie dotkliwie jest dla kobiet, które niejednokrotnie samotnie wychowuje dziecko z niepełnosprawnością czy chorobą przewlekłą³. Spółniekorzystnych czynników (mnogość doświadczanych problemów, trudna sytuacja finansowa, rozwód i samotne rodzicielstwo oraz niewystarczające wsparcie ze strony państwa) doprowadzają do „wypalenia sił” i wzrostu **ryzyka samobójstw** wśród matek dziecka z niepełnosprawnością. Ten temat wymaga pogłębienia, a jest bardzo rzadko podejmowany w debacie społecznej na temat wyzwań, przed którymi stoi rodzina dziecka z różnymi trudnościami w rozwoju.

Spotkania z rodzicami w ramach badań fokusowych stanowiły dla mnie kopalnię informacji na temat codzienności rodziny dziecka z niepełnosprawnością, zaburzeniami rozwojowymi oraz z traumą. Wielorakość oraz wielopłaszczyznowość

3 Jedną z osób objętych badaniem określiła ten efekt jako zjawisko „uciekających mężczyzn”.

opowiedzianych historii i poruszonych wątków pozwoliła mi wyodrębnić określone obszary doświadczanych przez te osoby problemów, zachowując ich duże zróżnicowanie oraz zindywidualizowanie. Wyróżniłam następujące obszary, które odnoszą się do problemów o charakterze materialnym, instytucjonalno-organizacyjnym, formalnoprawnym, medyczno-rehabilitacyjnym, edukacyjnym oraz psychologicznym/terapeutycznym. Poniższa tabela stanowi egzemplifikację doświadczanych przez te rodziny problemów.

Tabela 1. Obszary problemów doświadczanych przez rodziców dzieci z różnymi trudnościami rozwojowymi

Przykładowe problemy

Obszar doświadczanych problemów: **materialny**

- » turnusy rehabilitacyjne są bardzo drogie, więc niedostępne (rzadkie możliwości uzyskania dofinansowania czy niższej ceny)
- » stały brak funduszy na rehabilitację (większość zajęć rehabilitacyjnych nie jest refundowana)
- » leczenie i rehabilitacja dziecka z niepełnosprawnością to koszt często kilku tysięcy złotych na miesiąc
- » problemy ze zdobyciem specjalistycznego sprzętu oraz brak odpowiedniego „dopasowania” akcesoriów do potrzeb osób z niepełnosprawnością
- » koszty utrzymania dziecka w pieczy zastępczej są dużo wyższe niż otrzymywana od państwa pomoc (rodzice dopłacają ze swoich pieniędzy do leczenia i rehabilitacji dzieci przyjętych do rodziny zastępczej)
- » brak możliwości łączenia pracy zarobkowej z jednoczesnym pobieraniem świadczeń opiekuńczych przez rodzica (w związku z tym są sytuacje pracy „na czarno”)
- » rodzice adopcyjni nie otrzymują żadnej pomocy finansowej ze strony państwa (nie mają wsparcia, co w konsekwencji może prowadzić do rozwiązania rodziny adopcyjnej – wtedy dziecko wraca do domu dziecka)

Obszar doświadczanych problemów: **instytucjonalno-organizacyjny**

- » dowożenie na zajęcia osób z niepełnosprawnością (szczególnie osób leżących)
- » wydawanie przez instytucje pomocowe pieniędzy na mało istotne szkolenia i projekty (które nie odpowiadają potrzebom grupy docelowej)
- » lekceważenie problemów danej rodziny przez pracowników pomocy społecznej, którzy „są oderwani od rzeczywistości”
- » instytucje pomocowe podejmują decyzje bez rzeczywistego oglądu sytuacji oraz bez indywidualnego podejścia
- » brak wsparcia w opiece wakacyjnej i w organizacji czasu wolnego dla dzieci w rodzinie zastępczej

- » niewystarczające wsparcie koordynatora pieczy zastępczej, który skupia się głównie na dokumentacji i składaniu sprawozdań (nadkontrola i nadmiar dokumentacji)
- » brak realnej, całodobowej i weekendowej pomocy koordynatora pieczy zastępczej w sytuacjach nagłych, bardzo trudnych i kryzysowych (w konsekwencji u rodzica brak czasu na odpoczynek i zadbanie o swoje zdrowie)
- » brak wiedzy u urzędników (różnego rodzaju instytucji) na temat zaburzeń rozwojowych, które często dotyczą dzieci przyjmowane do rodzin zastępczych/adopcyjnych⁴
- » zakłamanie medialne i kreowanie przez polityków niewłaściwego obrazu rodziców zastępczych, który wzmacnia powszechny w społeczeństwie negatywny stereotyp, że osoby takie kierują się przede wszystkim chęcią zysku i „dorabiają się na dzieciach”
- » błędne przekonanie panujące w instytucjach pomocowych na temat rodziców zastępczych, iż „nie powinni oni dużo zarabiać, bo to jest misja”
- » pogotowia rodzinne są przepełnione, a rodzin zastępczych brakuje (w konsekwencji dzieci spędzają w pogotowiu rodzinnym nawet kilka lat, zamiast kilku tygodni, funkcjonują w mieszanych wiekowo grupach, a rodzeństwa są rozdzielane)
- » częsta zmiana rodziny zastępczej przez dziecko przysposobione albo jego powrót do domu dziecka (ponieważ niektóre rodziny zastępcze nie są w stanie podołać sytuacji, dodatkowo nie jest przekazywana im prawda o stanie zdrowia dziecka, wręcz wszelkie choroby są ukrywane przez urzędników i pracowników domu dziecka)
- » brak uczciwej, pełnej diagnozy dziecka, które ma być przyjęte do rodziny zastępczej/adopcyjnej, dodatkowo zatajanie różnych informacji na temat dziecka i jego historii (sytuacji rodzinnej, zdrowotnej, emocjonalnej oraz traumatyzujących przeżyć)
- » brak możliwości wglądu w dokumentację dziecka przez rodziców zastępczych/adopcyjnych (nieznajomość jego historii ani problemów)
- » zatajanie przez urzędników i pracowników domu dziecka trudnych tematów, takich jak wykorzystywanie seksualne w instytucjonalnych formach pomocy dzieci z niepełnosprawnością (szczególnie dzieci niemówiących) czy liczne akty przemocy dokonywane przez innych podopiecznych o mniejszym stopniu niepełnosprawności
- » rodziny zastępcze są traktowane przez instytucje pomocowe jako „krótkoterminowe” („przejściowe”) i w sytuacji, gdy dziecko przysposobione zaczyna

4 Placówki opiekuńczo-wychowawcze nie specjalizują się w diagnozie i terapii traum rozwojowych. Przyczyny takiej sytuacji są dwojakie: organizacyjno-finansowe utrudnienia są źródłem frustracji pracowników sektora pomocy społecznej, a to generuje bariery mentalne wprowadzania zmian w podejściu do dzieci z FASD czy z innymi zaburzeniami rozwoju będących w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Więcej na ten temat w książce: A. Piekacz (2020), *Wielowymiarowość diagnozy i terapii FASD*, Difin, Warszawa.

dobrze w takiej rodzinie funkcjonować, od razu znajdują dla niego rodzinę adopcyjną (trudno w tej sytuacji budować więź z dzieckiem)

- » opieka wychowawcza jest niedostępna lub przyjmuje niewłaściwe formy (np. pomoc w robieniu zakupów nie należy się rodzicowi, gdy dziecko chodzi do ośrodka)
- » większe wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnościami w czasie pandemii (często pierwsze tracili pracę)

Obszar doświadczanych problemów: **formalnoprawny**

- » brak wsparcia prawnego oraz informacyjnego dotyczący tego, jakie przywileje przysługują rodzicom/opiekunom i jak je wyegzekwować (ważne informacje przekazywane są pocztą pantoflową – rodzice wymieniają się nimi między sobą)
- » problematyczny proces ubezwłasnowolnienia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, a wszelkie decyzje muszą przechodzić przez sąd (np. dotyczące umieszczenia go w domu krótkiego pobytu)
- » procedura wydawania orzeczeń o niepełnosprawności na czas określony
- » zawiła i długotrwała procedura adopcyjna
- » trudność z egzekwowaniem praw osób z niepełnosprawnością określonych w Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych w różnych instytucjach oraz sytuacje łamania tego prawa

Obszar doświadczanych problemów: **medyczno-rehabilitacyjny**

- » brak odpowiedniej opieki medycznej nad osobami leżącymi
- » ograniczony dostęp do specjalistów (którzy często nie są przygotowani do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, konieczność wizyt u wielu specjalistów i długi czas oczekiwania), brakuje również wolontariuszy i pielęgniarek w służbie zdrowia
- » kryzys psychiatrii dziecięcej w Polsce
- » w większości sytuacji prywatne wizyty u lekarzy i specjalistów, które są bardzo drogie (refundowane są tylko najtańsze badania, a za wszelkie udogodnienia/dostosowania trzeba dodatkowo płacić)
- » leczenie i rehabilitacja dziecka z niepełnosprawnością to koszt często kilku tysięcy złotych na miesiąc
- » jakość wykonywanych terapii pozostawia wiele do życzenia, jeśli jest refundowana (wtedy notorycznie skraca się czas zajęć)
- » problem z zostawieniem dziecka z niepełnosprawnością w szpitalu (z powodu niewłaściwej opieki pobyt w domu okazuje się często bezpieczniejszy niż czas spędzony w szpitalu)
- » częsty proceder „usypiania” przez specjalistów dziecka z niepełnosprawnością na najprostsze zabiegi (np. leczenie zębów pod narkozą), a jest to niebezpieczne, bo wiele z nich ma słabe serce i narkoza wiąże się u nich z dużym ryzykiem zdrowotnym

- » wyraźnie ograniczona pomoc osobom z niepełnosprawnością po 18. roku życia (mimo że nadal potrzebują one opieki, a niestety wiele usług medycznych/rehabilitacyjnych przestaje być refundowanych)
- » dziecko z niepełnosprawnością jest „dobrym biznesem” dla specjalistów⁵
- » niewielu specjalistów w Polsce ma wiedzę na temat FAS czy RAD i może wystawić taką diagnozę dziecku
- » w okresie pandemii ograniczony dostęp do pełnej opieki zdrowotnej oraz rehabilitacji, co u wielu dzieci z niepełnosprawnością prowadziło do regresu rozwojowego⁶
- » nadmierna odpowiedzialność rodziców za edukację i terapię dziecka w czasie pandemii

Obszar doświadczanych problemów: **edukacyjny oraz psychologiczny/terapeutyczny**

- » obciążanie zdrowego rodzeństwa opieką nad siostrą czy bratem z niepełnosprawnością, pomaganie mu w sprawach szkolnych
- » dużo zachowań trudnych u dzieci, które trafiają do rodzin zastępczych, np. autoagresja (która jest lekceważona przez pracowników ośrodków pomocy)
- » wyrzucanie dzieci z niepełnosprawnością z przedszkoli/różnych placówek ze względu na ich złe zachowanie
- » nierespektowanie przez nauczycieli orzeczeń i opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznych
- » nauczyciele nie są przygotowani do pracy z dziećmi z różnymi trudnościami rozwojowymi
- » brakuje pedagogów specjalnych oraz nauczycieli współorganizujących proces kształcenia w szkołach powszechnych
- » bezpodstawne i nagminne kierowanie dzieci z niepełnosprawnością (szczególnie z zaburzeniami zachowania) na nauczanie indywidualne
- » ograniczone możliwości edukacyjne i zawodowe dla osób z niepełnosprawnością po 18. roku życia
- » dzieci, które trafiają do rodzin zastępczych, nie są dobrze zdiagnozowane i mają wiele opóźnień rozwojowych wynikających z zaniedbania (np. dziecko, które przyszło z pogotowia rodzinnego w wieku 4 lat, nie umiało mówić i nie było samodzielne w czynnościach samoobsługowych)
- » rodzice w pieczy zastępczej zawodowej nie są traktowani jak specjaliści
- » pozorowane działania terapeutyczne i rehabilitacyjne w ośrodkach dla dzieci z głębszą i sprzężoną niepełnosprawnością

5 Zjawisko „terapeutycznego biznesu” zostało opisane w rozdziale M. Pachowicz (2018) *Mechanizmy ekskluzyjne ukryte w procesie inkluzji*, [w]: B.D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.) *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, DSW-CDV Wrocław-Poznań, s. 88–90.

6 Więcej na ten temat w artykule M. Pachowicz (2020) *Edukacja i terapia osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 na przykładzie Ośrodka Rewalidacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego*, „Pa-rezja” 2/2020(14).

- » zajęcia rewalidacyjne, które powinny mieć charakter indywidualny, są prowadzone w grupie
- » konieczność posiadania orzeczenia, by dziecko z różnymi trudnościami rozwojowymi otrzymało wsparcie (np. w formie dodatkowych spotkań z psychologiem czy zajęć rewalidacyjnych)
- » diagnozy, które ważą o losach edukacyjnych dziecka, często są stawiane szybko i na podstawie niewielu danych
- » przemoc oraz dyskryminacja w szkołach powszechnych (zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów)
- » brak wiedzy zarówno u rodziców, jak i nauczycieli, jak reagować na zachowania trudne u dzieci (takie jak agresja, autoagresja, gwałtowne wybuchy emocji)
- » brak wystarczającej ilości czasu oraz umiejętności rodzicielskich w udzielaniu pomocy swojemu dziecku w nauce oraz wyrównywaniu braków, zaległości i deficytów i dodatkowo niewielkie wsparcie osób z zewnątrz (np. wolontariuszy)

(Źródło: opracowanie własne na podstawie badań fokusowych)

Prezentacja doświadczanych przez rodziców problemów to tylko wierzchołek góry lodowej. Za tymi problemami kryje się wiele zmartwień i codziennych zmagañ, a czasami duże cierpienie. Wspólnym mianownikiem wszystkich opowiedzianych historii jest ogrom różnych trudności i niewystarczające wsparcie z zewnątrz. Wyróżnione obszary doświadczanych przez rodziców problemów są spójne z wnioskami, które można odnaleźć w literaturze przedmiotu. Skórczyńska (2007) wyróżniła następujące grupy stresorów, które dotyczą rodzinę dziecka z niepełnosprawnością: **stresory finansowe** (spowodowane m.in. wysokimi kosztami leczenia i rehabilitacji dziecka oraz rezygnacją z pracy jednego z rodziców), **wymagania codzienne** (ich nadmiar prowadzi do przeciążenia i wyczerpania sił), **wymagania społeczne** (zmienia się funkcjonowanie społeczne rodziców, mogą także zostać zaburzone funkcje rodzicielskie w stosunku do dzieci zdrowych), **wymagania psychologiczne** (proces żałoby związany jest z godzeniem się ze stratą nadziei, określonych marzeń i możliwości) (Skórczyńska, 2007, za: Stelter, 2011, s. 72).

Pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie nieuchronnie powoduje trudności w budowaniu z nim więzi emocjonalnej, a te utrudnienia są „czynnikiem wyzwalamym całą lawinę negatywnych zmian funkcjonalnych we wszystkich wymiarach systemu rodziny. W zmienionych warunkach niemożliwe jest już odtworzenie równowagi systemu sprzed wydarzenia krytycznego. Jednak możliwe jest uzyskanie nowej jakościowo równowagi pod warunkiem, że rodzina przejdzie przez kolejne fazy warunkujące konstruktywne przystosowanie się do zmienionej rzeczywistości” (Liberska, Matuszewska, 2011, s. 64). Badania wskazują na negatywne zjawisko, jakim jest pozorne przystosowanie się do sytuacji, jeśli rodzina nie podejmie wysiłku prze-

pracowania sytuacji w aspekcie poznawczym oraz emocjonalnym. W takich przypadkach wskazana jest pomoc psychoterapeutyczna (Liberska, Matuszewska, 2011).

Analiza sytuacji rodzinnej dziecka z niepełnosprawnością, chorobą przewlekłą oraz traumą powinna również uwzględnić **perspektywę rodzeństwa**. Dużym obciążeniem może być dla brata czy siostry oczekiwanie, że zaopiekują się oni swoim niesamodzielnym rodzeństwem w razie choroby czy śmierci rodziców. Zjawisko narzucania roli opiekunczej zdrowemu rodzeństwu (zarówno przez rodziców, jak i społeczeństwo – szczególnie, gdy potrzeba opieki dotyczy osoby z niepełnosprawnością intelektualną) jest omawiane przez różnych badaczy (Lauschowa, 1970; Seligman, Darling, 1989, za: Stelter, 2011, s. 83). Pracując z rodziną, należy mieć zatem na uwadze rodzeństwo pełnosprawne – jego plany, potrzeby i aspiracje. Sytuację komplikuje dodatkowo w ich dorosłym życiu ustosunkowanie przyszłych partnerów/małżonków do siostry czy brata z niepełnosprawnością oraz ewentualnej opieki nad nim. Niejednokrotnie bowiem zdarza się, że rodzeństwo angażuje się w tę relację opiekuńczą i nie decyduje się na założenie własnej rodziny. Warto się zatem przyrzeć potrzebom, jakie zgłosiły osoby objęte badaniami fokusowymi.

POTRZEBY ZGŁASZANE PRZEZ RODZICÓW DZIECI Z RÓŻNYMI TRUDNOŚCIAMI W ROZWOJU

Z perspektywy rodzica kluczową potrzebą, która u większości osób nie jest zaspokajana, jest czas dla siebie – by zadbać o swoje zdrowie i kondycję psychofizyczną. Jednym z wartościowych rozwiązań skierowanych do opiekunów osób przewlekle chorych/z niepełnosprawnością jest organizacja opieki wytchnieniowej. Może ona przybierać różne formy. W Polsce jest oferowana niestety tylko w niektórych dużych miastach i ma bardzo ograniczony zasięg. Dostrzec można zatem ogromną potrzebę zmian na tym polu – dostępność opieki wytchnieniowej powinna być zagwarantowana przez programy rządowe i uwzględnić realne potrzeby osób, do których ta pomoc jest skierowana.

Potrzebą często zgłaszaną przez matki jest większe zaangażowanie ojców w proces terapii i rehabilitacji dziecka. Większość kobiet czuje się bowiem samotna w codziennych zmaganiach, do tego niejednokrotnie musi zrezygnować ze swoich zawodowych ambicji czy samorozwoju. Potrzeba pomocy psychologicznej w tych rodzinach jest ogromna, a tego rodzaju wsparciem powinno być również objęte rodzeństwo dziecka z niepełnosprawnością (oraz dzieci biologiczne w rodzinach zastępczych/ adopcyjnych).

Rodzice często sygnalizują także potrzeby związane z ich dzieckiem z trudnościami rozwojowymi. Dotyczą one kwestii wysokiej jakości usług medycznych, terapeutycznych i edukacyjnych oraz uzyskania merytorycznego wsparcia od specjalistów w danej dziedzinie, w tym praktyków. W codziennych czynnościach istotną kwestią jest dopasowanie odpowiednich akcesoriów i sprzętu rehabilitacyjnego do wieku dziecka i stanu jego zdrowia. Dużo potrzeb wynika również z lęku o przyszłość swojego dziecka jako dorosłej osoby, w tym: wsparcia go w procesie usamodzielniania

m.in. poprzez zapewnienie mieszkań chronionych, treningowych i wspomaganych oraz poszerzenie oferty/możliwości zatrudniania osób z niepełnosprawnością w Polsce. Rodzice sygnalizują również potrzebę zwiększenia dostępności do informacji dla osób z różną niepełnosprawnością (m.in. dla osób niesłyszących) oraz zapewnienia im godnej egzystencji po śmierci rodziców/opiekunów (obecnie pozostają jedynie domy pomocy społecznej). Również możliwość zamieszkania osoby pełnoletniej z różną niepełnosprawnością w domu krótkiego pobytu jest cenna. Dla wielu jest jednak trudno osiągalna, ponieważ potrzeb jest dużo więcej niż dostępnych miejsc, są więc ogromne kolejki.

Niezwykle istotne jest, by rodzina była od początku (czyli od momentu otrzymania diagnozy o stanie zdrowia dziecka) objęta wsparciem na wielu poziomach. Jedną z takich form (jeszcze w Polsce rzadko spotykaną) są hospicja perinatalne, które obejmują pomocą całą rodzinę, w której rodzi się dziecko z wadą letalną, i udzielają kompleksowego wsparcia medycznego, psychologicznego, socjalnego oraz duchowego. Hospicja te ściśle współpracują ze szpitalami (dzięki temu kobiety w ciąży otrzymują informację, gdzie taką wielowymiarową pomoc mogą uzyskać, jeśli sytuacja będzie tego wymagać).

Nakreślone potrzeby nierozzerwalnie wiążą się z poszukiwaniem sposobów na lepsze ich zaspokajanie. W Tabeli 2 zostały opisane najważniejsze postulaty oraz propozycje rozwiązań problemów doświadczanych przez rodziców dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju. Odnoszą się one albo bezpośrednio do sytuacji dziecka z niepełnosprawnością czy jego rodzica, albo dotyczą całej rodziny.

Tabela 2. Postulaty oraz propozycje rozwiązań, jakie formułują rodzice dzieci z różnymi trudnościami w rozwoju w odniesieniu do swojej sytuacji życiowej

dotyczące rodzica

- » pomoc psychologiczna dla rodziców dziecka z niepełnosprawnością (terapia indywidualna bądź dla par)
- » wsparcie psychologiczne dla kobiet w ciąży, które w badaniach prenatalnych uzyskały niepokojące informacje na temat ich dziecka (choroba genetyczna, wrodzona wada płodu)
- » roztoczenie opieki nad matką od momentu urodzenia dziecka (np. przez asystenta rodziny dziecka z niepełnosprawnością – m.in. pomoc w zbieraniu informacji, analizowaniu obowiązujących przepisów, szukaniu specjalistów itp.)
- » szkolenie lekarzy w umiejętnym przekazywaniu diagnozy o niepełnosprawności/chorobie dziecka
- » tworzenie centrów opieki wytchnieniowej w dużych i małych miastach
- » możliwość łączenia pracy zarobkowej z jednoczesnym pobieraniem przez rodzica świadczeń opiekuńczych
- » wysokość zasiłku pielęgnacyjnego powinna być uzależniona od stopnia niepełnosprawności dziecka

- » zmiana statusu umowy rodzica zastępczego – z umowy zlecenia na umowę o pracę, z godziwym wynagrodzeniem (niezależnym od środków przyznawanych na dziecko)
- » pomoc finansowa udzielana kobietom, które straciły dziecko z niepełnosprawnością, a nigdy nie pracowały zawodowo (oraz pomoc w znalezieniu pracy)
- » możliwość starania się o granty indywidualnie (a nie tylko w ramach fundacji/stowarzyszeń)
- » organizowanie dla rodziców szkoleń i warsztatów, które odpowiadają ich realnym potrzebom
- » tworzenie grup wsparcia/samopomocowych, mających na celu wymianę doświadczeń oraz wspólne szukanie rozwiązań doświadczanych problemów

dotyczące dziecka

- » przygotowanie nauczycieli wiodących do pracy z dzieckiem z różnymi trudnościami rozwojowymi w edukacji integracyjnej/włączającej⁷
- » nauczyciel współorganizujący proces kształcenia w każdej klasie, w której jest uczeń z trudnościami rozwojowymi
- » pedagog specjalny w każdej szkole powszechnej – aby pomóc nie tylko dziecku, ale również nauczycielom oraz rodzicom
- » odpowiednie testy psychologiczne dla dzieci z traumą rozwojową oraz uwzględnianie trudnej historii dziecka w tworzeniu oferty wsparcia dla niego
- » szkolenia skierowane do nauczycieli i innych pracowników szkoły, poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków medycznych czy pomocy społecznej na temat zaburzeń rozwojowych u dzieci w rodzinach zastępczych i adopcyjnych
- » kształcenie przyszłych nauczycieli (również tzw. przedmiotowców) pod kątem pracy z dzieckiem z różnymi trudnościami rozwojowymi (obowiązkowe elementy pedagogiki specjalnej w programach kształcenia przyszłych nauczycieli)
- » odpowiednie i dopasowane do dziecka programy „usamodzielniające” w szkołach specjalnych, przygotowujące do dorosłości
- » tworzenie szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym oraz dla dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi
- » różnorodne formy wsparcia usamodzielnianych wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej (m.in. doradztwo i kursy/staże zawodowe; udział w spotkaniach z osobami w podobnej sytuacji życiowej oraz w grupach wsparcia; szkolenia na temat zarządzania finansami, wypełniania oraz wyrabiania do-

7 Analiza mechanizmów warunkujących stawianie się Innym w środowisku szkolnym zawiera rozdział M. Pachowicz (2018) *Inny czyli kto? Obszary i podmioty inkluzji*, [w]: B.D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.) *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, DSW-CDV Wrocław-Poznań (s. 45–60).

kumentów, składania zeznań podatkowych itp. oraz innych kwestii związanych z radzeniem sobie w dorosłym życiu)

- » kompleksowa diagnoza i opieka medyczna – jeden lekarz prowadzący, który kierowałby do odpowiednich specjalistów na badania itd. (zamiast samodzielnych poszukiwań i kompletowania całej dokumentacji)
- » refundacja w $\frac{3}{4}$ z Narodowego Funduszu Zdrowia (NFZ) różnego rodzaju sprzętów i form wspierających (takich jak protezy, aparaty słuchowe, wózki inwalidzkie, magnetofony, aparaty pomagające w mówieniu)
- » darmowy transport sanitarny oraz w komunikacji miejskiej dla osoby z niepełnosprawnością wraz z opiekunem
- » bezpłatny i szybki dostęp do takich specjalistów jak: psycholog, psychiatra, neurolog, neurologopeda, fizjoterapeuta, osteopata, terapeuta integracji sensorycznej
- » zwrot kosztów rehabilitacji, jakie ponosi rodzic/opiekun co najmniej w 90%
- » szybsza i większa dostępność do różnego rodzaju rehabilitacji oraz obniżenie kosztów za wizyty prywatne
- » wsparcie finansowe dorosłych osób z niepełnosprawnością
- » dodatek rehabilitacyjny dla osób z niepełnosprawnością od 18. roku życia
- » rozbudowanie systemu zatrudniania wspomaganych osób z niepełnosprawnością

dotyczące całej rodziny

- » terapia systemowa
- » ogólnodostępny pakiet informacji obejmujący wszystkie zakresy potrzebnej pomocy (na temat, gdzie i co załatwić oraz jakie zniżki przysługują rodzinom dziecka z niepełnosprawnością)
- » bezpłatny dostęp dla rodziny zastępczej do różnego rodzaju wydarzeń kulturalnych i rekreacyjnych (m.in. do teatrów, kin, basenów itp. w pobliżu miejsca zamieszkania)
- » większe dofinansowanie turnusów rehabilitacyjnych i możliwość częstszych wyjazdów
- » preferencyjne warunki przyjmowania do różnego rodzaju specjalistów (np. krótsze terminy, bez kolejek) oraz pierwszeństwo rodziny dziecka z niepełnosprawnością w kolejkach, np. w urzędzie
- » usprawnienie procedur sądowych oraz urzędowych (w tym obowiązkowe szkolenia dla sędziów/urzędników państwowych i okresowe wizyty w placówkach, w których przebywają dzieci, w sprawie których wydają oni decyzje)
- » edukacja społeczeństwa, które nie posiada wiedzy na temat funkcjonowania rodziny dziecka z niepełnosprawnością czy zastępczej/adopcyjnej oraz nie ma podstawowej wiedzy o zaburzeniach rozwojowych (np. RAD, FAS)
- » edukacja w szkołach poruszająca tematykę osób z niepełnosprawnością (w ten sposób kształtowanie empatycznej postawy)
- » promowanie dobrych praktyk w obszarze adopcji czy pieczy zastępczej

