

## Autoreferat

1. Imię i nazwisko: **Izabela Plieth-Kalinowska**
2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.
  3. 16.06.1992 r. - **tytuł magistra pedagogiki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii, specjalność: nauczanie początkowe**  
Praca magisterska pt. “ Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstu literackiego u dzieci 9 - letnich na podstawie wiersza J. Brzechwy “Tańcowała igła z nitką”, napisana pod kierunkiem dr Ewy Zwolińskiej; recenzent: dr Krystyna Żuchelkowska ( praca stanowi część szerszych badań eksperymentalnych, których wyniki zostały zestawione przez E. Zwolińską oraz opublikowane w monografii “Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i w formie piosenek”, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997).
- b. **28.02. 2002r. - dyplom ukończenia studiów podyplomowych, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Matematyki, Techniki i Nauk Przyrodniczych, specjalność: Techniki Komputerowe w Edukacji.**  
Praca dyplomowa pt. “Rejestry Windows 9x”, napisana pod kierunkiem dr inż. Grzegorza Zycha
- c. **13.06.2006r. - stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki i Psychologii.**  
Rozprawa pt. “Poczucie bezpieczeństwa społecznego dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu w rodzinie i środowisku rówieśniczym”, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Krystyny Marzec - Holki; recenzenci: prof. dr hab. Władysław Dykcik, prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz - Winnicki (praca została wyróżniona przez Radę Naukową Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy).
- d. **19.09. 2007r. - dyplom ukończenia kursu kwalifikacyjnego Oligofrenopedagogika, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Bydgoszczy.**
  3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.
    1. **01.10.2000 r. - 31.09.2005 r.** Akademia Bydgoska, asystent w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych

2. **01.10.2005 r. - 31.09.2007 r.** Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, asystent w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych
3. **01.10.2007 r. - 31.09.2012 r.** Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej
4. **01.10.2012 r. - 31.09.2020 r.** Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
- 01.10.2020 r. – obecnie** Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, adiunkt dydaktyczny w Zakładzie Dydaktyki

4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.). Omówienie to winno dotyczyć merytorycznego ujęcia przedmiotowych osiągnięć, jak i w sposób precyzyjny określać indywidualny wkład w ich powstanie, w przypadku, gdy dane osiągnięcie jest dziełem współautorskim, z uwzględnieniem możliwości wskazywania dorobku z okresu całej kariery zawodowej.

1. **monografie autorskie:**

- **Bezpieczeństwo społeczne dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu**, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2009

Moje intencje badawcze miały wymiar edukacyjno - kompensacyjny oraz praktyczno - społeczny. Skupiłam się na poszukiwaniu czynników sprawczych zagrażających poczuciu bezpieczeństwa dzieci z dysfunkcją narządu ruchu w okresie szkolnym oraz odkrywaniu możliwości podejmowania działań opiekuńczo pomocowych, lepszej organizacji realnego wsparcia społecznego, zmierzających wspólnie do poprawienia trudnych warunków społecznego rozwoju i funkcjonowania dziecka z dysfunkcjami narządu ruchu i jego aktywności środowiskowej w społeczeństwie równych szans. Przeprowadzone przeze mnie analizy ilościowe i jakościowe łączą badania naukowe i teorię pedagogiczną z praktyką. Uzyskane rezultaty empiryczne odniosłam do polityki oświatowej stymulującej nauczycieli do wprowadzania alternatywnych nowatorskich koncepcji pracy.

- **Relacje interpersonalne uczniów z niepełnosprawnościami w klasach integracyjnych: diagnoza i implikacje prakseopedagogiczne**, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2020

Zawarty w książce przegląd literatury przedmiotu przedstawia wielokierunkowość stanowisk i uzasadnień, różnorodność zaobserwowanych wskaźników oraz wieloaspektowość strukturalną rozstrzygnięć, dokonywanych przez badaczy usiłujących zrozumieć i zdefiniować relacje międzyludzkie. W wyniku naukowych refleksji, dyskusji i wywodów relacje te są

umieszczane w kontekście z wiedzą społeczną, stosunkami społecznymi, stosunkami interpersonalnymi, kontaktami społecznymi, kompetencjami społecznymi, kompetencjami interpersonalnymi, umiejętnościami interpersonalnymi, umiejętnościami komunikacyjnymi, także inteligencją emocjonalną, motywacją, zachowaniami przystosowawczymi, umiejętnościami rozwiązywania konfliktów (por. Witkowski, 1985; Borowski, 2003; Gerrig, Zimbardo, 2011; Heller, 2016).

Wszystkie pojęcia są interpretowane odmiennie i w różnych zakresach. Na tej podstawie można stwierdzić, że stan poznania dotyczący omawianego obszaru wiedzy jest nadal niejednoznaczny i niewystarczający. Skomplikowana struktura, sposoby, celowość działania i charakter kontaktów międzyludzkich, które jednostka modyfikuje i konstruuje przez cały okres rozwoju swojej osobowości, pozostają w kręgu zainteresowania przedstawicieli wielu dziedzin naukowych, dlatego mają wymiar interdyscyplinarny. Dla potrzeb niniejszej pracy istotne były ustalenia w ujęciach filozoficznym, socjologicznym, psychologicznym, a przede wszystkim – pedagogicznym.

Podstawą rozpoczętego przeze mnie dyskursu są myśli Jeana Piageta, Lwa Siemionowicza Wygotskiego oraz Erika H. Eriksona, jako koncepcje wspierające proces wychowania jednostki wyznaczony przez czynniki społeczne (por. Śliwerski, 2012, s. 109). Kolejnym założeniem teoretycznym dokonanej w tej pracy analizy ilościowej i jakościowej procesów wzajemnych oddziaływań uczniów na siebie jest przekonanie, że odbywają się one poprzez wymianę symbolicznych znaczeń pomiędzy świadomymi, ciągle konkretyzującymi sytuacje partnerami. Konstruowane w ten sposób wzory celowego działania, które są systematycznie powtarzane, ale i modyfikowane dzięki interakcji, jaka zachodzi pomiędzy jednostkami i równocześnie wewnątrz nich, są wyjaśniane przez przedstawicieli interakcjonizmu symbolicznego. Wyjściowe założenia teoretyczne, które przyjąłem dla swoich poszukiwań badawczych, dotyczących stosunków interpersonalnych, zaobserwowanych i zdiagnozowanych w klasach integracyjnych, ułatwiły określenie zrelatywizowanych dla potrzeb tej specyficznej sytuacji społecznej warunków usprawniających budowanie wzajemnych relacji jednostki z grupą, częściowo zdeterminowanych przez rodzaj komunikacji interpersonalnej i pozycję społeczną, jaką dyktuje jednostkom zespół klasowy. Szczególną uwagę skupiałam na funkcjonowaniu społecznym uczniów z niepełnosprawnością. Według nurtu personalistycznego niepełnosprawność należy do naturalnych przypadłości ludzkiego organizmu. „Zdrowie, choroba czy cierpienie – związane bezpośrednio ze stanem ciała – współtworzą życie codzienne człowieka”. Funkcjonowanie ze sprawnością odmienną niż większość społeczeństwa polega niejednokrotnie na pokonywaniu cierpienia, własnych

ograniczeń i jednocześnie walce ze stereotypizacją. Zniesienie tych barier umożliwia integralny rozwój osobowości tych jednostek (Kowalczyk, 2002, s. 43–54).

Z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego specyfika rozumienia społecznej roli jednostki polega na założeniu, że nie jest jej narzucona przez środowisko, tylko ona sama ją kreuje na podstawie wcześniejszych doświadczeń i interpretacji wzajemnych kontaktów z innymi członkami społeczności, w których dokonywał się jej osobisty rozwój. Przy tym dla zwolenników tej teorii najistotniejszy jest sposób prezentacji własnej osoby w roli. Przyjęcie wyżej wymienionej teoretycznej koncepcji społecznych działań jednostki umożliwiło przeprowadzenie pogłębionej jakościowej analizy zależności partnerów interakcji w odniesieniu do zespołu klasowego w szkole. Nie była ona wystarczająca w stosunku do niektórych uczniów z niepełnosprawnościami. Różnorodność specjalnych potrzeb społecznych związanych z rodzajem niepełnosprawności, z którymi badani uczniowie próbowali się odnaleźć w przestrzeni klasowej, spowodowała wątpliwości, czy wszyscy są w stanie odczytywać prezentowane gesty i zachowania w sposób symboliczny, według ogólnie przyjętych norm. Najjaskrawszym przykładem były dzieci z cechami autyzmu. Ich społeczne funkcjonowanie i sposób interpretacji intencji partnera interakcji w znacznym stopniu zależy od wielokrotnie powtarzanych, wyuczonych schematów postępowania. Brakuje im bowiem wyżej wspomnianej zdolności spojrzenia na sytuację, w której się znaleźli, z perspektywy innej niż własna, podyktowana wyłącznie subiektywnym odczuciem. Poprzez trening interpersonalny podczas zajęć specjalistycznych dzieci z cechami autyzmu są w stanie zastosować wyuczone reakcje na podobne schematy sytuacyjne w naturalnych kontaktach rówieśniczych. Zanim jednak zostaną wdrożone działania wspierające ich funkcjonowanie w zespole klasowym, potrzebna jest wieloaspektowa diagnoza pedagogiczna, która obejmuje analizy: psychologiczną, socjologiczną i zdrowotną. Nauczyciele powinni przeprowadzać ją każdego dnia, ujmując kompleksowo poszczególne elementy mające wpływ na aktywny i efektywny udział ucznia w procesie wychowawczo-edukacyjnym, takie jak: – stan gotowości ucznia do podejmowania zadań (ról), – aktualny poziom pełnienia przez ucznia ról wobec założeń edukacyjnych szkoły, – stan warunków środowiskowych do pełnienia ról i do przyswajania przez ucznia nowych (Grzesiak, 2009, 209–217).

### **Podstawy metodologiczne badań**

Zasadniczym celem moich badań było uzyskanie informacji ilościowych i jakościowych umożliwiających zdiagnozowanie priorytetowych z punktu widzenia samopoczucia i zachowania uczniów cech klimatu klasy. Jego realizacja była możliwa dzięki dokładnej identyfikacji ilościowej poziomu przystosowania społecznego zaprezentowanego

przez badanych uczniów w klasach integracyjnych ze szczególnym zwróceniem uwagi na uczniów z niepełnosprawnościami.

Następnym krokiem było wzbogacenie analiz statystycznych o hermeneutyczne rozumienie całości tej specyficznej sytuacji społecznej w odniesieniu do relacji jednostki z grupą oraz grupy z jednostką na podstawie jakościowych interpretacji spostrzeżeń odnotowanych przez bezpośrednich obserwatorów zewnętrznych symptomów reakcji przejawianych przez poszczególnych członków zespołów klasowych oraz indywidualnych wypowiedzi uczniów uczestniczących w badaniach. W związku z powyższym badanie konkretyzowało następujące cele szczegółowe:

- określenie poziomu poczucia obojętności versus wsparcia jednostki ze strony innych członków zespołu klasowego;
- ustalenie poziomu poczucia zagrożenia versus bezpieczeństwa jednostki w zespole rówieśniczym; – odnotowanie poziomu poczucia niedoceniaenia versus doceniaenia jednostki przez innych;
- oznaczenie stopnia izolowania versus towarzyskości jednostki w klasie;
- sprecyzowanie zakresu egocentryzmu versus działania na rzecz innych w klasach integracyjnych;
- rozpoznanie poziomu wzajemnej agresji ujawnianej wśród rówieśników w badanych klasach;
- porównanie średnich wyników uzyskanych przez całą populację badawczą w zakresie wyżej wymienionych skal dojrzałości społecznej z tymi, które osiągnęli uczniowie z niepełnosprawnościami.

W ramach badań uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich kolegów z klasy integracyjnej, którzy mieli zdiagnozowane potrzeby edukacyjne jako mieszczące się w normie rozwojowej, dotyczących relacji ja-rówieśnicy, założyłam także:

- wyłonienie typów związków i zależności zachodzących w relacjach interpersonalnych pomiędzy uczniami z niepełnosprawnością a uczniami bez niepełnosprawności;
- scharakteryzowanie prestiżu społecznego ucznia z niepełnosprawnością.

Celem praktycznym badań było wyznaczenie tych obszarów życia społecznego jednostki w klasie integracyjnej, w wymiarze psychoemocjonalnym, które wymagają ingerencji wychowawczej ze strony rodziców, nauczycieli i innych specjalistów oraz wskazanie takich przykładów działań wychowawczych, które zmniejszają ryzyko występowania zjawiska marginalizacji jednostki przez rówieśników w zespole klasowym.

Ze względu na to, że zastosowane w badaniach podejścia: jakościowe i ilościowe miały odmienne założenia poznawcze i inne sposoby gromadzenia danych, nie były ze sobą ściśle powiązane. Wiązanie działań w tym zakresie jest próbą triangulacji podejść poznawczych. Badacz stara się poznać fakty, zjawiska i procesy pedagogiczne z dwóch różnych pozycji, dzięki czemu zyskuje bogatsze dane (Palka, 2018, s. 67).

Badaniami objęto grupę 69 uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności z PPP oraz 388 uczniów nieposiadających takiego orzeczenia, w wieku 7–15 lat. Siedmioro z nich nie ukończyło badań z przyczyn niezależnych od procesu badawczego. Każdy badany uczeń z orzeczeniem o niepełnosprawności w czasie trwania moich poszukiwań badawczych uczęszczał do jednej z dwudziestu sześciu klas integracyjnych.

