

# Autoreferat

---

**dr Beata Gumienny**

Uniwersytet Rzeszowski  
Kolegium Nauk Społecznych  
Instytut Pedagogiki

## Struktura autoreferatu

1. Imię i nazwisko.....	3
2. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe.....	3
3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych: .....	3
4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca.....	4
2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2021 r. poz. 478 z późn. zm.) .....	4
4.1 Możliwości wykorzystania wyników .....	25
5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.....	28
I obszar badawczy .....	28
Analiza sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami (szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną) w środowisku edukacyjnym i rodzinnym, rozpatrywana w kontekście teorii krytycznej z uwzględnieniem fenomenu oporu.....	28
II obszar badawczy .....	30
Analiza sytuacji dorosłych i starszych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodzin.....	30
III obszar badawczy .....	33
Analiza sytuacji dzieci i młodzieży przebywających w instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej, w tym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (i innymi specjalnymi potrzebami).....	33
6. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej. ....	35
7. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę. Opieka naukowa i działalność dydaktyczna.....	38
7.1. Udział w redakcji czasopism naukowych.....	41
7.2. Aktywny udział w konferencjach naukowych oraz komitetach organizacyjnych .....	41
7.3. Aktywność ekspercka: .....	44
7.4. Współpraca ze środowiskiem społecznym .....	45
7.5. Nagroda i wyróżnienie.....	45

## 1. Imię i nazwisko

**Beata Gumienny**

## 2. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe

- 2002 Tytuł magistra pedagogiki, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza  
Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny  
Tytuł pracy: *Funkcjonowanie społeczne wychowanków domu dziecka w klasie szkolnej*  
Promotor: dr hab. prof. UR Barbara Czeredrecka
- 2008 Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki  
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Tytuł rozprawy: *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka. Analiza pedagogiczna*  
Promotor: prof. zw. dr hab. Adam Stankowski UŚ  
Recenzenci:  
prof. zw. dr hab. Teresa Borowska UŚ  
dr hab. prof. UMCS Zdzisław Bartkowicz

### Studia podyplomowe:

- 2006 Edukacja i potrzeby rewalidacyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną,  
Uniwersytet Rzeszowski
- 2011 Zarządzanie instytucją oświatową w reformowanym systemie edukacji,  
Uniwersytet Rzeszowski

### Dodatkowe (wybrane) kwalifikacje:

- 2001 Kurs Kwalifikacyjny dla trenerów Programu PRIDE: Rodzinna opieka zastępcza/adopcja.  
Organizator: Towarzystwo Nasz Dom w Warszawie (uprawnienia: trener kandydatów na opiekunów zastępczych i adopcyjnych)
- 2014 Kurs podstawowy. Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach. Organizator: Centrum Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach w Warszawie

## 3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

- 2002 - 2005 Uniwersytet Rzeszowski, Katedra Pedagogiki Opiekuńczej (umowa zlecenie)
- 2005 - 2008 Uniwersytet Rzeszowski, Katedra Pedagogiki Opiekuńczej  
stanowisko: asystent
- 2008 - obecnie Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych,  
Zakład Pedagogiki Specjalnej, stanowisko: adiunkt

oraz:

1995 - 2001	Zespół Opieki Zdrowotnej; Dom dla Dzieci „Nasza Chata” w Przemyślu, stanowisko: pielęgniarka w grupie małych dzieci (od urodzenia do lat trzech)
2001- 2008	Dom dla Dzieci „Nasza Chata” w Przemyślu; stanowiska: wychowawca, zastępca dyrektora, po. dyrektora
2010 - obecnie	Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Przemyślu: dyrektor

#### **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.)**

##### **A. Tytuł osiągnięcia naukowego:**

Beata Gumienny (2021). *Upośledzanie dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w środowisku edukacyjnym (od oporu do emancypacji)*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego (ss. 326). ISBN 978-83-7996-926-5  
Recenzentka: dr hab. prof. UW r Beata Cytowska

##### **B. Omówienie celu naukowego/ artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania:**

Przedstawiona w tytule problematyka monografii jest wynikiem emergentnego procesu badawczego, opracowanego wg strategii konstruktywistycznej teorii ugruntowanej Kathy Charmaz, polegającej na budowaniu teorii na podstawie systematycznie zbieranych danych empirycznych<sup>1</sup>. Posługując się tą strategią badawczą mogłam przyjąć perspektywę „oddolną” – od zjawisk i praktyk do teorii i wyjaśnienia<sup>2</sup>. Koncepcja badania jakościowego została oparta na założeniach interakcjonizmu symbolicznego, a postępowanie badawcze ukierunkowane było m.in. na **badanie procesu**, traktowanego jako centralne działanie wraz z tworzeniem abstrakcyjnego interpretacyjnego rozumienia danych<sup>3</sup>. Podczas analizy badawczej wyodrębniłam proces upośledzania (kategoria centralna) dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w środowisku edukacyjnym, co stanowi wynik złożonych i nakładających się mechanizmów władzy edukacyjnej. Mechanizmy te, wzajemnie ze sobą powiązane,

<sup>1</sup> K. Charmaz (2013). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN: Warszawa, s. 201; K. Konecki (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych, Teoria ugruntowana*. PWN: Warszawa, s. 26.

<sup>2</sup> U. Flic U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. PWN: Warszawa, s. 48.

<sup>3</sup> K. Charmaz (2013). *Teoria ugruntowana...* s. 17-18.

determinowały codzienne działania, zachowania i doświadczenia dzieci/ uczniów oraz ich rodziców.

W procesie badawczym przyjąłem paradygmat **konstruktywistyczno-interpretacyjny** oparty na teorii **krytyczno-emancypacyjnej**. W konstruktywistycznej teorii ugruntowanej przyjmuje się, że dane wymagają uzupełnienia o teoretyczną wrażliwość badacza, a to oznacza, że same dane są niewystarczające, bowiem muszą być wymowne i odpowiadać na teoretyczne pytania. Strategia badawcza charakteryzuje się elastycznością, modyfikalnością oraz holizmem w ujmowaniu fenomenu badawczego ulokowanego w danym kontekście społecznym. Ponadto pewną regułą stanowi wymóg ograniczenia prekonceptualizacji, co oznacza, że zminimalizowałam wstępną konceptualizację własnych zamierzeń badawczych w celu zachowania maksymalnej koncentracji na szczegółowym opisie zebranego (zbieranego) materiału empirycznego. Poprzez ograniczanie wstępnych założeń teoretycznych mogłam zachować otwartość poznawczą i tzw. „kontekst odkrycia” czyli poznania nowej perspektywy, ponieważ podążałam za tropami, faktami i możliwościami nowego spojrzenia na znane już kwestie<sup>4</sup>. W procesie analizy danych, kodowania, kategoryzowania, interpretacji, teoretycznego pobierania próbek, ciągłego porównywania, teoretycznego nasycenia itd. eksplorowałam interdyscyplinarne badania naukowe, prowadząc dyskurs w paradygmacie krytycznym. Taka optyka odnosi się również do krytyki emancypacyjnej, ponieważ poznawałam to, co ukryte, dostrzegałam mechanizmy zniewalające i jednocześnie demaskujące praktyki skrywające się za ideami, przepisami i deklaracjami prawa oświatowego<sup>5</sup>.