- » merytoryczne kampanie społeczne nt. rodzicielstwa zastępczego (a nie w kontekście afer czy zaniedbań), ukazujące ich pracę „od środka” i uświadamiające poświęcenie rodzin na rzecz przyjmowanych dzieci
- » zmiana procedury przyjmowania dziecka do rodziny zastępczej, która będzie uwzględniać jej specyfikę oraz wiek dzieci biologicznych (ważne wcześniejsze spotkania, zabawy, umożliwiające poznanie się i akceptację wzajemną dziecka przysposobionego oraz wszystkich członków rodziny)
- » organizacja wypoczynku letniego oraz czasu wolnego przez różne instytucje pomocowe dla dzieci przyjętych do rodziny zastępczej, aby rodzice zastępczy mieli możliwość wytchnienia i zorganizowania własnego wypoczynku
- » tworzenie przez organizatora pieczy zastępczej większej liczby rodzin pomocowych oraz angażowanie wolontariuszy, którzy mogliby być wsparciem w organizacji czasu wolnego/wakacyjnego dla wychowanków rodzinnej pieczy zastępczej, a w roku szkolnym także pomagali w nauce i odrabianiu lekcji
- » wsparcie w kontakcie z rodzicami biologicznymi przyjętych do rodziny zastępczej dzieci (ze względu na częstą postawę roszczeniową tych rodziców, niedotrzymywanie przez nich umów – np. miejsca i czasu spotkań, a czasem utrudnienia wynikające z toksyczności ich relacji z dzieckiem)
- » uświadamianie radnych/polityków/urzędników na temat ważności roli rodzin zastępczych w życiu społecznym i większe wsparcie finansowe rodzinnych form (zamiast hojnego inwestowania w rozwój pieczy instytucjonalnej), tym samym podniesienie statusu rodzica zastępczego

(Źródło: opracowanie własne na podstawie badań fokusowych)

Niezwykle cenne są postulaty zmian, jakie muszą się dokonać, by w Polsce poprawiła się sytuacja rodzin dziecka z różnymi trudnościami w rozwoju. Postulaty te uświadamiają nam skalę problemów, z którymi muszą się one mierzyć na co dzień, na wielu poziomach. Zlekceważenie ich i brak adekwatnego wsparcia ze strony państwa może prowadzić do negatywnego zjawiska wypalenia się sił u rodziców oraz wzrost ryzyka samobójstw wśród matek dziecka z niepełnosprawnością (takie niepokojące informacje wybrzmiały w trakcie badań fokusowych). **Zespół wypalenia się sił** u rodziców jest opisany w literaturze przedmiotu, a podstawowymi jego predyktorami są: poziom stresu oraz jakość życia (Sekułowicz, 2013). Wśród wielu czynników psychologicznych sprzyjających wystąpieniu tego zespołu⁸ wymienić należy: poczucie przeciążenia sprawowaniem ciągłej opieki nad dzieckiem; poczucie osamotnienia i braku pomocy; poczucie beznadziejności podejmowanych wysiłków; poczucie bycia lekceważonym przez instytucje; poczucie niejasności co do możliwości dziecka oraz zmęczenie fizyczne (Pisula, 1994, za: Sekułowicz, 2013, s. 101). Analiza tych czynników wskazuje na konieczność wspierania rodziców na wielu poziomach. Brak niezbędnej pomocy może spowodować, że rodzice ci będą niezdolni do skuteczne-

⁸ Czynniki te zostały wyodrębnione z wypowiedzi rodziców dzieci z autyzmem oraz zespołem Downa.

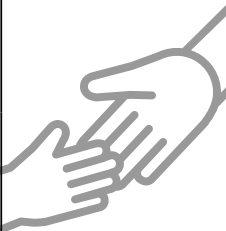
go opiekowania się swoim dzieckiem. „Obecnie coraz częściej zauważa się kluczową rolę rodziców w procesie terapii i rehabilitacji dziecka z ograniczonym rozwojem, co wskazuje także na konieczność dostrzeżenia problemów psycho-emocjonalnych rodziców, wynikających z opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, a tym samym konieczność wsparcia tychże rodziców” (Stelter, 2013, s. 287).

Zmiany, które się pojawiają w rodzinie za sprawą nowych wyzwań, mogą mieć charakter indywidualny lub ponadindywidualny. Pomoc rodzicom w spojrzeniu na swoje życie z wielu perspektyw (zamiast koncentrowania się na chorobie czy niepełnosprawności dziecka) pozwoli im dostrzec różne możliwości realizacji ważnych dla siebie celów i planów. „Fakt narodzin dziecka niepełnosprawnego lub późniejsze wystąpienie niepełnosprawności u dziecka nosi znamiona zmiany jakościowej. Istotą zmian jakościowych są przekształcenia wewnętrznej organizacji struktur psychicznych i zachowań jednostek tworzących system rodziny, a w dalszej perspektywie – reorganizacja całego systemu i relacji z szerszymi kręgami środowiskowymi” (Liberska, Matuszewska, 2011, s. 63). Przy odpowiednim wsparciu oraz przyjęciu w rodzinie adaptacyjnych strategii radzenia sobie zmiany jakościowe będą miały pozytywny wymiar (wtedy poszczególni jej członkowie przejdą na wyższy poziom adaptacji). Jeśli jednak otrzymana pomoc będzie znikoma, wtedy pojawia się niebezpieczeństwo obniżenia się zdolności adaptacyjnych tej rodziny. Kluczowe okazuje się w takiej sytuacji udzielenie jej adekwatnej pomocy. Warto zatem poszukiwać odpowiedzi na pytanie, jak powinien wyglądać system wsparcia w Polsce, aby opowiadał w pełni na potrzeby rodziny dziecka z trudnościami rozwojowymi.

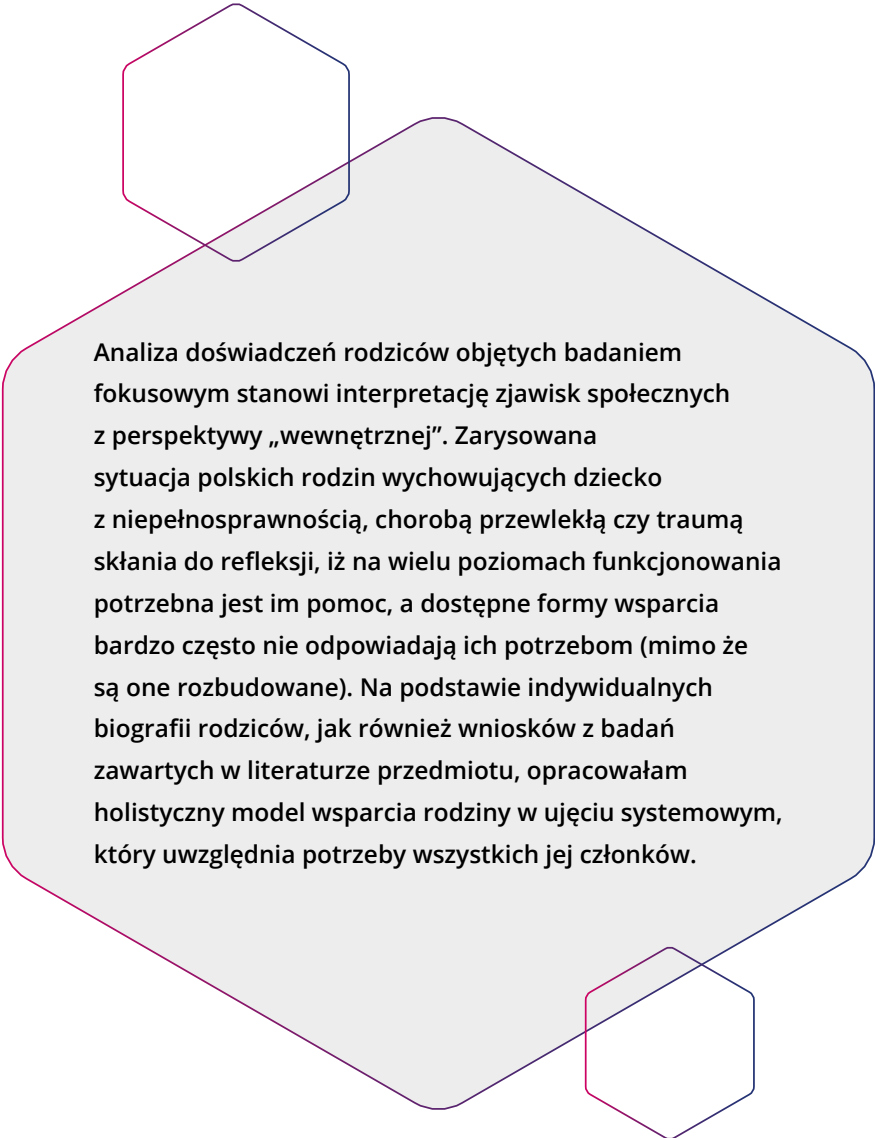
SIEĆ WSPARCIA DLA RODZINY DZIECKA Z TRUDNOŚCIAMI ROZWOJOWYMI W POLSCE

System wsparcia instytucjonalnego skierowanego do rodzin doświadczających różnych trudności życiowych jest w Polsce rozbudowany. Zebrane dane⁹ na temat dostępnych form pomocy o charakterze formalnym i nieformalnym zostały ujęte w Tabeli 3. Biorąc pod uwagę charakter udzielanego wsparcia formalnego, wyróżniłam następujące obszary: edukacyjny, zawodowy, medyczny, terapeutyczno-rehabilitacyjny, opiekuńczo-socjalny, pozarządowy (organizacji społecznych). Natomiast wsparcie nieformalne (pozainstytucjonalne) zostało opisane w odniesieniu do trzech kręgów zabezpieczenia społecznego, wynikających z rodzaju oraz bliskości relacji społecznych, które budujemy przez całe życie.

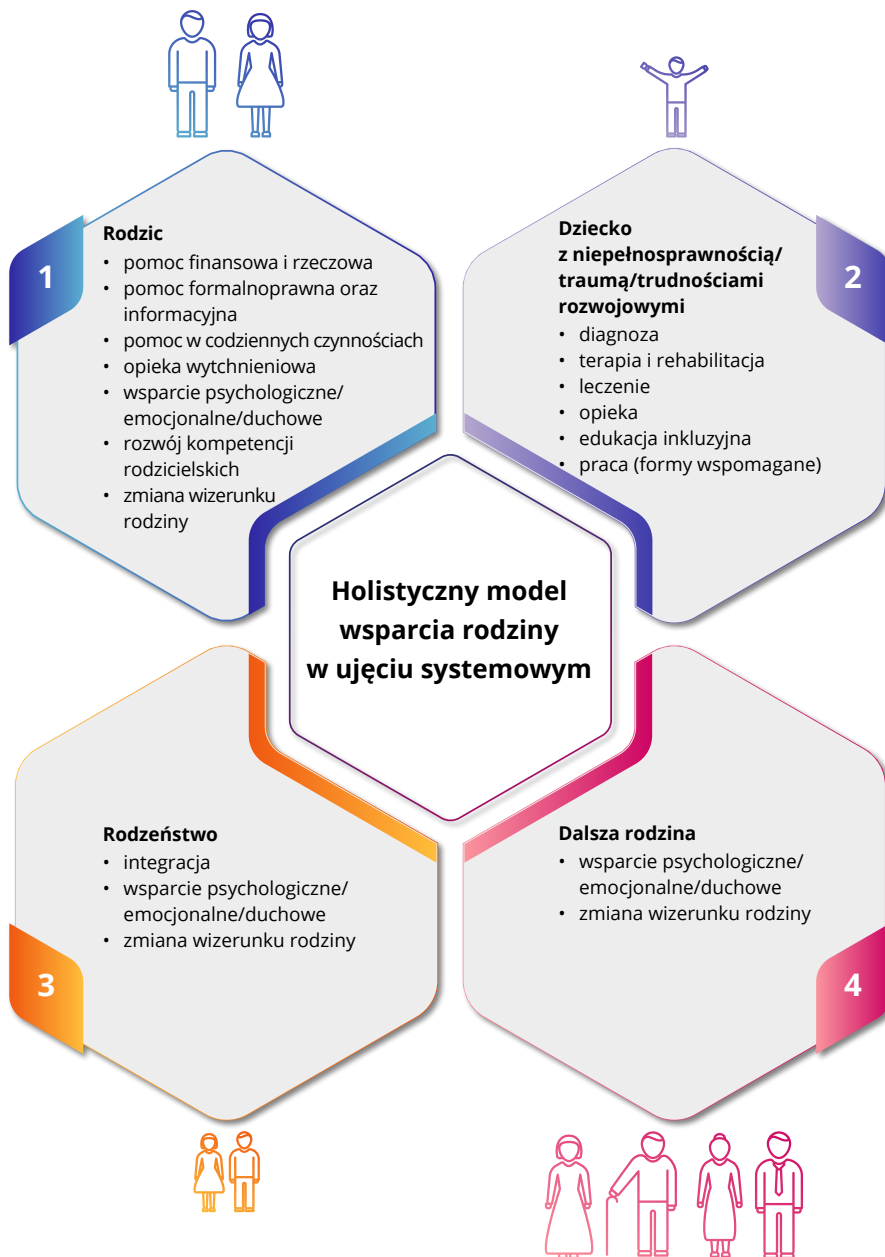
⁹ Dane zostały zebrane z informacji od rodziców objętych badaniem fokusowym, jak również ze źródeł literaturowych.

 <p>Wsparcie formalne (instytucje i organizacje)</p>	edukacyjne	żłobek, przedszkole, szkoła, poradnia psychologiczno-pedagogiczna (PPP), Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), Specjalistyczne Centrum Wspierania Edukacji Włączającej (SCWEW)
	zawodowe	zakład aktywności zawodowej (ZAZ), zakład pracy chronionej (ZPCh), państwowy urząd pracy (PUP)
	medyczne	Narodowy Fundusz Zdrowia (NFZ), poradnia zdrowia psychicznego (PZP), samodzielny publiczny zakład opieki zdrowotnej (SPZOZ)
	terapeutyczno-rehabilitacyjne	Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), warsztat terapii zajęciowej (WTZ), środowiskowy dom samopomocy (ŚDS), ośrodek wsparcia i testów (OWiT), centrum wspierania rodzin (CWR), wczesne wspomaganie rozwoju (WWR), ośrodek interwencji kryzysowej (OIK)
	opiekuńczo-socjalne	różnego rodzaju ośrodki wsparcia (np. dom dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży, klub samopomocy), powiatowe centrum pomocy rodzinie (PCPR), ośrodki pomocy społecznej: miejski/gminny ośrodek pomocy społecznej (MOPS/GOPS), miejski ośrodek pomocy rodzinie (MOPR), dom pomocy społecznej (DPS), regionalny ośrodek polityki społecznej (ROPS), placówki specjalistycznego poradnictwa rodzinnego, centrum usług społecznych (CUS)
	organizacji społecznych/pozarządowych	stowarzyszenia i fundacje (NGO), Kościoł katolicki, inne kościoły oraz związki wyznaniowe
Wsparcie nieformalne (pozainstytucjonalne)	krąg zabezpieczenia społecznego	bliscy członkowie rodziny i przyjaciele, dalsza rodzina, sąsiedzi, osoby z pracy, społeczność lokalna, znajomi, specjaliści, grupy wsparcia, fora internetowe, wspólnoty kościelne

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.



Analiza doświadczeń rodziców objętych badaniem fokusowym stanowi interpretację zjawisk społecznych z perspektywy „wewnętrznej”. Zarysowana sytuacja polskich rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością, chorobą przewlekłą czy traumą skłania do refleksji, iż na wielu poziomach funkcjonowania potrzebna jest im pomoc, a dostępne formy wsparcia bardzo często nie odpowiadają ich potrzebom (mimo że są one rozbudowane). Na podstawie indywidualnych biografii rodziców, jak również wniosków z badań zawartych w literaturze przedmiotu, opracowałam holistyczny model wsparcia rodziny w ujęciu systemowym, który uwzględnia potrzeby wszystkich jej członków.



Malwina Stasiak-Wiśniewska

Chrześcijańska Szkoła Podstawowa im. Króla Dawida w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0919-7718>

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością: potrzeby, wyzwania oraz istotne obszary wsparcia

**Parents of a Child with a Disability: Needs, Challenges
and Relevant Areas of Support**

Kontakt:	Malwina Stasiak-Wiśniewska m.stas@op.pl
Jak cytować:	Stasiak-Wiśniewska, M. (2024). Rodzice dziecka z niepełnosprawnością: potrzeby, wyzwania oraz istotne obszary wsparcia. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 95–113. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.6
How to cite:	Stasiak-Wiśniewska, M. (2024). Rodzice dziecka z niepełnosprawnością: potrzeby, wyzwania oraz istotne obszary wsparcia. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 95–113. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.6

WPROWADZENIE

Od chwili, gdy zostałam mamą dziecka z niepełnosprawnością, stałam się członkiem społeczności rodziców, przed którymi stoją szczególne wyzwania związane z wychowaniem dziecka ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. Wyzwania te dotyczą każdej dziedziny życia. Szukając pomocy dla mojego dziecka, przeprowadziłam setki rozmów ze specjalistami w wielu dziedzinach, z rodzicami, dziadkami oraz innymi osobami wspierającymi rodziny w tej codziennej drodze ku „normalnemu życiu”. Jakie zatem potrzeby mają rodzice/opiekunowie dzieci z niepełnosprawnościami? Przed jakimi wyzwaniami stoją? Jakie wsparcie mogą otrzymać i jakich obszarów może ono dotyczyć? Niniejsza analiza jest drogą poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania.

Rozważając tak szerokie zagadnienia, opierałam się na wielu źródłach informacji: na własnych doświadczeniach, doniesieniach medialnych, forach internetowych, literaturze przedmiotu oraz badaniach jakościowych nad procesem godzenia się rodziców z niepełnosprawnością dziecka, które przeprowadziłam w ramach pracy magisterskiej o tematyce psychologicznej, napisanej pod kierunkiem doktor Matyldy Pachowicz¹.

WYZWANIA I TRUDNOŚCI, KTÓRE POJAWIAJĄ SIĘ W WYNIKU NOWEJ SYTUACJI, A UZYSKANE WSPARCIE

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością stają przed całym szeregiem wyzwań i sytuacji stresowych. Konsekwencją diagnozy dziecka mogą być pojawiające się u rodziców: trudności adaptacyjne, problemy zdrowotne (jako efekt przeciążenia fizycznego i psychicznego), kryzysy małżeńskie czy objawy wypalenia sił z powodu długotrwałego stresu. Adaptacja do nowej sytuacji rodziny jest procesem, który zmienia się wraz z kolejnymi wyzwaniami wynikającymi ze stanu zdrowia dziecka, jego potrzeb psychofizycznych oraz poziomu stresu i mobilizacji u poszczególnych jej członków (Jarmużek, 2019, s. 245–246). Niepełnosprawność dziecka ogranicza życie rodziny i powoduje zmiany w jej funkcjonowaniu społecznym oraz emocjonalnym (Sekulo-wicz, 2010).

1 Obrona pracy magisterskiej pt. „Proces godzenia się rodziców z niepełnosprawnością dziecka” odbyła się w październiku 2023 roku.

Na ogromne znaczenie wczesnego wspomaganie dziecka (od momentu zauważenia nieprawidłowości w jego rozwoju) oraz szybkiego i interdyscyplinarnego wsparcia całej rodziny, zwraca uwagę R. Piotrowicz (2012). Podkreśla on, iż moment udzielenia pomocy będzie determinować dalszy rozwój dziecka, a tym samym jego przyszłość. Zdaniem autora, pomoc udzielana rodzinie dziecka z trudnościami rozwojowymi powinna spełniać funkcję diagnostyczną, informacyjną, wspierającą oraz stymulującą rozwój dziecka. Pierwszymi terapeutami dziecka są rodzice/opiekunowie, którzy spędzają z nim najwięcej czasu (wykonując czynności pielęgnacyjne, bawiąc się z nim i komunikując na co dzień), mają więc najwięcej okazji, by stymulować jego rozwój. Dlatego tak ważne jest, by kontakt rodziców/opiekunów ze specjalistami opierał się na dobrych relacjach i współdziałaniu (Piotrowicz, 2012).

Ze względu na liczne problemy rodzice potrzebują i poszukują wsparcia społecznego. Niezależnie od grupy docelowej może mieć ono charakter formalny oraz nieformalny i polega zazwyczaj na dobrowolnym, stałym lub okresowym udzielaniu pomocy związanej z: przekazywaniem dóbr materialnych, informacji lub wykonywaniem określonych usług (Kirenko, 2022, s. 223). Wsparcie formalne jest oparte na przepisach prawa oraz założeniach statutowych organizacji, stowarzyszeń i instytucji. Jednym z ważniejszych aktów prawnych jest *Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej*, na podstawie której działają między innymi gminne i miejskie ośrodki pomocy społecznej. Do ich zadań należy na przykład udzielanie rodzinom pomocy materialnej (głównie finansowej) oraz pomoc w postaci interwencji kryzysowej (Dz.U. 2021.2268).

Chociaż istnieją organy powołane do udzielania pomocy rodzinom w trudnych sytuacjach życiowych, ich wsparcie nie zawsze dociera do osób uprawnionych. Jako przeszkody w uzyskaniu pomocy o charakterze instytucjonalnym osoby zainteresowane wymieniają często: zbyt dużą odległość do tych instytucji, problemy ze spełnieniem wymogów formalnych, nieprzychylną postawę pracowników, brak rzetelnej informacji oraz brak organizacyjnej sieci wsparcia pomocy społecznej (Kirenko, 2022, s. 242–246). Szczególnie w przypadku rodzin w trudnej sytuacji finansowej, których nie stać na prywatną rehabilitację, istnieje potrzeba wsparcia informacyjnego dotyczącego możliwości uzyskania pomocy materialnej (Janocha, 2009, s. 107–108). Poza tym rodzice często gubią się w obowiązujących przepisach lub nie posiadają wiedzy o możliwości, z których mogą skorzystać. Przykładowo, obecnie na podstawie ustawy z dnia 28 listopada 2003 r., o świadczeniach rodzinnych (Dz.U. z 2023 r., poz. 390 ze zm.) rodzicom przysługuje:

- » specjalny zasiłek opiekuńczy (uzależniony od kryterium dochodowego)
- » dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego (prawo do tego dodatku przysługuje, jeżeli rodzina ma uprawnienie do zasiłku rodzinnego)
- » zasiłek rodzinny
- » dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu samotnego wychowywania dziecka
- » dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego (w przypadku opieki nad dzieckiem legi-

- tymującym się orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności dodatek ten przysługuje przez 72 miesiące)
- » dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu urodzenia (wypłacany jednorazowo)
 - » dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego (przysługuje jednorazowo w danym okresie zasiłkowym)
 - » dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu podjęcia przez dziecko nauki w szkole poza miejscem zamieszkania (z tytułu zamieszkania w miejscowości, w której znajduje się siedziba szkoły lub z tytułu dojazdu z miejsca zamieszkania do szkoły)
 - » dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej (przysługuje na trzecie i na następne dzieci uprawnione do zasiłku rodzinnego).

System wsparcia wydaje się być rozbudowany, jednak wymaga spełnienia licznych warunków oraz złożenia wielu dokumentów, których uzyskanie również jest obwarowane odrębnymi przepisami, co powoduje, iż rodzice/opiekunowie osób z niepełnosprawnościami mają problem z poruszaniem się w gąszczu przepisów prawnych. Do wsparcia formalnego, z którego najczęściej korzystają rodzice, zaliczyć można: ośrodki wczesnej interwencji, przedszkola integracyjne, szkoły specjalne, poradnie oraz ośrodki rehabilitacyjno-wychowawcze (Kirenko, 2022). W ocenie rodziców, uzyskanie należytej pomocy od instytucji do tego zobligowanych wymaga od nich usilnych starań. Należy również podkreślić, iż rodziny mieszkające poza dużymi ośrodkami miejskimi mają znacznie ograniczony dostęp do placówek oraz organizacji o charakterze medycznym, rehabilitacyjnym oraz edukacyjnym (Kirenko, 2022, s. 242–246). *Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych* (PFRON) w raporcie o potrzebach osób z niepełnosprawnością wskazał, że osoby korzystające z instytucjonalnego wsparcia zgłaszają, iż nie ma spójnego systemu pomocy dla rodzin, a rzeczywiste potrzeby nie są zaspokajane z powodu rozbudowanej biurokracji (PFRON, 2017, za: Jazłowska, Przybyła-Basista, 2019).

Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami skarżą się na niewystarczające wsparcie formalne. Przykładowo, w opracowaniu, które powstało w ramach prac *Zespołu ds. Osób Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, zawarto następujący wniosek: „Systemowo bada się noworodki badaniami przesiewowymi słuchu (...), poza tymi badaniami nie ma żadnych systemowych rozwiązań, które wspierałyby rodzinę dziecka głuchego (...), kiedy stwierdzana jest dysfunkcja słuchu” (Czajkowska-Kisil, Łacheta, 2016, s. 4–5). W dalszej części opracowania poruszono kwestie braku umiejętności personelu medycznego w przekazywaniu rodzicom diagnozy oraz innych informacji na temat zdrowia i możliwości leczenia dziecka. Podkreślono również wadliwy i niedostosowany do potrzeb dziecka system edukacji oraz bardzo ograniczone możliwości socjalizacji (Czajkowska-Kisil, Łacheta, 2016).