Zebrany materiał empiryczny stanowił podstawę analiz statystycznych. Formalna interpretacja kwestionariuszy polegała na porównaniu rezultatów odpowiedzi udzielanych przez badane dziecko z wynikami grupy odniesienia wyrażonymi w jednostkach standaryzowanych, których znaczenie było z góry założone. Zebrane w ten sposób dane empiryczne zostały zinterpretowane za pomocą rodzajowego opisu idiograficznego (por. Dutkiewicz, 2001, s. 117–121).

Analiza profilu uwzględniająca wyniki w poszczególnych skalach nieprzystosowania społecznego pozwoliła nakreślić sylwetki psychologiczne badanych uczniów ze względu na występujące u nich przejawy wyalienowania (Zwierzyńska, Matuszewski, 2006, s. 47–48). Dla potrzeb niniejszych badań rozpatrzono także dane empiryczne uzyskane od respondentów w zakresie poszczególnych kategorii tej zmiennej (poczucie obojętności versus wsparcie jednostki, zagrożenie versus poczucie bezpieczeństwa, niedocenywanie versus docenianie przez innych, izolowanie versus towarzyskość, egocentryzm versus działanie na rzecz innych, agresywność) w odniesieniu do poziomu edukacyjnego, na którym ich sklasyfikowano. Zanotowane komentarze samych badanych, które wyrażali podczas udzielania odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe, oraz zapisane przez studentów sytuacje społeczne, odzwierciedlające doznania uczuciowe, emocjonalne, wyobrażeniowe i spostrzeżeniowe samych badanych i obserwatorów, umożliwiły pogłębienie analiz ilościowych o jakościową interpretację badanego zjawiska. Dzięki nim scharakteryzowano celowość podejmowanych kontaktów międzyludzkich, efekty zaspokajania potrzeb, pragnień i oczekiwań uczniów z niepełnosprawnościami poprzez relacje interpersonalne z rówieśnikami, a także to, które ze źródeł prestiżu społecznego (osiągnięcia w nauce, gotowość do wykonywania prac i posłuszeństwa, przewodzenie i podległość, podejmowanie różnych ról społecznych, sposoby

porozumiewania się i atrakcyjność poszczególnych osób wobec siebie) są najistotniejsze dla poszczególnych pozycji, jakie oni osiągają w zespole klasowym.

### **Relacje interpersonalne uczniów klas integracyjnych w badanym obszarze**

Po dokonaniu analizy statystycznej uzyskanych danych można stwierdzić, że średnie lokaty najstarszych uczniów są istotnie niższe w zakresie analizowanej skali od tych, które osiągnęły dzieci z klas młodszych. Uczniowie klas 1–6 mają istotnie wyższe poczucie obojętności innych niż uczniowie starsi. Czternasto- piętnastolatki mają wyższe poczucie wsparcia od innych niż ich młodszy koledzy.

Badania wykazały także, że mimo otrzymywanej pomocy, poziom poczucia osamotnienia w przypadku uczniów z przedziałów wiekowych 6–9 lat oraz 10–13 lat jest podobny i ma charakter umiarkowany, ale znacząco wyższy niż starszej młodzieży.

Odnosząc te przesłanki do poszczególnych etapów rozwoju społecznego (Erikson), można wnioskować, że oczekiwania badanych związane z ich wysiłkiem i zaangażowaniem w życie klasy, poczuciem obowiązku są na tym etapie nieadekwatne do poziomu poczucia własnej wartości, który w znacznym stopniu uzależnia od opinii wychowawcy i rówieśników. Czas „poszerzania promienia interakcji”, czyli odnajdywania się w nowych grupach społecznych nie sprzyja budowaniu kontaktów skupiających uwagę rówieśników i ich zainteresowanie kolegami z klasy. Natomiast starsi uczniowie znacznie wyżej oceniają jakość swoich relacji rówieśniczych, w których uczestniczą. Można wywnioskować, że społeczność szkolna, a zwłaszcza zespół klasowy sprzyja konstytuowaniu się stabilnej jednostkowej tożsamości i poczuciu wsparcia społecznego.

W okresie późnego dzieciństwa i na początkowym etapie wczesnej adolescencji uczniowie odczuwają niepewność we wzajemnych interakcjach, także w zakresie podejmowania samodzielnej inicjatywy, obserwacji, myślenia, ustanawiania i weryfikowania celów własnego działania oraz zespołu, który współtworzą. Słabe poczucie bezpieczeństwa może prowadzić do podziałów, a w konsekwencji do izolacji.

Podobnie jak w przypadku obojętności niższe poczucie zagrożenia u starszych uczniów można uzasadnić lepszą znajomością otoczenia, wyższym poziomem rozwoju emocjonalnego i mniejszym skupieniem na własnych potrzebach. Przynależność jednostki do grupy rówieśniczej w środowisku szkolnym, czyni ją bardziej otwartą na innych i współodpowiedzialną za klasową wspólnotę. Może polegać na swoich kolegach i sama udziela wsparcia. Czuje się także gotowa do podejmowania samodzielnych decyzji i przyjęcia ich konsekwencji.

Wyniki pomiaru zależności pomiędzy poziomem poczucia niedoceny a poziomem edukacyjnym przeliczone w skali ujawniły, że nie różnią się od siebie w sposób istotny na przyjętym poziomie istotności statystycznej 0,05 ( $Z = 0,55$ ;  $Z = 0,46$ ;  $Z = 1,09$ ). Wysokość poziomu uznania ze strony rówieśników nie zmienia się wraz z kolejnymi etapami dojrzałości społecznej. Na tej podstawie wnioskuje się, że wszyscy badani uczniowie odczuwają niedosyt zainteresowania indywidualnymi osiągnięciami ze strony rówieśników.

Taka sytuacja może wynikać z powszechnie przyjętego w szkołach zwyczaju przypisywania nauczycielom obowiązku oceny postępów ucznia. Skierowana przez niego w stronę jednostki pozytywna opinia (podobnie jak ta mniej przyjemna) łączy się z gratyfikacją w postaci oceny, pochwały, nagrody i staje się wiążąca dla pozostałych członków wspólnoty. Rzadko kierowane przez kolegów w stronę rówieśnika wyrazy uznania dla jego wysiłku generują w nim poczucie, że jego działanie jest dla nich mało istotne, czy wręcz – obojętne. Przekonanie ucznia o braku zainteresowania jego osobą ze strony grupy społecznej może prowadzić do demonstrowania przez niego zachowań prowokujących jakąkolwiek reakcję ze strony innych członków klasy, nawet tę kończącą się konfliktem. Innym następstwem braku zauważenia jednostki przez grupę jest postawa izolacyjna przejawiająca się w dążeniu do wycofania się z kontaktów społecznych w klasie. Zachowania powodujące ograniczenie udziału ucznia w życiu klasy i szkoły stanowią największe zagrożenie dla jego rozwoju społecznego, dlatego przesłanki wynikające z badań wskazujące na niedosyt uznania ze strony rówieśników odczuwany przez wszystkich uczniów badanej populacji, niezależnie od wieku, pozwalają wysunąć wniosek, że ten stan jest dla nich korzystny, ponieważ każdy wyraz podziwu (także dezaprobaty) ze strony kolegów zostanie zauważony i może pełnić funkcję stymulatora pracy nad własnym społecznym wizerunkiem.

Analizując kolejne dane, można zaobserwować najwyższe izolowanie u uczniów klas młodszych. Średnie wyniki najstarszych uczniów są istotnie niższe w zakresie analizowanej skali od wyników uczniów klas młodszych. Można stwierdzić, że uczniowie klas 1–6 mają istotnie wyższy poziom izolowania się niż uczniowie starsi.

Uzyskane przesłanki badawcze potwierdzają zależność stopnia towarzyskości jednostki od poziomu jej dojrzałości społecznej.

W momencie przekroczenia progu szkoły dziecko jest skupione na własnych emocjach i potrzebach. Często je uzewnętrznia w postaci odmowy wykonania polecenia nauczyciela albo skupieniu uwagi na problemach niezwiązanych z aktualnymi działaniami w klasie. Zauważa obecność kolegów dopiero po zaspokojeniu własnych potrzeb. W jego domu rodzinnym są one zazwyczaj priorytetowe, natomiast w szkole – jednymi z wielu. Próbuje podkreślić swoją

odrębność poprzez komunikaty: „moje kredki”, „mój zeszyt”, „mój worek” itp. Czekanie na swoją kolej, sygnalizowanie gotowości do działania poprzez podniesienie ręki i zaakceptowanie wyboru nauczyciela staje się barierą, która zaburza jego kontakty z rówieśnikami. Pierwsze trzy lata w szkole stanowią czas, w którym dzieci ćwiczą dopiero uwzględnienie równych praw swoich kolegów, akceptację ich odmienności, potrzeb i możliwości oraz współpracę w grupie rówieśniczej. Tylko jednostki o skłonnościach przywódczych próbują zorganizować kolegów, przekonując ich do własnych pomysłów i wspólnych przedsięwzięć, przydzielając im w nich określone role i zadania do wykonania. Na następnym etapie edukacyjnym (klasy 4–6) następuje proces kolejnej adaptacji do nowych warunków szkolnych. Zwiększa się liczba nauczycieli, którzy prezentują zasady współpracy, oczekiwania i warunki oceniania. Nagle jeden wypracowany system pracy zostaje zamieniony na wiele, w zależności od analizowanych treści programowych w zakresie różnych przedmiotów. Uczniowie już nie siedzą w tej samej ławce podczas wszystkich zajęć. Akurat ten element szkolnego życia sprzyja nawiązywaniu większej ilości kontaktów towarzyskich, ale badania tego nie potwierdziły. Zespół zazwyczaj jest ten sam, ale wychowawca – nowy. W przypadku klasy integracyjnej jest ich dwóch, ale już tylko jeden z nich (nauczyciel ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym) towarzyszy im podczas wszystkich zajęć. Nowe warunki edukacyjne wymuszają nowe porządki organizacyjne i zasady wzajemnych kontaktów. Zmiany sprzyjają poczuciu niepewności, a w ślad za tym zmniejszają szanse na nawiązanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. W klasach 7–8 i gimnazjum autorytet nauczyciela nie jest już tak silny, jak opinia rówieśników, dlatego młodzież w tym wieku podejmuje znacznie więcej prób nawiązania kontaktów towarzyskich. W klasie powstają nieformalne podgrupy, które łączą wspólne zainteresowania, sposoby spędzania wolnego czasu, podobne doświadczenia społeczne, podejmowane inicjatywy itp. Zgodnie z Eriksonowską teorią rozwoju społecznego jest to czas identyfikacji tożsamościowej jednostki. Czyni to ona poprzez poszukiwanie osób podobnych do siebie w różnych sferach osobowości. Potrzeba identyfikacji społecznej motywuje ją do intensyfikacji kontaktów społecznych, co daje jej zwiększone poczucie towarzyskości.

Zależność pomiędzy poziomem egocentryzmu a poziomem edukacyjnym zobrazowana w postaci rozkładu wyników przeliczonych w skali ujawniła, że uczniowie klasy 1–6 mają istotnie wyższy poziom egocentryzmu niż uczniowie starsi, którzy są bardziej skłonni do działania na rzecz innych niż ich młodsi koledzy.

Otrzymane wskaźniki liczbowe pozwalają na stwierdzenie znaczącej zależności poziomu egocentryzmu od stopnia rozwoju społecznego badanych na poszczególnych etapach

edukacyjnych. Można przypuszczać, że fakt borykania się z kolejnymi kryzysami w procesie dojrzewania społecznego mobilizuje do pokonywania barier, zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnościami. Ich własne trudne doświadczenia mogą wręcz ułatwić zrozumienie dla pracy i sukcesów kolegów. Istnienie kolegów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w badanych zespołach klasowych na poziomie nauczania zintegrowanego nie mobilizuje istotnie ich rówieśników do zachowań altruistycznych. Ich właściwości rozwojowe w zakresie umiejętności społecznych nie wykluczają działań na rzecz innych mimo znacznego skupienia na własnych potrzebach. Niezbędne jest jednak stworzenie przez osoby dorosłe warunków społecznych sprzyjających tego typu aktywności. Mimo lepszych osiągnięć uczniów klas 4–6 w zakresie deklarowanych przez nich postaw prospołecznych nie są one statystycznie istotne. Wynika z tego, że także ta grupa badawcza potrzebuje wsparcia ze strony dorosłych, podobnego do tego, jakie uzyskują ich młodsi koledzy. Natomiast młodzież gimnazjalna oraz z klas 7–8 zakreśliła odpowiedzi kwestionariuszowe pozwalające ustalić statystycznie istotny niski poziom egocentryzmu. Oznacza to, że uczniowie na tym etapie edukacyjnym często i chętnie przejawiają inicjatywę i aktywność w zakresie celowych i dobrowolnych działań pomocowych.

Badania obejmowały także pomiar zależności pomiędzy poziomem agresji a poziomem edukacyjnym. Wykazały, że poziom agresji jest wyższy u uczniów klas młodszych. Najniższe wyniki w tej skali uzyskali uczniowie klas najstarszych.

Również w stosunku do tej zmiennej można wnioskować, że wraz ze wzrostem poziomu dojrzałości społecznej ujawniana przez uczniów wzajemna agresja występuje rzadziej.

Zauważono, że mimo różnic uczniowie wszystkich klas uzyskali wysokie wyniki w skali agresji. Trudno znaleźć przyczyny tego zjawiska, posługując się jedynie danymi ilościowymi, dlatego zasadne stało się uzupełnienie tej analizy badaniem jakościowym.