W podejściu konstruktywistycznej teorii ugruntowanej badanie rozpoczyna się od **pojęć uczulających**, co stanowi istotne znaczenie, ponieważ wskazuje początek procesu badawczego. W przyjętej przeze mnie strategii pojęciem uczulającym stał się fakt przenoszenia uczniów z jednych placówek edukacyjnych do drugih. Przenoszenie uczniów jest tematem nieczęsto poruszonym w literaturze przedmiotu<sup>6</sup>, a wyniki badawcze zwykle koncentrują się wokół

---

<sup>4</sup> **J. Niedbalski** (2020). Zastosowanie badań jakościowych w badaniach osób z niepełnosprawnością - przegląd etnografii opartej na procedurach metodologii teorii ugruntowanej. W: G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.). *Jak zbadać zjawisko niepełnosprawności. szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź; **K. Charmaz** (2013). *Teoria ugruntowana...*; **K. Konecki** (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych...*; **T. Bauman**. (2006). *Badacz jako krytyk*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

<sup>5</sup> T. Bauman (2006). *Badacz jako krytyk*. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.). *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

<sup>6</sup> np. **C. Kosakowski** (2012). *Trudności wychowawcze w edukacji i rewalidacji/rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: K. Ćwirynkało, C. Kosakowski (red.). *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*. Wydawnictwo Adam Marszałek: Toruń; **B. Grzyb** (2013). *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków; **P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska** (2014). *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – raport końcowy*, Wydawnictwo IBE: Warszawa; **B. Gumienny** (2014). *Zmiany profilu kształcenia uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze sprzężeniami*. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, t. 19, nr 2, (red.).

globalnych przyczyn, które nie ilustrują relacji czy procesów społecznych zachodzących w kulturze edukacyjnej. W związku z tym sformułowałam następujące problemy badawcze: Co oznacza fakt przenoszenia uczniów? Z czym wiąże się ta procedura? Dlaczego dzieci/uczniowie są przenoszeni z jednej placówki edukacyjnej do drugiej? Jak to się dzieje? I co działo się w środowisku edukacyjnym przed zmianą placówki? Co przeżywali uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i z czym musieli się zmagać oni i ich rodzice? Czego doświadczali uczniowie, jak się zachowywali? Jakie panowały interakcje w środowisku edukacyjnym? Jak zachowywali się uczniowie po zmianie placówki? Co się zmieniło?

W toku analizy badawczej problemy podlegały zmianom i modyfikacjom ze względu na emergentny charakter danych i kategorii. Zatem problemy badawcze stanowią tylko wprowadzenie do podjęcia badań, ponieważ kolejne wyłaniały się w toku interpretacyjnej analizy. Zestawione problemy sięgały do ukrytych znaczeń, a strategia teorii ugruntowanej umożliwiła badanie tego „w jaki sposób procesy społeczne przekształcają się w zinstytucjonalizowane praktyki (...), w wyniku których są reprodukowane i przekształcane struktury społeczne”<sup>7</sup>. Zatem celem badania nie był sam opis, ale **wygenerowana teoria opisująca badany proces** (zjawisko, stan). W związku z powyższym ukryte znaczenia i procesy tworzące kategorie, ukazują jak badani definiują doświadczenia, działania i relacje składające się na kategorię centralną, a moja ocena danych stała się częścią ich interpretacji.

Jak już wspomniałam, w toku podjętych procedur badawczych została wygenerowana teoria **upośledzania** dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w środowisku edukacyjnym (teoria średniego zasięgu). Upośledzanie jest znanym terminem w obszarze nauk społecznych, jednak sprowadzanym do zbyt uogólnień i twierdzeń, które nie ukazują charakteru relacyjnego i mechanizmów tego procesu. Na podstawie literatury przedmiotu można stwierdzić, że upośledzanie najczęściej oznacza:

- traktowanie kogoś w sposób krzywdzący, poniżający, osłabiający, zaniedbujący, to również ograniczanie funkcjonowania danej osoby<sup>8</sup>;
- wiąże się z działaniem, które stawia osobę niepełnosprawną w gorszej i niesprawiedliwej sytuacji<sup>9</sup>;

---

M. Belza, D. Prysak; **B. Gumienny** (2020). Przenoszenie uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych. Badania wstępne rozpatrywane w kontekście uczniowskiego oporu, *Człowiek – Niepełnosprawność – Człowieczeństwo*, nr 4.

<sup>7</sup> K. Charmaz (2014). *Teoria ugruntowana w XXI wieku. Zastosowanie w rozwijaniu badań nad sprawiedliwością społeczną* tłum. K. Miciukiewicz. W: N. Denzin, Y. Lincoln, (red.). *Metody badań jakościowych*, t. 1. PWN: Warszawa, s.740.

<sup>8</sup> M. Szymczak (red.) (1981). *Słownik języka polskiego*, t. III (R–Ż), PWN: Warszawa, s. 610.

<sup>9</sup> C. Barnes, G. Mercer (2008). *Niepełnosprawność*. Wydaw. Sic!: Warszawa; E. Czykwin, M. Rusaczyk (2008). „*Gorsi Inni*” - badania. Wydaw. Trans Humana: Białystok.

- to utrudnianie, ograniczanie, uniemożliwienie spełnianie zadań i ról życiowych adekwatnych np. do wieku i płci w danych warunkach społeczno-kulturowych<sup>10</sup>;
- to uzależnianie i ubezwłasnowolnianie, uwarunkowane społecznie i będące wynikiem stosunków i relacji panujących w danym środowisku<sup>11</sup>;
- to naruszanie ludzkiej godności, występujące wówczas, gdy osoby niepełnosprawne napotykają kulturowe, fizyczne i społeczne bariery, ograniczające ich udział w różnych zakresach działalności, dostępnych dla innych obywateli<sup>12</sup>;
- to kumulacja uwarunkowań i czynników systemowych, środowiskowych i kulturowych, które wyznaczają siłę i kierunek upośledzenia, przy czym, stan czy stopień tego upośledzenia będzie potęgował się przy głębszych lub sprzężonych niepełnosprawnościach<sup>13</sup>;
- upośledzenie społeczne określane jest jako specyficzny splot interakcji z otoczeniem, w którym określone cechy stają się deficytami wobec specyficznego zbioru wymagań<sup>14</sup>;
- upośledzanie udaremnia dążenia i pragnienia życiowe, a postawy podporządkowania otoczeniu, naciski wywołujące posłuszeństwo wpływa na kreowanie upośledzonej tożsamości danej osoby i na osamotnienie<sup>15</sup>.