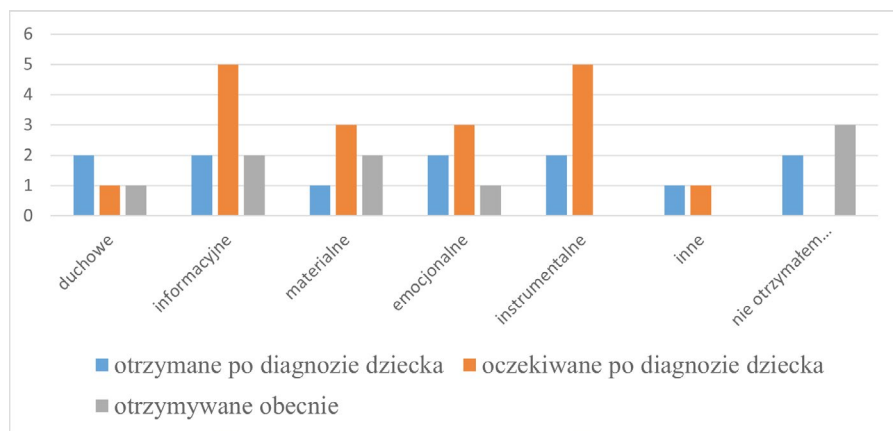
Powyższe refleksje mają swoje odzwierciedlenie w wywiadach, które przeprowadzałam z rodzicami/opiekunami osób z niepełnosprawnością. Podjęta przeze mnie analiza badawcza potwierdziła zawarte w literaturze przedmiotu wnioski dotyczą-

ce czynników mających znaczenie w procesie godzenia się z niepełnosprawnością dziecka, a tym samym tego, jak rodzice radzą sobie z codziennymi wyzwaniami. Kluczowe okazują się zasoby danego rodzica takie jak: dobre relacje z partnerem/rodziną/przyjaciółmi, dobre warunki materialne, praca, zdrowie, zaradność, optymizm, poczucie humoru, hobby/pasje. Zatem osoby, które odnajdują w sobie siłę i mają poczucie sprawstwa, lepiej radzą sobie w sytuacjach stresowych. Te właściwości ułatwiają rodzicom akceptowanie dziecka i nawiązanie z nim satysfakcjonujących relacji (Czapliński, 2020).

Zarówno zasoby wewnętrzne, jak i zewnętrzne są potrzebne, by rodzice dziecka przeszli cały proces godzenia się z jego niepełnosprawnością. Do zasobów zewnętrznych zaliczyć można: wsparcie społeczne, status ekonomiczny i zatrudnienie (Nowak, 2012, s. 87). Wyniki moich badań również wskazują na to, iż w wybranej grupie badawczej najistotniejszym rodzajem pomocy okazało się właśnie wsparcie społeczne. Rodzice, którzy nie pogodzili się z niepełnosprawnością dziecka, deklarowali, że nie mieli oparcia społecznego po otrzymaniu diagnozy.

Prowadzonymi przeze mnie badaniami jakościowymi zostało objętych sześciu rodziców dzieci (z różnymi niepełnosprawnościami oraz w różnym wieku). Jeden z celów, które sobie postawiłam, dotyczył określenia rodzaju wsparcia, jaki rodzice uzyskali, a jakiego oczekiwali po otrzymaniu przez nich diagnozy o niepełnosprawności dziecka, jak również rodzaju wsparcia, jaki obecnie dostają. Poniższy wykres przedstawia zestawienie uzyskanych odpowiedzi.

Wykres 1. Rodzaje wsparcia



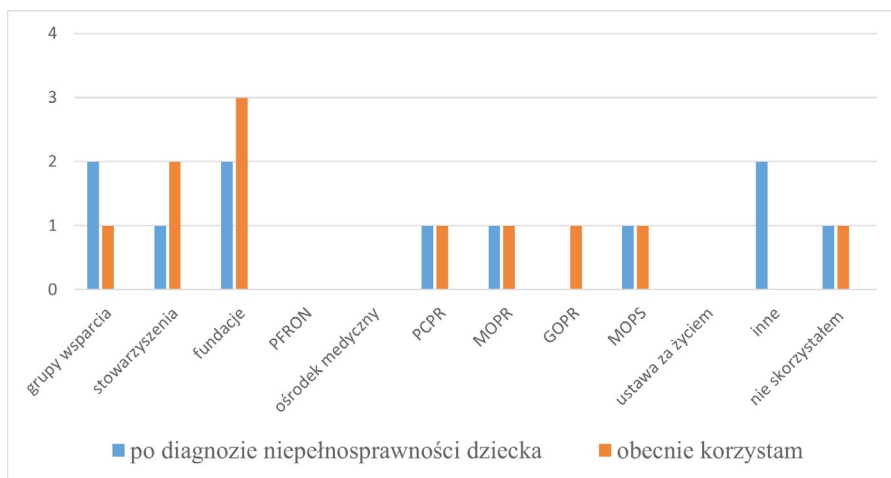
Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zestawienie rodzaju wsparcia, jakie otrzymali rodzice po diagnozie niepełnosprawności dziecka, z oczekiwaniami w tym obszarze pokazuje znaczące dysproporcje. Jedynie wsparcie duchowe zostało udzielone zgodnie z oczekiwaniami. Największa rozbieżność widoczna jest w sferze informacyjnej i instrumentalnej – tylko dwie

osoby otrzymały taką pomoc, mimo dużych oczekiwań w tym zakresie. Warto też zwrócić uwagę na to, że wsparcie emocjonalne uzyskały dwie osoby, a materialne tylko jedna, natomiast dwie osoby miały poczucie zupełnego braku zaopiekowania po otrzymaniu diagnozy niepełnosprawności dziecka. Co więcej, obecnie połowa osób ankietowanych nie otrzymuje wsparcia, a zatem liczba osób bez należytej pomocy zwiększyła się w stosunku do okresu początkowego. Największy deficyt dotyczy wspomagania o charakterze instrumentalnym.

Porównując obecnie otrzymywane przez rodziców wsparcie do uzyskanego po diagnozie dziecka, można wywnioskować, iż: na tym samym poziomie utrzymuje się wsparcie informacyjne, zmalało oparcie duchowe i emocjonalne, a wzrosła liczba osób otrzymujących pomoc finansową. Poniższe zestawienie przedstawia porównanie dotyczące źródeł wsparcia uzyskanego po diagnozie niepełnosprawności dziecka w odniesieniu do obecnej sytuacji.

Wykres 2. Źródła wsparcia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

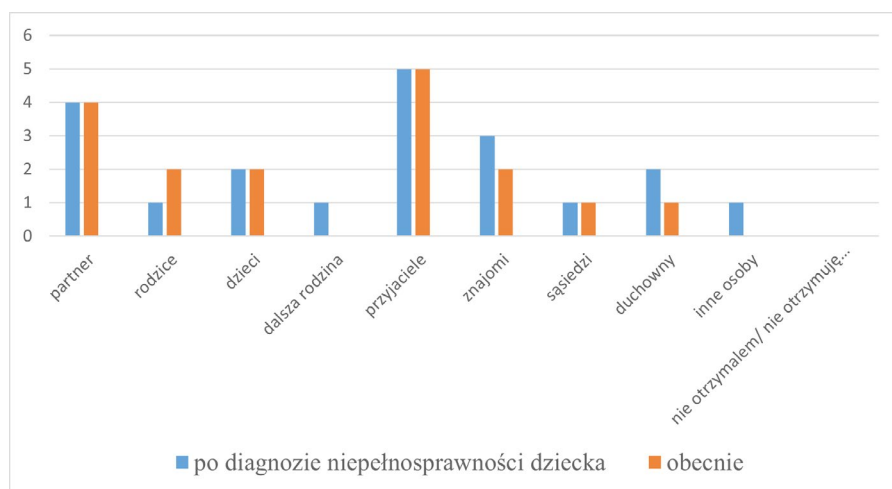
Porównując źródła wsparcia, z którego korzystali rodzice po diagnozie niepełnosprawności dziecka, z tymi, z których obecnie korzystają, na pierwszym miejscu plasują się takie rozwiązania jak: grupy wsparcia, fundacje oraz stowarzyszenia. W przypadku Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR), Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie (MOPR) oraz Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (MOPS) sytuacja nie uległa wyraźnym zmianom, jeśli chodzi o korzystanie z pomocy instytucjonalnej. Jedyna różnica dotyczy jednej z rodzin, która z czasem została objęta wspomaganiami ze strony Gminnego Ośrodka Pomocy Rodzinie (GOPR). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż żadna z sześciu osób biorących udział w badaniu nie skorzystała z uprawnień przy-

sługujących na mocy ustawy „Za życiem”, nie zwróciła się o pomoc do *Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych* (PFRON) czy ośrodka medycznego.

Uzyskane wyniki korespondują z badaniami opisanymi w literaturze przedmiotu, z których wynika, iż rodzice dzieci z niepełnosprawnością najczęściej korzystają z pomocy fundacji i stowarzyszeń, w następnej kolejności z samorządowych ośrodków wsparcia rodzin, a najrzadziej z pomocy państwa. Widoczna rozbieżność zachodzi pomiędzy oczekiwaniami i potrzebą wsparcia a realnie uzyskaną pomocą ze strony organów gminy, samorządów i rządu (Banasiak, 2014).

Istotną podporą dla rodziców dzieci z problemami rozwojowymi (tak samo jak dla rodziców dzieci normatywnych) stają się osoby zaliczane do różnych kręgów wsparcia. Poniżej zamieszczony jest wykres obrazujący, jakie osoby stały się taką podporą dla rodziców objętych badaniem, na różnych etapach radzenia sobie z sytuacją.

Wykres 3. Kręgi wsparcia

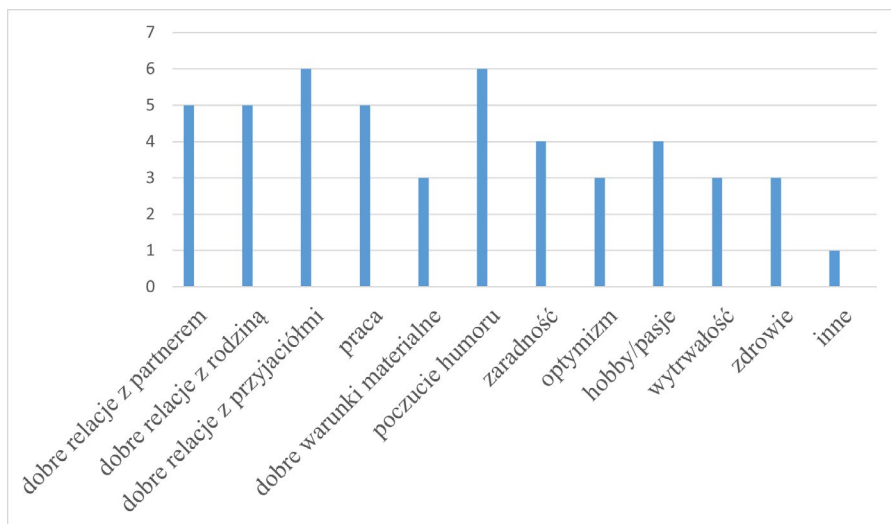


Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zgodnie z danymi zawartymi na powyższym wykresie, największego i najbardziej stabilnego wsparcia udzielają rodzicom przyjaciele, partnerzy, a w dalszej kolejności dzieci. W przypadku pomocy udzielanej przez innych rodziców widoczny jest wzrost u jednej osoby, zmalała natomiast liczba osób, dla których obecnie oparciem są znajomi czy osoba duchowna. Uzyskane wyniki pokrywają się z literaturą przedmiotu, w której można odnaleźć podobne wnioski, iż osobami udzielającymi największego wsparcia rodzicom dziecka z niepełnosprawnością są małżonkowie, rodzina, koledzy i przyjaciele (Kirenko, 2022).

Każdy z rodziców biorący udział w moim badaniu określił swoje zasoby wewnętrzne. Poniższy wykres obrazuje, na jakie swoje mocne strony najczęściej wskazywali uczestnicy badania.

Wykres 4. Zasoby rodziców



Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Wszyscy biorący udział w badaniu wskazali jako swój zasób dobre relacje z przyjaciółmi oraz poczucie humoru. W drugiej kolejności wymieniane były takie zasoby jak: dobre relacje z partnerem oraz z rodziną, jak również praca. Zaradność oraz hobby/pasje okazały się istotne dla większości osób. Połowa z nich za swój zasób uznała: dobre warunki materialne, optymizm, wytrwałość oraz zdrowie.

Analizując mocne strony rodziców, które pomagają im mierzyć się z trudnościami, warto też przyjrzeć się ich obawom i lękom. Zazwyczaj rodzice martwią się o wysokie koszty leczenia/rehabilitacji dziecka (bez względu na jego wiek). Często poruszaną kwestią jest wykluczenie zawodowe. Ponad 40% matek dzieci z niepełnosprawnością nie pracuje zawodowo. Trzy główne powody takiego stanu rzeczy to: opieka nad dzieckiem z problemami rozwojowymi, trudności na rynku pracy oraz sytuacja zdrowotna (Mikołajczyk-Lerman, 2011). Liczba dodatkowych zajęć, którym musi podołać matka, jest tak duża, że zazwyczaj rezygnuje ona z dotychczasowej pracy, co niesie ze sobą długofalowe konsekwencje. Wynikają one między innymi z przerwania kariery zawodowej oraz zmiany relacji z otoczeniem z uwagi na ograniczenie kontaktów z innymi, co może prowadzić do wykluczenia społecznego. Ponośzone przez matkę konsekwencje zdrowotne są następstwem zaniedbania własnego zdrowia na rzecz dziecka, wypalenia rodzicielskiego oraz przeżywania długotrwałego stresu (Kossowska, 2022). Mikołajczyk-Lerman (2011) podaje, iż w przeważającej większości (80%) rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością to właśnie matka spędza z nim najwięcej czasu. W przypadku ojców zaledwie ok. 21% z nich włącza się w opiekę nad dzieckiem z trudnościami rozwojowymi, a ok. 14% rodziców korzysta ze wsparcia innych osób (dziadków, sąsiadów, dalszej rodziny).

Ustawa z dnia 7 lipca 2023 r. o świadczeniu wspierającym (Dz.U. 2023 poz.1429) może poprawić sytuację rodziców pozostających na świadczeniu pielęgnacyjnym. Zmiany te weszły w życie z dniem 1 stycznia 2024 roku i dotyczą między innymi:

- I. możliwości podjęcia pracy przez rodzica/opiekuna osoby z niepełnosprawnością (nie jest to obowiązek, może on pozostać na świadczeniu pielęgnacyjnym przysługującym mu na dotychczasowych zasadach do dnia uzyskania przez dziecko pełnoletniości)
- II. zastąpienia świadczenia pielęgnacyjnego (przysługującego rodzicowi/opiekunowi osoby z niepełnosprawnością) świadczeniem wspierającym dla pełnoletniej osoby z niepełnosprawnością, którego wysokość zostanie ustalona indywidualnie w zależności od wieku osoby uprawnionej oraz zdolności osoby do samodzielnego wykonywania określonych czynności lub zadań związanych z codziennym funkcjonowaniem

Kompetencje ustalania poziomu potrzeby wsparcia (od 40% do 220% renty socjalnej) zostały przyznane wojewódzkim zespołom ds. orzekania o niepełnosprawności, które będą wydawały przedmiotowe decyzje, na wniosek osób uprawnionych, na maksymalny okres 7 lat. Realna ocena zmiany sytuacji rodzin z osobą z niepełnosprawnością, będącej wynikiem powyższej regulacji prawnej, będzie możliwa po przeprowadzeniu analizy danych zebranych po wydaniu stosownych orzeczeń (od stycznia 2024 roku) i wysłuchaniu opinii osób uprawnionych. Z założenia ustawa ta ma poprawić sytuację materialną i zawodową rodzin doświadczających niepełnosprawności. Dodam, iż według Mikołajczyk-Lerman (2011) 23% respondentów jej badań określiło swoją sytuację materialną jako „złą” i „bardzo złą”. Zgodnie z raportem PFRON-u na temat potrzeb osób z niepełnosprawnością w Polsce co trzecie gospodarstwo domowe, w którym jest taka osoba, ma złą sytuację finansową, a tylko 12% takich gospodarstw deklaruje, że ma dobre warunki finansowe (PFRON, 2017, za: Jazłowska, Przybyła-Basista, 2019). Rodzice dzieci z niepełnosprawnością, którzy są w trudnej sytuacji materialnej, sygnalizują również, iż doświadczają wzmożonego stresu (Masulani-Mwale i in., 2018). Z licznych badań wynika, iż gorszy stan materialny rodziny jest czynnikiem silnie wpływającym na obniżenie dobrostanu rodziców (Olsson, Hwang, 2008).

To, czego najbardziej obawiają się rodzice, to przyszłe losy ich dzieci. Lęk o ich przyszłość wybrzmiewa w przeprowadzonych przeze mnie badaniach oraz w dostępnych publikacjach (Giese-Szczap, 2022), jak również w przestrzeni medialnej. Jednym z głównych problemów i obaw zgłaszanych przez rodziców/opiekunów (zwłaszcza dorastających lub dorosłych osób z niepełnosprawnością) jest niepewność o zapewnienie im godnego życia i dobrej opieki. Placówki opiekuńcze powstają często z inicjatywy rodziców osób z zaburzeniami rozwoju, jednakże jest ich bardzo mało i nie odpowiadają na rosnące potrzeby w tym obszarze.

PROPONOWANE OBSZARY WSPARCIA

Diagnoza niepełnosprawności dziecka zmienia życie całej rodziny. Zazwyczaj jest to szok, z którym rodzic najczęściej musi radzić sobie sam, choć nie zawsze ma zasoby, by sprostać takiemu wyzwaniu. Dlatego też pierwszy etap wsparcia rodziców powinien objąć już moment przekazania informacji o chorobie/niepełnosprawności dziecka.

1. Właściwy sposób przekazania diagnozy

Kluczowa okazuje się empatyczna postawa lekarza/specjalisty, który taką wiadomość ma przekazać. Niezwykle istotne jest użycie odpowiednich słów i dostosowanie informacji do możliwości poznawczych rodziców, tembr głosu, atmosfera i miejsce spotkania – te wszystkie czynniki rzutują na kolejne etapy życia całej rodziny. Co ważne, sposób przekazania informacji (nie zawsze jest to moment równoznaczny z postawieniem diagnozy) może wpłynąć na decyzję rodziców o przyjęciu bądź odrzuceniu swojego dziecka. Nie są niestety rzadkością słowa typu: „jest pani młoda, urodzi pani kolejne dziecko”, „niech je pani odda, są placówki”, „z tego nic nie będzie”, „nie dożyje roku”.

Przytoczone słowa są cytatami z wypowiedzi rodziców, którzy powierzyli mi swoje historie. Oni pamiętają niemal każde słowo, mimikę, spojrzenia lekarzy, głos, który przekazał im taką informację. Przeżywają ten moment za każdym razem, gdy opowiadają o początkach poszukiwania wsparcia dla swojego dziecka. Najpierw muszą jednak poradzić sobie ze stresem i z traumatycznymi doświadczeniami. Procesowi temu często towarzyszy żaloba „po straconym życiu”, „po utraconym wymarzonym dziecku”. Stres rodzicielski jest chroniczny, gdy postawienie diagnozy dziecka się przedłuża lub gdy nie ma możliwości jej postawienia.

Informując rodziców o diagnozie niepełnosprawności dziecka, lekarze powinni brać pod uwagę takie cechy rodziców jak: stan emocjonalny, inteligencja, wykształcenie, różnice kulturowe, doświadczenie związane z niepełnosprawnością (Jarmużek, 2019). Lekarz, psycholog oraz personel medyczny to osoby, które w pierwszej kolejności powinny umieć udzielać wsparcia rodzicom dziecka z różnymi trudnościami rozwojowymi (Łakomy, Trojańska, 2002). Idealnym rozwiązaniem byłoby otoczenie rodziców wsparciem psychologicznym już na etapie prenatalnym, następnie w okresie porodu i położu, a następnie w momencie przekazywania diagnozy. Takie podejście do rodziców ułatwiłoby proces akceptacji przez nich nowej sytuacji życiowej.

2. Szeroki dostęp do informacji na temat możliwości uzyskania różnorodnej pomocy

Liczne głosy świadczą o tym, że cały czas brakuje konkretnej bazy informacji obejmującej takie kwestie jak: dostępne metody leczenia i rehabilitacji, przysługujące rodzinom wsparcie instytucjonalne i finansowe. Dobrym pomysłem byłoby stworzenie ulotki/broszury z najważniejszymi informacjami i wskazówkami dla rodziców.

3. Uproszczenie procedury przyznawania orzeczenia o niepełnosprawności dziecka, ujednoczenie jej w całym kraju, a w uzasadnionych przypadkach przyznawanie go na całe życie

Obecnie każdy z ośrodków prowadzi własną, niezależną praktykę i orzecznictwo. Powszechną praktyką jest przyznawanie dzieciom orzeczenia na rok, dwa lub trzy lata. Wymusza to na rodzicach kompletowanie różnorodnych wniosków, stawanie z dzieckiem przed kolejną komisją i udowadnianie za każdym razem, że wada genetyczna, nieuleczalna choroba czy inne problemy rozwojowe nie ustąpiły².

4. Szybki dostęp do specjalistycznych usług/rehabilitacji oraz baza specjalistów

Z uwagi na to, że pierwsze lata dziecka to okres największych rozwojowych wyzwań, wsparcie medyczne, rehabilitacyjne i ogólnorozwojowe musi być udzielone jak najszybciej. Pomoc powinna być kompleksowa i dopasowana do szczególnych potrzeb dziecka. Rodzice bardzo często skarżą się na wysoki koszt usług medycznych, utrudniony dostęp do specjalistów oraz rehabilitantów. Przyznawana pomoc jest często niewystarczająca lub nie spełnia ich oczekiwań. Co ważne, terapie oferowane w ramach *Narodowego Funduszu Zdrowia* (NFZ) lub refundowane ze środków samorządów nie odpowiadają realnym potrzebom rodziny. Zazwyczaj są one trudno dostępne, ograniczone w czasie, a zabiegi/zajęcia trwają bardzo krótko. Niejednokrotnie wymaga się od rodzica, by przedstawiał duże ilości dokumentacji medycznej, zaświadczenia o miejscu zameldowania i miejscu płacenia podatków, gdyż te terapie są przeznaczone tylko i wyłącznie dla mieszkańców danej jednostki samorządu terytorialnego. Przykładowo: by dziecko miało 20 minut zabiegów, konieczne jest zarezerwowanie od 2 do 3 godzin w planie dnia. W związku z tym rodzice często rezygnują z pomocy specjalistów, gdyż suma kosztów – finansowych, czasowych i logistycznych – jest zbyt wysoka. Problem z dojazdem na zajęcia pojawia się zarówno w małych, jak i dużych miejscowościach, gdzie placówki są rozmieszczone w różnych dzielnicach, a komunikacja jest uciążliwa i często utrudniona. Oto wypowiedź jednego z rodziców: „Jeśli chodzi o specjalistów, to bywało różnie. Byłam w jednej z poradni, czułam się tam niekomfortowo, dla mnie było mało profesjonalnie. Wchodziłam do logopedy, zajęcia trwały dziesięć minut, dostawałam kartkę, co mam robić i... wychodziłam. Tak sobie myślałam, że wstając czasami zimą o siódmej rano, jadę z nim po tę kartkę. Po co?” (Giese-Szczap, 2022, s. 49).

Poprawę dostępności specjalistów dla dzieci z niepełnosprawnością reguluje ustawa z dnia 4 listopada 2016 r. o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem” (Dz.U. 2020.1329 t.j.), jednakże z informacji wymienianych przez rodziców na forach internetowych wynika, iż w większości przypadków konieczne jest stanowcze

2 Z doniesień medialnych wiadomo, iż na kanwie zmian, które wprowadziła ustawa z dnia 7 lipca 2023 roku o świadczeniu wspierającym (która weszła w życie z dniem 1 stycznia 2024 roku), stworzona została lista niepełnosprawności i chorób, które będą kwalifikowały do wydania orzeczenia o niepełnosprawności do końca życia danej osoby. W momencie pisania tego tekstu obowiązywało *vacatio legis* ww. aktu prawnego i nadal nie było dostępnej, oficjalnie zatwierdzonej listy chorób i niepełnosprawności uprawniającej do uzyskania orzeczenia o niepełnosprawności na stałe.

domaganie się praw dzieci do wyznaczenia wizyty w terminie do 2 tygodni. Proponowane są daty odległe o kilka, a nawet kilkanaście miesięcy. Najczęściej rodzice słyszą, iż termin przyspieszony obowiązuje tylko przy pierwszej wizycie (co nie jest zgodne z ustawą i NFZ to potwierdza). Nikogo już obecnie nie dziwi czas oczekiwania na pierwszą wizytę u specjalisty od kilku do kilkunastu miesięcy. Wizyta kontrolna zazwyczaj odbywa się w odstępach od 6 do 8 miesięcy. Ponadto często ośrodki medyczne wymagają, by rodzice przychodzili na wizyty z już wykonanym pakietem badań, na które nie wystawia się skierowań. Rodzic ma do wyboru: pokryć koszty badań (zazwyczaj kosztownych) lub poprosić o skierowanie lekarza pediatrę, który nie zawsze jest skłonny do wystawienia skierowania na badania specjalistyczne. Takie kwestie powinny być zatem uregulowane systemowo.

Kolejnym bardzo ważnym dla rodziców tematem jest dostęp do lekarza, który „zna się na naszych dzieciach”, czyli do lekarza, który ma wiedzę na temat poszczególnych niepełnosprawności, chorób, zaburzeń. Rodzice poszukują na forach internetowych oraz tak zwaną pocztą pantoflową specjalistów dziecięcych w obszarze danego problemu rozwojowego. Bardzo często zawężają poszukiwania do rejonu, który zamieszkują, ale są też tacy, którzy skłonni są podróżować z dzieckiem po całej Polsce, by uzyskać upragnioną pomoc. Dobrym pomysłem byłoby sporządzenie bazy danych, w której rodzice mogliby odszukać potrzebnego specjalistę wraz z listą ośrodków/instytucji pomocowych.