Analizując uzyskane dane dotyczące zależności pomiędzy ogólnym przystosowaniem społecznym w klasie szkolnej a poziomem edukacyjnym można zaobserwować, że najwyższe wyniki w kwestionariuszu uzyskali uczniowie klas młodszych, a najniższe rezultaty osiągnęli uczniowie klas najstarszych.

Wyniki badań dzieci z klas 1–6, dotyczące nieprzystosowania społecznego w zespole klasowym, są istotnie wyższe niż średnie przesłanki liczbowe odpowiadające deklaracjom pozyskanym od ich starszych kolegów. Uczniowie klas 7–8 i gimnazjum są bardziej uspołecznieni niż ich młodsi koledzy. W zestawieniu z przyjętą przeze mnie wcześniej koncepcją relacji społecznych w świetle teorii Eriksona uzyskane przesłanki wyraźnie

sugerują, że społecznym poszukiwaniom młodszych uczestników procesu wychowawczo-edukacyjnego w szkole towarzyszy jeszcze poczucie niezdecydowania i niepokoju, co utrudnia im samodzielne podejmowanie ważnych decyzji w kontaktach międzyludzkich. Wyniki badań potwierdzają, że przełom w dojrzałości młodego człowieka następuje dopiero w piątej fazie jego rozwoju psychospołecznego. W wieku 14–15 lat ma on już świadomość kontroli nad własnym życiem i przejawia zdolność do autonomicznych decyzji, z uwzględnieniem norm, wartości i wzorów akceptowanych przez innych członków wspólnoty społecznej, do której należy.

Najniższy poziom obojętności, izolowania się, egocentryzmu i agresywności, na którym sklasyfikowano uczniów najstarszych (kl. 7–8 i gimnazjum), w porównaniu z ich młodszymi kolegami świadczy o tym, że jakość rówieśniczych kontaktów interpersonalnych, w których uczestniczą, pozwala im odnaleźć i wyjaśnić własną tożsamość. Zgodnie z Eriksonowskim modelem cyklu życia na piątym etapie w rozwoju psychospołecznym można zauważyć wzrost tolerancji wobec innych, a co za tym idzie – przezwyciężenie kryzysu tej fazy. Świadczą o tym także najniższe wyniki osiągnięte w skali niedoceniań przez innych.

Na tej podstawie można również wywnioskować, że właśnie w tym okresie najmocniej odczuwana potrzeba afirmacji i akceptacji w połączeniu z silną autonomią są przez młodych ludzi sukcesywnie zaspokajane. Warunki społeczne, jakie zapewnia im integracyjny klasowy zespół, pozwalają na stopniowe dojrzewanie poczucia własnej odrębności osobowościowej. Potwierdzeniem tego wniosku są stopniowo obniżające się ogólne wyniki badań w pozostałych grupach wiekowych. Najmłodszy uczniowie osiągnęli najwyższe średnie lokaty w skali obojętności i izolowania się. Wraz z wiekiem w badanej populacji wskaźniki te wzrastają, co świadczy o zwiększającej się świadomości potrzeb innych kolegów i zaangażowaniu we wspólne przedsięwzięcia. We wszystkich trzech przedziałach wiekowych badani osiągnęli podobny, utrzymujący się na niskim poziomie wynik w zakresie poczucia niedoceniań przez innych. Ta wytyczna potwierdza, że warunki społeczne, które zastają dzieci zaczynające naukę w szkole, pozwalają na wzmocnienie i utrzymanie wysokiego poziomu samooceny oraz poczucia własnej wartości przez cały okres edukacji. Nasuwa się wniosek, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie wspólnie kreują atmosferę aprobaty dla wysiłku wszystkich członków szkolnej społeczności w różnych dziedzinach twórczej aktywności na każdym poziomie nauczania. Dla pogłębienia tej analizy średnie wyniki badań uzyskane przez uczniów z niepełnosprawnościami z klas 1–3 zestawiono z rezultatami analizy statystycznej materiału empirycznego pozyskanego od ich zdrowych rówieśników. Średnia wyników uzyskanych przez uczniów z niepełnosprawnościami jest przeważnie niższa niż dzieci pełnosprawnych

we wszystkich skalach. Świadczy to o ich nieco lepszym przystosowaniu społecznym w klasie szkolnej. Różnice te są jednak przeważnie nieznaczne, a tym samym nie są one ważne ze statystycznego punktu widzenia.

Istotną statystycznie różnicę średnich można jedynie stwierdzić w zakresie skali obojętności ( $Z = 2,01$ ) oraz izolowania się ( $Z = 3,53$ ), gdzie średnie wyniki uczniów z niepełnosprawnościami były znacząco niższe od średniej uczniów zdrowych na przyjętym poziomie istotności statystycznej  $\alpha = 0,05$ .

Może to świadczyć o tym, że uczniowie z niepełnosprawnościami bardziej niż ich sprawni szkolni koledzy czują wsparcie od innych (mogą zwrócić się o pomoc, znajdują obrońców w sytuacjach zagrożenia, koledzy pożyczą im potrzebne przybory i ucieszą się z ich sukcesu). Są oni również bardziej towarzyscy. Mają przekonanie, że znajdują się w centrum życia zespołu klasowego (biorą udział w spotkaniach koleżeńskich, chętnie rozmawiają, proszą o pomoc i sami również jej udzielają). Prawdopodobnie wynika to z faktu, że zwłaszcza w młodszych klasach nauczyciel jest moderatorem kontaktów społecznych i zachęca oraz premiuje pozytywne zachowania wobec osób, które potrzebują wsparcia. Te działania są głównym źródłem poczucia zainteresowania i pozytywnych doświadczeń społecznych w przypadku młodszych uczniów z dysfunkcjami rozwojowymi. Przyjemne doznania uzyskane w młodszym wieku szkolnym dają poczucie bezpieczeństwa i wzmacniają w działaniach osobowościowo twórczych również starsze dzieci i młodzież. Posiadając pozytywny bagaż doświadczeń społecznych wyniesionych z etapu nauczania początkowego, działają aktywnie również w kolejnych okresach. Świadomi własnej wartości starsi uczniowie bez oporów inicjują i podejmują satysfakcjonujące relacje ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami, którzy również dzięki wcześniejszym treningom społecznym pozyskują wiedzę i kompetencje, ułatwiające im regulację własnych kontaktów z rówieśnikami o nieco odmiennych możliwościach psychoemocjonalnych czy fizycznych. Warto zwrócić uwagę, jakie proporcje zostały ustalone pomiędzy wynikami badań uzyskanymi przez uczniów z niepełnosprawnością i bez na kolejnych poziomach edukacyjnych. Średnia uczniów niepełnosprawnych jest przeważnie niższa niż uczniów zdrowych we wszystkich skalach. Świadczy to o ich nieco lepszym przystosowaniu społecznym w klasie szkolnej. Różnice te są jednak nieznaczne, a tym samym nieistotne statystycznie. Uczniowie z niepełnosprawnościami mają większą świadomość swoich ograniczeń niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Dla wielu szkoła jest jedynym środowiskiem, w którym mają okazję spotkać się z innymi dziećmi. Już samo doświadczanie wspólnych przeżyć i działań dostarcza im wielu przyjemnych emocji, a każdy uśmiech czy uprzejmość przyjmują jako oznakę sympatii ze strony swoich kolegów.

Można przypuszczać, że ich oczekiwania wobec innych są mniejsze niż dzieci bez ograniczeń chorobowych, które ze względu na liczne kontakty, także w środowisku pozaszkolnym, są mniej wrażliwe na pojedyncze gesty koleżeńskie, traktując je jako normę.

Średnia uzyskana przez młodzież z niepełnosprawnościami jest przeważnie niższa niż uczniów bez orzeczonej niepełnosprawności we wszystkich skalach. Świadczy to o jej nieco lepszym przystosowaniu społecznym w klasie szkolnej. Różnice te są również nieznaczne, a tym samym nieistotne statystycznie.

Jedynie średni wynik skali poczucia niedoceniaenia jest niższy u osób z niepełnosprawnościami w sposób istotny statystycznie na przyjętym poziomie  $\alpha = 0,05$  ( $Z = 1,98$ ). Świadczy to o tym, że uczniowie z ograniczeniami zdrowotnymi bardziej niż inni koledzy czują się dowartościowani w gronie klasowym, a ich osiągnięcia są zauważane. W poszukiwaniu rozwiązania głównego problemu badań dokonano także podsumowania średnich wyników uzyskanych przez wszystkich uczniów z orzeczonymi niepełnosprawnościami w poszczególnych skalach kwestionariusza z uwzględnieniem poziomu edukacyjnego, na którym zostali sklasyfikowani.

Analizując uzyskane dane empiryczne, można zaobserwować, że najniższe wyniki w skalach uzyskują uczniowie najstarsi (najlepsze przystosowanie społeczne w klasie szkolnej), natomiast najwyższe – uczniowie klas 4–6. Różnice średnich pomiędzy wynikami uczniów w poszczególnych skalach z uwzględnieniem grup wiekowych są jednak na tyle niewielkie, że nie okazały się decydujące statystycznie. Dalsze analizy ujawniły natomiast istotne różnice średnich wyników na przyjętym poziomie  $\alpha = 0,05$  jedynie pomiędzy uczniami klas najmłodszych i najstarszych w skali niedoceniaenia ( $Z = 2,19$ ). Na tej podstawie można stwierdzić, że uczniowie z niepełnosprawnościami z klas najstarszych czują się bardziej docenieni (włączani do działań, mający swoje zdanie, zauważeni przez innych) niż ich młodsi koledzy w podobnej sytuacji zdrowotnej. Różnice średnich pomiędzy wynikami uczniów w poszczególnych skalach z uwzględnieniem grup wiekowych są jednak na tyle niewielkie, że nie okazały się decydujące statystycznie.

Dalsze analizy ujawniły natomiast istotne różnice średnich wyników na przyjętym poziomie  $\alpha = 0,05$  jedynie pomiędzy uczniami klas najmłodszych i najstarszych w skali niedoceniaenia ( $Z = 2,19$ ). Na tej podstawie można stwierdzić, że uczniowie z niepełnosprawnościami z klas najstarszych czują się bardziej docenieni (włączani do działań, mający swoje zdanie, zauważeni przez innych) niż ich młodsi koledzy w podobnej sytuacji zdrowotnej. Można zatem wysunąć wniosek, że dla rozwoju społecznego jednostki, zwłaszcza z różnego rodzaju ograniczeniami zdrowotnymi, właśnie ta zmienna ma fundamentalne

znaczenie. Chęć pozyskania uznania w oczach innych jest głównym czynnikiem skłaniającym do podejmowania kontaktów społecznych, zwłaszcza wśród ludzi, z którymi się często spotyka i podejmuje podobne życiowe wyzwania. Miniwspólnota, jaką stanowi zespół klasowy, stwarza właśnie takie okoliczności – Goffmanowskie „ramy społeczne”, które ulegają nieustającym przemianom. Są to warunki, w których jednostka funkcjonuje przez dłuższy czas i w których w naturalny sposób, uczestnicząc w Meadowskiej „konwersacji gestów”, przechodzi proces przystosowania społecznego. Nie tylko istnieje w tej specyficznej przestrzeni społecznej, ale jednocześnie się w niej staje.

### **Typy związków interpersonalnych nawiązywanych przez uczniów z niepełnosprawnością**

Materiał empiryczny, który poddano analizie jakościowej, został pozyskany w trakcie badań ilościowych (komentarze uczniów z niepełnosprawnościami rejestrowane na arkuszu badań), jak też z pisemnych relacji studentów realizujących przedmiot warsztat metodyczny nauczyciela, dokonanych na podstawie obserwacji codziennych działań i zachowań prezentowanych przez członków poszczególnych społeczności klasowych ze szczególnym zwróceniem uwagi na jednego, który posiada orzeczoną niepełnosprawność. Potwierdzeniem zasadności zastosowania tego rodzaju procedur badawczych są ich wyniki. Jednostkowe przykłady pozwalają bardziej szczegółowo określić stan diagnozowanego obszaru badawczego i wyodrębnić wyjątki, które stanowią mniejszość statystyczną, ale ze względu na przedmiot prowadzonych badań ich istotności nie można pominąć. Podstawą eksplikacji związków i zależności zachodzących w relacjach interpersonalnych między obserwowanymi uczniami były następujące przesłanki:

- zachowania uczestników interakcji wielokrotnie mają charakter reaktywny. Postawę tę opisać można jako zachowanie przypadkowe, sytuacyjne;
- intencjonalność w relacjach interpersonalnych generuje dwojakiego rodzaju związki – osobiste i bezosobowe.

Pierwsze z nich mają charakter konstruktywny, te drugie natomiast stanowią zagrożenie dla ładu społecznego (Hardwig, 2014, s. 424–425).

Wśród sposobów komunikacji między badanymi uczniami częściej można zaobserwować model wzajemnej zależności partnerów jedynie na poziomie relacji o charakterze ilościowym. W przypadku uczniów z niepełnosprawnościami znacznie rzadziej dochodzi do pogłębienia kontaktu z ich zdrowymi rówieśnikami.

Relacje o charakterze ilościowym przeważają zwłaszcza w klasach gimnazjalnych i wśród starszych uczniów szkoły podstawowej. Reprezentują postawę pełną emocjonalnej

rezerwy i powściągliwości. Ich wzajemne kontakty wynikają z kontekstu sytuacyjnego i konieczności reakcji na bieżące okoliczności i zdarzenia.