Z powyższego wynika, że moc upośledzania mają osoby pełnosprawne intelektualnie, które izolując, wykluczając i dyskryminując ograniczają aktywność i tworzą upośledzające bariery kulturowo-społeczne<sup>16</sup>. Konsekwencją upośledzającego dyskursu jest medykalizacja, naznaczanie, zepchnięcie osoby na margines danej grupy społecznej, fałszowanie jej tożsamości i odbieranie szans rozwojowych. Fałszowanie tożsamości może być tożsame z upośledzaniem tożsamości, które zdaniem Z. Gajdzicy znajduje swoje odzwierciedlenie w pojęciu upośledzonego „ja”, zdeterminowanego poprzez określone praktyki konstrukcji społecznej, opartej na uwydatnianiu specjalnych potrzeb danej osoby. Konsekwencją upośledzających praktyk jest kreowanie i wzmacnianie upośledzonej tożsamości<sup>17</sup>. Upośledzanie może wynikać z

<sup>10</sup> G. Dryżałowska (2004). Niepełnosprawność. T. Pilch (red.). *Nowa encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Żak: Warszawa; T. Majewski (1999). Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności. *Szkoła Specjalna*. nr 3.

<sup>11</sup> O. Speck (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. GWP: Gdańsk.

<sup>12</sup> C. Kosakowski (2013). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. AKAPIT: Toruń.

<sup>13</sup> A. Krause (2016). Dorosłość w niepełnosprawności intelektualnej, *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 24.

<sup>14</sup> A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys. (1997). Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia. W: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.) *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Wydawnictwo „Żak”: Warszawa.

<sup>15</sup> M. Kościelska (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. PWN: Warszawa.

<sup>16</sup> C. Barnes, G. Mercer (2008). *Niepełnosprawność...*

<sup>17</sup> Z. Gajdzica (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków-Katowice.

postrzegania upośledzenia jako kategorii wykluczenia<sup>18</sup>, a sam proces wykluczania często rozpoczyna się w środowisku edukacyjnym<sup>19</sup>. Edukacyjne wykluczanie określane jest mianem odpadu szkolnego, przy czym w prezentowanej monografii bardziej chodzi o ukryty odpad, który dotyczy wewnątrzsystemowych praktyk, doprowadzających ucznia do trwałego zniechęcenia do instytucji szkoły<sup>20</sup>.

Podjęta przeze mnie problematyka upośledzania jest wypełnieniem luki w pedagogice specjalnej (oraz w naukach społecznych), a twierdzenia oparte na wygenerowanej teorii ugruntowanej, pozwalają dotrzeć do istoty zjawiska, „rzucając nowe światło na badany problem”<sup>21</sup>. Ponadto wygenerowana teoria doprecyzowuje konceptualizację społecznych i teoretycznych mechanizmów oraz odsłania perspektywę uwikłania osób z niepełnosprawnością intelektualną - aktorów inkluzyjnej, integracyjnej oraz specjalnej sceny istnienia edukacyjnego. Proces upośledzania stanowi również architekturę społecznych konstrukcji, ukazując związki między osobą (osobami) z niepełnosprawnością intelektualną a środowiskiem edukacyjnym oraz między rodzicami, a tym środowiskiem, jak również między rodzicami a dziećmi. Ponadto ilustruje edukacyjne i kulturowo-społeczne mechanizmy utrwalania niepełnosprawności, jako kategorii ciągle odbiegającej od normy (zwłaszcza w przypadku niepełnosprawności intelektualnej).

Pewnym novum dla pedagogiki specjalnej jest wprowadzenie w prezentowanych przeze mnie analizach badawczych **teorii oporu**<sup>22</sup> (znana w naukach społecznych, a w pedagogice określana jako pedagogika oporu). Refleksyjne i dociekliwe spojrzenie na problematykę oporu może stanowić alternatywę dla naukowców i pedagogów specjalnych diagnozujących zachowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wiele prezentowanych przez dzieci/uczniów zachowań traktuje się jako szeroko pojęte niewłaściwe zachowania: od bierności po agresję, autoagresję i dewiację lub jako zachowania trudne, czy niepowodzenia edukacyjno-wychowawcze. Studiując literaturę przedmiotu odnoszę wrażenie, że fenomen oporu jest marginalizowany w pedagogice osób z niepełnosprawnością intelektualną i jednocześnie „zarezerwowany” dla osób pełnosprawnych.

Zachowania osób z NI<sup>23</sup> określane jako problematyczne można postrzegać z wielu perspektyw, w tym rozwojowej, socjologicznej czy behawioralnej, jednak kluczem

---

<sup>18</sup> E. Zakrzewska-Manterys (2010). *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego: Warszawa.

<sup>19</sup> Proces ten może rozpocząć się również w środowisku rodzinnym, ale w monografii pomijam ten wątek.

<sup>20</sup> I. Chrzanowska (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

<sup>21</sup> K. Charmaz (2013). *Teoria ugruntowana...* s. 234.

<sup>22</sup> W polskich zbiorach naukowych jest wiele opracowań poświęconych pedagogice oporu: np. L. Witkowski, T. Szkudlarek, H. Giroux, P. McClaren Z. Kwieciński, A. Janowski, A. Nalaskowski, M. Dudzikowa, E. Bilińska-Suchanek, B. Śliwerski, Z. Melosik, W. Żłobicki, E. Bielska, A. Babicka-Wirkus i inni.

<sup>23</sup> skrót NI oznacza niepełnosprawność intelektualna; osoba z niepełnosprawnością intelektualną itp.

profesjonalnego postępowania jest przeprowadzenie rzetelnego rozpoznania zamiast stosowania niejasnego terminu „zaburzone zachowanie”<sup>24</sup>. Zatem dzieci i młodzież z NI, częściej niż populacja ogólna, narażone są na niezrozumienie, na stresory psychospołeczne, które niejednokrotnie wpływają negatywnie i upośledzają rozwój ich osobowości, możliwości, co skutkuje wypaczeniem, zubożeniem i niedostosowaniem zachowań społecznych<sup>25</sup>. Wielu badaczy podkreśla, że uwarunkowania tych zachowań ulokowane są w środowisku społecznym, jednak finalnie i tak osoba z niepełnosprawnością intelektualną ponosi wszystkie tego konsekwencje, stając się obiektem naznaczenia i etykietowania.