5. Liczne dostosowania, m.in. architektoniczne, do potrzeb osób z różną niepełnosprawnością

Wiele budynków, w których prowadzone są zajęcia dla dzieci, jest niedostosowanych do potrzeb osób z problemami ruchowymi (np. nie ma podjazdów ani odpowiednich drzwi). Ponadto niektóre lokale mieszczą się w starych budynkach i nie spełniają podstawowych standardów, co zwiększa ryzyko zachorowania dzieci w wyniku wyziębienia, a w konsekwencji długie przerwy w rehabilitacji. Zazwyczaj też w placówkach świadczących pomoc dla dzieci z problemami rozwojowymi brakuje miejsca dla rodziców – kąta, gdzie mogliby odpocząć, coś wypić czy zjeść. Rozmowy ze specjalistami są najczęściej prowadzone na sali, korytarzu lub w minipoczekalniach w obecności innych rodziców. W takich warunkach trudno jest uzyskać jakąkolwiek informację z poszanowaniem praw własnych i dziecka. Dodatkowo niekorzystną praktyką w wielu placówkach jest łączenie dzieci w grupy (a za każdego klienta/pacjenta pobierana jest opłata z tytułu wykonania usługi np. w ramach wczesnego wspomagania rozwoju) i notoryczne skracanie czasu trwania zajęć.

Uważam, iż idealnym rozwiązaniem byłoby organizowanie miejsc kompleksowego wspierania dzieci, w których rodzice mogliby skonsultować się i skorzystać ze wsparcia wielu specjalistów. Takie centra powinny zapewniać rodzicom przestrzeń do odpoczynku oraz miejsca parkingowe. Zdarza się, iż przed lokalami, w których świadczone są usługi dla osób z niepełnosprawnościami, brakuje tzw. niebieskich kopert, co utrudnia codzienne funkcjonowanie rodziców (wydłuża czas dotarcia do miejsca zajęć, wymusza noszenie dziecka oraz jego rzeczy na zmianę, ponieważ

wózkiem trudno pokonać schody, niewygodne drzwi i nie ma zazwyczaj na niego miejsca w wąskich korytarzach).

6. Opieka wytchnieniowa

Niezwykle istotną formą wsparcia dla opiekunów osób z niepełnosprawnościami jest opieka wytchnieniowa, która została wprowadzona ustawą z dnia 23 października 2018 roku o Solidarnościowym Funduszu Wsparcia Osób Niepełnosprawnych (Dz.U. 2020.1787 t.j.). Celem tego programu jest udzielanie pomocy członkom rodziny lub opiekunom sprawującym bezpośrednią opiekę nad dziećmi z niepełnosprawnościami. Wśród wskazań znajdują się konieczność stałej lub długotrwałej opieki lub pomocy innej osoby – w związku ze znacznie ograniczoną możliwością samodzielnej egzystencji oraz konieczność stałego współudziału na co dzień opiekuna dziecka w procesie jego leczenia, rehabilitacji i edukacji. Gmina/powiat przyznaje opiekę wytchnieniową na wniosek opiekunów dzieci z niepełnosprawnościami (ze wskazaniem) w formie decyzji administracyjnej (Dz.U. 2020.1787 t.j.).

Pomoc wytchnieniowa może przybierać różne formy. Po pierwsze, jest to świadczenie usługi opieki w ramach pobytu dziennego: w miejscu zamieszkania osoby niepełnosprawnej lub ośrodka wsparcia – istnieje możliwość innego miejsca świadczenia usługi, jeśli uzyska ono akceptację realizatora programu (Dz.U. 2020.1787 t.j.). Po drugie, pomoc może być realizowana w ramach pobytu całodobowego w ośrodku wsparcia lub placówce, która zapewnia całodobową opiekę i została wpisana do rejestru właściwego wojewody (w tym przypadku analogicznie, dopuszczalne jest świadczenie usługi w innym miejscu) (Dz.U. 2020.1787 t.j.). Po trzecie, świadczenie może przybierać formę zapewnienia opiekunom/członkom rodziny możliwości skorzystania ze specjalistycznego poradnictwa psychologicznego i terapeutycznego. Dodatkowo może być to wsparcie obejmujące naukę pielęgnacji, rehabilitacji oraz dietetyki. Program opieki wytchnieniowej ma ustalone limity godzin. W ramach pobytu dziennego opiekunom przysługuje 240 godzin świadczonej usługi. W przypadku pobytu całodobowego można skorzystać z 14 dni wsparcia. Warunki zwiększania ilości godzin regulują przepisy ustawy (Dz.U. 2020.1787 t.j.).

Mimo że opieka wytchnieniowa jest uregulowana ustawowo, rozmawiając z rodzicami osób z niepełnosprawnościami, nie słyszałam o sytuacji, by opiekunowie skorzystali z takiej możliwości. Dlaczego? Z raportu *Najwyższej Izby Kontroli* (NIK) w sprawie realizacji programu „Opieka wytchnieniowa” w latach 2019–2021 wynika, że choć liczba osób objętych wsparciem programu z każdym rokiem rośnie, to gminy, które realizują ten program, nie wykorzystują pełnej puli przyznawanych im na ten cel środków finansowych. Poza tym brakuje ciągłości w realizacji tych usług, a osoby, którym dedykowany jest program, nie zawsze posiadają wiedzę o dostępnych możliwościach. Podobnie jest w literaturze przedmiotu – wśród przeszkód w uzyskaniu pomocy od instytucji do tego powołanych respondenci podają najczęściej: zbyt dużą odległość do tych placówek i nieprzychylną postawę pracowników, problemy ze spełnieniem wymogów formalnych, brak informacji o możliwości ubiegania się o uzyskanie wsparcia oraz: „brak (...) dobrze rozwiniętej struktury pomocy społecz-

nej w sensie instytucjonalnym, a jeśli takowa istnieje, to często rodziny o niej nie wiedzą, nie potrafią same do niej dotrzeć” (Kirenko, 2022, s. 242–246). Wydaje się zatem konieczne, by upowszechnić wiedzę na temat ustawowo przyznanych możliwości wsparcia rodzin z osobą chorą i niepełnosprawną.

7. Wsparcie społeczne

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością stają przed całym szeregiem wyzwań i sytuacji stresowych. Konsekwencje diagnozy dziecka są długofalowe i obejmują wszystkie obszary funkcjonowania rodziny. Adaptacja do nowej sytuacji jest procesem, który zmienia się wraz z pojawiającymi się kolejnymi wyzwaniami wynikającymi między innymi ze stanu zdrowia dziecka oraz jego potrzeb psychofizycznych (Jarmużek, 2019). Badania dotyczące wsparcia społecznego rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wykazały, iż ponad połowa badanych doświadczyła negatywnej reakcji społecznej na osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Ćwirynkało, Żywanowska, 2004).

Wsparcie społeczne znacząco wpływa na dobrostan opiekuna – im jest większe, tym niższy poziom stresu odczuwa opiekun dziecka z niepełnosprawnością. Z przeprowadzonych badań wynika, iż istnieje zależność pomiędzy wsparciem społecznym a „piętnem” opiekuna, jego samooceną i objawami depresji u niego. Wsparcie emocjonalne jest zmienną, która wpływa na następujący ciąg zależności: wysokie poczucie „piętna” powoduje niską samoocenę, co ma wpływ na większą ilość objawów depresji. Wsparcie społeczne chroni przed depresją wywołaną „piętnem” opiekuna, który ma niski lub umiarkowany poziom samooceny. Ponadto wykazano, iż rodzice z wysoką samooceną, bez względu na poziom udzielonego wsparcia emocjonalnego, są zdrowsi psychicznie (Kirenko, 2022).

Wsparcie społeczne jest jednym z najsilniejszych czynników wpływających na odczuwanie przez rodziców dobrostanu oraz często stanowi podstawę do przeformułowania trudnej sytuacji w doświadczenie, które może stać się fundamentem wartościowego życia. Okazuje się, że osoby z pozytywnym nastawieniem nie tylko otrzymują większe wsparcie społeczne, ale też częściej podejmują działania na rzecz innych, zmieniają profil zawodowy, podejmują pracę nad rozwojem duchowym (Kirenko, 2022).

Większość rodziców dzieci z niepełnosprawnością korzysta z nieformalnego wsparcia społecznego – najczęściej organizacji pozarządowych, takich jak stowarzyszenia czy fundacje, które skupiają się często wokół podobnych problemów. W ramach takiej działalności rodzice mogą uzyskać potrzebne wsparcie, jak również wymienić się doświadczeniami oraz informacjami dotyczącymi interesujących ich obszarów. Takie formy nastawione są na integrację społeczną, tworzenie grup wzajemnej pomocy, wspieranie rodziców w zwiększeniu poczucia własnej siły i sprawczości oraz poczucia wartości (Kirenko, 2020). Warto zaznaczyć, że stowarzyszenia i fundacje zazwyczaj powstają w Polsce z inicjatywy rodziców, którzy doświadczyli niepełnosprawności swoich dzieci. Napotykać na liczne problemy i poszukując wsparcia w konkretnych obszarach, sami stworzyli miejsca, które obecnie służą rów-

niez innym. W zdecydowanej większości pomoc jest kierowana do określonych grup docelowych (np. osób w spektrum autyzmu). Szczególny problem ze znalezieniem wsparcia mają rodzice dzieci z problemami rozwojowymi, które nie są ujęte w klasyfikacji ICD-11 lub DSM-5. Trudność z określeniem rodzaju zaburzenia sprawia, iż rodzice w obowiązującym systemie wsparcia pozostają często bez pomocy i zmuszeni są walczyć o zapewnienie dziecku właściwej opieki, edukacji i akceptacji społecznej.

Wsparcie nieformalne świadczone jest w sposób „naturalny” przez osoby, które tworzą relacje wokół jednostki i całej rodziny. Możemy wyróżnić trzy kręgi zabezpieczenia społecznego. Pierwszy z nich tworzą małżonkowie, najbliższa rodzina i przyjaciele. Relacje łączące jednostki w tym kręgu są najsilniejsze i od tych osób uzyskuje się największe oparcie w postaci wsparcia emocjonalnego, finansowego czy pomocy w codziennych obowiązkach. Drugi krąg nie jest tak niezawodny jak pierwszy, ale również daje znaczne wsparcie. Należą do niego między innymi: dalsza rodzina, znajomi z sąsiedztwa czy z pracy etc. Trzeci krąg tworzą osoby, które z uwagi na częstą rotację oraz krótkotrwały kontakt zazwyczaj nie nawiązują trwałej relacji. Do tego kręgu należą między innymi: sąsiedzi, przypadkowi znajomi, dalecy krewni, rehabilitanci oraz przedstawiciele służb medycznych. Badania nad wsparciem społecznym wykazały, że zarówno matki dzieci z niepełnosprawnością, jak i matki dzieci normatywnych korzystają z bardzo podobnej sieci wsparcia. Różnicę pomiędzy nimi stanowi zwiększona liczba osób, które służą pomocą dzieciom z niepełnosprawnościami oraz to, że do ich sieci wsparcia należą lekarze i rehabilitanci, co wynika ze szczególnych potrzeb dzieci z trudnościami rozwojowymi (Parchomiuk, Szabała, 2011, za: Kirenko, 2022, s. 241).

8. Wsparcie w zakresie oceny możliwości poznawczych dziecka i pomoc w wyborze najlepszej drogi edukacji dla dziecka z problemami rozwojowymi

Niepewność rodziców co do wyboru drogi edukacji dziecka jest związana z lękiem przed zaprzepaszczeniem potencjału intelektualnego dziecka. Rodzice obawiają się, iż nie rozwiną odpowiednio możliwości dziecka i tym samym skazą je na gorsze warunki życia spowodowane ostracyzmem społecznym (etykietowaniem), a gorsze wykształcenie będzie rzutowało na jego dalsze życie. Te obawy najczęściej wybrzmiewają podczas rozmów, wywiadów, na forach internetowych. Dlatego też marzeniem rodziców jest rzetelna i fachowa ocena możliwości intelektualnych ich dziecka. I to nie podczas krótkiej wizyty w poradni pedagogiczno-psychologicznej, gdzie dziecko będzie rozwiązywało testy w obecności obcej osoby, w środowisku zupełnie mu nieznanym. W takich warunkach trudno pokazać wszystkie swoje mocne strony. Obawa o jak najlepszy wybór ścieżki edukacyjnej wybrzmiała również w wywiadach, które przeprowadziłam dla potrzeb mojej pracy magisterskiej. Przykładowo, matka ośmioletniego chłopca z zespołem Downa przyznała, iż: „Teraz ogromnym wyzwaniem jest ogarnięcie szkoły dla niego. I żeby to znowu była dobra decyzja. To jest taki mój problem, (...) bo mi się w głowie ścierają takie dwie postawy, czy nie mam za wysokich oczekiwań, albo za niskich..., a z drugiej strony trzeba mieć wysokie oczekiwania, by pchać ten rozwój”. Ojciec innego dziecka z niepełnosprawnością wyznał:

„Marzy mi się, (...) aby z maluchem, który kończy przedszkole, porozmawiał ktoś, zbadał go ktoś, kto zbada jego zasób intelektualny i pokieruje go dalej, bo te opinie na podstawie jednorazowego wywiadu i godzinnej obserwacji dziecka, moim zdaniem są bardzo ogólne i mocno przypadkowe. Nie mam wsparcia ze strony instytucji oświatowych czy medycznych dotyczących możliwości oceny rozwoju dziecka. Nie chciałbym go męczyć szkołą podstawową, w której on się będzie *bujął* cztery lata, aż powiedzą, że on sobie nie radzi. Wolałbym, żeby on trafił do placówki, w której od razu będzie się uczył tego, co mu jest przydatne. Wiem, że czytanie czy liczenie na pewno mu się przyda, ale bardzo możliwe, że on czytania nie opanuje. Liczenie do pięciu czy dziesięciu to też trochę mało na samodzielne życie. Ale nie wiem, jaki jest jego zasób intelektualny, czy on będzie w stanie iść dalej”.

Z rozmów, które przeprowadzam, wynika, iż rodzice czują się zagubieni i osamotnieni w wyznaczaniu edukacyjnej drogi swojego dziecka z problemami rozwojowymi. Poszukują i oczekują pomocy w rzetelnej ocenie możliwości ich dziecka. Potrzebują konsultacji i wskazówek, co dalej mają robić i jak mądrze wspierać swoje dziecko w rozwoju. Kwestie edukacyjne regulują akty prawne sporządzone przez *Ministerstwo Edukacji Narodowej* (MEN). Należą do nich: rozporządzenie z dnia 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r., poz. 1635); rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r., poz. 1578). Obecnie w Polsce i na świecie bardzo wyraźny jest trend edukacji włączającej (inkluzyjnej)³.

Od 1 stycznia 2020 roku do 30 września 2023 roku *Ośrodek Rozwoju Edukacji* (ORE) realizował projekt, którego celem było wypracowanie rozwiązań służących wspieraniu szkół w zakresie zapewnienia optymalnych warunków rozwoju wszystkich uczniów. Założeniem projektu było utworzenie na bazie szkół i placówek specjalnych *Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą* (SCWEW), których zadaniem było wspieranie szkół ogólnodostępnych i podnoszenie jakości edukacji włączającej⁴. Był to projekt pilotażowy, którego jednym z zadań było (obok wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia) opracowanie zasad współpracy nauczycieli z rodzicami dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Należy mieć nadzieję, iż tego rodzaju rozwiązania zagospodzą na stałe w systemie edukacji, ponieważ zapobiegają wykluczeniu dzieci z niepełnosprawnością oraz poprawiają ich funkcjonowanie w przedszkolu i szkole.

3 Więcej na ten temat w książce: Gołębiak B.D., Pachowicz M. (red.) (2018) *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Poznań: Collegium Da Vinci.

4 Jeden z SCWEW powstał na terenie Wielkopolski, w Kaliszu. Wsparcie merytoryczne, kadrowe i rzeczowe udzielane zostało nauczycielom, uczniom oraz rodzicom/opiekunom z dziesięciu placówek, w skład których wchodziły: przedszkole, szkoły podstawowe, liceum, technika oraz szkoła branżowa.

9. Zatrudnianie osób z niepełnosprawnościami

Praca jest bardzo ważnym aspektem życia każdego człowieka. Obecnie, zgodnie z dostępnymi danymi⁵, tylko około jednej trzeciej osób z niepełnosprawnościami jest czynna zawodowo. *Główny Urząd Statystyczny* (GUS) podaje, iż w 2021 roku o 1% wzrósł odsetek osób z niepełnosprawnością pracujących w średnich i dużych przedsiębiorstwach w porównaniu z rokiem 2020. Pod koniec 2021 roku osoby z niepełnosprawnością stanowiły 3,4% ogólnej liczby pracujących w średnich i dużych przedsiębiorstwach⁶. Zgodnie z danymi umieszczonymi przez *Biuro Pełnomocnika Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych*⁷, w grudniu 2022 roku w Polsce funkcjonowało 691 zakładów pracy chronionej, w których zatrudnionych było 88 591 osób z niepełnosprawnością. W czerwcu 2023 roku tych zakładów było już mniej – 664, co wiązało się z zatrudnianiem mniejszej liczby osób z niepełnosprawnością – 85 625. W ciągu sześciu miesięcy w Polsce zamknięto 27 zakładów pracy chronionej, w wyniku czego pracę straciło 2966 osób z niepełnosprawnościami.

W 2017 roku w Sejmie *Ogólnopolska Baza Pracodawców Osób Niepełnosprawnych* (OBPON) zorganizowała konferencję pt. „Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych w Polsce w 2017 roku w świetle obowiązujących przepisów prawnych”. Wśród przyczyn niezatrudniania osób z niepełnosprawnościami wymieniano najczęściej: brak wsparcia systemowego dla tych osób, poziom wykształcenia, powierzanie pracy poniżej ich kwalifikacji i za minimalną pensję, nieszukanie przez pracodawców osób z rzeczywistą niepełnosprawnością (a jedynie osób z orzeczeniem o niepełnosprawności), pułapka rentowa (obawa, że podjęcie pracy pozbawi te osoby przywilejów rentowych), brak ofert pracy w małych miejscowościach oraz bariery architektoniczne⁸.

10. Asystent rodziny – wsparcie w codziennych sprawach

Z uwagi na konieczność podołania wielu dodatkowym obowiązkom wynikającym z opieki nad osobą z niepełnosprawnością, rodzice/opiekunowie zgłaszają, iż bardzo potrzebna jest im pomoc w najprostszych nawet czynnościach domowych, w sprawach urzędowych czy związanych z usługami medycznymi. Asystent rodziny jest osobą, której zadaniem jest wspieranie całej rodziny – w codziennych, jak i wyjątkowych sytuacjach życiowych. Niestety, obecnie nie każda gmina czy powiat realizuje program usług asystenckich. Jednej rodzinie przysługuje maksymalnie 60 godzin na miesiąc (a w przypadku dzieci lub dorosłych, na których opiekunowie otrzymują

5 www.biznes.newseria.pl/news/rozwoj-technologie-i,p631779669 (data dostępu 10.09.2023 r.)

6 https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/26/3/1/osoby_niepełnosprawne_w_2021_r.pdf (data dostępu 10.09.2023 r.)

7 www.niepełnosprawni.gov.pl/p,84,dane-dotyczace-zakladow-pracy-chronionej (data dostępu 04.12.2023 r.)

8 <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1076238,aktywnosc-zawodowa-niepełnosprawnych.html> (data dostępu 04.12.2023 r.)

świadczenie pielęgnacyjne, przysługuje maksymalnie 30 godzin wsparcia miesięcznie). W 2021 roku usługi asystenckie świadczyło 36 organizacji pozarządowych⁹. Najwyższa Izba Kontroli (NIK) oceniała funkcjonowanie programów asystenckich w latach 2019–2021. W 2020 roku z takiego programu korzystało 0,4% osób z niepełnosprawnością, a w roku 2021 już trochę więcej – 0,8% osób uprawnionych¹⁰.

11. Kampanie społeczne oraz włączające działania mające na celu zmianę społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnościami oraz ich rodzin

W Polsce powszechne jest przekonanie, że rodzic dziecka z niepełnosprawnością powinien poświęcić „całego siebie” – swoją pracę, wygląd i majątek, by dobrze pomagać swojemu dziecku. Zazwyczaj jesteśmy traktowani jak osoby bez doświadczenia zawodowego, wykształcenia i perspektyw. Często „wypadamy” z rynku pracy, ponieważ trudno pogodzić obowiązki związane z etatem i wymagającą opieką nad dzieckiem z niepełnosprawnością. Ci z nas, którzy doświadczają wsparcia społecznego, odczuwają mniejszy stres, dlatego lepiej sobie radzą z codziennymi obowiązkami i mają lepsze relacje z innymi. Jedna z matek wyznała: „chcę usłyszeć pytanie: *jak mogą ci pomóc?*”, pytanie oparte na uważności i dostrzeżeniu potrzeb. Bardzo niekomfortową sytuacją jest to, iż o pomoc (zwłaszcza instytucjonalną) trzeba prosić, zabiegać, a czasami nawet się wyklócać. By zdobyć środki finansowe na wsparcie naszych dzieci, jesteśmy często zmuszani do pokazywania ich wizerunku, umieszczania ich zdjęć na ulotkach i w mediach społecznościowych. Rodzic, który walczy o różne formy pomocy dla swojego dziecka, to w opinii społecznej „rodzic roszczeniowy”. Marzeniem wielu z nas (zwłaszcza matek), jest możliwość łączenia opieki nad dzieckiem i pracy zawodowej. Pragniemy „normalnego życia” dla naszych dzieci i nas samych.

W ramach podsumowania niniejszego rozdziału warto przyjrzeć się czynnikom, które działają wzmacniająco lub osłabiająco na rodzica, który mierzy się z niepełnosprawnością, chorobą przewlekłą lub traumą swojego dziecka.

Część obszarów wsparcia rodziny jest uregulowanych przepisami prawa, jednak wiele regulacji praktycznie jest niewykorzystywanych i nie ma odbicia w rzeczywistości. Wiele z opisanych problemów można stosunkowo łatwo zlikwidować lub uwzględnić przy tworzeniu nowych miejsc wsparcia dla rodzin z dziećmi z problemami rozwojowymi. Traktowanie rodzin osób z niepełnosprawnością z szacunkiem i uważnością w znacznym stopniu obniży codzienny stres, a tym samym poprawi jakość życia wszystkich jej członków. A holistyczne podejście do wsparcia rodzin, które znalazły się w trudnej życiowo sytuacji, może wpłynąć na jakość funkcjonowania całego społeczeństwa. Nawet niewielkie pozytywne zmiany mogą dać duże efekty, poprawić codzienne relacje, dobrostan rodziców i ich dzieci ze specjalnymi potrzebami oraz tych, których będą spotykać na swej drodze. Warto spróbować.

9 <https://www.niepelnospawni.pl/ledge/x/1765590> (data dostępu 25.10.2023 r.)

10 <https://www.prawo.pl/samorzad/program-asystent-osoby-niepelnospawnej-kontrola-nik-2023,520827.html> (data dostępu 25.10.2023 r.)

Tabela 1. Czynniki wzmacniające oraz osłabiające rodzica dziecka z niepełnosprawnością, chorobą przewlekłą lub z doświadczeniem traumy		
Czynniki	wzmacniające rodzica	osłabiające rodzica
wewnętrzne	akceptacja niepełnosprawności/ choroby/traumy dziecka	brak akceptacji niepełnosprawności/ choroby/traumy dziecka
	wiedza, znajomość tematu niepełnosprawności/choroby/ traumy dziecka	brak wiedzy, nieznanomość tematu niepełnosprawności/choroby/ traumy dziecka
	koherencja	zewnętrzsterowność
	stabilny system wartości	chaos w wyznawanych wartościach
	poczucie humoru, optymizm	smutek, obniżony afekt
zewewnętrzne	wsparcie społeczne	brak lub niewystarczające wsparcie społeczne
	dobre relacje z partnerem, rodziną, przyjaciółmi	samotne rodzicielstwo, osłabione relacje z rodziną, odrzucenie społeczne, samotność
	szybka diagnoza dziecka	przedłużający się proces diagnozy lub brak diagnozy dziecka
	wsparcie instytucjonalne	brak lub niewystarczające wsparcie instytucjonalne
	wsparcie informacyjne	brak lub niewystarczające wsparcie informacyjne
	praca zawodowa	brak zatrudnienia
	dobra sytuacja materialna	pogarszająca się/zła sytuacja materialna

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań jakościowych przeprowadzonych w ramach pracy magisterskiej „Proces godzenia się rodziców z niepełnosprawnością dziecka”, przygotowywanej pod kierunkiem dr M. Pachowicz.

Łukasz Antczak

Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Bydgoszczy

Rodzice dziecka z traumą i trudnościami rozwojowymi: wyzwania związane z tworzeniem rodziny zastępczej oraz adopcyjnej

Parents of a Child with Trauma and Developmental Difficulties: the Challenges of Creating a Foster and Adoptive Family

Kontakt: Łukasz Antczak
antczak.teosomek@gmail.com

Jak cytować: Antczak, Ł. (2024). Rodzice dziecka z traumą i trudnościami rozwojowymi: wyzwania związane z tworzeniem rodziny zastępczej oraz adopcyjnej. *Forum Oświatowe*, 37(1), 115–131. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.7>

How to cite: Antczak, Ł. (2024). Rodzice dziecka z traumą i trudnościami rozwojowymi: wyzwania związane z tworzeniem rodziny zastępczej oraz adopcyjnej. *Forum Oświatowe*, 37(1), 115–131. <https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.7>

WPROWADZENIE

Trauma jest dużym wyzwaniem dla pacjentów, terapeutów, psychologów i ogółu społeczeństwa. Jest także sprawdzianem dla mnie jako psychotraumatologa oraz jako rodzica zastępczego starającego się wychować dzieci umieszczone w pieczy zastępczej tak, aby pozbyły się ciężkiego bagażu, bolesnych doświadczeń z przeszłości. Coraz więcej badań nad traumą obejmuje czas nie tylko pierwszych lat naszego życia, ale również ciąży i porodu, a trudne zachowania w okresie późniejszym mogą mieć związek z najwcześniejszym okresem życia. Badacze wyróżnili w związku z tym traumę prenatalną.