Podane w monografii przykłady obrazują bezosobowość i brak zaangażowania w budowanie bardziej emocjonalnej relacji. Mimo że można zauważyć naturalną potrzebę budowania osobistego związku z drugim człowiekiem, to jednocześnie widoczny jest brak umiejętności i inicjatywy, by to pragnienie zrealizować. Czy można jednak ten stan uznać za charakterystyczny dla relacji uczeń z niepełnosprawnością – uczeń pełnosprawny?

Raczej potwierdza to Eriksonowską koncepcję stadiów rozwojowych i charakterystyczny dla okresu pokwitania konflikt tożsamość versus pomieszenie tożsamości. Inne przykłady potwierdzające impersonalność relacji między uczniami w zespole klasowym wskazują już jednak na bardzo niepokojące zjawisko. Osoby z jednej klasy redukują statut grupowy jej członka do jakiegoś X, które jest posiadaczem pewnych [...] dóbr. Ponieważ to dóbr tych pragną, a nie konkretnego kolegi, każdy, kto mógłby i chciałby im je dostarczyć, byłby równie dobry (Hardwig, 2014, s. 388). W ten sposób w nawiązywanych relacjach liczą się indywidualne predyspozycje i umiejętności jednostki, z którą uczniowie nawiązują wiele krótkotrwałych kontaktów w obrębie danej klasy integracyjnej.

W gąszczu przytoczonych przykładów relacji międzyrówieśniczych znalazły się też takie, w których partnerzy wykazują większe zaangażowanie, i choć występują one epizodycznie, to jednak stanowią dowód na to, że głębsze znajomości są możliwe wśród starszych uczniów w klasach integracyjnych.

Odnotowano także przypadek współdziałania rówieśników z różnych klas, wskazujący, że cała społeczność szkolna rozumie zasady wsparcia osób z niepełnosprawnościami w ich próbach pokonywania barier przeszkadzających w „normalności”.

W niektórych przypadkach uczniowie z niepełnosprawnościami zaznaczali w kwestionariuszu stwierdzenia sugerujące ich aspołeczność, ale dodany komentarz wskazywał, że wręcz przeciwnie – starali się oni bardzo dosłownie stosować normy przyjęte przez wspólnotę klasową i kierowali się wyższymi wartościami.

Notatki studentów – obserwatorów wskazują na to, że gwarancją poprawnych wzajemnych relacji wszystkich członków klasy integracyjnej są działania nauczycieli – wychowawców. To oni doskonale orientują się w sytuacji społecznej istniejącej w ich klasach i interweniują w razie potrzeby (w sytuacji konfliktowej), podejmując działania zmierzające do wyeksponowania mocnych stron powierzonych im uczniów, zwłaszcza tych z niepełnosprawnościami, co ułatwia im nawiązanie trwałych kontaktów rówieśniczych.

Uczniowie klas 4–6 również nawiązują krótkotrwałe relacje. Zaobserwowano także przykład relacji w klasie integracyjnej, kiedy posiadanie niepełnosprawności czy jej brak nie stanowi kryterium doboru. Wyjątek stanowi uczennica, z którą kontakt jest utrudniony. W tym konkretnym przykładzie można zauważyć postawy altruistyczne albo przynajmniej poczucie odpowiedzialności grupy za słabszą jednostkę wśród klasowych koleżanek, które organizują opiekę jednej z nich. Nadal jednak nie są to kontakty o charakterze osobowym.

W przypadku maluchów z klas 1–3 typy związków zachodzących pomiędzy dziećmi z niepełnosprawnością a ich zdrowymi rówieśnikami są podobne do tych, które zaobserwowano wśród ich starszych kolegów, ale ich charakter jest odmienny. Chociaż we wzajemnych relacjach przeważają jedynie serdeczne gesty i uprzejmości, to są one powtarzalne, systematyczne i mają „konkretne twarze”. Zachodzą zawsze w jednoznacznej sytuacji i między tymi samymi podmiotami.

W młodszych klasach integracyjnych uczniowie z niepełnosprawnościami nawiązują trwałe relacje o charakterze osobowym z tymi klasowymi kolegami, którzy również posiadają orzeczenie o niepełnosprawności.

Przeprowadzona analiza materiału empirycznego, dotyczącego zależności zachodzących pomiędzy uczniami z niepełnosprawnościami i uczniami pełnosprawnymi, wskazuje na to, że:

- cała społeczność szkolna rozumie zasady wsparcia osób z niepełnosprawnościami w ich próbach pokonywania barier przeszkadzających w „normalności”;
- w klasach 7–8 i gimnazjum przeważają relacje o charakterze ilościowym;
- uczniowie reprezentują postawę pełną emocjonalnej rezerwy i powściągliwości wobec kolegów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- wzajemne kontakty wynikają z kontekstu sytuacyjnego i konieczności reakcji na bieżące okoliczności i zdarzenia;
- dzieciom brak umiejętności i inicjatywy w budowaniu osobistego związku z uczniem potrzebującym wsparcia (może też chęci?);
- uczniowie klas 4–6 również nawiązują krótkotrwałe bezosobowe relacje;
- posiadanie niepełnosprawności czy jej brak nie stanowi kryterium doboru partnera interakcji;
- w stosunku do uczennicy, z którą kontakt jest utrudniony ze względu na obniżoną zdolność porozumiewania się, zauważono postawy odpowiedzialności za słabszą jednostkę wśród klasowych koleżanek, które oferują jej wsparcie podczas przerw;

– w klasach 1–3 typy związków zachodzących pomiędzy dziećmi z niepełnosprawnością a ich zdrowymi rówieśnikami są podobne do tych, które zaobserwowano wśród ich starszych kolegów, ale ich charakter jest odmienny;

– we wzajemnych relacjach dzieci z niepełnosprawnościami i bez przeważają jedynie serdeczne gesty i uprzejmości, są one powtarzalne i systematyczne

– zachodzą zawsze w jednoznacznej sytuacji i między tymi samymi podmiotami;

– w młodszych klasach integracyjnych uczniowie z niepełnosprawnościami nawiązują trwałe relacje o charakterze osobowym z tymi klasowymi kolegami, którzy również posiadają orzeczenie o niepełnosprawności;

– znajomości o bardziej osobistym charakterze są możliwe wśród starszych uczniów w klasach integracyjnych;

– gwarancją poprawnych wzajemnych relacji wszystkich członków klasy integracyjnej są działania nauczycieli – wychowawców.

Na podstawie dokonanych spostrzeżeń empirycznych można jednoznacznie stwierdzić, że relacje interpersonalne uczniów z niepełnosprawnościami i ich pełnosprawnych kolegów mają jedynie charakter bezosobowy.

Można zauważyć działania nauczycieli – wychowawców, które doprowadziły do zwiększenia świadomości społeczności szkolnej co do praw wszystkich jej członków bez względu na posiadane predyspozycje zdrowotne, jak również uwrażliwienia na istnienie słabszych jednostek, które w konkretnych sytuacjach potrzebują wsparcia. Ta powtarzalność okoliczności i pojedynczych gestów szczególnie w klasach 1–3 potwierdza, że praca wychowawcza jest prowadzona bardzo intensywnie już od pierwszych dni obecności nowych uczniów w szkole. Nauczyciele potrzebują jednak wsparcia ze strony rodzin ich podopiecznych, żeby nawiązane znajomości mogły przerodzić się w przyjaźnię.

**Zależność partnerów zachodząca w relacjach interpersonalnych pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi i ich pełnosprawnymi kolegami zaobserwowana w aktualnych działaniach interpersonalnych uczniów w zespołach klasowych na poszczególnych poziomach edukacyjnych**

W celu uporządkowania pozyskanych informacji empirycznych posłużono się klasyfikacją zależności zaproponowaną przez Grega Haggertego, Margaret Blake i Celeba Seiferta):

– dysfunkcjonalne odłączenie – percepcja innych jako raniących i niegodnych zaufania,

– zdrowa zależność – postrzeganie siebie jako osoby kompetentnej, a innych jako godnych zaufania,

– destruktywna, nadmierna zależność – postrzeganie siebie jako osoby słabej, nieudolnej (Haggerty, Blake, Seifert, 2010).

Analiza materiału badawczego wykazała brak zależności dysfunkcyjnych. Uczniowie z niepełnosprawnościami ze wszystkich trzech poziomów nauczania dostrzegają możliwość wsparcia ze strony swoich zdrowych rówieśników w każdej klasie. Zdarza się, że sami rezygnują z pomocy, ale mają poczucie, że ją otrzymają. Zauważają także osoby, które zagrażają ich społecznemu bezpieczeństwu, ale zanotowano tylko trzy odosobnione przykłady, przy tym w dwóch przypadkach dotyczą one tej samej koleżanki. Ona i jeszcze jeden chłopiec są postrzegani jako niegodni zaufania i raniący.

Najmłodszy dokonują dodatkowo interpretacji intencji partnera interakcji.

Zdrowa zależność rówieśników w klasach integracyjnych gwarantuje wszystkim, zwłaszcza uczniom z niepełnosprawnościami wysoki poziom poczucia własnej wartości, a także świadomości swoich mocnych stron. To z kolei pozwala im przejmować inicjatywę organizacyjną.

Okolicznościami intensyfikującymi poczucie własnej wartości i uznania wśród uczniów klas integracyjnych są realizowane przez nich pozalekcyjne działania związane z przyjętą obrzędowością i obyczajowością.

Badani uczniowie zwracają uwagę rówieśników w różnoraki sposób (np. skarżenie, „błaznowanie”, komentowanie informacji przekazywanych przez nauczyciela) i osiągają cel, którym jest nawiązanie kontaktu. Uważają się za kompetentnych partnerów interakcji. Niektórzy konfabulują na swój temat, by pozyskać uznanie w oczach drugiej osoby.

Na tej podstawie można wnioskować, że możliwość wspólnego działania uczniów z niepełnosprawnościami ze sprawnymi kolegami nie daje gwarancji, ale w wielu przypadkach umożliwia zaspokojenie potrzeby przynależności, odpowiedzialności, poczucia wsparcia i sprawstwa oraz mobilizuje do aktywności usprawniającej, a nawet uruchamiającej obszary i funkcje organizmu nieobjęte chorobą. Zespołowe doświadczenia przygotowują przyszłych członków społeczeństwa świadomych istnienia w nim ludzi ograniczonych chorobą i ich możliwości funkcjonalnych. Dzięki doznawaniu ich obecności w procesie nabywania dojrzałości społecznej przyjmują naturalną obecność odmienności także w dorosłym życiu. Są przygotowani do tego, w jaki sposób można wesprzeć tych członków najbliższej społeczności, którzy nie są w pełni samodzielni. Osoby ograniczone swoją niepełnosprawnością dzięki współdziałaniu w dzieciństwie ze zdrowymi rówieśnikami

nabywają wiedzę i umiejętności, które umożliwiają im świadome uruchomienie niezaburzonych sfer organizmu tak, by nie pozostawali na marginesie życia społecznego i mogli w nim aktywnie uczestniczyć.

Największą barierą izolującą ludzi z niepełnosprawnościami od zdrowych członków społeczeństwa jest ich niewiedza i docierające w wieku szkolnym, szybciej niż doświadczenie, stereotypy mentalne, których skutkiem jest marginalizacja społeczna wszystkich, którzy nie mieszczą się w ogólnie przyjętych normach. Zdarza się, że w działaniach szkoły zmierzających do integracji całej jej społeczności często przeszkadzają sami rodzice, którzy mają bezwzględne prawo do decydowania o częstotliwości i sposobach pozaszkolnych kontaktów swoich dzieci z kolegami z klasy. Ma to szczególne znaczenie w kontekście uczniów, którzy z różnych przyczyn nie poruszają się samodzielnie.

Mimo że rodzina jest najbliższym i najważniejszym środowiskiem wspierającym każdego człowieka, to rówieśnicy są grupą alternatywną, zwłaszcza w okresie pokwitania. Niezależnie od stwierdzonego stopnia niepełnosprawności wsparcie rówieśnicze umożliwia młodemu człowiekowi przezwycięzenie wspomnianego już wcześniej kryzysu – tożsamość versus pomieszenie tożsamości.

Efekty zaspokajania potrzeb, pragnień i oczekiwań uczniów z niepełnosprawnościami poprzez relacje interpersonalne swym zasięgiem obejmują nie tylko środowisko szkolne, ale także ludzi, którzy się tylko tym działaniami przyglądają. Dorastający wcześniej w szkołach masowych, w środowisku zdrowych rówieśników studenci UKW, którzy obserwowali działania uczniów klas integracyjnych podczas swoich systematycznych wizyt w szkole biorącej udział w badaniach, również ujawniali mentalne i emocjonalne zmiany w stosunku do osób z niepełnosprawnościami, jakie się w nich dokonywały wraz z przyrostem gromadzonych doświadczeń i wiedzy na temat możliwości wspólnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami wśród zdrowych członków społeczeństwa.