Upośledzanie jest wytworem, a zarazem konsekwencją zastosowania wielu mechanizmów społecznych, w tym deprivacyjnych, spychających naznaczoną lub/i piętnowaną osobę na obszar demarkacji i margines życia społecznego/edukacyjnego. Determinantem interpretowanego procesu jest wielowymiarowa władza-wiedza jak również dyskurs wpływający na doświadczenia osób z NI i ich rodziców. Jednym z kryteriów władzy są formy dominacji wyzwalające opór osób podporządkowanych wobec form ucisku<sup>26</sup>. Istotnym wyznacznikiem procesu upośledzania jest opresyjny, piętnujący i dyskryminujący dyskurs nauczycieli oraz pracowników instytucji oświatowych, ich postawy, nastawienia, stereotypy, dysfunkcyjne relacje oraz medykalizacja (w tym psychiatryzowanie) osób z NI. Zdemaskowanie środowiska edukacyjnego jako przestrzeni symbolicznych interakcji i oddziaływań, umożliwiło zidentyfikowanie katalogu mechanizmów składających się na „wrastanie w rolę upośledzonego”<sup>27</sup>. Mechanizmy opresji powodują reprodukcję kulturową upośledzanych osób i utrwalają znaczenie upośledzonego habitusu niepełnosprawności. W tym wymiarze dochodzi do wypaczonego obrazu współbycia osób z głębszą NI w kulturze edukacyjnej i obywatelskiej, co wiąże się z kreowaniem i reprodukcją negatywnej lub nieprzydatnej tożsamości tych osób.

W prezentowanej analizie badawczej przyjąłam perspektywę rodziców – moich interlokutorów wychowujących dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Szczególnie interesowały mnie procesy, działania, zachowania, interakcje i sytuacje, które miały miejsce w środowisku edukacyjnym, w którym osoby z głębszą NI funkcjonowały przed przeniesieniem do

---

<sup>24</sup> C. Hemmings (2010). *Związki między zmianami zachowania a zaburzeniami psychicznymi u osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną*. W: N. Bouras, G. Holt (red.). *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*, red. wyd. polskiego A. Florkowski, P. Gałęcki, Edra Urban & Partner: Wrocław, s. 79.

<sup>25</sup> B. Tonge (2010). *Psychopatologia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. W: N. Bouras, G. Holt (red.). *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Red. wyd. polskiego: A. Florkowski, P. Gałęcki, Edra Urban & Partner: Wrocław, s. 109.

<sup>26</sup> H.A. Giroux (2010). *Od reprodukcji, przez troskę o tożsamość, ideę pogranicza i walkę o media po odzyskanie uniwersytetu[w:] Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Giroux, L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

<sup>27</sup> Z. Gajdzica (2012). *Dlaczego dziecko z niepełnosprawnością zwykle staje się uczniem upośledzonym?* „Kultura - Społeczeństwo- Edukacja”, nr 2.

Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego (OREW)<sup>28</sup>. Badałam sytuacje, które m.in. przyczyniły się do podjęcia rodzicielskiej decyzji o zmianie placówki edukacyjnej ich dzieci oraz co rodzice uznawali za oczywiste, jakie podejmowali działania, czego doświadczali, jak interpretowali zaobserwowane interakcje, czyli starałam się spojrzeć na świat ich oczyma, przyjmując postawę interpretacyjnego i refleksyjnego zrozumienia. Istotne stały się również znaczenia, jakie wyłaniały się z perspektywy zmienionego środowiska edukacyjnego, czyli po przeniesieniu ich potomstwa do OREW-u.

W celu zbierania danych wykorzystałam wywiad pogłębiony (częściowo kierowany). Nie były to sztywne ramy, a jedynie wskazówki w analitycznej podróży, którą przebywałam wraz z rodzicami dzieci z głębszą NI. W każdej sytuacji narracyjnej próbowałam monitorować relacje i przebieg wywiadu, żeby nie narażać rodziców na nadmierne obciążenie emocjami, wspomnieniami lub nieoczekiwanymi sytuacjami, które wykraczałyby poza ramy tematyczne i etyczno-badawcze. Określiłabym ten rodzaj relacji jako zrównoważone etycznie zaangażowanie, chroniące granice obu stron: rozmówców i mnie, jako badaczki.

Grupa badanych osób została wybrana celowo, a istotą tego doboru są elementy charakteryzujące się jakąś szczególną właściwością, jest to „pobranie mniejszej części szerszego uniwersum”<sup>29</sup>. Szczególną właściwość, a tym samym jeden z kryteriów doboru stanowił fakt dokonania przez rodziców zmiany środowiska edukacyjnego dla swoich dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną z publicznych placówek oświatowych do OREW. Drugie kryterium dotyczyło przyczyny zmiany placówki (etykiety i nieformalne diagnozy sytuacji uczniów), np. zachowania trudne, niepożądane, agresywne, porażki edukacyjne itp., które to m.in. determinowały szeroko pojęte niepowodzenia edukacyjno-wychowawcze. Powyższe kryterium wiąże się również z diagnozą bliżej niesprecyzowanego nieprzystosowania uczniów z głębszą NI do warunków placówki<sup>30</sup>.

Ponieważ powyższe kryteria nie zawężyły się tylko do jednego, konkretnego środowiska edukacyjnego, dlatego też w wytypowanej grupie badawczej znaleźli się rodzice, którzy przenieśli swoje dzieci zarówno z placówek inkluzyjnych, integracyjnych, jak i specjalnych. Dobór uczestników krystalizował się podczas realizacji etapów badawczych, aż do nasycenia kategorii pojęciowych, korzystając z faktu, że „procedura dobierania poszczególnych osób może zmieniać się w toku procesu badawczego wraz ze zdobywaniem wiedzy”<sup>31</sup>. Zdaję sobie sprawę, że stopień niepełnosprawności intelektualnej nie stanowi istotnego czynnika w doborze grupy

---

<sup>28</sup> OREW - placówki edukacyjne prowadzone przez Polskie Stowarzyszenie na rzecz osób z Niepełnosprawnością Intelektualną; inna forma placówki (tożsama w myśl prawa oświatowego) to Ośrodki Rewalidacyjno Wychowawcze prowadzone np. przez samorządy i inne stowarzyszenia.

<sup>29</sup> M.B. Miles, A. M. Huberman (2000). *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Wydawnictwo Trans Humana: Białystok. s. 32.

<sup>30</sup> D. Silverman (2015). *Interpretacja danych jakościowych*. PWN: Warszawa, s. 272.