Moje doświadczenia jako rodzica zastępczego upewniają mnie w przekonaniu, że wczesna pomoc udzielona dziecku z traumą rozwojową sprawia, że cały system rodzinny zaczyna działać prawidłowo lub co najmniej się polepsza. Dlatego zdecydowałem się podjąć ten temat w swojej pracy magisterskiej. Zdaję sobie sprawę, że misja wynikająca z bycia rodzicem zastępczym wymaga dużej wiedzy i pokładów cierpliwości. Ukończone studia z psychologii oraz studia podyplomowe z psychotraumatologii pozwoliły mi tę wiedzę zdobyć. Mam jednak świadomość, iż wymaga ona ciągłego pogłębiania i aktualizowania. Omawiając w niniejszym rozdziale tak szerokie zagadnienia jak trauma czy trudności rozwojowe u dzieci, opierałem się na różnorodnych źródłach informacji: na literaturze przedmiotu, na doświadczeniach moich i zaprzyjaźnionych rodzin oraz na badaniach jakościowych, które przeprowadziłem w ramach pracy magisterskiej o tematyce psychologicznej, napisanej pod kierunkiem dr Matyldy Pachowicz¹.

TRAUMA – WYZWANIA ZWIĄZANE Z DIAGNOZĄ I TERAPIĄ

Stale rośnie zapotrzebowanie na wsparcie profesjonalistów ze względu na zwiększające się czynniki ryzyka traumy jako doświadczenia psychicznego (McMackin, Newman, Fogler, Keane, 2015). Kolejną ważną kwestią są trudności w rozpoznawaniu, diagnozowaniu i różnicowaniu skutków przeżytego zdarzenia o charakterze traumatycznym (Fischer, 2019). Okazuje się, że tylko właściwe zidentyfikowanie objawów przez profesjonalistę daje osobom strauumatyzowanym szansę na skuteczną terapię

1 Obrona pracy magisterskiej pt. „Trauma wczesnodziecięca u dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej” odbyła się w październiku 2023 roku.

oraz właściwą pomoc w codziennym funkcjonowaniu. Zdarzenia o charakterze traumatycznym mają różny wymiar. To, co dla jednej osoby może być wielkim wstrząsem, dla innej okaże się doświadczeniem bez znaczenia dla jej przyszłości (McMackin, Newman, Fogler, Keane, 2015). W polskich badaniach przeprowadzonych przez Lis-Turlejską aż 76% studentów objętych badaniem deklarowało przeżycie co najmniej jednego zdarzenia o charakterze traumatycznym. Okazuje się, że ważnym czynnikiem różnicującym ocenę doświadczenia jako traumatycznego są różnice indywidualne, takie jak odporność psychiczna (Lis-Turlejska, 2022). Często to silny negatywny bodziec leży u podłoża traumy, która utrudnia późniejsze funkcjonowanie dziecka, a nawet całej rodziny.

W badaniach nad traumą dziecięcą znaczące okazały się analizy Tardieu, od którego pochodzi termin „zespół bitego dziecka”. Swoją teorię Tardieu opierał głównie na nadużyciach seksualnych, których dopuszczali się dorośli względem dzieci. Ważnym elementem jego badań było stworzenie terminu *pseudologica phantastica*, czyli fałszywej pamięci, w której zapisują się ślady wydarzeń traumatycznych (Tardieu, 1868, za: Cebella, Łucka, 2007). Teoria ta została rozwinięta przez Janet, który uznał, że problem sytuacji stresowych leży w niezdolności do integracji traumatycznych wspomnień. Zapoczątkował on badania nad dysocjacją, która według niego obejmowała zjawisko oddzielenia od świadomości emocji pojawiających się na skutek traumatycznego stresora. Emocje te są dalekie od woli człowieka, pozbawione jego kontroli (Janet, 1907). Na lata 70. ubiegłego wieku przypadają dociekania Burgessa i Holstroma (1967), którzy badali traumę jako następstwo gwałtu oraz Kempe i Walkera (1979), zajmujących się zjawiskiem traumy wynikającej z przemocy w rodzinie (Kolk van der, 2022).

Przełomowy moment w podejściu do traumy nastąpił się w 1980 roku, kiedy w amerykańskim systemie klasyfikacji oraz diagnozy zaburzeń psychicznych (DSM-III; *American Psychiatric Association*, 1980) wpisano zespół stresu pourazowego *Post-Traumatic Stress Disorder* (PTSD) jako nową jednostkę chorobową. Od tego momentu stres traumatyczny na stałe wpisał się jako zaburzenie, które można badać za pomocą kwestionariuszy czy ustrukturyzowanych wywiadów. Klasyfikacja DSM-III (1980) stała się przyczynkiem do kolejnych badań oraz analizy skutecznych metod leczenia zaburzeń występujących po silnie działającym stresorze. Badania pionierów w dziedzinie traumy – van der Kolka (2022) oraz McFarlane’a (1996) – pozwoliły stwierdzić, że wiele objawów, które moglibyśmy uznać za neurotyczne, ma swoje podłoże w silnie przeżytym stresie w okresie wczesnego dzieciństwa. Bremner (2003), który pracował z weteranami wojny w Wietnamie, zwraca uwagę na to, że coraz większa liczba badań nad traumą sprawia, że badacze dostrzegają więcej zależności między wcześniej przeżytą traumą a zaburzeniami psychicznymi w okresie późniejszym. Autor wielu publikacji na ten temat porównuje traumę do szybko jadącego pociągu, który przemieszcza się z dużą prędkością i ciągnie za sobą wszystko, co spotka na swojej drodze.

Kluczem do rozumienia traumy w naszym życiu jest zaakceptowanie faktu, że bolesne zdarzenia pojawiają się w życiu większości z nas i ważne jest, by wrócić

do równowagi wewnętrznej. Rozróżnia się szerokie oraz wąskie rozumienie traumy w zależności od częstotliwości występowania zdarzeń o charakterze traumatycznym, ich istoty oraz skutków (Steuden, Janowski, 2016). Szerokie jej rozumienie obejmuje wszelkie szkody psychiczne poniesione w życiu w wyniku czynników, które bezpośrednio lub pośrednio nam zagrażają (takich jak wojna, kryzys, konflikt, choroba). Ich pojawienie się niesie ze sobą późniejsze trudności w funkcjonowaniu w sferze emocjonalnej, poznawczej oraz społecznej.

Nieco inne spojrzenie na traumę jest widoczne w wąskim ujęciu – gdy silny stresor może doprowadzić do utraty życia lub zdrowia. Jego cechą charakterystyczną jest to, że jest nieprzewidywalny, nagły i nie podlega kontroli. Może dotyczyć jednej osoby lub całej zbiorowości. Badania Folmana (2011), Skinnera i Zimmer-Gembeck (2011) oraz Solomona i Heidego (1999) udowodniły, że wystarczy być świadkiem takiego zdarzenia. W kolejnym etapie pracy związanej z klasyfikacją i diagnozą dokonano rozróżnienia w podejściu do traumy, uwzględniając zmiany, jakie pojawiły się w *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11* (2019) oraz w kolejnej edycji klasyfikacji 8 zaburzeń psychicznych *Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5* (2013).

DZIECKO Z TRAUMĄ I TRUDNOŚCIAMI ROZWOJOWYMI W PIECZY ZASTĘPCZEJ

Obecnie można dostrzec zmiany dotyczące kierowania dzieci z traumą rozwojową (które z różnych względów nie wychowują się w swojej rodzinie biologicznej) do różnych form opieki zastępczej. Według badania *Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej* dotyczącego procesu deinstytucjonalizacji – w placówkach opiekuńczo-wychowawczych przebywa 1167 dzieci poniżej 7. roku życia i 1332 dzieci w wieku od 7 do 10 lat. W rodzinach zastępczych jest obecnie ponad 72 000 dzieci², a zapotrzebowanie na ten rodzaj opieki nieinstytucjonalnej w dalszym ciągu rośnie³.

Umieszczenie dzieci w pieczy zastępczej reguluje *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej* (art. 35, art. 58 ust. 1, art. 103 ust. 2). Takie działania są podejmowane głównie z dwóch przyczyn. Pierwszą jest dysfunkcja rodziny biologicznej, w której znajduje się dziecko. Druga jest związana z niewydolnością systemu wsparcia i pomocy społecznej (Szymańczak, 2016). „Za główne przyczyny umieszczania dzieci w rodzinach zastępczych i placówkach opiekuńczo-wychowawczych podaje się alkoholizm rodziców (lub jednego z nich), przemoc fizyczną i psychiczną wobec członków rodziny, choroby, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i niezaradność życiową, wyjazd rodziców poza granice kraju, śmierć obojga rodziców lub jednego z nich” (Szymańczak, 2016, s. 3).

2 <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecz-zastepcza-w-2022-roku,1,7.html> dane z roku 2023.

3 Badania jednorazowe Ministerstwa Rodziny i Polityki Społecznej: <https://www.gov.pl/web/premier/uchwala-w-sprawie-przyjecia-polityki-publicznej-pod-nazwa-strategia-rozwoju-uslug-spolecznych-polityka-publiczna-do-roku-2030-z-perspektywa-do-2035-r-rok-2022>.

Zgodnie z Ustawą o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, dzieci poniżej pierwszego roku życia powinny być umieszczane w rodzinnych formach pieczy zastępczej. W socjologicznym ujęciu rodzina uznawana jest za podstawową komórkę społeczną i stanowi naturalny element każdej społecznej struktury (Art. 10 *Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych* z 1966 roku, ratyfikowany przez Polskę w 1977 roku). Jako fundament społeczeństwa rodzina pełni swoją specyficzną funkcję: jest przestrzenią, w której zaspokajane są podstawowe potrzeby człowieka, oraz jest środowiskiem, w którym człowiek się rodzi i rozwija. Cechą charakterystyczną rodziny jest to, że nowi członkowie włączani są w jej struktury nie tylko poprzez narodziny, ale także poprzez przyjęcie kogoś z zewnątrz.

Psycholodzy definiują rodzinę jako „jedną z najważniejszych grup pierwotnych, to znaczy takich, które cechuje ścisły i bezpośredni kontakt ich członków: nawiązują oni ze sobą bliskie stosunki emocjonalne, łączą ich trwałe i osobiste więzy, oparte na współdziałaniu i solidarności” (Rembowski, 1986, s. 96). Taki punkt widzenia zakłada, że jednostki tworzące rodzinę są w pewnych stosunkach i dochodzi między nimi do wzajemnego oddziaływania. Natomiast termin „piecza” odnosi się do czynności opieki, dawania komuś wsparcia, zaspokajania jego potrzeb. Może ona dotyczyć nie tylko dzieci, ale również osób dorosłych, starszych, schorowanych. „Piecza ujmowana jest powszechnie jako usługa społeczna, jednak o istocie której świadczy dzielenie się *własną* rodziną jako wartością i dobrem mającym bezdyskusyjne znaczenie dla rozwoju i ochrony zdrowia społecznego” (Raclaw, 2017, s. 35). W rozumieniu prawnym oznacza ona nadzór prawny ustanowiony przez sąd nad osobą małoletnią (Jadelecka, Helios, 2019).

Według „Słownika Języka Polskiego” (2021) opieka ma swoje trzy zasadnicze cele. Ma wspierać osobę w rozwoju i ma zaspokajać jej potrzeby natury fizycznej, psychicznej, etycznej czy religijnej. Ma ona także za zadanie doprowadzić jednostkę do stanu dojrzałości. Co ważne, aby dobrze ją sprawować, należy posiadać odpowiednie kwalifikacje. Opieka w pieczy zastępczej nierozzerwalnie wiąże się z różnorodnymi wyzwaniami obejmującymi pracę z emocjami dziecka (często trudnymi) oraz budowanie z nim więzi opartej na zaufaniu do dorosłych, które zostało utracone w dzieciństwie. Kluczową kwestią jest relacja między opiekunem a dzieckiem, ponieważ to od jej jakości zależy nie tylko funkcjonowanie jednostki, ale całego systemu rodzinnego. Kolejnym wyzwaniem jest zachowanie symetrii między dbałością o podopiecznych a dbałością o siebie (Kordaczuk-Wąs, Wiktorowicz-Sosnowska 2018). W przeciwieństwie do opieki naturalnej (biologicznej), w pieczy zastępczej mamy do czynienia z pewnym „wypełnieniem braków” (Jadelecka, Helios, 2019).

Dzieciństwo jest niewralgicznym etapem życia jednostki. Dlatego tak ważne jest, aby dzieci rozwijały się w rodzinie biologicznej lub, kiedy to jest niemożliwe, w rodzinie zastępczej. Dziecko, które trafia do rodzinnej pieczy zastępczej, często „naznaczone” jest trudną historią, która odgrywa decydującą rolę w procesie jego dalszego wychowania. Funkcjonowanie rodziny zastępczej opiera się na kilku zasadach (Jadelecka, Helios, 2019). Pierwszą z nich jest udzielenie wszechstronnego wsparcia w procesie diagnozy, edukacji, rehabilitacji oraz (psycho)terapii. Druga zasada dotyczy

czasu oferowanego wsparcia – powinno być ono udzielane na tyle szybko, na ile jest to możliwe, aby zminimalizować narastanie problemów w przyszłości. Trzecia z nich odnosi się do aktywizacji dziecka, aby nie uległo stagnacji. Czwarta zasada nawiązuje do świadomości, że jeśli pomożemy dziecku w trudnych chwilach jego dzieciństwa oraz okresu dorastania, nie będzie musiało korzystać z pomocy społecznej w okresie wczesnej dorosłości, co znacznie obniży koszty ponoszone na ten cel przez państwo.

Dzieci w systemie pieczy zastępczej często obciążone są różnego rodzaju trudnościami rozwojowymi. Jak podaje *Instytut Matki i Dziecka* (Jadelecka, Helios, 2019), najczęstszym problemem są choroby przewlekłe, takie jak np. choroby przyzębia, zaburzenia natury neurologicznej, emocjonalnej i psychicznej, które mogą prowadzić do zaburzeń lękowych, stanów depresyjnych, a nawet do schizofrenii. Wszystkie te problemy sprawiają, że opieka i wychowanie dziecka w rodzinie zastępczej jest dużym wyzwaniem dla opiekunów.

Tabela 1. Możliwe formy wsparcia w odniesieniu do objawów, jakie przejawia dziecko z traumą	
Objawy u dziecka z traumą	Proponowane formy wsparcia
duża ekspresja emocji	<ul style="list-style-type: none"> • zabawa w odgrywanie ról i ćwiczenie akceptowalnych zachowań • przygotowanie planu aktywności i możliwych zachowań
problemy ze snem	<ul style="list-style-type: none"> • zadbanie o rutynę dnia w oparciu o stałe elementy i przewidywalność • praca nad poczuciem bezpieczeństwa u dziecka • różne zabawy służące odreagowaniu stresu i napięcia w ciele
zaburzenia przywiązania	<ul style="list-style-type: none"> • praca terapeutyczna (np. w nurcie poznawczo-behawioralnym)
obecność <i>flashbacków</i> (powracających wspomnień z okresu wczesnego dzieciństwa)	<ul style="list-style-type: none"> • zastosowanie metody uziemienia • towarzyszenie dziecku (bycie z nim „tu i teraz”)
agresja w stosunku do otoczenia	<ul style="list-style-type: none"> • metoda przekierowania złości (trening zastępowania agresji) • nauka konsekwencji • różne zabawy i aktywności służące odreagowaniu emocji w sposób akceptowalny

Objawy u dziecka z traumą	Proponowane formy wsparcie
autoagresja	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku • tłumaczenie konsekwencji takich zachowań • bycie obok • różne zabawy i aktywności służące odreagowaniu emocji
zaburzenia koncentracji uwagi	<ul style="list-style-type: none"> • stosowanie alarmów w telefonie • ograniczenie bodźców z otoczeniu oraz czytelna organizacja dnia • ćwiczenia relaksacyjne, uważności • dużo zabaw na świeżym powietrzu a w ramach aktywności domowych: puzzle, memory, książki
brak kontroli nad apetytem	<ul style="list-style-type: none"> • w pierwszym etapie przyzwolenie na zaspokojenie potrzeby, w drugim etapie stopniowe redukowanie ilości jedzenia oraz kontrola spożywanych posiłków • praca terapeutyczna
nadmierna potliwość	<ul style="list-style-type: none"> • praca z emocjami • karty stresu
lęk przed ciemnością	<ul style="list-style-type: none"> • praca terapeutyczna (np. w nurcie poznawczo-behawioralnym, metoda ekspozycji)
dysocjacja	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie bliskiej i bezpiecznej więzi • psychoterapia • farmakoterapia (w ostateczności)

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów szkoleniowych.

WSPARCIE, JAKIE OTRZYMUJĄ RODZICE I DZIECI W PIELICZY ZASTĘPCZEJ

Odwołując się do doświadczeń swoich oraz innych rodzin zastępczych, mogę stwierdzić, iż udzielane nam wsparcie dotyczy różnorodnych sfer funkcjonowania i jest różnej jakości. Wyrwich-Hejduk (2012) zaznacza, że trudności życiowe mogą prowadzić do dezorganizacji w funkcjonowaniu rodziny, ponieważ napotyka ona na problemy, których nie jest w stanie rozwiązać w oparciu o własne zasoby i możliwości. Dlatego ważną rolę w systemie pieczy zastępczej odgrywają koordynatorzy. Pełnią oni rolę konsultacyjną i wspierającą w zakresie codziennych wyzwań związanych

z wychowywaniem dzieci oraz ich edukacją (m.in. monitorując ich postępy). Moje doświadczenie współpracy z kilkoma koordynatorami uświadomiło mi, że istotnym czynnikiem, który zapewnia wysoką jakość sprawowania tej funkcji, jest: 1. wykształcenie w zakresie pedagogiki, psychologii czy nauk społecznych; 2. umiejętność empatyzowania z rodziną; 3. znajomość reguł i przepisów, które obowiązują w pracy z rodziną zastępczą. Poza tym mile widziane są takie cechy jak: energia w działaniu, dyscyplina wewnętrzna, opanowanie, wytrzymałość, sprawiedliwość, prawdomówność oraz odwaga. Kluczowe okazują się często umiejętności interpersonalne koordynatora, takie jak uważne słuchanie, prawidłowa diagnoza problemów wychowawczych oraz łatwość w nawiązywaniu kontaktu z dziećmi.

Osobą, która jest również wydelegowana, by pomagać rodzicom zastępczym, jest asystent rodziny. Ustawa o wspieraniu i systemie pieczy zastępczej (*Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz.U. nr 149, poz. 887 art. 16 ust.1 pkt. 1, 2, 3) reguluje następujące kwestie związane z rolą asystenta, który w uzasadnionych sytuacjach zostaje włączony do pomocy i ma możliwość:

- » wglądu w dokumentację, która zawiera dane osobowe poszczególnych członków, niezbędne do prowadzenia pracy z rodziną
- » występowania do właściwych organów władzy publicznej, instytucji oraz organizacji o pozyskanie informacji niezbędnych do prawidłowego udzielenia pomocy rodzinie
- » uzyskiwania od podmiotów udzielających świadczeń zdrowotnych informacji o stanie zdrowia poszczególnych członków w zakresie wymaganym do udzielenia pomocy rodzinie i w związku z wykonywaną pracą.

Dodatkowo często bierze on udział w układaniu planu pomocy dziecku, biorąc pod uwagę dotychczasowe diagnozy, wizyty lekarskie, opinie specjalistów (psychologów, psychiatrów czy terapeutów). Tego typu plan opracowywany jest przez rodzinę wraz z koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej.

Kolejnym ważnym elementem systemu wsparcia rodziców zastępczych są szkolenia dla kandydatów na tę funkcję. Niestety, ich jakość i merytoryka pozostawia wiele do życzenia. Bardzo często zdarza się, że tego typu formy przygotowawcze prowadzone są przez osoby, które nie mają wiedzy na temat specyfiki funkcjonowania dzieci z traumą czy trudnościami rozwojowymi. Kwestia ta ulega poprawie, ponieważ coraz więcej instytucji, stowarzyszeń i fundacji organizuje szkolenia dla przyszłych rodzin zastępczych, i są one coraz wyższej jakości. Dobrą praktyką jest prowadzenie tego typu form edukacyjnych przez wykwalifikowanych i doświadczonych psychologów, trenerów czy rodziców zastępczych.

Rodzice mogą także korzystać ze wsparcia specjalistycznego, które oferuje organizator pieczy. Często jednak ogranicza się ono wyłącznie do wizyt, które wynikają z ustawy, np. wizyt u psychologa pracującego w *Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej* (MOPS), a nie są odpowiedzią na realne potrzeby rodziny zastępczej. Dlatego też ważnym elementem systemu wsparcia są różnego rodzaju fundacje oraz stowarzyszenia, często o wyraźnym profilu grupy docelowej. Tego typu organizacje pomagają uzyskać

fundusze np. na wyjazd wakacyjny, na turnus rehabilitacyjny czy na zajęcia pozalekcyjne dla dzieci. Różnorodne formy wsparcia, które jest skierowane do rodzin zastępczych oraz adopcyjnych, zostały zebrane i opisane w poniższych tabelach (Tabela 2 oraz 3).

Tabela 2. Instytucje i organizacje nakierowane na udzielanie wsparcia rodzinie zastępczej oraz adopcyjnej, w tym dzieciom z traumą oraz trudnościami rozwojowymi	
Instytucje i organizacje	Oferowane formy wsparcia
poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP), poradnie zdrowia psychicznego	<ul style="list-style-type: none"> • diagnoza psychologiczna • różne formy terapii (psychoterapia indywidualna, grupowa, terapia systemowa) • warsztaty, szkolenia, konsultacje ze specjalistami
miejski ośrodek pomocy społecznej (MOPS)	<ul style="list-style-type: none"> • diagnoza psychologiczna • wsparcie finansowe (świadczenia pieniężne tj. zasiłek okresowy, zasiłek celowy i specjalny zasiłek celowy, zasiłek i pożyczka na ekonomiczne usamodzielnienie)
powiatowe centrum pomocy rodzinie (PCPR)	<ul style="list-style-type: none"> • grupy wsparcia dla dzieci i rodziców • szkolenia i rehabilitacja społeczna • wsparcie w usamodzielnieniu podopiecznych • turnusy rehabilitacyjne • warsztaty terapii zajęciowej (WTZ)
ośrodek wysokospecjalistycznej całodobowej opieki psychiatrycznej	<ul style="list-style-type: none"> • praca zespołu terapeutów, psychologów wraz z lekarzem psychiatrą • do tego ośrodka kierowani są pacjenci wymagający intensywnej opieki
centrum zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży	<ul style="list-style-type: none"> • terapia indywidualna oraz grupowa • warsztaty i konsultacje dla rodziców • trening umiejętności społecznych (TUS) • psychoterapia, terapia zajęciowa oraz różne formy terapii psychopedagogicznej (np. filmoterapia, bajkoterapia, dogoterapia, muzykoterapia)
ośrodek środowiskowej opieki psychologicznej dla dzieci i młodzieży	<ul style="list-style-type: none"> • wsparcie psychiczne w oparciu o szybki kontakt ze specjalistą (w formie konsultacji oraz terapii) • wsparcie podopiecznych w ich naturalnym środowisku • do tego ośrodka kierowane są dzieci z problemami natury emocjonalnej (np. z początkiem depresji)

Instytucje i organizacje	Oferowane formy wsparcia
ośrodek adopcyjny	<ul style="list-style-type: none"> • kwalifikacja dzieci zgłoszonych do przysposobienia • promowanie idei adopcji, w tym poszukiwanie kandydatów do przysposobienia dziecka • współpraca z sądem opiekuńczym • przeprowadzanie badań pedagogicznych i psychologicznych kandydatów do przysposobienia dziecka • prowadzenie działalności diagnostyczno-konsultacyjnej dla kandydatów do przysposobienia dziecka • zapewnienie pomocy psychologicznej kobietom w ciąży oraz pacjentkom oddziałów ginekologiczno-położniczych, które sygnalizują zamiar pozostawienia dziecka bezpośrednio po urodzeniu
ośrodek interwencji kryzysowej	<ul style="list-style-type: none"> • wsparcie dla osób/rodzin przeżywających kryzys • odbiorcami są: rodziny pełne, wielodzietne, niepełne, osoby samotnie wychowujące dzieci, rodziny w kryzysie, rodziny borykające się z problemami socjalnymi, emocjonalnymi i wychowawczymi, rodziny z ryzykiem odebrania dzieci i umieszczenia ich w placówkach opiekuńczo-wychowawczych
fundacje	<ul style="list-style-type: none"> • działania o charakterze integracyjnym i popularyzującym • wspieranie w pozyskiwaniu funduszy na rehabilitację, terapię itp. • pomoc w rozwiązywaniu problemów formalnoprawnych
stowarzyszenia	<ul style="list-style-type: none"> • warsztaty, szkolenia, konsultacje skupiające się wokół różnorodnych potrzeb rodziny • wspieranie lokalnych działań na rzecz dzieci z traumą oraz trudnościami rozwojowymi

Instytucje i organizacje	Oferowane formy wsparcia
zbiórki pieniężne oraz 1,5%	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc w zebraniu funduszy na kosztowne leczenie i terapię, turnusy czy sprzęt rehabilitacyjny
telefony zaufania	<ul style="list-style-type: none"> • 800 12 12 12 – telefon zaufania <i>Rzecznika Praw Dziecka</i> (jest czynny całą dobę, przez 7 dni w tygodniu) • 116 111 – telefon zaufania dla dzieci i młodzieży (czynny 24 godz./dobę, przez 7 dni w tygodniu) • 800 119 119 – telefon zaufania dla dzieci i młodzieży <i>Towarzystwa Przyjaciół Dzieci</i> • 116 123 – kryzysowy telefon zaufania (wsparcie psychologiczne) • 800 702 222 – Centrum Wsparcia dla Osób Dorosłych w Kryzysie Psychicznym • 22 484 88 04 – wsparcie zdrowia psychicznego • 800 199 990 – Ogólnopolski Telefon Zaufania w temacie narkomanii

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji dostępnych na stronach internetowych opisanych instytucji i organizacji.





Tabela 3. Działania o charakterze pozainstytucjonalnym nakierowane na udzielanie wsparcia rodzinie dziecka z traumą oraz trudnościami rozwojowymi

Działania pozainstytucjonalne	Oferowane formy wsparcia
grupy samopomocowe	<ul style="list-style-type: none"> • grupy osób, które wzajemnie udzielają sobie wsparcia (emocjonalnego, informacyjnego, prawnego itp.), najczęściej zogniskowane wokół jakiegoś problemu
wolontariat	<ul style="list-style-type: none"> • udzielanie pomocy rodzicom (np. w codziennych czynnościach), jak i dzieciom (np. w odrabianiu lekcji)
fora dyskusyjne, np. w internecie	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów • dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z różnych obszarów • każdy członek może udzielić wsparcia i je otrzymać
spotkania przy kawie/ sieć wsparcia lokalnego/sąsiedzkiego	<ul style="list-style-type: none"> • wsparcie emocjonalne, pomocne w radzeniu sobie w trudnych chwilach • stwarzanie możliwości rozmowy w nieformalnych warunkach i omówienia doświadczanych problemów

Źródło: opracowanie własne na podstawie doświadczenia oraz stron internetowych, na których te działania są opisane.