Wyżej przytoczone argumenty potwierdzają zasadność gromadzenia uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach integracyjnych, ale jednocześnie ujawniają, że nie jest to najlepsze rozwiązanie systemowe. Zarówno pełni sprawni uczniowie, jak i ich koledzy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przyszłości będą potrafili zbudować zdrowe zależności, ale pozostali członkowie społeczeństwa, którzy dorastali w szkołach masowych są pozbawieni okazji do wypracowania postaw akceptujących odmienną podyktowaną stanem zdrowia. Często placówki integracyjne są oddalone od miejsca zamieszkania zainteresowanych nimi uczniów, co znacznie utrudnia wypracowanie zrozumienia ograniczeń

zdrowotnych i zbudowanie sieci wsparcia w ich naturalnym środowisku, w którym przyjdzie im funkcjonować w dorosłym życiu

### **Charakterystyka prestiżu społecznego ucznia z niepełnosprawnością**

Rozkład wzajemnych relacji pomiędzy uczniami w klasie integracyjnej można rozpatrywać na podstawie następujących kryteriów (Janowski, 1995, s. 358–360):

- osiągnięć w nauce, – gotowości do wykonywania prac i posłuszeństwa,
- przewodzenia i podległości, – podejmowania różnych ról społecznych,
- porozumiewania się, – atrakcyjności poszczególnych osób wobec siebie.

Posługując się ww. kryteriami, uporządkowano pozyskane w trakcie badań informacje empiryczne dotyczące obserwowanych uczniów z niepełnosprawnościami. Są to cechy, na które zwracają uwagę, oceniając pozycję społeczną swoich kolegów, oraz interpretacje ich wzajemnych interakcji, jak również subiektywne oceny studentów, którzy przyglądali się ich relacjom podczas odbywania warsztatów metodycznych w szkole. Na tej podstawie wyłoniono, które z wyżej wymienionych kryteriów mają znaczenie decydujące w przypadku badanych uczniów z niepełnosprawnościami.

Na poszczególnych poziomach edukacyjnych, i sporządzono charakterystyki dla wyróżnionych szczebli prestiżu społecznego: – wysoki prestiż społeczny (akceptowany, przeciętnie akceptowany), – status niezrównoważony, – niski prestiż społeczny (izolacja, odrzucenie).

Pozyskane w trakcie badań dane jakościowe wskazują, że najmłodszy, jak i starsi uczniowie z niepełnosprawnością, uczęszczający do klas integracyjnych, którzy cieszą się wysokim prestiżem społecznym wśród swoich rówieśników, nie zawsze legitymują się znaczącymi osiągnięciami w nauce.

Wysoki prestiż społeczny, którym cieszą się w swoich wspólnotach klasowych wyżej opisani uczniowie, nie ma związku z ich wysokimi osiągnięciami w nauce, bo większość z nich ich nie ma. Podane przykłady zaprzeczają istnieniu takiej zależności. Gotowość wykonywania prac oraz systematyczność i posłuszeństwo również nie są istotnym warunkiem wysokiego prestiżu rówieśniczego. Przytoczone w książce przykłady świadczą zwłaszcza o słabej gotowości wykonywania prac. Mniej zaakcentowana została kwestia systematyczności i posłuszeństwa.

Na podstawie obserwacji relacji uczniów klas 1–3, którzy posiadają orzeczenie niepełnosprawności, i pozostałych dzieci z klasy nie można potwierdzić zależności pomiędzy tymi wskaźnikami a wysokim prestiżem społecznym jednostki w środowisku szkolnym. Nie można jej jednoznacznie potwierdzić także przykładami dotyczącymi uczniów w klasach

4–6, ponieważ pozyskano zarówno te, które mogłyby sugerować jej istnienie, jak i te, które jej przeczą.

W podobny sposób jak w młodszych klasach zdiagnozowano brak tej zależności w przypadku starszych uczniów.

Wśród uczniów klas 1–3 oraz w liceum nie znaleziono żadnego przykładu potwierdzającego zależność wysokiego prestiżu społecznego od umiejętności przewodzenia i podległości. Wypowiedzi obserwatorów i samych uczniów z niepełnosprawnościami i z wysokim prestiżem społecznym klas 4–6 również nie potwierdzają takiej korelacji.

Znaleziono zaledwie pojedyncze przykłady potwierdzające zależność wysokiego prestiżu społecznego ucznia niepełnosprawnego od jego wysiłku związanego z podjęciem roli ucznia.

Natomiast kryterium porozumiewania się jako wyznacznik wysokiego prestiżu społecznego ucznia z niepełnosprawnością w społeczności klasowej zostało potwierdzone wieloma przykładami na wszystkich trzech poziomach nauczania i uznawane jest przez obserwatorów jako najbardziej znaczące.

Kolejne przykłady wskazują, że warunkiem wysokiego prestiżu społecznego uczniów z niepełnosprawnością, ale także innych kolegów dla nich samych, może być przynajmniej jedna cecha czyniąca ich bardziej atrakcyjnymi wobec pozostałych członków społeczności klasowej, ale w stosunku do starszych uczniów. Takich przykładów nie znaleziono wśród respondentów z klas 1–3.

W przypadku uczniów z nie zrównoważonym statusem społecznym w klasie integracyjnej zauważono, że osiągają oni różne wyniki w nauce na wszystkich trzech poziomach nauczania, co potwierdza, że nie jest to kryterium, na którego podstawie uczniowie zyskują uznanie wśród swoich rówieśników.

Podobnie, jak powyżej, jest w przypadku kryterium gotowości do wykonywania prac i posłuszeństwa. Również tutaj nie zauważono jego związku z prestiżem społecznym osiąganym przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na trzech rozpatrywanych poziomach nauczania.

Także odnotowane przez obserwatorów przykłady przyjmowania postawy przewodzenia i podległości nie rozstrzygają, od której z nich miałby zależeć nie zrównoważony status społeczny badanych uczniów.

W klasach 1–3 i 4–6 nie znaleziono żadnej wypowiedzi określającej odnalezienie się w roli w przypadku uczniów z nie zrównoważonym prestiżem społecznym, co świadczy

o braku potwierdzenia zależności statusu społecznego od tego kryterium. Wśród badanych uczniów liceum odnotowano tylko jedna taką wypowiedź.

Natomiast wyraźnie zauważono, że uczniowie, którzy mają problem z nawiązaniem satysfakcjonujących relacji rówieśniczych (głównie z powodu nadrucliwości lub wycofania), nigdy nie osiągają wysokiego statusu społecznego, ale co najwyżej status nie zrównoważony. Dotyczy to wyników obserwacji na wszystkich trzech przyjętych poziomach nauczania.

Uczniowie z niezrównoważonym prestiżem społecznym zwracają uwagę na swoją atrakcyjność, co może przyczynić się do osłabiania ich poczucia własnej wartości i zmniejszenia aktywności towarzyskiej. To z kolei może powodować osłabienie ich pozycji społecznej wśród rówieśników. Takie przypadki odnotowano na poziomie klas I–III i w gimnazjum.

Analizując poszczególne kryteria w stosunku do osób charakteryzujących się niskim statusem społecznym, można zauważyć, że we wszystkich rozpatrywanych przypadkach osiągają oni niskie wyniki w nauce. Zauważono również, że mimo zaangażowania w zmianę tego stanu ze strony szkoły trudno pozyskać do współpracy rodziców dziecka.

Wszystkie zaobserwowane przykłady potwierdzają zależność, jaka zachodzi pomiędzy niskimi osiągnięciami edukacyjnymi uczniów z orzeczeniem niepełnosprawności a osiąganym przez nich także niskim statusem społecznym w klasie, do której są przypisani. Rozpatrując niską pozycję ucznia w klasie pod względem kryterium gotowości do wykonywania prac i posłuszeństwa, nie odnaleziono żadnych przykładów potwierdzających ich wzajemną zależność w klasach 1–3, ani jednoznacznych potwierdzeń na pozostałych poziomach nauczania.

Nie potwierdzono również decydującego znaczenia postawy zależności lub podległości dla osiąganego przez obserwowanych uczniów niskiego prestiżu społecznego. Przykład podporządkowania, jak i dominacji został odnotowany tylko na poziomie liceum.

Odnotowano tylko jeden przykład podjęcia roli wspierającego mężczyzny w przypadku ucznia liceum, który mimo prezentowanej społecznie uznawanej postawy jest izolowany przez swoich rówieśników w klasie.

W przypadku osób społecznie izolowanych nie zauważono zależności pomiędzy ich niskim statusem społecznym a chęcią porozumiewania się. Natomiast zauważono prawidłowość dotyczącą umiejętności podejmowania kontaktów. W odnotowanych przypadkach można jednoznacznie stwierdzić jej brak na wszystkich poziomach nauczania.

Znaleziono tylko jeden przykład potwierdzający, że osoba odrzucona przez kolegów z klasy jednocześnie nie jest dla nich atrakcyjna.

W celu wyłonienia uwarunkowań prestiżu ucznia z niepełnosprawnością w społeczności szkolnej sporządzono tabelę, w której zostały umieszczone wszystkie ustalone wcześniej kryteria. Analiza materiału empirycznego umożliwiła identyfikację tych, które były przez respondentów demonstrowane najintensywniej.

Najczęściej zauważalnym przez badanych uczniów czynnikiem warunkującym ich pozycję społeczną w zespole klasowym jest sposób porozumiewania się. Biorąc pod uwagę, że ta prawidłowość została odnotowana na wszystkich poziomach edukacyjnych i stopniach prestiżu społecznego, można wysunąć wniosek, że umiejętność kontaktowania się z drugim człowiekiem i wymiana informacji są tym, co znacząco determinuje postrzeganie jednostki przez grupę. Stymulantem przyczyniającym się do niskiego prestiżu ucznia w klasie okazały się także jego słabe osiągnięcia edukacyjne. Odgadnięcie intencji drugiej osoby, a także umiejętność przekazania własnych sugestii mogą być w tym przypadku równie trudne dla ucznia, jak zrozumienie treści programowych podczas zajęć. Jest to niezwykle istotna przesłanka dla osób modelujących proces społecznego rozwoju jednostki (rodzice, nauczyciele, specjaliści), bo właśnie oni mogą udzielić jej wsparcia w nabywaniu tego typu umiejętności. Postulat ma kluczowe znaczenie zwłaszcza w stosunku do dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera, które w spektrum swojej choroby mają wpisana aspołeczność. Pomoc w nawiązaniu satysfakcjonującej relacji z choćby jednym rówieśnikiem oraz ułatwienie zrozumienia komunikatów przekazywanych przez nauczycieli jest podstawą ich społecznej egzystencji.

Badania ujawniły także, że uczniowie z grupy badawczej na poziomie klas 7–8 i gimnazjum, posiadający wysoki i nie zrównoważony status społeczny, uznanie kolegów zyskują także dzięki kryterium atrakcyjności. Wynika z tego, że osoby, które uzyskują umiarkowaną lub wysoką uwagę rówieśników, posiadają co najmniej jedną wyjątkową i zauważalną cechę. Po przeanalizowaniu informacji jakościowych można zauważyć, że uczniowie budzący duży szacunek u klasowych kolegów mają świadomość swoich mocnych stron. Są one zwykle związane ze szczególnymi zdolnościami edukacyjnymi lub sportowymi, co wskazywałoby na istnienie także zależności pomiędzy wysokim prestiżem społecznym, a bardzo dobrymi osiągnięciami w nauce. Jednak już w przypadku dzieci i młodzieży z nie zrównoważonym prestiżem społecznym cechy je wyróżniające (np. posiadanie okularów, niedosłuch) stają się przyczyną ich kompleksów i osłabienia własnej samooceny. Respondenci z tej grupy badawczej nie skupiają się na własnych talentach, a wymieniają chętnie zalety kolegów, które budzą w nich podziw i respekt (np. bogate

zainteresowania, wygląd zewnętrzny). Brak pewności własnej wartości może być głównym czynnikiem, który powoduje zaburzenia ich relacji z rówieśnikami.

### **Psychoemocjonalne obszary życia społecznego jednostki w klasie integracyjnej, które wymagają reorganizacji**

Analiza porównawcza poziomu edukacyjnego, na którym znajdowali się badani uczniowie, oraz ich statusu organizacyjnego w zespole klasowym z poszczególnymi kategoriami przystosowania społecznego wykazała, że:

- poczucie obojętności innych jest najwyższe u uczniów klas 1–3 szkoły podstawowej, a najniższe średnie rezultaty w tej skali uzyskali uczniowie klas najstarszych;
- czternasto-, piętnastolatki mają wyższe poczucie uzyskiwania wsparcia niż ich młodsi koledzy; – poczucie zagrożenia jest najwyższe u uczniów klas młodszych;
- a najniższe wyniki w tej skali uzyskują uczniowie klas najstarszych;
- uczniowie klas 7–8 i gimnazjum mają wyższe poczucie bezpieczeństwa niż ich młodsi koledzy;
- wysokość poziomu uznania ze strony rówieśników nie zmienia się wraz z kolejnymi etapami dojrzałości społecznej;
- we wszystkich trzech przedziałach wiekowych badani osiągnęli podobny, utrzymujący się na niskim poziomie wynik w zakresie poczucia niedoceny przez innych;
- można zaobserwować najwyższe izolowanie u uczniów klas młodszych, a najniższe wyniki w tej skali uzyskują uczniowie klas najstarszych;
- uczniowie klas 7–8 i gimnazjum są bardziej towarzyscy niż ich młodsi koledzy;
- najwyższy poziom egocentryzmu prezentują uczniowie klas młodszych, a najniższe wyniki w tej skali uzyskują uczniowie klas najstarszych; – uczniowie klas 7–8 i gimnazjum są bardziej skłonni do działania na rzecz innych niż koledzy z klas 1–6; – uczniowie wszystkich klas uzyskali wysokie wyniki w skali agresji;
- wyniki badań dzieci z klas 1–6, dotyczące nieprzystosowania społecznego w zespole klasowym, są istotnie wyższe niż średnie przesłanki liczbowe odpowiadające deklaracjom pozyskanym od ich starszych kolegów;
- średnia wyników uzyskanych przez uczniów z niepełnosprawnościami jest przeważnie niższa niż ich kolegów uznanych za pełnosprawnych we wszystkich skalach;
- średni wynik skali poczucia niedoceny jest niższy w sposób istotny statystycznie u osób z niepełnosprawnościami niż u ich kolegów bez niepełnosprawności. Powyższe przesłanki empiryczne doprowadziły do następujących wniosków: – społeczność szkolna,

a zwłaszcza zespół klasowy, sprzyja konstytuowaniu się stabilnej jednostkowej tożsamości i poczuciu wsparcia społecznego;