<sup>31</sup> K. Charmaz (2013). *Teoria ugruntowana...* s. 64-68.

badawczej, jednak ze względu na skomplikowaną tematykę badań, wiek uczniów, rozpiętość czasową oraz traumatyczne przeżycia dzieci i młodzieży doświadczających opresji w środowisku kształcenia, zrezygnowałam z włączania tych osób do badań. Uznałam, że rodzice to osoby wiarygodne o statusie bezpośredniego narratora, świadka, zaufanego informatora, który zabiera głos w sprawie osób pokrzywdzonych<sup>32</sup>, w sprawie swoich dzieci, które w placówkach edukacyjnych pozbawiono tożsamości i głosu.

Badaną grupę stanowiło 21 rodziców (18 matek i 3 ojców; w dwóch przypadkach wywiad został przeprowadzony z obojgiem rodziców). Badania dotyczyły sytuacji osób z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, tj. dwanaścioro dzieci legitymujących się orzeczeniem o kształceniu specjalnym z uwagi na umiarkowany stopień niepełnosprawności intelektualnej ze sprzężeniem i siedmioro ze względu na znaczny stopień NI ze sprzężeniem. Reasumując, badania przeprowadziłam z rodzicami, których dzieci uczęszczały do placówek publicznych, a obecnie uczęszczają do placówek niepublicznych (OREW), prowadzonych przez PSONI.

Wygenerowana kategoria centralna stanowi rezultat procesu interpretacji o charakterze eksplantacyjnym, a poniższy raport przedstawiam chronologicznie, czyli „tekst jest uporządkowany wokół głównych wyodrębnionych wątków analizy”<sup>33</sup>, kategorii badawczych zestawionych w dwóch ostatnich rozdziałach monografii:

- *Doświadczenie wczesnej edukacji w inkluzji i integracji* (wychowanie przedszkolne i pierwszy etap edukacji tj. klasy I-III w placówkach inkluzyjnych i integracyjnych)
- *Doświadczenie specjalnej edukacji* (klasa IV- VI, oraz ówczesne gimnazjum; szkoła specjalna).

### **Doświadczenie wczesnej edukacji w inkluzji i integracji**

Analiza centralnego procesu badawczego poprzedza rodzicielska, ale też ponieważ pedagogiczna nadzieja na kreowanie pozytywnej tożsamości dziecka/ucznia z głębszą NI. Mowa tu o założonej i oczekiwanej szansie na powodzenie edukacyjne, wiążące się z podjęciem przez dziecko nowej roli społecznej. Niemal każdy z rodziców wracał do początkowego okresu edukacji swojego dziecka, do pierwszych pozytywnych doświadczeń, do pokładanej nadziei w powodzenie tego bardzo ważnego etapu - choć nikogo o to nie pytałam. W związku z powyższym ta argumentacja pozwoliła mi na zinterpretowanie pierwszej kategorii, która posiada raczej charakter „tendencji zauważalnej”<sup>34</sup>, a formułowanej jako **KREOWANIE NADZIEI NA PRZYDATNĄ TOŻSAMOŚĆ** dziecka w środowisku edukacji, z jednoczesnym znakiem

<sup>32</sup> Nie identyfikuję dosłownie rodziców jako świadków o charakterze *testimonio* – narracje świadka, a jedynie podnoszę wartość, wagę i ich wiedzę niezbędną do zgłębienia badanego procesu.

<sup>33</sup> G. Gibbs (2015). *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. PWN: Warszawa, s. 72.

<sup>34</sup> Pojęcie „tendencji zauważalnej” podchodzi z koncepcji Beaty Cytowskiej, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

zapytania, czy owo środowisko jest rzeczywiście **TERYTORIUM SZANSY**. W tym kontekście odniosłam się do koncepcji Beaty Cytowskiej, która określiła swój konstrukt jako: doświadczanie podmiotowości w uprzedmiotawiającej socjalizacji. Zatem własności zinterpretowanej przeze mnie kategorii, dotyczą zarówno nadziei rodziców na doświadczanie przez ich dzieci podmiotowości ukierunkowanej na kreowanie przydatnej tożsamości, jak i obaw o spełnienie tych oczekiwań i lęku przed działaniami uprzedmiotawiającymi.

Według mojej koncepcji proces upośledzania rozpoczyna się od działań, które określiłam jako: **DZIAŁANIA DEPRYWACYJNE**. Początkowo, działania te występują incydentalnie, z czasem przybierają pewien rodzaj stałości i rutyny, polegającej na niezauważaniu, bagatelizowaniu lub nierozpoznawaniu funkcjonalnych i specjalnych potrzeb dzieci z głębszą NI, a w konsekwencji na pozbawianiu ich szans rozwojowych. Za argument do skonstruowania tej kategorii posłużyły mi wypowiedzi rodziców, którzy nadawali znaczenia relacjom i sytuacjom, w których uczestniczyły ich dzieci. Uznałam, że skoro zakres oddziaływań w toku interakcji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych się zmniejsza, a w centrum uwagi są dzieci pełnosprawne lub z lżejszym stopniem niepełnosprawności (które rokują na przyszłość edukacyjno-społeczną), to status dzieci z głębszą NI znacznie się pogarsza.

W tej kategorii mieszczą się liczne kody, które ilustrują mechanizmy działań deprivacyjnych: **Odstawianie na boczny tor**, czyli pozorowanie działań pedagogicznych wobec dzieci z głębszą NI. Jest to przejaw opresji polegający na spychaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną na bok i traktowaniu ich jako Innych<sup>35</sup> (odbiegających od ustanowionej przez pełnosprawnych normy). Odstawianie na boczny tor może mieć charakter incydentalny lub stały, a przyczyny należy upatrywać w specyficznym funkcjonowaniu dziecka; w niezrozumieniu i nieodkodowaniu dziecięcej komunikacji; w uznaniu, że dzieci z głębszą NI nie posiadają zdolności interakcyjnych i w wysokim poziomie absorpcji. Powyższe uwarunkowania wpływają na stan psychoemocjonalny dziecka i wywołują **osamotnienie**. Stan ten oznacza, że dziecko realnie funkcjonuje w grupie społecznej, ale jest poddawane osamotnieniu interakcyjnemu; przebywa pseudobezpiecznym habitacie - w izolacji. Osamotnianie jest konsekwencją długotrwałego lub/i cyklicznego niezaspokojenia (w wystarczającym stopniu) potrzeb dziecka, co prowadzi do przeciążenia psychicznego i zaburzeń osobowości. Im dziecko młodsze, tym głębsze i trwalsze są skutki deprivacji. Miejsce integracji społecznej staje się obszarem treningu samotności, co wyzwała liczne reakcje obronne dzieci.