WSPARCIE, KTÓREGO WYMAGA DZIECKO Z TRAUMĄ ORAZ RODZINA SPRAWUJĄCA OPIEKĘ NAD NIM

Problemy, z jakimi spotykają się dzieci umieszczane w pieczy zastępczej, są różnego rodzaju i dotyczą różnych sfer. Wcześniejsze traumatyczne doświadczenia wynikające z doznanej przemocy fizycznej, psychicznej czy seksualnej, uzależnienia rodzica biologicznego od alkoholu czy narkotyków, różnego rodzaju formy zaniedbania – wszystkie one zostawiają swój ślad w psychice dziecka. Skutki tych bolesnych przeżyć niosą ze sobą wiele negatywnych konsekwencji odczuwanych każdego dnia nie tylko przez dziecko, ale również przez rodziców zastępczych/adopcyjnych.

Pierwszym działaniem, jakie powinno być podjęte, jest umieszczenie dziecka w bezpiecznym, niezagrażającym mu środowisku, gdzie obecni będą stabilni dorośli. Dzieci, które trafiają do pieczy zastępczej, zazwyczaj mają niską samoocenę i zaniżone poczucie własnej wartości. Stąd ogromna rola szkoleń dla rodziców zastępczych, aby potrafili wesprzeć dziecko w jego rozwoju, jak również dbali o dobry kontakt z jego rodziną biologiczną, jeśli to jest możliwe. Trauma pozostawia ślad w układzie nerwowym, dlatego ważna jest wczesna diagnoza dziecka i jego trudności, aby jak najszybciej objąć je potrzebną terapią oraz rehabilitacją.

Każde dziecko jest inne i ma inne doświadczenia, a kluczem do jego zrozumienia i akceptacji okazuje się często poznanie jego trudnej historii i przepracowanie jej. Taka praca trwa czasami kilkanaście lat. Rodzice w toku szkoleń powinni zatem zdobyć umiejętności pomagające rozumieć dziecko i to, co się z nim dzieje, dlatego reaguje w określony sposób na codzienne wydarzenia. Dlatego też odpowiednie przygotowanie rodziców poprzez psychoedukację i różne szkolenia oraz stworzenie im przestrzeni do samorozwoju okazuje się niezwykle istotne. Większość z nich nie znajduje bowiem czasu dla siebie w wirze codziennych obowiązków – dużo czasu spędzając nie tylko w domu, ale również na salach sądowych czy w szpitalach.

Ważnym elementem wsparcia dzieci z traumą jest szybki i regularny kontakt z różnymi specjalistami. Dziecko potrzebuje stałości i przewidywalności. Jeśli do psychologa będzie uczęszczać nieregularnie, a do psychoterapeuty tylko „od czasu do czasu”, niestety efekty mogą się okazać dalekie od pożądanых. Rola rodziców w tym zakresie powinna polegać na monitorowaniu postępów dziecka i na konsultacjach ze specjalistami. Warto też pamiętać o tym, że dorośli również mogą korzystać ze wsparcia psychoterapeutów czy psychologów w ramach Narodowego Funduszu Zdrowia (NFZ). Niestety, ze względu na odległe terminy i ograniczoną dostępność specjalistów rodzice korzystają najczęściej z usług prywatnych, co się wiąże z dużymi wydatkami na ten cel. Wbrew obiegowej opinii na temat zarobków rodziców zastępczych, otrzymywane od państwa środki nie wystarczają na pokrycie wszystkich kosztów utrzymania dziecka. Poza wizytami u psychologa, psychiatry czy psychoterapeuty, dzieci z traumą oraz trudnościami rozwojowymi potrzebują także rehabilitacji, która jest realizowana m.in. na turnusach rehabilitacyjnych. Tego typu wyjazdy bardzo pozytywnie wpływają na ich funkcjonowanie, zarówno w sferze emocjonalnej, motorycznej, jak i psychosomatycznej. Niestety są to zazwyczaj bardzo drogie

wyjazdy, wymagające pod względem logistycznym i finansowym. Dodatkowo dzieci powinny na co dzień uczęszczać na zajęcia pozalekcyjne, czasami o charakterze rewalidacyjnym bądź dydaktyczno-wyrównawczym.

Na problemy dzieci z FASD, które są umieszczane w pieczy zastępczej, zwraca uwagę T. Jadczyk-Szumiło (2024) podkreślając, iż są to dzieci z wieloma niepełnościami, dlatego wymagają szczególnej uważności i wsparcia. W rodzinie zastępczej przebywa zazwyczaj więcej niż jedno dziecko z problemami rozwojowymi, co utrudnia rodzicom zapewnienie im odpowiedniej ilości uwagi i form wsparcia, a piętrzące się trudności mogą okazać się dla nich nadmiernie przytłaczające. Autorka zwraca również uwagę na problem usamodzielnienia się dzieci z FASD, które wychowują się w pieczy zastępczej: „Wiele osób dorosłych z FASD nie potrafi być samodzielnymi ze względu na uszkodzenia poalkoholowe i inne konsekwencje związane z historią ich życia. Młodzi dorośli z FASD są grupą społeczną dramatycznie „opuszczoną” i brakuje dla nich wsparcia” (Jadczyk-Szumiło, 2024, s. 17).

Obecnie coraz częściej można usłyszeć w mediach informację o kryzysie rodzicielstwa zastępczego w naszym kraju. Oznacza to, że jest niewielu chętnych, by zostać rodzicem zastępczym, a potrzeby są coraz większe ze strony dzieci, które przeczekują w szpitalach, w przepełnionych pogotowiach rodzinnych lub w dysfunkcyjnych rodzinach biologicznych. Niestety, opisujący kryzys wynika również z niewydolności systemu wsparcia. Rodziny zastępcze często czują się niedowartościowane, „zapomniane” w ustalaniu budżetów miast czy powiatów, a ich doświadczenia są coraz bardziej negatywne. Kumulują się problemy natury finansowej, organizacyjnej, zdrowotnej i edukacyjnej. Do tego dochodzi brak właściwego przygotowania ze względu na słabe szkolenia, niewystarczające wsparcie psychologiczne oraz przetrzymywanie w sądzie spraw dotyczących sytuacji prawnej dziecka itd.

Badania jakościowe oraz ilościowe⁴, które prowadziłem, skłaniają mnie do wniosku, że im szybciej zdiagnozujemy traumę oraz wdrożymy odpowiednią terapię, tym dziecko będzie lepiej funkcjonowało. Warto zaznaczyć, że poprawie ulega wtedy nie tylko funkcjonowanie dziecka, ale także całej rodziny. Wyniki moich badań dotyczących znaczenia doświadczeń wczesnodziecięcych na późniejsze funkcjonowanie człowieka nie pozostawiają złudzeń. Wczesne doświadczenia zapisują się w układzie nerwowym i choć nie pamiętamy konkretnych zdarzeń, pozostają z nami na całe życie. Tylko wdrożenie wczesnej terapii może zapobiec negatywnym konsekwencjom, jakie niosą ze sobą trudne doświadczenia okresu prenatalnego, okołoporodowego czy postnatalnego. Nadmierne przeciążenie młodego organizmu będzie skutkowało zaburzeniami w funkcjonowaniu w późniejszych okresach życia. Dlatego tak ważne jest, aby dziecko narażone na traumatyczne wydarzenia znalazło się w bezpiecznym i stabilnym otoczeniu. Spektrum zachowań dziecka, które zostało narażone na traumatyzujące bodźce, może być bardzo szerokie. Jak wynika z moich badań, dziecku mogą towarzyszyć takie uczucia jak: lęk, chroniczny niepokój, wycofanie, ciągła gotowość, rozdrażnienie, a tak-

4 Badania zostały przeprowadzone w Bydgoszczy w 2023 roku.

że gniew, złość, poczucie niesprawiedliwości. Traumatyczne wydarzenie poważnie zaburza rozwój dziecka i zakłóca proces samoregulacji.

Objawy, które powinny zaniepokoić opiekunów, to: permanentne nadmierne pobudzenie i rozdrażnienie, przeżywanie bardzo silnego lęku i stresu, trudność z wyciszeniem się, osamotnienie, izolacja, poczucie bycia gorszym, nasilenie kosmarów nocnych i odtwarzanie negatywnych wspomnień wielokrotnie w ciągu dnia czy cofnięcie się do wcześniejszego etapu rozwoju. Dziecko, które doświadczyło np. straty, wymaga bliskości opiekuna, przewidywalności zdarzeń, spokoju i rutyny. Jednym ze sposobów terapeutycznych służących przepracowaniu traumy jest terapia EMDR (*Eye Movement Desensitization and Reprocessing*). Wykorzystuje ona ruchy gałek ocznych do desensytyzacji wydarzeń traumatycznych, które swoje piętno odciśnęły na układzie nerwowym. Terapeuta występuje tutaj w roli przewodnika, który prowadzi dziecko przez trudne wydarzenia. Metodą, która również się bardzo dobrze sprawdza w terapii dzieci z traumą, jest psychoterapia poznawcza. Jej głównym celem jest zmiana sposobu myślenia oraz interpretowania tego, co się wydarzyło w przeszłości. W pierwszej kolejności dokonuje się identyfikacja zdarzeń, a w kolejnej modyfikuje się sposób myślenia o tym, co się wydarzyło. Rolą terapeuty jest nauczenie dziecka rozpoznawania i radzenia sobie z emocjami, które pojawiają się w życiu codziennym i zakłócają jego funkcjonowanie. Ważnym elementem jest także edukacja w zakresie technik radzenia sobie ze stresem. Coraz większą popularnością cieszą się metody pracy z ciałem, które mają na celu odciążenie stresu widocznego w chronicznym napięciu w ciele.

Na zakończenie rozdziału wskazuję przykłady dobrych praktyk w zakresie wspierania rodzin zastępczych. Działalność fundacji Ernst & Young (EY) ma charakter holistyczny, ponieważ ta organizacja postrzega rodzinę w kategoriach systemowych i wspiera wszystkich jej członków.

Działalność Fundacji EY opiera się na czterech filarach: **1. wsparcie dzieci i młodzieży; 2. wsparcie rodziny; 3. promocja rodzicielstwa zastępczego; 4. pomoc finansowa**⁵.

1. Wsparcie dzieci i młodzieży realizowane jest m.in. w ramach programu „Klucz do jutra”, który opiera się na działalności wolontariuszy. Głównym jego celem jest pomoc dzieciom z rodzin zastępczych w nauce i rozwijaniu samodzielności. Ważną częścią programu jest nawiązanie bezpiecznej i serdecznej relacji między korepetytorem a dzieckiem – służą temu dodatkowe spotkania (np. wspólne wyjścia do kina czy wycieczki). Natomiast program „Skrzydła samodzielności” jest skierowany do młodych osób wychowujących się w pieczy zastępczej (w wieku od 16 do 20 lat) i jego głównym celem jest wsparcie tych osób w procesie usamodzielniania się oraz nabywania postaw, które pomogą w tym procesie. Kolejnym ważnym elementem składowym wsparcia dzieci i młodzieży, które doświadczyły traumy, są Turnusy Terapeu-

5 Więcej na ten temat na stronie: https://www.ey.com/pl_pl/fundacja/dzieci-i-mlodziez (data dostępu 25.12.2023 r.).

tyczne metodą MNRI* w Instytucie dr S. Masgutovej w Warszawie. Fundamentem, na którym opierają się działania terapeutyczne, jest diagnoza dziecka, określenie jego mocnych i słabych stron, aby móc odpowiednio wesprzeć je w obszarach, które tego wymagają. Projekt jest dedykowany dzieciom z zaburzeniami neurorozwojowymi, w tym: z FASD, z ADHD, z ASD, z opóźnionym rozwojem psychomotorycznym oraz specyficznymi trudnościami w nauce.

2. Wsparcie rodzin zastępczych jest realizowane m.in. w ramach programu „Zrozumieć dziecko – edycja lokalna”. Każdego miesiąca w Warszawie odbywają się szkolenia oraz inne formy o charakterze psychoedukacyjnym poruszające takie tematy, jak: trauma, FAS, teoria przywiązania czy wypalenie zawodowe rodziców zastępczych. Kolejnym ważnym elementem wspomagającym jest program „Wsparcie koordynatora”, który nakierowany jest na rozwój kompetencji koordynatorów rodzinnej pieczy zastępczej. Udział w takim szkoleniu jest bezpłatny. Fundacja EY przygotowała także kompendium wiedzy z zakresu prawa, poszerzające wiedzę rodziców zastępczych na temat przysługujących im praw, ale również przyjętych obowiązków względem przysposobionych dzieci oraz organizatora pieczy. Bardzo wartościowym elementem wsparcia rodziny jest „Akademia Świadomego Rodzica”, która stwarza rodzicom możliwość poznania własnych stylów wychowania (które kształtują się w wyniku doświadczeń z dzieciństwa), pozwala rozwijać ich mocne strony i uczy, jak zapobiegać wypaleniu zawodowemu. Również realizowany od wielu lat program „Zrozumieć dziecko” nastawiony jest na psychoedukację rodziców w zakresie pracy z dzieckiem z traumą i różnymi trudnościami w rozwoju.

3. Promocja rodzicielstwa zastępczego przez Fundację EY polega na finansowaniu w formie grantu różnych ciekawych i oryginalnych inicjatyw mających na celu promocję rodzinnych form pieczy zastępczej. Oferta konkursowa jest kierowana zarówno do rodzin zastępczych, rodzinnych domów dziecka, organizacji pozarządowych, jak i instytucji samorządowych (tj. PCPR, Organizator Rodzinnej Pieczy Zastępczej, MOPR, MOPS).

4. Pomoc finansowa obejmuje dofinansowanie indywidualnego wypoczynku dla dzieci i młodzieży z rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka w ramach akcji „Ferie z pasją”. Kolejną akcją jest „Karta świąteczna”, w której oprócz gadżetów Fundacji EY można wygrać dofinansowanie do realizacji swoich pasji. Pomoc finansową można uzyskać albo w ramach próśb indywidualnych danej rodziny zastępczej, albo w ramach działalności rodzinnego domu dziecka. Finansowanie nie obejmuje dużych realizacji (jak generalny remont) czy zakup samochodu. Dodatkowo można wziąć udział w konkursie „Wygraj rodzinne wakacje”. Jednym z zadań w minionych edycjach było przygotowanie ożywionego obrazu wybranego malarza czy malarki – dzięki temu rodzina mogła otrzymać dofinansowanie do wakacji zgodnych z ich zainteresowaniami i potrzebami. Natomiast konkurs „Akademia letniej przygody” skierowany jest do dzieci i młodzieży z rodzin zastępczych spokrewnionych w wieku

od 7 do 18 lat, którzy marzą o wyjeździe na obóz wakacyjny. Fundację EY uruchomiła również program „Pomoc dzieciom z Ukrainy”, którego głównym celem jest wsparcie psychologiczne oraz interwencja kryzysowa⁶.

⁶ Fundacja zapewnia organizacjom pozarządowym oraz jednostkom samorządu terytorialnego środki finansowe na pokrycie maksymalnie 3-miesięcznego wynagrodzenia psychologów, pedagogów, terapeutów, którzy posługują się językiem ukraińskim i są przygotowani do udzielania wsparcia dzieciom z Ukrainy.

Pomocnik



**Wsparcie dla rodziny dziecka z niepełnosprawnością
i trudnościami rozwojowymi na przykładach
z terenu województwa wielkopolskiego**

Wsparcie instytucjonalne	Forma wsparcia
Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie (na terenie każdej gminy/miasta)	<ul style="list-style-type: none"> • finansowe/rzeczowe
Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie (na terenie każdego powiatu)	<ul style="list-style-type: none"> • finansowe • szkoleniowe
Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych Oddział Wielkopolski (Poznań)	<ul style="list-style-type: none"> • finansowe, rzeczowe • wypożyczalnia sprzętu rehabilitacyjnego (zgodnie z listą dostępnego sprzętu)
Powiatowy Zespół ds. Orzekania o Niepełnosprawności (na terenie każdego powiatu)	<ul style="list-style-type: none"> • orzeczenie o niepełnosprawności/ o stopniu niepełnosprawności • karta parkingowa
poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP) (obowiązuje rejonizacja, każda szkoła ma przypisaną placówkę)	<ul style="list-style-type: none"> • wsparcie specjalistyczne dla dzieci i młodzieży • poradnictwo dla rodziców • opiniowanie i diagnoza • wczesne wspomaganie rozwoju (WWR) • niektóre poradnie specjalizują się w opiniowaniu dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, np.: <ul style="list-style-type: none"> • Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych nr 1 w Poznaniu (w tym PPP nr 3, PPP dla Dzieci i Młodzieży z Autyzmem) • Zespół Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych nr 2 (w tym PPP nr 6, PPP dla Dzieci i Młodzieży ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi)

Wsparcie instytucjonalne	Forma wsparcia
<p>wczesne wspomaganie rozwoju (WWR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dla dzieci z problemami rozwojowymi (co nie jest równoznaczne z niepełnosprawnością dziecka) • WWR dla dzieci od momentu uzyskania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju (wydawanej przez PPP) do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej • m.in. zajęcia rehabilitacyjne, logopedyczne, psychologiczne, terapii integracji sensorycznej • WWR organizuje się w wymiarze od 4 do 8 godzin (zajęć) w miesiącu • program „Za życiem” zakłada utworzenie na terenie całego kraju 380 ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych, ze szczególnym uwzględnieniem WWR
<p>Ośrodek Wsparcia i Testów (OWiT) (Ośrodek w Kaliszu – obsługuje osoby z całej Wielkopolski)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wspiera osoby z niepełnosprawnością oraz ich rodziny • prowadzi konsultacje specjalistów, takich jak: oligofrenopeda, logopeda, neurologopeda, psycholog, surdopeda, tyflopeda, neurorehabilitant oraz terapeuta integracji sensorycznej • prowadzi konsultacje merytoryczne w zakresie pomocy przy wypełnianiu dokumentów, udzielaniu informacji dotyczących działalności ośrodka oraz porad mających na celu wspieranie osób z wieloraką niepełnosprawnością • prowadzi wypożyczalnię profesjonalnego sprzętu z zakresu technologii wspomagających (np.: mówika, drukarki brajlowskie)

Fundacje / Stowarzyszenia	Forma wsparcia
<p>Stowarzyszenie na rzecz Osób z Autyzmem „ProFuturo” (Poznań)</p>	<p>Wspieranie osób z autyzmem (ASD) i ich rodzin poprzez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inicjowanie i prowadzenie różnorodnych form poradnictwa i terapii dla osób z autyzmem i całościowym zaburzeniem rozwoju • poradnictwo dla członków rodziny, opiekunów i specjalistów zajmujących się tymi problemami • organizowanie grup wsparcia dla rodziców i opiekunów osób z autyzmem • prowadzenie Ośrodka Diagnostyczno-Konsultacyjnego dla rodziców, osób z autyzmem i całościowym zaburzeniem rozwoju • prowadzenie „Kuzni talentów” dla młodzieży i dorosłych w spektrum autyzmu (ASD)
<p>Dom Autysty (Poznań)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • celem jest zabezpieczenie przyszłości całkowicie niesamodzielnych osobom z autyzmem – po ukończeniu edukacji, a przede wszystkim w sytuacji śmierci rodziców/opiekunów • zajęcia o charakterze aktywności dziennej dla osób z ASD z Poznania i okolic • pobyty wytchnieniowe • animowanie życia kulturalnego osób z autyzmem
<p>Fundacja „Nowa Nadzieja” (Poznań, Kalisz)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wspiera: dzieci, młodzież, osoby dorosłe z różnymi niepełnosprawnościami
<p>Stowarzyszenie na rzecz Dzieci i Dorosłych z Mózgowym Porażeniem Dziecięcym „Żurawinka” (Poznań)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • m.in. Dzienny Ośrodek Terapeutyczny „Żurawinka” dla dorosłych osób niezdolnych do samodzielnej egzystencji • realizowanie wieloletnich projektów rehabilitacyjnych dla osób z mózgowym porażeniem dziecięcym (mpd) • organizowanie pikników, wycieczek, spotkań integracyjnych, „Jesiennych wernisaży”, imprez okolicznościowych, szkoleń i warsztatów

Fundacje / Stowarzyszenia	Forma wsparcia
<p style="text-align: center;">Stowarzyszenie „Na Tak” (Poznań)</p>	<p>Wspiera: dzieci, młodzież i dorosłych z różnymi schorzeniami neurologicznymi i genetycznymi – m.in. z zespołem Downa i z mózgowym porażeniem dziecięcym (mpd), poprzez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wspieranie rozwoju fizycznego i poznawczego dzieci, młodzieży i osób dorosłych ze szczególnymi potrzebami • prowadzenie rehabilitacji społecznej i zawodowej (w tym terapii zajęciowej i zatrudnienia wspomaganego) • prowadzenie konsultacji psychologicznych, logopedycznych, pedagogicznych oraz rehabilitacyjnych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin • organizowanie turnusów rehabilitacyjnych, kolonii i obozów turystyczno-sportowych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną • organizowanie zajęć sportowych (m.in. nauki pływania, z tenisa stołowego, bowlingu), udział w Olimpiadach Specjalnych <p>Stowarzyszenie prowadzi placówki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Orzeszek” – przedszkole specjalne • „Zakątek” – społeczna szkoła podstawowa • „Krzemień” – warsztat terapii zajęciowej • „Przylesie” – warsztat terapii zajęciowej • „Poranek” – dom krótkiego pobytu • „Kamyk” – środowiskowy dom samopomocy • „Bizon” – agencja zatrudnienia wspomaganego • „Jaskółka” – poradnia rozwojowa dla dzieci i młodzieży • „Tak” – galeria <p>Inicjatywy Stowarzyszenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grupy taneczne: „Galimatias”, „Impuls”, „Łowcy gwiazd”, „Promyk”, „Farishta”, „Gwiazdeczki”, „Słoneczniki” • grupa teatralna: „Flesz”

Fundacje / Stowarzyszenia	Forma wsparcia
<p>Stowarzyszenie na rzecz Dzieci ze Złożoną Niepełnosprawnością „Potrafię więcej” (Poznań)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wspieranie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami (z mpd, niewidome i słabowidzące, z wrodzonymi wadami układu nerwowego, z niepełnosprawnością intelektualną, z opóźnionym rozwojem psychoruchowym) • wspiera rodziców poprzez zajęcia terapeutyczne • oferowanie krótkotrwałej pomocy wolontariuszy w opiece nad dzieckiem • organizacja szkoleń obejmujących problematykę osób z niepełnosprawnością • prowadzenie kampanii przeciw wykluczeniu osób niepełnosprawnych oraz ich rodzin • działalność terapeutyczna, rehabilitacyjna, rekreacyjna oraz edukacyjna
<p>Fundacja Ernst & Young (EY) (Warszawa oraz inne duże miasta)</p>	<p>Holistyczne wsparcie rodzin zastępczych, które opiera się na czterech filarach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wsparcie dzieci i młodzieży • wsparcie rodziny • promocja rodzicielstwa zastępczego • pomoc finansowa
<p>Fundacja im. Doktora Piotra Janaszka „Podaj dalej” (Konin)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wspieranie osób z niepełnosprawnością poprzez terapie, rehabilitację oraz usamodzielnianie w mieszkaniach treningowych
<p>Fundacja „Stworzenia Pana Smolenia” (Mosina)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hipoterapia
<p>Stowarzyszenie na rzecz Osób Niepełnosprawnych „Promyk” (Komorniki, Dopiewo, Buk, Mosina, Luboń, Puszczykowo, Stęszew)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wspieranie dzieci, młodzieży oraz dorosłych z niepełnosprawnością • prowadzenie Warsztatów Terapii Zajęciowej (WTZ) • zajęcia integracyjne
<p>Stowarzyszenie na rzecz Osób Niepełnosprawnych i Aktywności Lokalnej „Dla Ciebie” (Pobiedziska)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wspieranie dzieci z niepełnosprawnością i ich rodzin • prowadzenie WTZ oraz zajęć rehabilitacyjnych, integracyjnych, z arteterapii oraz hipoterapii

Fundacje / Stowarzyszenia	Forma wsparcia
<p>Kolskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych „Sprawni Inaczej” (Koło)</p>	<ul style="list-style-type: none"> wspieranie osób z zespołem Downa, spektrum autyzmu, z mpd oraz ich rodzin i opiekunów prawnych prowadzenie WTZ
<p>Fundacja na rzecz Doroty Targowskiej i Jej Przyjaciół „Dorotkowo” (założona w Toruniu, działa również na terenie Wielkopolski i innych województw)</p>	<ul style="list-style-type: none"> wspieranie osób z zespołem Downa oraz ich rodzin prowadzenie zajęć z zakresu rehabilitacji, logopedii, integracji sensorycznej i innych – mających na celu poprawę jakości życia osób z zespołem Downa oraz ich bliskich
<p>Stowarzyszenie „Mini Basket Academy” (Poznań, Luboń)</p>	<ul style="list-style-type: none"> prowadzenie projektu „W zespole siła”, który skierowany jest do dzieci z zespołem Downa – zajęcia ogólnorozwojowe i koszykówka dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych różnorodne działania mające na celu integrację oraz wzmacnianie lokalnej społeczności i wspieranie rodzin osób z niepełnosprawnością
<p>Fundacja Wspierania Integracji Osób Niepełnosprawnych „Strefa Integracji” (Poznań)</p>	<ul style="list-style-type: none"> wspieranie osób z zespołem Downa oraz ich otoczenia poprzez szerzenie informacji „na start” – niezbędnych tuż po urodzeniu dziecka z zespołem Downa (lub po uzyskaniu diagnozy) prowadzenie warsztatów o charakterze integracyjnym (plastycznych, muzycznych, tanecznych i innych), podczas których dzieci z niepełnosprawnością oraz pełnosprawne realizują wspólny cel – dobrą zabawę i rozwój
<p>Stowarzyszenie „My, Rodzice”</p>	<ul style="list-style-type: none"> wspieranie rodziny i przyjaciół osób transpłciowych szerzenie wiedzy o transpłciowości prowadzenie kampanii społecznych zapobiegającym wykluczeniu i agresji skierowanej przeciwko osobom transpłciowym