- uczniowie w okresie późnego dzieciństwa i na początkowym etapie wczesnej adolescencji odczuwają niepewność we wzajemnych interakcjach, także w zakresie podejmowania samodzielnej inicjatywy, obserwacji, myślenia, ustanawiania i weryfikowania celów własnego działania oraz zespołu, który współtworzą, co może prowadzić do podziałów, a w konsekwencji do izolacji;

- wszyscy badani uczniowie odczuwają niedosyt zainteresowania indywidualnymi osiągnięciami ze strony rówieśników;

- zależność wysokości stopnia towarzyskości jednostki jest wprost proporcjonalna do poziomu jej dojrzałości społecznej;

- wspólna nauka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i tych bez specjalnych potrzeb edukacyjnych w badanych zespołach klasowych na poziomie nauczania zintegrowanego nie mobilizuje ich istotnie do zachowań altruistycznych;

- uczniowie z klas 7–8 i gimnazjum przejawiają inicjatywę i aktywność w zakresie celowych i dobrowolnych działań pomocowych;

- uczniowie klas 1–6 prezentują istotnie wyższy poziom agresji niż ich starsi koledzy;

- wraz z wzrostem poziomu dojrzałości społecznej ujawniana przez uczniów wzajemna agresja występuje rzadziej;

- społecznym doświadczeniom młodszych uczestników procesu wychowawczo-edukacyjnego w szkole towarzyszy jeszcze poczucie niezdecydowania i niepokoju, co utrudnia im samodzielne podejmowanie ważnych decyzji w kontaktach międzyludzkich;

- najniższy poziom obojętności, izolowania się, egocentryzmu i agresywności, na którym sklasyfikowano uczniów najstarszych z klas 7–8 i gimnazjum, w porównaniu z ich młodszymi kolegami świadczy o tym, że jakość rówieśniczych kontaktów interpersonalnych, w których uczestniczą, pozwala im odnaleźć i wyjaśnić własną tożsamość; – właśnie w tym okresie najmocniej odczuwana potrzeba afirmacji i akceptacji w połączeniu z silną autonomią są przez młodych ludzi sukcesywnie zaspokajane;

- warunki społeczne, jakie zapewnia młodym ludziom integracyjny klasowy zespół, pozwalają na stopniowe dojrzewanie poczucia własnej odrębności osobowościowej;

- warunki społeczne, które zastają dzieci zaczynające naukę w szkole, pozwalają na wzmocnienie i utrzymanie wysokiego poziomu samooceny oraz poczucia własnej wartości przez cały okres edukacji;

– uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są nieco lepiej przystosowani społecznie w klasie szkolnej niż ich koledzy, u których nie zdiagnozowano specjalnych potrzeb;

– uczniowie z niepełnosprawnościami bardziej niż ich sprawni szkolni koledzy czują wsparcie od innych;

– uczniowie z ograniczeniami zdrowotnymi bardziej niż inni koledzy czują się dowartościowani w gronie klasowym, a ich osiągnięcia są zauważane;

– uczniowie z niepełnosprawnościami z klas najstarszych czują się bardziej docenieni niż ich młodsi koledzy w podobnej sytuacji zdrowotnej.

Przeprowadzona analiza jakościowa jednostkowych przykładów relacji zachodzących między uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a ich pełnosprawnymi rówieśnikami potwierdziła wcześniejsze wnioski wynikające z badań ilościowych. Warunki społeczne zaproponowane przez placówkę, w której przeprowadzono badania, nie gwarantują wysokiego poziomu rozwoju społecznego wszystkim uczniom, ale można z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że jest ich znaczna większość, dlatego warto podjąć działania umożliwiające kontynuację już wypracowanych i sprawdzonych sposobów uspołeczniania młodych ludzi, a także poszukać bardziej skutecznych rozwiązań na podstawie jednostkowych przypadków, które wskazują na obszary wymagające reorganizacji.

By obustronne relacje uczniów z niepełnosprawnościami i ich zdrowych rówieśników były satysfakcjonujące nie tylko podczas ich pobytu w szkole (zwłaszcza gdy jest ona oddalona od miejsca zamieszkania ucznia), należy przygotować warunki sprzyjające wzajemnej akceptacji i współpracy w najbliższym środowisku. Dlatego oddziały integracyjne powinny funkcjonować we wszystkich szkołach ogólnodostępnych.

Wraz z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do klasy integracyjnej powinien być przypisany asystent, posiadający specjalne przygotowanie pedagogiczne, odpowiadające specyfice niepełnosprawności zdiagnozowanej u podopiecznego. Szczególną rolę w procesie uczenia się i aktywności społecznej każdego człowieka odgrywają kompetencje kluczowe, w tym osobowe i interpersonalne, których wykształcenie należy do zadań szkoły. Jest ona w stanie je zrealizować poprzez wdrożenie programów kształtujących postawy społeczne i zachowania uczniów na wszystkich poziomach edukacji. Dzięki nim wszyscy uczniowie będą w stanie podjąć aktywność umożliwiającą im zaspokojenie takich potrzeb życiowych, jak poczucie własnej wartości, wsparcia, bezpieczeństwa, przynależności oraz zdolność do zachowań altruistycznych.

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie analiz wskazują na szczególne znaczenie działań budujących przyjazny klimat wokół uczniów klas początkowych. Aktywność wychowawczo-edukacyjna nauczycieli na tym etapie nauczania powinna się skupiać przede wszystkim na ułatwieniu uczniowi adaptacji w nowym środowisku społecznym, budowaniu zaufania dziecka do rówieśników oraz okazywaniu sobie wzajemnego szacunku. Tylko w ten sposób są oni w stanie uczynić zespół klasowy atrakcyjnym i bezpiecznym. Akceptacja rówieśnicza i współpraca z kolegami ułatwia przezwycięzenie nieśmiałości i podjęcie roli ucznia, czego następstwem jest wykształcenie poczucia własnej wartości i odnalezienie tożsamości oraz respektowanie zasad osobistego i grupowego funkcjonowania na terenie szkoły i poza nią. Badania wykazały, że zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej należy wzmacniać zachowania prospołeczne między wszystkimi członkami społeczności klasowej. Ze względu na stałą obecność obu nauczycieli (prowadzącego i nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym) łatwiej jest moderować wzajemne relacje koleżeńskie i zachować ich cykliczność. Solidnie ugruntowane na etapie początkowym postawy życia społecznego stwarzają szansę ewaluacji kompetencji społecznych i zwiększenie ich zakresu w kolejnych latach nauki. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla klas 1–3 nakłada na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej obowiązek stwarzania uczniom warunków do:

- zdobywania umiejętności rozpoznawania swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich, radzenia sobie z nimi, proszenia o pomoc oraz rozumienia emocji innych osób;
- uzyskiwania umiejętności rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób;
- kształtowania potrzeby tworzenia relacji;
- zrozumienia przeżywanych emocji i umiejętności panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie;
- wypracowania umiejętności odczuwania więzi uczuciowej i potrzeby jej budowania;
- uformowania umiejętności uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku;
- ugruntowania świadomości wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe i potrzeby aktywności społecznej opartej o te wartości;
- opanowania umiejętności tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach (dokument MEN).

Badania wskazują na wysoki poziom agresji wśród uczniów wszystkich wyróżnionych poziomów nauczania, ale najtrudniej radzą sobie z nieprzyjemnymi emocjami uczniowie klas 1–3. Problem wydaje się tym większy, im mniejszą mają oni świadomość przyczyny tego stanu. Dlatego proces kształtowania emocji powinien ewaluować w kierunku samokontroli. Szczególnie pomocne w osiągnięciu takiego stanu będzie skuteczne wsparcie uczniów przez nauczyciela w sytuacjach dla nich trudnych.

Na kolejnych etapach edukacyjnych działania uruchamiające w młodych ludziach mechanizmy socjalizacyjne podejmują nie tylko nauczyciele – wychowawcy, ale również przedmiotowcy. Warunkiem uzyskania wysokiej efektywności podjętych przez nich zadań jest praca zespołowa. Realizacja tego przedsięwzięcia ma szansę powodzenia pod warunkiem szczerzej wymiany informacji dotyczących rozpoznanych mocnych stron poszczególnych uczniów i ustalenia sposobów wspierania ich predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień wśród wszystkich członków zespołu nauczycieli pracujących w danej klasie. Zachodzi również konieczność systematycznej oceny efektywności udzielanej pomocy i formułowania wniosków wskazujących na dalsze działania wspierające społeczną integrację uczniów.

Badania ujawniły brak osobistych konstruktywnych związków pomiędzy uczniami we wszystkich grupach wiekowych. Najbardziej odpowiedzialne zadanie związane z budowaniem i podtrzymaniem więzi międzyrówieśniczych ma nauczyciel wychowawca. Od jego postępowania, sposobu traktowania podopiecznych, pomocy w odkrywaniu wartości (takich jak szacunek, zrozumienie, poszanowanie godności), decydujących o jednostkowych kontaktach, zależy wrażliwość jego wychowanków na drugiego człowieka.

Nauczyciel – wychowawca jest głównym inicjatorem działań, które generują wspólne przeżycia i doświadczenia także między lekcjami i poza szkołą. To od niego zależy ich jakość. Do najbardziej konstruktywnych sposobów budowania więzi między uczniami przez ich wychowawcę należą:

- wspólne dbanie o wystrój sali;
- tworzenie powtarzalnych obrzędów klasowych (np. przy okazji urodzin każdego ucznia, świętowanie dnia klasy, giełda zainteresowań, kolorowy tydzień integracji, dzień kolorowej skarpetki itp.);
- organizowanie wycieczek klasowych i wyjść na imprezy kulturalne;
- pomoc w rozwiązywaniu ewentualnych konfliktów między uczniami.

Wszystkie te działania umożliwiają przygotowanie podopiecznych do samodzielnego podejmowania wyborów i przyjmowania odpowiedzialności za ich konsekwencje. Dzięki przeżywanym wspólnie emocjom młodzi ludzie są w stanie rozpoznawać zarówno swoje

potrzeby, jak i rówieśników. Będą potrafili również rozpoznać wewnętrzne granice odczuwanego komfortu lub dyskomfortu w nawiązywanej relacji. W tym kontekście emocje pełnią funkcję motywacyjno-informacyjną i uświadamiają jednostce, co jest dla niej ważne (Madalińska-Michalak, Góralska, 2012, s. 86).

Przejęcie samokontroli nad własnym postępowaniem w poczuciu bezpieczeństwa, które zapewnia wyrozumiały, szczerzy, empatyczny i wspierający wychowawca, daje szansę każdemu uczniowi na zbudowanie satysfakcjonujących osobowych relacji ze swoimi kolegami, relacji opartych na nieskrępowanym komunikowaniu tego, co przeżywają i niezależnych od potrzeb edukacyjnych i zdrowotnych każdego z nich.

W przeprowadzonej analizie egzemplifikacji relacji interpersonalnych uczniów klas integracyjnych zabrakło jeszcze ich porównania z przykładami kontaktów między uczniami bez niepełnosprawności. Warto mieć to na uwadze w kolejnych badaniach poruszających podobną problematykę.

Badania jakościowe ujawniły bardzo istotny problem związany z nadmierną zależnością uczniów z niepełnosprawnościami od ich rodziców w sferze kontaktów pozaszkolnych. Ma to tym większe znaczenie, im starsze jest dziecko. Mimo wielu przykładów konstruktywnych relacji rówieśniczych, deklarowanych przez samych uczniów, ich wypowiedzi wskazywały na blokowanie wzajemności tych relacji przez osoby dorosłe. Mimo że koledzy z klasy zapraszali swoich rówieśników do uczestniczenia w różnych formach spędzania wolnego czasu (urodziny, zabawy w domu kolegi), były to jednostronne inicjatywy. Stąd wniosek, że warto, by wychowawca poruszył tę kwestię podczas indywidualnych rozmów z prawnymi opiekunami dzieci z niepełnosprawnościami.

Dobrym rozwiązaniem będzie też zaangażowanie rodziców w organizację niektórych spotkań klasowych. Stworzą one możliwość zaobserwowania, jak ich dzieci funkcjonują w zespole rówieśników, w którym obowiązują określone prawa i reguły, a także ułatwią zrozumienie potrzeb dziecka oraz tego, jakie konsekwencje pociągają za sobą ich decyzje ograniczające jego kontakt z kolegami.