Kategoria dotycząca działań deprivacyjnych powiązana jest **dyskredytującym marginalizowaniem**. Ten subtelny mechanizm ujawnia, że cechy dziecka warunkują jego (nie)aktywność w środowisku edukacyjnym, ponieważ dziecko lokowane jest w miejscu

---

<sup>35</sup> Por. C. Barnes, G. Mercer (2008). *Niepełnosprawność...* s. 31.

określonym np. jako strefa przechowalni (kod *in vivo*). Przechowalnia to (nie)specjalny, habitat, miejsce wykluczenia, izolacji, odrzucenia oraz iluzji działań inkluzyjnych i integracyjnych.

W toku „poszukiwania” przez nauczycieli specjalnego habitatu dla dziecka z głębszą NI zostaje uruchomiony mechanizm, który zinterpretowałam jako **działania demarkacyjne**, oznaczające zawoalowane rozdzielanie osób przebywających w danym środowisku społecznym, co powoduje ulokowanie dziecka w określonym pseudobezpiecznym miejscu (np. osobna, zamknięta sala i/ lub demarkacyjna przestrzeń w danej sali). Działania demarkacyjne to również częste lub stałe wyznaczanie granicy aktywności społecznej dziecka z głębszą NI np.: wyręczanie dziecka, odmawianie mu aktywności i przejmowanie pewnych czynności przez personel placówki, to wywłaszczenie go ze społecznej roli.

Inny wymiar działań demarkacyjnych ukryty jest zmedykalizowanym podejściu dotyczącym przymusowej adaptacji i włączania w ramy społecznych oczekiwań. Można uznać, że profesjonaliści roszczą sobie prawo do stanowienia o Innych, wypaczając ich tożsamość (kreując fałszywą tożsamość), to również przemoc symboliczna, mechanizm stosowania ukrytej władzy-wiedzy, to system znaczeń prowadzących do upośledzania niepełnosprawności. Zmedykalizowane podejście ujawnia się m.in. w tym, że rodzicom proponuje się „lepszą edukację, dostosowaną do potrzeb dziecka”, czyli indywidualne nauczanie w warunkach domowych. Dzieci z głębszą NI postrzegane są w środowisku edukacji inkluzyjnej i integracyjnej jako istoty budzące pedagogiczny strach. Pracownicy najbardziej boją się dziecięcych zachowań, które mogłoby świadczyć o ich dewiacji, szaleństwie czy chorobie psychicznej (ten kod występuje w kilku kategoriach). Dlatego też częstą praktyką jest „nakazanie”, „polecenie”, „zmuszenie” rodziców do podjęcia „starań” o indywidualne roczne przygotowanie przedszkolne lub indywidualne nauczanie. Celem tych działań jest sztandarowe „dobro chorego dziecka”, któremu placówka nie może zapewnić odpowiednich warunków edukacyjnych. Z tej rozbudowanej kategorii dotyczącej deprivacji potrzeb zrodziła się **zindywidualizowana pseudoedukacja**, czyli faktyczne wprowadzenie w życie nieuzasadnionej formy indywidualnego nauczania (uzyskanie stosownego orzeczenia). Nauczanie indywidualne przybiera formę segregacji ukrytej, jest to zastosowanie nieformalnej pseudoprofilaktyki w myśl „dobra i ochrony” dziecka oraz „ochrony” rówieśników i nauczycieli przed podejmowaniem wielu niewygodnych interakcji i specjalnych oddziaływań. Konsekwencją pozbycia się „uciążliwego” dziecka ze środowiska edukacyjnego jest całkowita izolacja społeczna wpływająca na poczucie dziecięcego osamotnienia. Nieodczytanie potrzeb dziecka i niedostosowanie form i metod dydaktycznych warunkuje bezsensowną, nieprofesjonalną i nieatrakcyjną organizację zajęć w warunkach domowych.

Kolejny mechanizm został określony jako **cenzurowanie dzieci z orzeczeniami**, polegający na naruszeniu przez pedagogów praw i interesu dziecka oraz jego rodziców. Cenzurze podlegają grupy mniejszościowe, czyli dzieci z orzeczeniem o kształceniu specjalnym. Strategia cenzora prowadzi do praktyk wymuszania lub podporządkowywania sobie rodziców i dzieci w celu uzyskania pewnych korzyści przez personel placówki, a narzędziem władzy są formy zniewolenia i represji np. ograniczania należnych praw, eliminowania z aktywnego i atrakcyjnego udziału w życiu placówki, czasowego (terminowego) pozbywania się dziecka z placówki edukacyjnej.

Trzeci teoretyczny konstrukt dotyczy kategorii: **NIEODKODOWANIE DZIECIĘCEJ KOMUNIKACJI**. Z perspektywy rodziców obszar komunikacji stanowi kluczowy element każdej interakcji z dzieckiem z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Ten argument jest zbieżny z dyskursem pedagogiki specjalnej, ponieważ nieadekwatnie rozpoznana ekspresja komunikacyjna jak i uznanie, że jej „brak”<sup>36</sup> wpływa na proces upośledzania osób z głębszą NI. Nierozpoznanie, nieadekwatnie rozpoznanie lub zaniechanie diagnozowania możliwości i zdolności komunikacyjnych dzieci z głębszą NI, w tym niewprowadzanie alternatywnych form komunikacyjnych pozbawia ich szans na godne i aktywne funkcjonowanie w środowisku. Z kolei niemożność wypowiedzania i wyrażania potrzeb przez osoby z głębszą NI zawsze prowadzi do frustracji, podobnie jak niezrozumienie tych niewypowiedzanych i niewyrażanych uczuć i pragnień.

Językiem autoprezentacji i komunikacji interpersonalnej osób z głębszą NI jest też ciało, jednak ów fenomen stanowi swoiste tabu dla personelu pedagogicznego, dlatego też podlega kontroli, stygmatyzacji i opresji. Podążając śladem tej kategorii, można uznać, że osoba z głębszą NI ma **zamknięte usta**, co oznacza, że dana osoba albo nie komunikuje się werbalnie, albo jej komunikacja jest niezrozumiała (nieodkodowana), albo nawet jeśli mowa jest zrozumiała to interpretacje dziecięcego dyskursu sprowadzane są do potocznych, dyskryminujących i stereotypowych znaczeń. Dzieciom odbiera się prawo do alternatywnej ekspresji komunikacyjnej, współuczestniczenia i współtworzenia codziennych, międzyludzkich dialogów<sup>37</sup>, dlatego też dziecięcą formą nielingwistycznej komunikacji jest ciało, język zachowań i emocji.

Formy zachowań dziecięcego dyskursu wyrażonego w niechęci wobec placówki zinterpretowałam jako **opór**, czyli nieodkodowana przez pedagogów forma komunikacji

---

<sup>36</sup> Por. **H. Olechnowicz** (red.) (1999). *U źródeł rozwoju dziecka*, WSiP: Warszawa; **D. Krzemińska** (2012). *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków; **B. Marcinkowska** (2013). *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – w poszukiwaniu wzajemności i współpracy*. Wydawnictwo APS: Warszawa.