Grupy wsparcia: formalne, nieformalne, internetowe	Forma wsparcia
Forum internetowe „Zakątek 21”	<ul style="list-style-type: none"> przestrzeń internetowa, w której rodzice/opiekunowie wymieniają się wiedzą, doświadczeniem i kontaktami, niezbędnymi do opieki nad dzieckiem z zespołem Downa
Klub Rodziców Dzieci ze Spektrum Autyzmu „Razem Łatwiej” (Poznań)	<ul style="list-style-type: none"> członkami klubu są rodzice, którzy wspierają się w „oswojeniu autyzmu” m.in. poprzez dzielenie się wiedzą i doświadczeniami oraz poprzez wymianę informacji o miejscach przyjaznych dzieciom ze spektrum autyzmu
Grupa wsparcia dla ojców dzieci z niepełnosprawnościami (powstała dzięki Stowarzyszeniu „Mudita”)	<ul style="list-style-type: none"> grupa wzajemnego wsparcia online: dzielenie się doświadczeniem, wsparcie emocjonalne w codziennych wyzwaniach



WYJAŚNIENIE SKRÓTÓW	
ASD	spektrum autyzmu
CIDON	centrum informacyjno-doradcze dla osób z niepełnosprawnością
CUS	centrum usług społecznych
CWR	centrum wspierania rodzin
DPS	dom pomocy społecznej
FAS	alkoholowy zespół płodowy
FASD	zespół zaburzeń u dziecka, które są skutkiem spożywania alkoholu w czasie ciąży przez matkę
GOPS	gminny ośrodek pomocy społecznej
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej
MOPR	miejski ośrodek pomocy rodzinie
MOPS	miejski ośrodek pomocy społecznej
mpd	mózgowe porażenie dziecięce
NFZ	Narodowy Fundusz Zdrowia
NGO	organizacje pozarządowe
OIK	ośrodek interwencji kryzysowej
ORE	Ośrodek Rozwoju Edukacji
OWiT	ośrodek wsparcia i testów

PCPR	powiatowe centrum pomocy rodzinie
PFRON	Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych
PIKONI	punkt informacyjno-koordynacyjny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną
PPP	poradnia psychologiczno-pedagogiczna
PTSD	zespół stresu pourazowego
PUP	powiatowy urząd pracy
PZP	poradnia zdrowia psychicznego
RAD	reaktywne zaburzenie przywiązania (więzi)
ROPS	regionalny ośrodek polityki społecznej
SCWEW	Specjalistyczne Centrum Wspierania Edukacji Włączającej
SPZOZ	samodzielny publiczny zakład opieki zdrowotnej
ŚDS	środowiskowy dom samopomocy
WTZ	warsztat terapii zajęciowej
WWR	wczesne wspomaganie rozwoju
ZAZ	zakład aktywności zawodowej
ZPCh	zakład pracy chronionej

BIBLIOGRAFIA

- Banasiak, A. (2014). Wsparcie społeczne a poziom doświadczanego stresu rodzicielskiego u ojców dzieci z zaburzeniami rozwoju. *Pedagogika rodziny. Family Pedagogy*, 4(4), 177–188. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2014-t4-n4/Pedagogika_Rodziny-r2014-t4-n4-s177-188/Pedagogika_Rodziny-r2014-t4-n4-s177-188.pdf
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bremner, J.D., Vermetten, E. (2004). *Neuroanatomical changes associated with pharmacotherapy in posttraumatic stress disorder*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1032, 154–157. <https://doi.org/10.1196/annals.1314.012>
- Cebella, A., Łucka, I. (2007). *Zespół stresu pourazowego – rozumienie i leczenie*. Via Medica.
- Czajkowska-Kisil, M., Łacheta, J. (2016). *System wsparcia rodziny dziecka głuchego w Polsce. Stan obecny i rekomendowane zmiany*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich. https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/System_wsparcia_rodziny_dziecka_gluchego_w_Polsce_stan_obecny_i_rekomendowane_zmiany.pdf
- Czapliński, J. (2020a). Osobowość szczęśliwego człowieka. W: J. Czapliński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* (Nowe Tendencje w Psychologii, t. 10, s. 395–379). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czapliński, J. (red.). (2020b). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ćwirynkało, K., Żywanowska, A. (2004). Wieloaspektowość wsparcia społecznego rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne. W: G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 75–82). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Fischer, J. (2015). *Terapia osób, które przetrwały traumy złożone*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giese-Szczap, K. (2022). *Niecodzienne dzieci, niecodzienni rodzice. Diagnoza – wsparcie – codzienność*. Wydawnictwo Impuls.
- Gołębniak, B.D., Pachowicz, M. (red.). (2018). *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*. Collegium Da Vinci; Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Grabarz, A., Szluz, B., Urbańska, M., Walc, W. (red.). (2011). *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka*. Wydawnictwo „Koraw” Dorota Kocząb.
- Jadcak-Szumilo, T. (2024). Terapia dzieci ze spektrum zaburzeń poalkoholowych i wsparcie rodziców w procesie opieki i wychowania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 23(1), 12–32. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/906/750#>
- Janocha, W. (2009). *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*. Wydawnictwo Jedność.

- Jarmużek, J. (2019). Wsparcie informacyjne rodziców dziecka z niepełnosprawnością. Perspektywa salutogenetyczna. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki. Edukacja, Rodzina, Społeczeństwo*, 4, 245–262. <https://bibliotekanauki.pl/articles/1833693>
- Jazłowska, A., Przybyła-Basista, H. (2019). Doświadczenie stresu i odnajdywanie pozytywnych aspektów rodzicielstwa w kontekście wychowywania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 18(2). <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/713>
- Kirenko, J. (2022). *Aspiracje rodzicielskie wobec dzieci z niepełnosprawnościami. Struktura i uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kolk van der, B. (2018). *Strach ucieleśniony. Mózg, umysł i ciało w terapii traumy*. Czarna Owca.
- Kordaczuk-Wąs, M., Wiktorowicz-Sosnowska, M. (red.). (2018). *Rodzina zastępcza. Pomiędzy prawem, teorią i praktyką*. Exante Wydawnictwo Naukowe dr Klaudia Pujer.
- Kossowska, A. (2022). Nie jesteśmy bogami – o poczuciu winy rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. *Charaktery. Magazyn psychologiczny*, (6), 43–45.
- Kwaśniewska, G., Wojnarska, A. (red.). (2004). *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Liberska, H. (red.). (2011). *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*. Difin.
- Liberska H., Matuszewska M. (2011). Model rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. W: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju* (s. 41–66). Difin.
- Lis-Turlejska, M. (1998). *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Łakomy, D., Trojańska, M. (2002). Wczesna pomoc dziecku głębiej upośledzonemu. umysłowo i jego rodzinie. W: J. Pilecki (red.), *Usprawnianie, wychowywanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym* (Wyd. 2 zm., s. 33–63). Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Masulani-Mwale, C., Kauye, F., Gladstone, M., Mathanga, D. (2018). Prevalence of psychological distress among parents of children with intellectual disabilities in Malawi. *BMC Psychiatry*, 18(1), 146. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1731-x>
- McMackin, R., Newman, E., Fogler, J., Keane, T. (2015). *Terapia traumy. Teoria i praktyka terapii oparta na dowodach*. Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2011). Kobiety i ich niepełnosprawne dzieci. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 39, 73–90. <http://hdl.handle.net/11089/865>
- Nawojski, R., Kowalska, B. (2022). „Kiedy państwo mnie nie chroni...” – oddolne mobilizacje na rzecz praw reprodukcyjnych a doświadczanie obywatelstwa. *Studia Socjologiczne*, (1), 81–103. <https://doi.org/10.24425/sts.2022.140597>
- Nowak, B.M. (2012). *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Olsson, M.B., Hwang, C.P. (2008). Socioeconomic and psychological variables as risk and protective factors for parental well-being in families of children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research : JIDR*, 52(12), 1102–1113. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01081.x>
- Pachowicz, M. (2018a). Inny czyli kto? Obszary i podmioty inkluzji. W: B.D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 45–60). Collegium Da Vinci; Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pachowicz, M. (2018b). Mechanizmy ekskluzywne ukryte w procesie inkluzji. W: B.D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 97–121). Collegium Da Vinci; Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Pachowicz, M. (2020). Edukacja i terapia osób z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 na przykładzie Ośrodka Rewalidacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego. *Parejza*, (2), 106–120. <https://doi.org/10.15290/parejza.2020.14.09>
- Palak, Z., Bujnowska, A., Pawlak, A. (red.). (2010). *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Parchomiuk, M., Szabała, B. (2011). Wsparcie społeczne matek dzieci niepełnosprawnych a ich postawy rodzicielskie. W: A. Grabarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka* (s. 73–90). Wydawnictwo „Koraw” Dorota Koczub. <https://repozytorium.ur.edu.pl/items/f5afcd8e-4134-45a8-ae74-fb083d651322>
- Piekacz, A. (2020). *Wielowymiarowość diagnozy i terapii FASD*. Difin.
- Pilecki, J. (red.). (2002). *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Piotrowicz, R. (2012). Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – kompleksowe wsparcie terapeutyczne dziecka i rodziny. Diagnoza a program. Ośrodek Rozwoju Edukacji MEN. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/piotrowicz_wczesne-wspomaganie-rozwoju-dziecka.pdf.
- Ruppert, F. (2012). *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*. Czarna Owca.
- Ruppert, F. (2015). *Wczesna trauma. Rozpoznawanie i uwalnianie*. Wydawnictwo Virgo.
- Schiraldi, G.R. (2022). *Traumatyczne doświadczenia z dzieciństwa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sekułowicz, M. (2010). Problemy funkcjonowania matek i ojców dzieci z niepełnosprawnością. W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia* (s. 47–67). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sekułowicz, M. (2013). *Wypalenie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Sikorska, I. (2014). Dziecięca trauma: psychologiczne konsekwencje dla dalszego rozwoju. *Sztuka Leczenia*, (3–4), 55–70. https://www.sztukaleczenia.pl/pub/2014/3-4/sztuka_leczenia_55-70.pdf
- Stelter, Ż. (2011). Realizacja ról rodzicielskich w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym. W: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju* (s. 67–94). Difin. <http://hdl.handle.net/10593/9697>
- Stelter, Ż. (2013). *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Difin.

Netografia:

- Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych. (2022, 20 kwietnia). Dane dotyczące zakładów pracy chronionej. www.niepelnosprawni.gov.pl/p,84,dane-dotyczace-zakladow-pracy-chronionej
- Eksperti: Niepełnosprawni nie pracują m.in. z powodu ukrytej dyskryminacji. (2017, 6 października). *Dziennik Gazeta Prawna*. <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1076238,aktywnosc-zawodowa-niepelnosprawnych.html>
- Fundacja EY. (b.d.). Dzieci i Młodzież – edukacja i wsparcie. https://www.ey.com/pl_pl/fundacja/dzieci-i-mlodziez
- GUS. (2022, 1 grudnia). Osoby niepełnosprawne w 2021 r. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/26/3/1/osoby_niepelnosprawne_w_2021_r.pdf
- GUS. (2023, 11 maja). Piecza zastępcza w 2022 r. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pieczza-zastepcza-w-2022-roku,1,7.html>
- Matłacz, A. (2023, 17 kwietnia). NIK o asystencji dla niepełnosprawnych: program jest, ale potrzebujący wciąż bez wsparcia. *Prawo.pl*. <https://www.prawo.pl/samorzad/program-asystent-osoby-niepelnosprawnej-kontrola-nik-2023,520827.html>
- Opolski Urząd Wojewódzki. (2023). *Opieka wytchnieniowa – edycja 2023*. <https://www.gov.pl/web/uw-opolski/opieka-wytchnieniowa---edycja-2023>
- Rozwój technologii i praca zdalna pomagają aktywizować osoby z niepełnosprawnościami. Dziś 80 proc. z nich nie pracuje i nie szuka pracy.* (2022, 2 marca). *Newseria*. www.biznes.newseria.pl/news/rozwoj-technologii-i,p631779669
- Różański, M. (2021, 5 marca). Usługi asystenckie w całym kraju. Lista organizacji pozarządowych z dodatkowego naboru. niepelnosprawni.pl. <https://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1765590>
- Uchwała w sprawie przyjęcia polityki publicznej pod nazwą Strategia rozwoju usług społecznych, polityka publiczna do roku 2030 (z perspektywą do 2035r.). Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. (2022, 7 czerwca). <https://www.gov.pl/web/premier/uchwala-w-sprawie-przyjecia-polityki-publicznej-pod-nazwa-strategia-rozwoju-uslug-spoecznych-polityka-publiczna-do-roku-2030-z-perspektywa-do-2035-r>

AUTORZY PUBLIKACJI

Matylda Pachowicz – pedagog specjalny, tutor, psychotraumatolog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel akademicki oraz szkoleniowiec z wieloletnim stażem. Absolwentka Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (studia magisterskie oraz doktoranckie), ukończyła również studia podyplomowe z „Psychosomatyki i somatopsychologii” oraz z „Psychotraumatologii”. Laureatka nagród naukowych (m.in. Stowarzyszenia Otwartej Rzeczypospolitej w konkursie im. Jana Józefa Lipskiego oraz Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych pod patronatem Ministra Pracy i Polityki Społecznej za pracę magisterską) i fotograficznych (m.in. prestiżowej nagrody Dla Młodego Talentu w kategorii Dokument w Międzynarodowym Konkursie Fotograficznym *Nikon Photo Contest International* 2004–2005). Finalistka XIII edycji Nagrody im. Artura Rojszczaka, przyznawanej przez Klub Stypendystów Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (maj 2019). Autorka kilkunastu publikacji naukowych oraz współredaktorka naukowa książki (o charakterze podręcznika dla studentów) wspólnie z prof. B.D. Gołębnik: „Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej” (DSW-CDV Wrocław–Poznań 2018).

Pracuje jako nauczyciel akademicki w różnych szkołach wyższych, obecnie jest wykładowcą na WSE UAM w Poznaniu i członkiem zespołu Laboratorium Studiów o Niepełnosprawności na tym wydziale. Jest również promotorem prac licencjackich i magisterskich, recenzentem w czasopismach i projektach naukowych oraz autorką bajki terapeutycznej. Autorka wielu indywidualnych wystaw fotograficznych poruszających problematykę osób z niepełnosprawnością. Pomysłodawczyni i współorganizatorka krajowych i międzynarodowych plenerów fotograficznych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zaangażowana w działania i projekty społeczne, współpracuje z różnymi fundacjami i stowarzyszeniami, jest szkoleniowcem rekomendowanym przez Fundację EY. Od wielu lat jest trenerem indywidualnym oraz grupowym dla rodzin zastępczych i adopcyjnych. Jako tutor oraz konsultant kryzysowy realizuje liczne działania wspomagające osoby będące w trudnej sytuacji życiowej. Od kilku lat prowadzi kursy o tematyce psychologicznej na Uniwersytecie Otwartym UAM w Poznaniu, za które czterokrotnie otrzymała Nagrodę przyznaną przez Radę Programową UO UAM dla najpopularniejszego wykładowcy.

Malwina Stasiak-Wiśniewska – z wykształcenia prawnik i psycholog. Ukończyła studia podyplomowe „Psychotraumatologia”, „Psychologia Społeczna” oraz „Zarządzanie Jakością”. Miłośniczka książek, psychologii rozwojowej człowieka oraz szczerych rozmów, podczas których nie boi się poruszania tematów trudnych i bolesnych. Uważa obserwatora życia społecznego. Przy każdej okazji zbiera informacje na temat szeroko pojętych potrzeb rodziców dzieci z niepełnosprawnościami i obszarów, w których wsparcie jest im szczególnie potrzebne. Mama dziecka z niepełnosprawnością. Zdobyte doświadczenia zamierza przekuć w projekty wspierające rodziców dzieci z niepełnosprawnościami – szczególnie tych, którzy są w procesie żałoby czy

oczekują narodzin dziecka z problemami rozwojowymi. Poszukuje narzędzi wspierających siłę emocjonalną i dobrostan człowieka. W obszarze jej zainteresowań znajdują się takie tematy jak: koherencja, mindfulness oraz wzrost potraumatyczny.

Obecnie współpracuje z Kliniką Rodzina – Para – Jednostka z siedzibą w Poznaniu, którą tworzy grupa specjalistów zapewniających kompleksową pomoc psychologiczną oraz psychoterapeutyczną skierowaną do dzieci, młodzieży oraz dorosłych. To wyjątkowe miejsce jest odpowiedzią na rzeczywiste potrzeby klientów: rodzin, par, jednostek w całym cyklu życia rodziny. W Klinice oferuje wsparcie nastolatkom z problemami adaptacyjnymi, uzależnień, zaburzeniami nastroju i odżywiania oraz nastolatkom i osobom dorosłym z doświadczeniem straty, żałoby oraz niepełnosprawności w rodzinie.

Łukasz Antczak – z wykształcenia psycholog i filozof, terapeuta traumy, diagnosta FAS. Pracuje w Poradni Uzależnień i wspiera osoby dorosłe w kryzysie psychicznym. Uczestnik szkoleń i warsztatów z zakresu pracy z traumą u dzieci i dorosłych. Absolwent „Akademii Świadomego Rodzica” organizowanej przez Fundację EY. Uzyskał certyfikat z zakresu pracy z traumą wojenną, zespołem stresu pourazowego (PTSD) oraz budowania odporności psychicznej Fundacji Elnet Poland, pod kierunkiem prof. Mooli Lahada i jego zespołu z The International Stress Prevention Centre w Izraelu. Zainteresowany takimi tematami jak: pierwsza pomoc psychologiczna oraz trauma wczesnodziecięca.

Miłośnik podróży, historii sztuki i muzyki. Prywatnie wraz z żoną prowadzi rodzinny dom dziecka dla pięciu dzieci z FAS, traumą wczesnodziecięcą, autyzmem oraz zespołem Downa. Doświadczenie płynące z wychowania i opieki nad dziećmi z różnymi trudnościami rozwojowymi zachęcają go do poszukiwania narzędzi, które umożliwiałyby diagnozowanie i wdrażanie odpowiednich strategii pomocy.

Realizator projektu: **Fundacja Instytut Analiz Społecznych Quantum**

POŻEGNANIA

FAREWELL



O Nauczycielce nauczycieli, która nie podnosiła głosu by być słyszaną Henryka Kwiatkowska (1940–2024)

About the Teacher of Teachers Who Did Not Raise Her
Voice to Be Heard Henryka Kwiatkowska (1940-2024)

Tekst ten nie jest biografią wybitnej uczzonej. Nie jest też hagiografią. Jest naszym osobistym wspomnieniem o Koleżance, która zaprosiła nas do swoich prac. A było ich wiele. Skupiłyśmy się na wybranych „kamieniach milowych”, wokół których skupiała się Jej aktywność naukowa i towarzyska, promieniująca bezpośrednio i pośrednio na środowisko polskiej pedagogiki. Każdy, kto spotkał się z Henryką Kwiatkowską pozostał na zawsze pod wpływem jej mądrości, życzliwości, dyskrecji i elegancji. Swoim spokojem i rozważą studziła najgorętsze sytuacje, wskazując racjonalne sposoby ich rozstrzygnięcia. W każdym z pól jej działalności była osobą spolegliwą, darzoną zaufaniem. Zawsze można było polegać na Jej sądach, osądach i decyzjach.

Nasze doświadczenia bycia z Henryką związane są, poza osobistymi, ze współdziałaniem w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, w czasopiśmie, których Henryka była redaktorką, oraz w Letnich Szkołach Młodych Pedagogów.

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne było ważnym polem działania Henryki. Była aktywną uczestniczką i organizatorką każdego z wymiarów jego działalności, to znaczy: organizacyjno-programowej, naukowej oraz wydawniczo-popularyzatorskiej. W latach 1989–2014 pełniła funkcję wiceprezeski Towarzystwa, pozostając od 2017 roku w Radzie Naukowej PTP. Od 2016 roku była jego honorową członkinią, odznaczoną Medalem PTP w roku 2019.

Współorganizowała Ogólnopolskie Zjazdy Pedagogiczne, które na stałe wpisały się w działalność Towarzystwa jako forum debaty o aktualnych i potencjalnych wyzwaniach pedagogiki i edukacji. Pierwszy z nich odbył się w lutym 1993 roku w Rembertowie k/Warszawy. Henryka była zaangażowana w kreowanie programu zarówno tego pierwszego, przełomowego dla społeczności akademickiego spotkania pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki”, rozliczającego się z przeszłością socjalistycznej szkoły i jej ideologicznymi uzasadnieniami skrywanymi pod maską naukowej pedagogiki, jak i kolejnych. Skrzętnie spisywała najważniejsze wydarzenia około i po/zjazdowe. Była redaktorką „ksiąg zjazdowych” (1994, 1996) oraz autorką artykułów i referatów poświęconych tematyce Zjazdów (zob. m.in.: *Ewolucja haseł zjazdowych – czy ewolucja tożsamości pedagogiki*, 2016). Współredagowała też tomy poświęcone debatom prowadzonym w sekcjach pedeutologicznych (*Społeczno-kulturowe konteksty kształcenia nauczycieli*, 2003; *Nauczyciele programowe (nie)przygotowanie*, 2012).

Drugim ważnym polem działalności Henryki w PTP było „Forum Oświatowe” – czasopismo Towarzystwa ukazujące się od 1989 roku. Przez osiemnaście lat była zastępczynią redaktora naczelnego Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego. Była to Jej katedra, z której, już od pierwszego numeru, dzieliła się swoją wiedzą. Publikowała na tych łamach (12 tekstów) i jako członkini Rady Naukowej troszczyła się o jakość artykułów. Podjęła również zadanie reaktywowania innego naukowego czasopisma „Studia Pedagogiczne”, które w latach 2010–2014 było wydawane przez PTP wraz z KNP PAN, a obecnie jest współwydawane przez Polską Akademię Nauk i Uniwersytet w Białymstoku pod nowym tytułem „Polish Journal of Educational Studies”. W tym nowym „życiu” czasopisma Henryka Kwiatkowska była także w Radzie Redakcyjnej.

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN to drugie bardzo ważne i owocne pole działalności Henryki Kwiatkowskiej. W pracach tego pochodzącego z wyborów grona uczestniczyła od 1993 roku. Pełniła funkcję sekretarza naukowej, a następnie przez dwie kadencje była jego wiceprzewodniczącą. W 1996 roku została wybrana do Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” Polskiej Akademii Nauk. Będąc w KNP PAN czynnie uczestniczyła w Letnich Szkołach Młodych Pedagogów. Była niezrównaną Mistrzynią wspierającą osoby w ich wyborach naukowych na początkowym etapie kariery akademickiej. Pracując w Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, troszczyła się o sprawiedliwość ocen dorobku naukowego.

Troska Henryki o jakość polskiej edukacji i pedagogiki najdobitniej uwidoczniła jest w Jej pracach poświęconych zawodowi nauczyciela. Nieocenione dla rozwoju pedagogiki są jej teksty o tematyce pedeutologicznej: *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej* (1997), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli* (1988), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki* (1997), *Tożsamość zawodowa nauczycieli. Między anomią a autonomią* (2005), *Pedeutologia* (2008). Była twórczynią nowoczesnej pedeutologii gromadząc wokół siebie grono osób zajmujących się tą problematyką. Tworzyła zarówno struktury formalne – instytucjonalne w uczelniach, w których pracowała (w Uniwersytecie Warszawskim, Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie i Wyższej Szkole Nauk Społecznych „Pedagogium”), jak i na wpuł formalne w KNP PAN, a także nieformalne, koleżeńskie. Podobnie jak wiele innych osób z Jej kręgów zaproszenie do współpracy zawsze przyjmowałyśmy jako zaszczyt, wyzwanie i zobowiązanie.

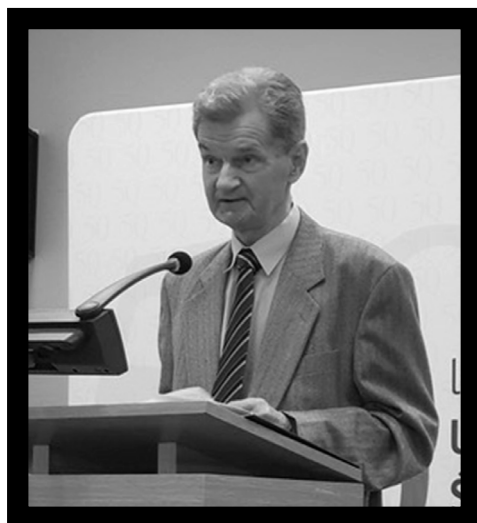
Szczególnie cenna dla wielu z nas, pedeutologów pochodzących z różnych uczelni w Polsce, była możliwość uczestniczenia w debatach organizowanych przez Nią pod egidą KNP PAN w Uniwersytecie Warszawskim. Udział w powstających niejako *ad hoc* grupach roboczych, włączanych w prace towarzyszące przygotowywaniu pedeutologicznych wątków w obradach kolejnych Zjazdów był dla nas, poszerzanej stale wspólnoty afiliującej dorobek przy kierowanej przez Nią sekcji, bezcenny. Henryka dbała o to, aby rezultaty tej uprawianej szeroko i transdyscyplinarnie problematyki nauczycielskiej były obecne nie tylko w tomach pozjazdowych. Będąc m.in. współredaktorką (z Profesor Marią Dudzikową) prestiżowej serii studiów i monografii „Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki”, ukazujących się pod patronatem KNP PAN, poświęciła jeden z jej tomów „gorącemu” tematowi, nadającemu ton wielu debatom prowadzonym w ramach wspomnianych wyżej spotkań sekcji, a mianowicie relacjom interpersonalnym w szkole (zob. *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, 2015).