Poza grupą rodziców nadopiekuńczych, hamujących doświadczenia społeczne swoich pociech, obserwatorzy zwrócili uwagę również na liczne przypadki zaniedbań obowiązków rodzicielskich, dotyczące przygotowania dzieci do zajęć edukacyjnych oraz pracy z dzieckiem w domu. Zakładając, że każdy rodzic kocha swoje dziecko (bo pozyskanie właściwej diagnozy i umieszczenie dziecka w odpowiedniej dla niego placówce wymaga wielu działań, które świadczą o jego dużym zaangażowaniu), przyczyn tego stanu może być wiele. Najlepsze informacje dotyczące doświadczanych przez rodziców trudności uzyskują wychowawcy klas

i pedagodzy szkolni, którzy organizują spotkania klasowe i inicjują indywidualne konsultacje. Źródłem wiedzy na temat sytuacji rodzinnej bywają również sami uczniowie. Skutecznym rozwiązaniem problemu może być pomoc szkoły w utworzeniu lub wskazaniu już istniejących grup wsparcia dla rodziców, którzy z różnych powodów są niewydolni wychowawczo wobec swoich dzieci. Aby zachęcić ich do tego typu aktywności, można zacząć od warsztatów tematycznych z inspirującym tytułem, które uświadomią potrzeby, trudności i emocje przeżywane w domu podczas podejmowanych z dzieckiem prób wspólnej pracy. Stanowią one okazję do rozmów i wymiany doświadczeń z osobami przeżywającymi podobne problemy. Raz otrzymane wsparcie informacyjne, instrumentalne, emocjonalne czy duchowe, w atmosferze akceptacji i zrozumienia, może stać się argumentem, który przekona tę grupę ludzi do kontynuacji spotkań. Wspólnie podejmowane inicjatywy wzmocnią nie tylko aktywność rodziców, ale także ich dzieci. Rodzice, którzy rozumieją potrzeby i słabości własnego dziecka, są w stanie wskazać mu także te aspekty życia, w których jest doskonałe. Dowartościowane przez rodzinę dziecko ma szansę na zbudowanie satysfakcjonujących relacji ze swoimi rówieśnikami.

Dobrym rozwiązaniem organizacyjnym jest szkolna pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w odnalezieniu kolegów ze zbliżonymi problemami zdrowotnymi. Świadomość współodczuwania podobnych przeszkód i poczucie zrozumienia ograniczeń umocni ich w przezwyciężaniu słabości i konstruktywnym rozwoju. Z jednej strony osoby z różnymi dysfunkcjami zdrowotnymi powinny wzrastać i dojrzewać wśród pełnosprawnych rówieśników, ale nie można zapominać, że należałoby także dać im możliwość identyfikacji swoich zdolności w gronie osób z tożsamymi niesprawnościami.

W obliczu zdiagnozowanych w trakcie badań jedynie bezosobowych zależności zachodzących w relacjach interpersonalnych uczniów z niepełnosprawnością i bez, bardzo ważnym postulatem będzie skierowanie działań pedagogów także ku rodzinom dzieci nieposiadających specjalnych potrzeb edukacyjnych. Poprzez wpajanie wartości i przykłady postaw demonstrowanych przez swoich rodziców (również rodzeństwo, dziadków) dzieci doświadczają pełnej akceptacji wobec odmienności, bądź jedynie społecznej poprawności. Zachęczone albo przynajmniej wspierane przez znaczących dorosłych w budowaniu pozaszkolnych relacji rówieśniczych także z dziećmi, które funkcjonują inaczej niż większość, nie będą miały oporów w pogłębianiu swoich kontaktów z kolegami w klasie. „Dzieci uczą się o wiele więcej, obserwując nas, niż słuchając” (Palergino, 2007, s. 101).

Mam nadzieję, że wyniki moich badań staną się aksjologiczno – teleologicznym przyczynkiem do racjonalnego formułowania podstaw kształcenia i wychowania.

## Bibliografia

- Borowski J. (2003). Podstawy psychologii społecznej. Warszawa: Elipsa.
- Dutkiewicz, 2001, Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki. Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Gerrig R.J., Zimbardo Ph. G. (2011). Psychologia i życie. Przeł. J. Rodzicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzesiak J. (2009). Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela. W: tegoż (red.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. T. 7. Kalisz – Konin: UAM – PWSZ.
- Hardwig, 2014, W poszukiwaniu etyki związków osobistych. W: J. Stewart (red.), Mosty zamiast murów. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heller W. (2016). Kompetencja interpersonalna młodzieży szkolnej/akademickiej. Czy media cyfrowe są zagrożeniem dla umiejętności interpersonalnych młodego pokolenia? W: W. Heller, A.M. Janiak (red.), Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły. Poznań – Kalisz: UAM.
- Kowalczyk S. (2002). Zarys filozofii człowieka. Sandomierz: Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Sandomierskiej.
- Madalińska-Michalak, Górska, 2012, Kompetencje emocjonalne nauczyciela. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Palergino P., 2007, Jak wychowywać dzieci – 365 pastylek pedagogicznych pogotowia rodzinnego. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Palka S., 2018, Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej. Kraków: IMPULS.
- Śliwerski B. (2012). Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości. Kraków: IMPULS.
- Witkowski T. (1985). Poziomy rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo. Uwarunkowania umiejętności PAC. Lublin: KUL.

### **b. monografia współautorska**

- Izabela Plieth-Kalinowska (**wkład 70%** - autorstwo rozdziałów 1-4 - analiza teoretyczna, współautorstwo rozdziału 5 - charakterystyka przeprowadzonych badań; korekta wydawnicza po recenzji), Adam Musielewicz (wkład 30% - współautorstwo rozdziału 5 i autorstwo rozdziałów 6-7 - analiza przeprowadzonych badań i propozycje rozwiązań praktycznych), Akceptacja i adaptacja społeczna dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi : wybrane zagadnienia, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2019.

Mała świadomość skutków społecznej marginalizacji niepełnosprawnych prowadzi do blokowania stymulacji środowiskowej, przez co nie mają oni możliwości prowadzenia aktywnego życia. W opracowaniu zwrócono uwagę na ukazanie specyfiki i sposobów organizowania warunków rozwojowych dziecka niepełnosprawnego funkcjonującego w różnych środowiskach społecznych. Publikacja zawiera teoretyczne uwarunkowania niepełnosprawności, jak również praktyczne sposoby jej diagnozy i przykłady działań wspomagających ukierunkowanych przede wszystkim na zredukowanie

zdiagnozowanych już problemów oraz wsparcie całych rodzin w podejmowaniu aktywności społecznej w ich naturalnym środowisku.

Częste kontakty zdrowych z osobami z niepełnosprawnościami mogą zmienić negatywne nastawienie społeczne. Zajęcia rehabilitacyjne, w których uczestniczą osoby z niepełnosprawnością intelektualną, skupiają się przede wszystkim na redukcji zdiagnozowanych dysfunkcji, w mniejszym stopniu na pomocy w regulowaniu kontaktów międzyludzkich i wsparciu w pobudzaniu aktywności społecznej w ich naturalnym środowisku.

Wspomniane wyżej relacje społeczne zależą także od rodzinnych warunków rozwoju dziecka z niepełnosprawnością. Głęboki kryzys emocjonalny, którego doświadczają rodzice, może zakłócić zdolność zaspokajania jego potrzeb. Szczególną uwagę należy zwrócić na potrzebę formalnego i nieformalnego wsparcia rodziny w radzeniu sobie z trudną sytuacją spowodowaną niepełną sprawnością dziecka. Pomocny okazuje się model wczesnego wspomaganie rozwoju ukierunkowany na interakcję rodzic-dziecko według Andrzeja Twardowskiego.

5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

1. **2002**, Znaczenie rozwoju muzycznego dla dzieci niepełnosprawnych na początkowym etapie kształcenia, w: Muzyka w nauczaniu zintegrowanym, red. E. Zwolińska, Wyd. **Akademia Bydgoska**,
2. **2003**, Wybrane aspekty współpracy nauczycieli i rodziców w szkole integracyjnej w: Pomoc społeczna, praca socjalna: teoria i praktyka. T. 2, red. Krystyny Marzec-Holki, Wyd. **Akademia Bydgoska**,
3. **2005**, Program autorski klasy integracyjnej animatorów twórczości artystycznej, w: Edukacja kreatywna, red. E. Zwolińska, Wyd. **Akademia Bydgoska**,
4. **2007**, Mirosława Szark, Izabela Plieth-Kalinowska, Społeczne aspekty rozwoju ruchowego dzieci z dysfunkcją narządu ruchu w bydgoskich szkołach integracyjnych, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio D Medicina* - 2007, Vol. 62, suppl. 18, nr 8,
5. **2007**, Mirosława Szark, Izabela Plieth-Kalinowska, Rozwiązania organizacyjno-programowe czwartej godziny wychowania fizycznego w klasach IV-VI w województwie kujawsko-pomorskim w: Miejsce i rola

- wychowania fizycznego w szkole po reformie systemu edukacji, red. nauk. K. Warchoń, K. Wojtyczek, **Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Krosno**,
6. **2007**, Kreatywność a samoocena dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu w edukacji zintegrowanej w: Twórcze aspekty edukacji, red. E. Zwolińska, **Wyd. Kreska, Bydgoszcz**
  7. **2007** Mirosława Szark, Izabela Plieth-Kalinowska, Aktywność ruchowa dzieci z dysfunkcją narządu ruchu w szkołach integracyjnych na terenie Bydgoszczy w: Miejsce i rola wychowania fizycznego w szkole po reformie systemu edukacji, red. K. Warchoń, K. Wojtyczek, **Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Krosno**
  8. **2008**, Asystentura jako forma wspierania dzieci niepełnosprawnych w środowisku społecznym, w: Praca socjalna i polityka społeczna - obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego, red. nauk. Krystyna Marzec-Holka, Anna Rutkowska, Magdalena Joachimowska. **Wyd. UKW, Bydgoszcz**,
  9. **2009**, Prawo do nauki dzieci z zespołem hiperkinetycznym i zaburzeniami zachowania, w: Kapitał społeczny a nierówności - kumulacja i redystrybucja, red. K. Marzec-Holka przy współpr. H. Guzy-Steinke., **UKW, Bydgoszcz**,
  10. **2009**, Nauczyciel i dziecko niepełnosprawne w przestrzeni edukacyjnej - niebezpieczeństwa i korzyści związane z nauczaniem integracyjnym, w: W stronę przywództwa edukacyjnego: relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni, red. M. J. Śmiałek., **UAM, Poznań - Kalisz**
  11. **2009**, Integracyjna rola animacji społeczno - wychowawczej w procesie adaptacji dzieci niepełnosprawnych w środowisku szkolnym, w: Człowiek w zmieniającej się współczesnej kulturze, red. K. Kalka, A. Musielewicz, Wydawnictwo **Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg**
  12. **2010**, Asystent osoby niepełnosprawnej jako nowy zawód lub szczególna forma wolontariatu w obszarze pomocy społecznej, w: Wybrane zagadnienia organizacji i zarządzania w pomocy społecznej / red. nauk. A. Musielewicz, A. Rutkowska, **Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Niemcz**
  13. **2011**, Nauczyciel w szkole integracyjnej - oczekiwania a rzeczywistość, w: Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki - wymiary teoretyczny i praktyczny, red. R. Włodarczyk, W. Żłobicki, **Wydawnictwo "Impuls", Kraków**,

14. **2013**, Social Media jako alternatywna forma nawiązywania komunikacji społecznej i szansa na wzrost poziomu jakości życia osób z dysfunkcją narządu słuchu, „Niepełnosprawność i rehabilitacja” nr 3, **Instytut Rozwoju Służb Społecznych**,
15. **2013**, Ways to identify individual learning needs of the students and the organization of support in pedagogical and educational process on school grounds, red. Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P., „Education of tomorrow”, **Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec**,
16. **9.10.2014-10.10.2014**, Przygotowanie i zrealizowanie otwartych zajęć edukacji muzycznej z udziałem Profesora Masafumi Ogawy (Yokohoma Nationale University), pracowników Katedry Pedagogiki Muzyki oraz studentów III roku PW z Instytutu Pedagogiki UKW,
17. **2014**, Empatia a wypalenie zawodowe nauczycieli, w: J. Grzesiak, „Ewaluacja poprawy jakości kształcenia”, **Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Konin**,
18. **2014**, Aggression towards disabled children and youth in their peer environment, Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P., „Education of tomorrow”, **Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec**,
19. **2015**, Organization of free time for primary and secondary school students [w] Education of tomorrow. Education, and other forms of activity of adults. T. 11. Denek. K, Kamińska A, Oleśniewicz P. (red) **Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec**,
20. **2015**, Świadomość językowa uczniów klas trzecich szkoły podstawowej, w: **Przegląd Pedagogiczny 2/2015, Bydgoszcz**,
21. **2015**, Twórczość Wandy Chotomskiej jako źródło wartości kształtujących osobowość dziecka w młodszym wieku szkolnym, w: Twórczość Wandy Chotomskiej jako źródło wartości kształtujących osobowość dziecka, [w] M. Jedlikowska – Czaplicka (red.), **UKW, Bydgoszcz**,
22. **2015**, Ways of spending time after school (recreation) in the eyes of adolescents before the age of fifteen, Pedagogika, **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec**,
23. **2016**, Miejsce telewizji w życiu dziecka w wieku wczesnoszkolnym, w: red. Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz, Kształcenie i pozaedukacyjna aktywność człowieka od dzieciństwa do dorosłości, **Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec**,

24. **2017**, Opinions of parents and children on causes of peer rejection of young primary school students, **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika, Sosnowiec**,
25. **2017**, Eating habits of primary and middle school students, **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika, Sosnowiec**,
26. **2018**, The Patriotism of Polish Youth of the 21st Century, **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, Sosnowiec**,
27. **2019**, Expectations of parents towards school in the context of responsibility for the upbringing and educational achievements of the child, **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, Sosnowiec**,
28. **2020**, Art techniques used by a teacher of early school education as a factor determining the level of handwriting quality of first grade students, **Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, Sosnowiec**,
29. **2020**, Empatia versus wypalenie zawodowe nauczycieli, w: Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki - stan, problemy, perspektywy. T. 8: Dialog w rozwoju nauk i edukacji / **red. Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytsky, Konin: Poswit**,
30. **2020**, Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w relacji z uczniem i jego rodzicami, w: Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki - stan, problemy, perspektywy. T. 3: Konstatacje i dialogi w przestrzeniach nauki i edukacji / **red. Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytsky, Konin: Poswit**,
31. **2020**, Styl życia dzieci w wieku wczesnoszkolnym a ich kondycja fizyczna, w: Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki - stan, problemy, perspektywy. T. 4: Zmiany i synergia w rozwoju nauk i edukacji / **red. Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytsky, Konin: Poswit**,
32. **2020**, Zdrowy styl życia w kontekście rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, w: Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki - stan, problemy, perspektywy. T.9. Synergia w rozwoju nauk i edukacji / **red. Jan Grzesiak, Ivan Zymomrya, Vasyl Ilnytskyj, Użhorod: Posvit**,
33. **2021**, Klasa integracyjna jako wyjątkowa grupa społeczna w systemie edukacyjnym (mniejsze zło?), w: Poszukiwanie sojuszników i źródeł inspiracji w pedagogice dziecka / **red. Marzena Adamowicz, Lidia Kataryńczuk-Mania, Iwona Kopaczyńska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń**,

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.