<sup>37</sup> Por. **J. Rzeźnicka-Krupa** (2007). *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

zachowaniowej. Opór jest reakcją osób podporządkowanych na krzywdzące działania podmiotów dominujących, a w związku z tym zachowania osób z NI nie powinny być traktowane jako patologia i defekt intelektu, ale jako wynik obciążającego otoczenia, błędów wychowawczo-dydaktycznych, ograniczeń społeczno-przestrzennych, jako nadmiar szkodliwych bodźców, niezrozumienia kodów komunikacyjnych i zachowaniowych. Rodzice często podkreśli, że ich dzieci prezentowały opór wobec środowiska edukacyjnego, dlatego też ów fenomen stanowi reinterpretację tradycyjnie określanych zachowań traktowanych jako niepowodzenia, patologia, negatywizm, nieposłuszeństwo, agresja, zachowania trudne czy nieadaptacyjność. Doświadczenie zniewolenia, cierpienia i wyobcowania budzi szereg reakcji wyzwalających sprzeciw, przerażenie, rozpacz, a nawet chęć fizycznej ucieczki. Ponadto lęk, stres i przykre napięcia emocjonalne uruchamiają u dzieci objawy neurovegetatywne.

Dzieci we wczesnej edukacji prezentują opór bierny i czynny. **Bierne stawianie oporu** wiąże się z odczuwaniem deprivacji potrzeb, izolacji społecznej, osamotnienia, marginalizacji czy demarkacji. Według mojej koncepcji, bierne formy oporu nie wywołują drastycznych reakcji pedagogów, ponieważ dziecko nadmiernie nie absorbuje otoczenia swoją osobą (swoimi potrzebami), a tym samym nie zakłóca ładu i porządku społecznego. W celu utrzymania wysoko dotowanych uczniów, pedagodzy nie uruchamiają swojej władzy w celu pozbycia się „spokojnego” członka grupy ze środowiska edukacyjnego, nie nadużywają języka etykiety (dotyczącego zachowania, braku postępów itp.), jednak stosują praktyki demarkacyjne i marginalizujące. Bierne formy oporu dziecięcego wyrażane są najczęściej w zachowaniach typu: wycofanie, izolowanie, zamknięcie się w sobie<sup>38</sup>.

Opór bierny jest m.in. konsekwencją opresyjnej nudy, to życie, które określiłam jako **bycie obok**, a ten stan wzmacnia wcześniej zapoczątkowany mechanizm demarkacyjny powodujący deprivację edukacyjną. Deprivacja edukacyjna polega na niezaspokajaniu podstawowych potrzeb dziecka dotyczących więzi i relacji z otoczeniem, opieki, wychowania, ukierunkowanej dydaktyki, diagnozy i profilaktyki. Wynika z wadliwych postaw dorosłych i niedostosowanych warunków organizacyjno-społecznych determinujących upośledzenie rozwoju dzieci i reprodukcję bezradności<sup>39</sup>. Zachowaniom oporowym typu biernego sprzyja **ambiwalencja sytuacyjna**, polegająca na funkcjonowaniu dziecka NI w oscylacji między przestrzenią pełną bodźców oraz relacji i interakcji społecznych, a samotnią w tej właśnie przestrzeni. Jest to stan społecznej integracji lub inkluzji i jednocześnie ekskluzji (w tym samym miejscu); jest to działanie podmiotowe będące jednocześnie działaniem instrumentalnym; jest to

---

<sup>38</sup> Por. Bilińska-Suchanek E. (2003). *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

<sup>39</sup> Por. M. Kościelska. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, PWN: Warszawa; Z. Gajdzica. *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Wydawnictwo UŚ: Katowice 2007.

deklaratywna zgoda na warunki realizowania praw dziecka z jednoczesnym pozbawianiem go należytych praw.

**Czynne stawianie oporu** ujawnia się w dziecięcych zachowaniach i jest odpowiedzią na docierające z otoczenia bodźce, to konsekwencja (nie)doświadczanych interakcji i odzwierciedlenie niekorzystnych oddziaływań społecznych. Dzieci izolowane na terytorium demarkacji, nie mają możliwości przeżywania uczuciowości wyższej, co wpływa na ich afektywną impulsywność, ekspansywność i autostymulację. Z badań wynika, że tego typu zachowania traktowane są przez pedagogów jako typowa agresja i autoagresja, określana również jako zachowania trudne i zakłócające porządek. Taki rodzaj zachowań nie jest akceptowany przez pedagogów, ponieważ występują nadmierne zakłócenia, a wysoki poziom absorpcji wymusza działania skierowane ku przerwaniu tego stanu. Dochodzi wówczas do naznaczania i etykietowania, a tym samym do wyeliminowania osoby absorbującej np. poprzez psychiatryzowanie<sup>40</sup>.

**Psychiatryzowanie** polega na posługiwaniu się przez personel placówki językiem medycznym, na stawianiu naiwnych diagnoz, prognoz lub porad. Pedagodzy nadinterpretują dziecięce zachowania, utożsamiając je z rozwijającą się lub trwającą chorobą psychiczną. Dziecięcy opór traktowany jest jako upór upośledzonych, nienormalnych, szaleńców, dewiantów, czyli tych, których powinno się odizolować od grupy społecznej, których należy zdiagnozować (najlepiej w szpitalu psychiatrycznym) i leczyć. Mechanizm psychiatryzowania ulokowany jest w modelu medycznym, który poprzez swój dyskurs wzmacnia kategorię „upośledzenia”.

Czwarty konstrukt - **POZOROWANIE DZIAŁAŃ I WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI** pojawił się podczas analizy danych opisujących zdarzenia, interakcje i relacje rodziców z nauczycielami przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej. Z analizy badań wynika, że pedagodzy unikają konstruktywnych rozmów o dziecku, o jego postępach, potrzebach, możliwościach wsparcia i terapii. Rodzice wskazywali, że sprawy dotyczące dziecka załatwiano się szybko, mimochodem, w drzwiach, między wchodzeniem a wychodzeniem z placówki, co sprawiało, że czuli się jako zabieracze bardzo cennego czasu grona pedagogicznego. Jednym z argumentów tej konstrukcji jest również fakt, iż większość rodziców nie posiadała informacji (lub rzetelnych informacji), na temat realizacji indywidualnego planu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), a w związku z tym nie mieli świadomości jakie prawa przysługują ich dzieciom oraz im samym. Ci, którzy wiedzieli i domagali się wglądu w jego treść traktowani byli jak intruzi i nadgorliwcy. Teoretyczne właściwości pozorowania działań i współpracy mieszczą

---

<sup>40</sup> Por. de Barbaro B. (2016). Schizofrenia – perspektywa konstrukcjonizmu społecznego. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, nr 25.

się w Goffmanowskiej<sup>41</sup> ochronie spektaklu i sceny zaopatrzonej w iluzoryczne rekwizyty integracji lub inkluzji oraz w mechanizmach wzmacniających ukryty program. Rodzicom ogranicza się dostęp zarówno do sceny jak i do pozascenicznego przestrzeni teatru edukacyjnego, a przytoczone przykłady ujawniły fenomen pozorowania. Krytyczna analiza ukazuje wciąż trwającą rozbieżność między założonymi a rzeczywistymi działaniami edukacyjnymi, między postulowanym włączaniem społecznym a deprywacją dziecięcych potrzeb, między deklarowanymi działaniami prorozwojowymi a upośledzaniem.