Profesor Henryka Kwiatkowska odpowiadała też niezawodnie na zaproszenia do udziału w konferencjach i innych spotkaniach naukowych wspierających podejmowanie w szerokiej skali (międzynarodowej, krajowej, regionalnej) programów i projektów zmiany kształcenia nauczycieli w Polsce. Była m.in. uczestniczką ważnego panelu w trakcie konferencji międzynarodowej „Alternatywne modele kształcenia nauczycieli”, zorganizowanej w 1989 roku pod patronatem m.in. Prof. Andrzeja Janowskiego, ministra pierwszego rządu solidarnościowego, spotkania otwierające-

go środowisko nauczycieli kształcących innych nauczycieli na współczesne dyskursy edukacji do nauczania i inicjującego podjęcie pierwszych programów europejskich wspierających podejmowanie nowych praktycznych rozwiązań w tym obszarze, takich jak LEROPOL, Tempus czy Phare. Była też gotowa do dzielenia się refleksją – czy to na etapie kreowania podstaw, czy też upowszechniania wyników – w projektach poświęconych profesjonalizacji praktyk edukatorskich (zob. np. projekt „Poprzez praktykę do profesjonalizmu – nowa koncepcja praktyk studenckich i jej aplikacja”).

Zdajemy sobie sprawę z ograniczenia wynikającego z przyjęcia w tekście pożegnania osobistej perspektywy w opisie straty, którą poniosła polska pedagogika, a w szczególności nauka o nauczaniu i nauczycielach (pedeutologia) wraz z odejściem Prof. Henryki Kwiatkowskiej. Łamy „Forum Oświatowe” – czasopisma Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, wydawanego od 2012 roku w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (obecnie Uniwersytecie Dolnośląskim DSW), adresowanym do szerokiego grona odbiorców, teoretyków, badaczy i praktyków edukacji refleksji naukowej – uznałyśmy za najlepsze miejsce utrwalenia w zbiorowej pamięci niezwyklej osoby, krytycznej naukowczynie, zaangażowanej badaczki, wspaniałej Nauczycielki i serdecznej Koleżanki.

Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński)
Bogusława D. Gołębniak (Uniwersytet Dolnośląski DSW)



**Zmarł wybitny Uczony Honorowy
Przewodniczący Komitetu
Nauk Pedagogicznych PAN
Profesor Tadeusz Lewowicki**

**Esteemed Honorary Chairman of the Committee on
Pedagogical Sciences, Polish Academy of Sciences
Professor Tadeusz Lewowicki has died**

Wiadomość o śmierci **Profesora Tadeusza Lewowickiego** (1942–2024) boleśnie dotknęła środowiska akademickiej pedagogiki. Nie mogę zebrać myśli, bo przewijają się przez moją pamięć setki bezpośrednich spotkań z Mistrzem dla wielu pokoleń polskiej pedagogiki. Wydaje się, że tak wybitni Uczni są nieśmiertelni i jest w tym wyobrażeniu prawda, bowiem odszedł profesor wyjątkowy, niepowtarzalny, wielce zasłużony dla pedagogiki jako nauki. Własnymi badaniami, twórczością naukową T. Lewowicki czynił wszystko, by nasza dyscyplina postrzegana była i szanowana wśród innych dyscyplin naukowych humanistyki i nauk społecznych.

Wielokrotnie chciał żegnać się z nami, kiedy przechodził na emeryturę, gdy podsumowywał własne dokonania w kształceniu kadr dla pedagogiki naukowej i praktycznej, finalizował przewodniczenie Komitetowi Nauk Pedagogicznych PAN (1993–2007), Letnim Szkołom Młodych Pedagogów przy tym gremium czy jako współorganizator ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, ale nie godziliśmy się z takim zamiarem. Profesor miał zresztą świadomość, że jest nam wszystkim bardzo potrzebny.

Prof. T. Lewowicki pełnił tak wiele ról zawodowych, funkcji, zajmował znaczące stanowiska w zarządzaniu nauką i jednostkami akademickimi w szkolnictwie wyższym, pełniąc m.in. funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego (1977–1979), wicedyrektora Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (1981–1985), dyrektora Instytutu Badań Pedagogicznych (1985–1989), był członkiem Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów (1988–2009) oraz rektorem Wyższej Szkoły ZNP w Warszawie (1995–2000), że trudno jest w tym miejscu wymienić wszystkie dokonania organizacyjne, naukowe i dydaktyczne naszego Mistrza.

W 1998 roku przygotowałem do Leksykonu Pedagogika PWN biogram prof. Tadeusza Lewowickiego, w którym odnotowałem m.in.:

Tadeusz Lewowicki – ur. 2.07.1942 r. w Nagórzance, pedagog, specjalista w zakresie dydaktyki ogólnej, pedeutologii i pedagogiki porównawczej, profesor Uniwersytetu Warszawskiego; doktoryzował się z pedagogiki w tej uczelni w 1972 r., habilitację uzyskał w UW w 1977 r., zaś profesorem zwyczajnym w UW jest od 1982 r. (...).

Aktywny działacz ZNP, któremu powierzono w 1995 r. stanowisko Rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, od 1984 r. jest redaktorem naczelnym ogólnopedagogicznego dwumiesięcznika ZNP *Ruch Pedagogiczny*, od 1986 r. przewodniczy Radzie Naukowej ZG TWP; w latach 1987–1989 był wiceprzewodniczącym Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, natomiast od 1996 r. wchodzi w skład kolejnych Rad ds. Reformy Edukacji Narodowej, od 1993 r. kieruje Komitetem Nauk Pedagogicznych PAN; jest animatorem ogólnopolskiego ruchu postępowej myśli pedagogicznej.

Warto przypomnieć w tym miejscu najważniejsze prace naukowe Profesora T. Lewowickiego, a są to następujące monografie:

- » *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów* (1975, 2. wyd. 1977),
- » *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa* (1977),
- » *Kształcenie uczniów zdolnych* (1980, 2. wyd. 1986),

- » *Treści kształcenia w szkole wyższej* (współred. 1983),
- » *Aspiracje dzieci i młodzieży* (1987),
- » *Proces kształcenia w szkole wyższej* (1988),
- » *Przemiany oświaty* (1994),
- » *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli* (1995, 2. wyd. 2007).

Gdybym miał dzisiaj aktualizować wykaz tylko monografii autorskich i współautorskich T. Lewowickiego, to dodałbym jeszcze do powyższego wykazu:

- » *Problemy oświaty*, współautor M. J. Szymański (1990),
- » *Osobowość a aspiracje*, współautor B. Galas (1991),
- » *Dylematy (i pseudodylematy) metodologiczne pedagogiki. Ewolucja tożsamości pedagogiki* (1993),
- » *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej* (1994, 2. wyd. 1995),
- » *Nauczyciel (wciąż, ale inaczej?) refleksyjny. Refleksyjny praktyk* (1995, 2. wyd. 1996),
- » *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej* (1995),
- » *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki* (2007),
- » *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży studium z pogranicza polsko-czeskiego. T.1. Przemiany wartości i celów życiowych*, współautorzy: E. Ogródzka-Mazur, A. Minczanowska, G. Piechaczek-Ogierman (2016),
- » *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży studium z pogranicza polsko-czeskiego. T.2. Religia i tolerancja religijna*, współautorzy: B. Grabowska, U. Klajmon-Lech, A. Różańska (2016),
- » *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży studium z pogranicza polsko-czeskiego. T.3. Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych*, współautorzy: B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska (2017),
- » *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży studium z pogranicza polsko-czeskiego. T.4. O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*, współautorzy: A. Szczurek-Boruta, A. Szafrąńska (2017).

Pod redakcją lub współredakcją T. Lewowickiego ukazało się **139** prac zbiorowych. Imponujący zasięg pracy zespołowej.

Mimo statusu emerytowanego profesora Uniwersytetu Warszawskiego T. Lewowicki był – jak widać tylko po wydanych rozprawach naukowych – nadal niezwykle aktywny naukowo, współtworząc w Cieszynie przy ówczesnym wydziale zamiejscowym – Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego szkołę badań międzykulturowych, badań w zakresie pedagogiki pogranicza. Otwierał kolejne przewody doktorskie, recenzował wnioski habilitacyjne i w postępowaniach o nadanie tytułu profesora. Dzielił się z młodszym pokoleniem wiedzą i doświadczeniem, których zakres i poziom wzbudzał najwyższy szacunek środowiska akademickiego.

To dzięki T. Lewowickiemu jako przewodniczącemu KNP PAN została podpisana umowa o bezpośredniej współpracy z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Uhonorowany został najwyższą godnością akademicką – doktora hono-

ris causa dwóch ukraińskich uniwersytetów – Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki w Kijowie i Uniwersytetu im. Iwana Franka w Żytomierzu oraz Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim, a także trzech krajowych uniwersytetów – Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Opolskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Profesorki tytularne UŚ: Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta oraz prof. UŚ Barbara Grabowska i Anna Szafrńska wydały niezwykle interesujące księgi pamiątkowe dedykowane Profesorowi z okazji urodzin, które zawierają adresy, wyrazy uznania i artykuły poświęcone Jego twórczości naukowej i oświatowej.

Zamknęły się „drzwi” bezpośrednich relacji z Mistrzem, który pozostawił nam swoje dzieła, Uczniów, kontynuatorów kluczowych dla społeczeństw w kraju i w Ukrainie badań oświatowych, pedeutologicznych oraz jakże istotne dla ich poprawnej konceptualizacji i realizacji rozprawy z metodologią badań pedagogicznych. Pożegnaliśmy wybitnego Uczzonego, Doktora Honoris Causa multi, Profesora nauk humanistycznych i społecznych, Mentora i charyzmatycznego Pedagoga, Przewodniczącego KNP PAN, wspaniałego Kolegę, dzieląc z Bliskimi ból po odejściu Profesora na wieczną wartę. Niech spoczywa w pokoju!

Bogusław Śliwerski (UŁ)

OPINIE

OPINIONS

Agnieszka Tarabuła

Bernardyńskie Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi

Refleksje po wizycie w St. Mary's Secondary School w Dublinie

ABSTRAKT: Według najnowszych rankingów, umiejętności uczniów w irlandzkich szkołach pod wieloma względami okazały się najlepsze w Unii Europejskiej. Wraz z dwunastką uczniów wybraliśmy się do Irlandii, aby podpatrzeć sekret ich sukcesów. Odwiedziliśmy typową irlandzką szkołę. Co odkryliśmy? Za ich osiągnięciami stoi umiejętne łączenie nowoczesnych technik i tradycyjnych metod wychowawczych. Jest to szkoła, w której walczy się z nudą.

SŁOWA KLUCZOWE: St. Mary's Secondary School w Dublinie, wizyta studyjna

Kontakt:	Agnieszka Tarabula s.a.tarabula@gmail.com
Jak cytować:	Tarabula, A. (2024). Refleksje po wizycie w St. Mary's Secondary School w Dublinie. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 161–167. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.10
How to cite:	Tarabula, A. (2024). Refleksje po wizycie w St. Mary's Secondary School w Dublinie. <i>Forum Oświatowe</i> , 37(1), 161–167. https://doi.org/10.34862/fo.2024.1.10

Według najnowszych rankingów, umiejętności uczniów w irlandzkich szkołach pod wieloma względami okazały się najlepsze w Unii Europejskiej.

Wyniki czytania w Irlandii okazały się najlepsze w Unii Europejskiej i są drugie na świecie, ustępując jedynie Singapurowi. W zakresie matematyki i nauk ścisłych wyniki Irlandii zostały ocenione jako „powyżej przeciętnej”. Spośród 81 krajów Irlandia zajęła 12. miejsce w naukach ścisłych i 11. w matematyce¹.

Wraz z dwunastką uczniów z Bernardyńskiego Liceum Ogólnokształcącego wybraliśmy się do Irlandii w ramach projektu „Lepsza szkoła, lepsze perspektywy” finansowanego z Europejskich Funduszy Społecznych, aby podpatrzeć sekret ich sukcesów. Odwiedziliśmy typową, tradycyjną szkołę, jakich wiele na szmaragdowej wyspie². Co odkryliśmy? Myślę, że za ich osiągnięciami stoi umiejętne łączenie nowoczesnych technik i tradycyjnych, sprawdzonych metod wychowawczych. Wysokie miejsca w rankingach mierzących osiągnięcia intelektualne są nie jedynymi miernikami pracy szkoły, która za cel stawia sobie równomierny rozwój osobisty, społeczny, moralny i intelektualny wychowanek. Harmonijnie rozwijający się młody człowiek w pełni realizuje swój potencjał intelektualny, jak pokazuje irlandzka praktyka.

1. Zdrowa dyscyplina jako podstawa harmonijnego rozwoju.

„Jasne postawienie sprawy czyni z ludzi przyjaciół” – mawiali już starożytni. W St. Mary's reguły oczekiwanego postępowania określone są bardzo jasno i precyzyjnie wyjaśnione. Początkiem roku każda uczennica (St. Mary's to szkoła dla dziewcząt) otrzymuje dokument, który zawiera plan pracy szkoły i oczekiwania dotyczące postawy wychowanek. Podpisując ten dokument (St. Mary's School Journal 2023/2024, z którego pochodzą umieszczone poniżej cytaty) poprzez aplikację, uczennica zobowiązuje się do przestrzegania wyszczególnionych zasad, np.:

“Oczekuje się od wszystkich uczennic dobrych manier i szacunku względem innych.

To znaczy:

- Pozdrawianie ludzi w uprzejmy i zyczliwy sposób
- dziękowanie innym uczennicom, nauczycielom, personelowi, gościom

1 OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

2 https://data.oireachtas.ie/ie/oireachtas/libraryResearch/2020/2020-04-03_1-rs-infographic-education-in-ireland-a-statistical-snapshot_en.pdf

- używanie grzecznego języka w obcowaniu z innymi – zły język nie powinien być stosowany nigdy
- współpraca z nauczycielami na zajęciach w celu jak najlepszego wykorzystania swego potencjału
- przyjmowanie wkładu w zajęcia wszystkich obecnych
- szacunek dla opinii innych
- szybkie przemieszczanie się korytarzami i schodami w oznaczonych kierunkach (w St. Mary's przerwy pomiędzy lekcjami pozwalają jedynie na to „przemieszczanie się” – dłuższe przerwy są dwie – śniadaniowa i obiadowa)
- niestosowanie przemocy fizycznej

Ponieważ:

- St. Mary's jest miejscem bezpiecznym, życzliwym, pełnym troski o innych i szczęśliwym
- Taka postawa stwarza środowisko do kreatywnej i owocnej pracy
- Szacunek dla innych jest podstawą współżycia społecznego

Konsekwencje: wskazane w osobnym rozdziale”

Sprawy niby oczywiste, ale tak konkretnie wypunktowane stają się podstawą wzajemnego szacunku w relacjach. Nasi uczniowie zwrócili uwagę na to, że każdy punkt regulaminu zawierał uzasadnienie, co nie jest normą w polskich regulaminach szkolnych.

W komunikacji wypowiedane słowa są równie ważne co postawa, dlatego niezwykle cennym doświadczeniem dla naszych uczniów uczących się języków obcych, jest poznanie społecznych interakcji w kraju anglojęzycznym, gdzie słowa wyrażają tylko część komunikatu. Lektura szkolnego regulaminu irlandzkiej szkoły pozwoliła im przybliżyć się do zrozumienia ludzi posługujących się językiem angielskim, a tygodniowy udział w zajęciach lekcyjnych pozwolił zaobserwować, jak ten regulamin jest interpretowany. Dzięki temu doświadczeniu nasi uczniowie stali się kompetentniejszymi użytkownikami języka i podmiotami komunikacji międzyludzkiej.

W irlandzkich szkołach bardzo poważnie traktowany jest czas zajęć. Regulamin zawiera zapis o tym, aby wizyty u dentysty czy innego specjalisty umawiać poza godzinami pracy szkoły, a wyjazdy rodzinne organizować jedynie w czasie wakacji i przerw międzysemestralnych. Spóźnienia zgłasza się w recepcji, a dwukrotne spóźnienie w czasie jednego tygodnia należy przemyśleć w czasie tak zwanej „obiadowej refleksji”. W sali przeznaczonej na spotkania modlitewne różnych wyznań (choć szkoła została założona przez katolickie zgromadzenie zakonne), wśród jej 800 uczennic jest wiele muzułmanek, prawosławnych czy protestantek, odbywają się w czasie przerwy obiadowej spotkania, w czasie których nauczyciele odpowiedzialni za daną grupę tłumaczą wychowankom, dlaczego np. spóźnianie się jest złe. W szkolnym regulaminie możemy wyczytać, że zaczynając lekcje punktualnie możemy osiągnąć maksimum zamierzonych celów; okazujemy przez punktualność szacunek innym. Spóźnianie się wpływa na negatywnie na pracę innych, a szkoła jest

prawnie zobowiązana do prowadzenia dokumentacji czasu pracy. Niby oczywiste, ale we współczesnym świecie coraz mniej jest zasad niekwestionowanych. Im mniej polegamy na tym, że uczniowie „powinni to wiedzieć”, tym mniej nieporozumień i rozczarowań.

Strojem obowiązującym jest mundurek szkolny³, „który promuje równość wśród uczennic, pielęgnuje poczucie wspólnoty i dumy”. „Zbyt dużo makijażu jest niezdrowe dla skóry, a spięte włosy są wymogiem higieny i bezpieczeństwa” – czytamy w St. Mary’s School Journal. Podróżując po mieście w dni powszednie można było zauważyć młodzież w różnych strojach szkolnych. Można było zaobserwować jak zasady sprecyzowane w regulaminie St. Mary’s funkcjonują w innych placówkach.

System wychowawczy opiera się nie na stosowaniu kar, ale zachęcaniu do refleksji nad swoim postępowaniem. Zachęcają do tego wychowawcy w czasie codziennych apeli (od 8.45 do 8.55) i spotkań indywidualnych.

W dzienniczku szkolnym uczennice wpisują swoje indywidualne cele, które udało im się zrealizować i które chcą osiągnąć w zakresie każdego przedmiotu. Podejmują również pisemną próbę oceny własnych sukcesów i porażek po pierwszym semestrze. Rodzice własnym podpisem potwierdzają wspieranie córki w realizacji zamierzeń. Złotą zasadą procesu samowychowania jest przekonanie, że człowiek staje się lepszy nie tyle dzięki doświadczeniu, ale refleksji nad nim.

2. Nauczane przedmioty i metody dydaktyczne⁴.

Lekcje w St. Mary’s trwają od godziny 8.55 do 15.10 z dwoma przerwami – 15-sto i 40-sto minutową. Realizowany jest program z zakresu matematyki, geografii, fizyki, chemii, biologii, literatury angielskiej, języków obcych, zajęć praktycznych, przedsiębiorczości, religii, plastyki i wychowania fizycznego. Działa liczny chór na doskonałym poziomie (tu przychodzi na myśl angielska maksyma: „If something is worth doing, it’s worth doing well”. Jeśli już coś robić, to albo dobrze, albo wcale); dziewczęta uczą się tańców irlandzkich; przygotowują musical „Legalna blondynka”. Co daje się zauważyć – jest to szkoła pełna sensownych zajęć i mało w niej nudy. Lekcje z chemii czy fizyki odbywają się w dobrze wyposażonych gabinetach, uczniowie w grupach przeprowadzają doświadczenia. Na matematyce pracują w grupach wykonując obliczenia, które porównują z innymi grupami; na biologii teorię testują w szkolnym ogrodzie lub w pobliskim ogrodzie botanicznym. W czasie wykładu o modzie ekologicznej, tzn. o twórczym przerabianiu ubrań, młodzież otrzymała skrawki materiału, igły i nitki, aby słuchając mogli wykonywać zadania podnoszące koncentrację. Po angielsku mówi się, że „Devil gives work to empty hands”, więc nauczyciele w Irlandii bardzo troszczą się o to, aby zaangażowanie ich uczniów było sensownie wykorzystywane, a teoria łączona z praktyką. Jeśli chodzi o nauczanie języków obcych, to w cyklu nauki organizowane są wycieczki do krajów, których języków się uczą. W tym roku szkolnym zaplanowane są wycieczki do Niemiec i Francji.

3 <https://www.k12academics.com/School%20Uniforms/school-uniforms-republic-ireland>

4 <https://www.gov.ie/en/service/find-out-about-the-irish-education-curriculum/>

Dużo przyjemności naszym uczniom sprawił udział w zajęciach praktycznych, w czasie których upiekli i zjedli tradycyjny irlandzki chleb. Można dyskutować nad sensownością takich zajęć w liceum, ale na pewno są one szansą na połączenie teorii zdrowego żywienia z praktyką gotowania. Pozwalają na zapoznanie z kuchnią innych narodów. Są okazją do przyjemnej współpracy, budowania więzi i chwil relaksu pomiędzy przedmiotami wymagającymi intensywnego myślenia.

W ramach zajęć wychowania fizycznego uczennice liceum udały się wraz z nami na całodzienną pieszą wycieczkę, w trakcie której przeprowadzone były zabawy integracyjne. Zajęcia z historii przeprowadzone były w interaktywnych muzeach. Po pobraniu specjalnych aplikacji uzyskiwało się doskonale przygotowany audio przewodnik na własnym telefonie.

Inną ciekawą formą integracji między przedmiotowej, uczenia kreatywnego myślenia i łączenia teorii z praktyką jaką proponuje St. Mary's są tygodnie tematyczne. Np. Tydzień Bezpieczeństwa w Sieci, Tydzień Nauki i Sztuki, Tydzień Nauk Ścisłych, Tydzień Organizacji Charytatywnych. Uczennice zainteresowane daną tematyką przygotowują zajęcia, konkursy, prezentacje w celu podzielenia się z innymi swoimi zainteresowaniami. Oczywiście, nie odbywa się to kosztem lekcji, ale jest dodatkiem do zajęć obowiązkowych.

Bardzo żałowaliśmy, że nie mogliśmy uczestniczyć w dyskusjach klasowych na wzór debat oksfordzkich, o których nam jedynie z entuzjazmem opowiadano. Uczennice uczą się w ich trakcie kultury dyskusji, bez której trudno im będzie aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym.⁵

Mogliśmy jedynie podziwiać efekty działań ukierunkowanych na rozwój umiejętności społecznych. Poczuliśmy się niezwykle życzliwie i z ogromnym szacunkiem przyjęci przez świadome swej wartości młode damy. W czasie zajęć lekcyjnych, w których nasi uczniowie uczestniczyli, byli integrowani do pracy w grupach i wspomagani językowo.

Nauka w szkole jest przez bardzo wielu uczniów uważana za proces nudny, ale w odwiedzonej przez nas placówce robi się bardzo wiele, aby tej nudy było jak najmniej i aby uczeń mógł wybrać coś, co go zainteresuje i twórczo połączyć teorię z praktyką. Polscy uczniowie wyrazili ogromną chęć pozostania w irlandzkiej szkole, gdzie pracowali bardzo intensywnie i wiele się nauczyli w ciekawy sposób.

3. Technologia komunikacyjna w służbie procesu dydaktycznego⁶.

Dublin jest europejską siedzibą gigantów informatycznych takich jak Google czy Microsoft, dzięki czemu szkoły irlandzkie mają ułatwiony dostęp do nowinek technologicznych. Sekret ich sukcesów edukacyjnych jest jednak to, że technologia ma w Irlandii rolę służebną, a nie jest traktowana jak królowa, która dominuje nad wszystkim.

5 https://ncca.ie/media/2517/debating_development.pdf

6 <https://www.webwise.ie/teachers/considerations-for-smartphone-use-in-schools/>

Uczennice są proszone o wyłączenie telefonów po wejściu na teren szkolny. Po elektronicznym odnotowaniu swojej obecności przy szkolnej recepcji (przy pomocy telefonu), urządzenie jest umieszczane w specjalnym pokrowcu zamykanym przy użyciu technologii, która jest wykorzystywana do zabezpieczania towarów w sklepach. Właścicielka ma przez cały dzień wyłączony telefon przy sobie, ale może z niego skorzystać dopiero wtedy, gdy recepcjonistka zdejmie zabezpieczenia z jej pokrowca. Telefony mogą być używane na lekcjach, gdy zabezpieczenia zdejmie nauczyciel, w celu skorzystania z jakiejś edukacyjnej aplikacji.

W St. Mary's pracownia komputerowa może być stworzona w każdej klasie. Dyżurne uczennice przynoszą szkolne laptopy w specjalnej skrzyni, która posiada funkcję ładowarki. Naładowane laptopy są rozdzielane wśród uczennic, które logują się przy pomocy własnych ustawień Google. Mają więc w domu dostęp do stworzonych czy wykorzystywanych przez siebie plików, a szkolne komputery są chronione przed szkodliwymi operacjami.

Technologie informatyczne wspierają proces dydaktyczny, ale nie stanowią źródła rozproszeń i uzależnień.

Bardzo podobała nam się szkoła St. Mary's. Niestety, nie mamy do dyspozycji tak przestronnego budynku, takich terenów zielonych wokół szkoły, takiej bazy dydaktycznej, ale możemy pewnie coś zmienić w naszej szkole, aby uatrakcyjnić proces dydaktyczny, a przez to zwiększyć jego efektywność. Po powrocie do Polski nasi uczniowie zarekomendowali dyrekcji wprowadzenie następujących zmian:

- » Zaplanować więcej zajęć praktycznych, pracy zespołowej, wycieczek dydaktycznych w kraju i za granicę
- » Uzupełnić szkolny regulamin o uzasadnienia umieszczonych tam zaleceń
- » Wprowadzić regularne spotkania dyrekcji z uczniami (np. dwa razy w miesiącu, z podziałem na klasy młodsze i starsze) w celu większego włączenia uczniów w planowanie pracy i funkcjonowanie szkoły
- » Więcej czasu poświęcać na refleksję nad procesem samowychowania i nauczania
- » Systematycznie doceniać i nagradzać uczniów i nauczycieli angażujących się w dydaktycznie efektywne uatrakcyjnianie pracy szkoły. Pamiętajmy, ludzie doceniani czynią więcej niż się od nich oczekuje
- » Zatrudnić w szkole psa „terapeutę” do dogoterapii⁷

Jako nauczycielki proponowałybyśmy wprowadzenie zamykanych elektronicznie pokrowców na telefony, aby ograniczyć nadużywanie technologii informatycznych, które źle wpływa na dydaktykę i wychowanie. Warto by również podjąć, najpierw z rodzicami uczniów, a potem z samymi uczniami, dyskusję na temat wykorzystywania czasu zajęć i niezwalniania z nich bez wyższej konieczności.

7 <https://irishtherapydogs.ie/>

REFLECTIONS FROM A VISIT TO ST. MARY'S SECONDARY SCHOOL IN DUBLIN

ABSTRACT: According to the latest league tables, the skills of students in Irish schools are in many ways the best in the European Union. Together with twelve students, we travelled to Ireland to discover the secret of their success. We visited a typical Irish school. What did we discover? Behind their success lies
A skilful combination of modern technology and traditional teaching methods. This is a school that fights boredom.

KEYWORDS: St. Mary's Secondary School in Dublin, study visit