11.02.2007 zaprezentowałam stanowisko Katedry Pedagogiki Społecznej na spotkaniu Opiniodawczo - Doradczej Rady Naukowej przy Rzeczniku Praw Dziecka dotyczącego poprawy sytuacji dzieci niepełnosprawnych w Polsce. Przedstawiłam prezentację multimedialną obrazującą zaangażowanie studentów pracy socjalnej UKW w asystenturę uczniów niepełnosprawnych w Integracyjnej Szkole Podstawowej nr 25 w Bydgoszczy w ramach warsztatu specjalistycznego umieszczonego w programie kierunku. Wartość tego rozwiązania została doceniona przez uczestników spotkania. Podkreślali oni, że zaproponowana forma wsparcia społecznego uczniów w szkole integracyjnej nie generuje żadnych nakładów finansowych, a wypracowane efekty są dwuwymiarowe. Uczniowie mają ułatwiony dostęp do nauki i rówieśników, a studentom asystentura stwarza okazję do refleksji nad teoretycznymi podstawami organizacji pracy socjalnej z perspektywy praktycznej.

W okresie od marca 2016 roku do lutego 2017 roku uczestniczyłam w realizacji zadania 2 w projekcie: „Wykwalifikowani, aktywni, komunikatywni – absolwenci UKW” (nr WND-POWR.03.01.00-00-K024/15 – 03). Opracowałam programową koncepcję oraz zaproponowałam konkretne narzędzie pomocy dydaktycznej związanej z aktywnym rozwijaniem myślenia matematycznego uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w zakresie geometrii. Ze względu na brak rozwiązań wykorzystujących zasoby cyfrowe w edukacji wczesnoszkolnej, wraz ze studentami pedagogiki wczesnoszkolnej, informatyki i mechatroniki zaprojektowaliśmy i wygenerowaliśmy pomysł na innowacyjne połączenie technologii komputerowej z rozwijaniem myślenia geometrycznego, którego podstawą była analiza programu działań umożliwiających aktywny rozwój myślenia matematycznego w zakresie geometrii, orientacji przestrzennej i koordynacji wzrokowo - ruchowej w oparciu o technologię komputerową - zgodnie z wymogami realizacji zadań programowych. To innowacyjne rozwiązanie opierało się na merytorycznej analizie pomysłów dla zintegrowanej edukacji, włączającej także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uzdolnionych) i zaprojektowanie oraz stworzenie prezentacji interaktywnej w programie SMART, umożliwiającej przeprowadzenie zajęć praktycznych z klockami Tangram na trzech poziomach trudności:

- wzór do ułożenia w postaci konturu,
- wzór do ułożenia w postaci konturu podzielonego na poszczególne kształty,
- wzór do ułożenia w postaci konturu podzielonego na poszczególne kształty w kolorach odpowiadających barwom klocków.

Efektem tej współpracy było wygenerowanie interdyscyplinarnego narzędzia dydaktycznego (wytworu) dotyczącego rozwijania umiejętności matematycznych w zakresie geometrii uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w oparciu o zaawansowaną technologię druku 3D (Instytucja pośrednicząca NCBiR).

Wzięłam także czynny udział w debacie: Szkoła równych szans, dla wszystkich podczas Konferencji inaugurującej projekt SCWEW w Bydgoszczy oraz upowszechniającej ideę edukacji włączającej (Specjalistyczne Centrum Wspierające Edukację Włączającą w Bydgoszczy (19.03.2022 ; Projekt „Pilotażowe wdrożenie modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)” realizowanego w II Osi priorytetowej Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój „Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji”. Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty). Podzieliłam się swoimi doświadczeniami naukowymi i praktycznymi związanymi z pierwszymi działaniami na rzecz edukacji włączającej w Bydgoszczy.

W październiku 2022 wraz z dr hab. Haliną Guzy Steinke i mgr Joanną Bracikowską zostałyśmy poproszone o wsparcie naukowe w realizacji projektu Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu „Nauka dla Społeczeństwa” (nr projektu NdS/548429/2022/2022, Efektywność przyswajania wiedzy, a jakość powietrza wewnętrznego w szkołach, realizator: Politechnika Świętokrzyska, w toku realizacji). Opracowałam podstawy teoretyczne i metodologiczne do badań eksperymentalnych, których celem było ustalenie zależności między zamontowaniem oczyszczacza powietrza Airdog a ujawnioną przez uczniów wysokością poziomu elementarnych mechanizmów pracy mózgu. Uczestniczyłam także w procesie tworzenia narzędzi badawczych umożliwiających weryfikację postawionych hipotez.

7. Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1-6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.

W latach 1989 - 1992 byłam członkiem Koła Naukowego Przy Instytucie Nauczania Początkowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, którego opiekunką była mgr Ewa Filipiak. Jego działalność miała na celu poznanie właściwości koncepcji pedagogicznej C. Freineta w zespoleniu ekspresji osobistej dziecka z różnymi formami pracy indywidualnej i kolektywnej. W ramach pracy koła przygotowałam polskie wzory pomocy dydaktycznych i konspektów zajęć ułatwiające wykorzystanie technik C. Freinet w metodyce nauczania początkowego (azetka szkolna, fiszki dokumentacyjne-”Lektury klas I-III od A do Z”, “Sławni pisarze, poeci”, “Miasta polskie”, fiszki autokorektywne). Miałam też okazję

podzielić się swoimi refleksjami ze studentami ze Słowacji w ramach współpracy z Uniwersytetem Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Te doświadczenia zaowocowały pomysłem wprowadzenia w życie techniki korespondencji. Uwieńczeniem działań popularyzujących koncepcję pedagogiczną C. Freineta jest artykuł: M. Michlińska, I. Plieth - Kalinowska, G. Stanisławska "Rola i znaczenie techniki korespondencji", Biuletyn Informacyjny Zespołu Animatorów Pedagogiki C. Freineta w Gnieźnie.

Po ukończeniu studiów swoje zainteresowania naukowe skupiałam na poszukiwaniu sposobów intensyfikacji indywidualnego rozwoju osobowości dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Podjęcie w 1992 pracy zawodowej na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej umożliwiło mi bezpośredni dostęp do obszaru badawczego oraz dało sposobność bieżącej obserwacji, poszukiwań i rozpoznawania problemów badawczych. Od 1995 nieprzerwanie wykonuję pracę na stanowisku wychowawcy klasy integracyjnej w Zespole Szkół nr 19 w Bydgoszczy. Współdziałanie z uczniami z bardzo zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz tworzenie integracji szkolnej od podstaw pogłębiły moje poszukiwania badawcze związane z możliwościami zmniejszenia dyskomfortu spowodowanego niepełnosprawnością w zakresie aktywności rozwojowej dziecka. Uzyskanie zatrudnienia na Akademii Bydgoskiej w roku 2000 umożliwiło połączenie moich doświadczeń wypływających z bezpośredniego kontaktu ze środowiskiem szkolnym z osiągnięciami naukowymi. Odkryłam obszary działań pedagogicznych, którym warto przyjrzeć się bliżej i na nich skupiałam poszukiwania badawcze (możliwości wsparcia społecznego jednostek, których rozwój jest zdeterminowany konkretnymi dysfunkcjami, w szczególności narządu ruchu, narządu słuchu, intelektualnymi i emocjonalnymi). Prowadzone przeze mnie badania naukowe i wynikające z nich wnioski są podstawą i niejednokrotnie mocnym argumentem przekonującym osoby, z którymi współpracuję do podjęcia działań umożliwiających włączenie ludzi z niepełnosprawnościami do aktywnego życia społecznego w środowisku, które jest im najbliższe (rodzina, sąsiedztwo, zespół klasowy, szkoła).

Z tego powodu moje działania naukowe mają również odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej:

1995 - 1998 program autorski dotyczący klasy integracyjnej zatwierdzony przez Zespół ds. integracji Kuratorium Oświaty, Bydgoszcz

1998 - 2001 program autorski dotyczący klasy integracyjnej animatorów kultury, mowy i muzyki w cyklu 3-letnim zatwierdzony przez Zespół ds. integracji Kuratorium Oświaty, Bydgoszcz

1999, 2003, 2004, 2006, 2010, 2011, 2012, 2013, 2104, 2015, 2016, 2018, 2019 – nagroda Dyrektora Zespołu Szkół nr 19 w Bydgoszczy za szczególne osiągnięcia dydaktyczne

2000 - grant oświatowy "Karuzela" - cykl zajęć integracyjnych spojonych fabułą oparty na metodach pedagogiki zabawy

2005 - nagroda zespołowa II stopnia za znaczące osiągnięcia dydaktyczne w roku akademickim 2004/2005 nadana przez Rektora Akademii Bydgoskiej

2006 – **nagroda za osiągnięcia naukowe** nadana przez Rektora Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

2019 – nagroda za osiągnięcia dydaktyczne w roku akademickim 2018/2019 nadana przez Rektora Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

2020 – autorska realizacja Bydgoskiego Grantu Oświatowego Dash, Dot, Myszka, ozoboty – przyjaciele szkolnej floty – współpraca ZS19 w Bydgoszczy z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego

2020 - nagroda Prezydenta Miasta Bydgoszczy za szczególne osiągnięcia dydaktyczne

2022 - autorska realizacja Bydgoskiego Grantu Oświatowego Małymi krokami do wielkich zmian - jak zrozumieć siebie i komunikować się z innymi

30. 03.2022 - wystąpienie online pt. "Niesamowita maszyna - człowiek", Forum Wymiany Doświadczeń Nauczycieli Edukacji Wczesnoszkolnej, Kujawsko - Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy

2023 - autorska realizacja Bydgoskiego Grantu Oświatowego Każdo pliszka swój ogonek chwoli - kujawskie zabawy i obrzędy, ciekawi ludzie - współpraca ZS19 w Bydgoszczy z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego - w trakcie realizacji.

Jako nauczyciel akademicki od początku mojej pracy realizowałam zadania dydaktyczne i organizacyjne w Instytucie Pedagogiki, a obecnie w Kolegium II Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Na podstawie programów autorskich prowadziłam wykłady i konwersatoria z przedmiotów: diagnoza socjalna, praca socjalna z jednostką i rodziną, praca socjalna z grupą i środowiskiem, asystent rodziny, modele zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej oraz warsztaty specjalistyczne na kierunku praca socjalna; pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika zabawy, metodyka zintegrowanej edukacji integralny system edukacji wczesnoszkolnej, organizacja pracy szkoły, współpraca instytucji edukacyjnej ze środowiskiem, modele wspierania aktywności edukacyjnej w kształceniu zintegrowanym, innowacje w edukacji polonistycznej, projektowanie edukacyjne i warsztaty z integracji, metodyka edukacji społeczno - przyrodniczej, metodyka edukacji technicznej w przedszkolu, metodyka kształcenia zintegrowanego, rozwijanie umiejętności

wychowawczych,, formy edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej uczniów, zasady konstruowania programów dydaktyczno - wychowawczych we wczesnej edukacji, podstawy diagnostyki edukacyjnej dla nauczycieli, podstawy pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, zabawa jako strategia edukacyjna, a także warsztat metodyczny nauczyciela na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna; pedagogika szkoły podstawowej na kierunku matematyka, dydaktyka w zakresie edukacji i wczesnego wspomaganie rozwoju na kierunku pedagogika ze specjalnością wczesne wspomaganie rozwoju, na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Od uzyskania stopnia doktora prowadzę seminaria licencjackie i magisterskie. W latach 2007 - 2022 wypromowałam 192 dyplomantów.

Wielokrotnie powierzano mi także opiekę nad studentami w charakterze opiekunki roku oraz koordynatorki kierunkowej praktyk studenckich na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Byłam również opiekunem praktyk śródrocznych, ogólnopedagogicznych i wychowawczo - dydaktycznych.

Warto podkreślić, że za swoją pracę na stanowisku adiunkta na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, a później na Wydziale Pedagogiki w Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w obszarze osiągnięć naukowych, dydaktycznych i organizacyjnych, w *Karcie okresowej oceny nauczyciela akademickiego* otrzymałam maksymalną ilość punktów.

(podpis wnioskodawcy)