W trakcie analizy badawczej zostały wyłonione istotne wydarzenia, które wpłynęły na podjęcie rodzicielskiej decyzji dotyczącej kategorii zmiany środowiska edukacyjnego ze względu na jego upośledzające właściwości. Wydarzenia te stanowiły dla rodziców punkt zwrotny, który został przeze mnie skonstruowany jako: **EMANCYPACYJNY PUNKT ZWROTNY**. K. Charmaz określa punkt zwrotny m.in. jako istotne i intensywne wydarzenie rozbrzmiewające echem w pamięci, mające najczęściej nieprzyjemną moc emocjonalną (zdumienie, upokorzenie, wstyd, zdrada, strata)<sup>42</sup>. Właściwości tej konstrukcji dotyczą sytuacji, która stanowi incydentalny moment zachodzący w przestrzeni ludzkich interakcji. Ten moment pełni funkcje kluczowej reakcji wpływającej na decyzję o zmianie dotychczasowego życia. Argumentem do stworzenia tego konstruktury stały się rodzicielskie wypowiedzi, które świadczyły o okolicznościach podjęcia decyzji o zmianie placówki edukacyjnej. Rodzice nie analizowali szczegółowo zmiennych środowiskowych, nie dokonywali również charakterystyki zjawisk czy panujących wcześniej relacji społecznych, ich emancypacyjna reakcja to był: „*impuls, znak zapytania, nagle decyzja*”, powiedzenie: „*tak nie będzie*”, to był „*sprzeciw*” wyrażony w myśli, a następnie w komunikacie słownym i w działaniu.

Emancypacyjny punkt zwrotny to uświadomiona przez rodziców różnica między tym, co było, co jest, a tym, co powinno być, to reakcja na zidentyfikowane postrzeżenie i traktowanie ich dzieci jako Innych, żyjących poza normalnym światem, choć funkcjonujących w tym świecie. W argumentowanym kontekście osiągnięciami są rodzicielskie emancypacyjne działania decyzyjne skierowane na uwolnienie dzieci z opresji i upośledzających mechanizmów środowiska edukacyjnego, to działania określane przez J. Konarską jako wspieranie samorealizacji i aktywności w osiągnięciu „zrębów odpowiedzialności” osób z głębszą NI<sup>43</sup>. Natomiast w ujęciu B. Cytowskiej konstruktywne zmiany w życiu osób z głębszą NI to

---

<sup>41</sup> E. Goffman (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo ALETHEIA: Warszawa, s. 86, 263–264.

<sup>42</sup> K. Charmaz (2013). *Teoria ugruntowana*...s. 150-151.

<sup>43</sup> J. Konarska. (2015). *Emancypacja jako nowy nurt rehabilitacji*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 10.

umożliwienie im doświadczania podmiotowości implikującej rozwój i kompetencje emancypacyjne<sup>44</sup>.

Teoretyczny konstrukt kończący pierwszą część raportu badawczego odnosi się do kategorii, która brzmi: **ODBLOKOWANIE INNEGO**. Argumentem na powstanie tej kategorii są rodzicielskie narracje potwierdzające słuszność dokonanej zmiany środowiska edukacyjnego, czyli weryfikacji hipotezy stanowiącej o tym, że istnieją takie miejsca edukacyjne, które umożliwiają autentyczny rozwój dziecka z głębszą NI, w tym wyrównanie powstałych zaniedbań i braków. Rodzicielskie przykłady ukazują nowe środowisko edukacyjne, w którym dochodzi do „odblokowania” potencjału rozwojowego oraz do „nadgonienia” tego, co zostało wcześniej zaniedbane. Z emergentnych danych wynika, że rodzice pomimo trwania długotrwałego stresu związanego z sytuacją ich dzieci, sięgnęli do swoich zasobów, uruchamiając takie umiejętności, które pozwoliły im przerwać dysfunkcyjny proces i podjąć działania emancypacyjne (chroniąc to, co jest dla nich cenne<sup>45</sup>). Podjęte przez rodziców działania, skoncentrowane na rozwiązaniu niekorzystnej sytuacji, uruchomiły w nich pokłady sił i nadzieję na kolejną szansę. Nowe, zmienione środowisko edukacyjne nie dotyczy tylko przestrzemi, nauczycieli czy rówieśników, ale przede wszystkim postrzegania oraz podmiotowego traktowania dziecka z głębszą NI, nie jako Innego, ale jako Swojego, Znanego, Wartościowego Człowieka.

### **Doświadczenie specjalnej edukacji**

Pierwszy konstrukt tej części koncepcyjnej stawowi emergentna kategoria zinterpretowana jako **PRAWDZIWE STARANIE SIĘ**, posiadająca - podobnie jak wcześniej - charakter tendencji zauważalnej. Z moich badań wynika, że rodzice tej grupy uczniów, podobnie jak rodzice młodszych dzieci, również sięgali pamięcią do doświadczeń z pierwszego okresu edukacji. Z danych wynika, że im młodsze dziecko z głębszą NI, im wcześniejszy etap edukacji, tym działania pedagogów specjalnych są bardziej ukierunkowane na zaspokajanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych. Można zauważyć pewną spójność intencji rodzicielskich i oddziaływań nauczycieli wobec uczniów z głębszą NI w pierwszym okresie edukacyjnym.

Teoretyczne implikacje można odnaleźć w znaczeniu dobrej szkoły specjalnej, w której uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, zadowalającej edukacji, terapii, opieki, czy wychowania<sup>46</sup>. Podczas wywiadu jedna z matek, której dziecko doświadczyło dobrej szkoły specjalnej (zanim zostało przeniesione do innej szkoły specjalnej, a następnie do OREW) podkreśliła, że została wyposażona w wiedzę

---

<sup>44</sup> B. Cytowska (2012). *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

<sup>45</sup> S. E. Hobfoll (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, tłum. M. Kacmajor. GWP: Sopot.

<sup>46</sup> Por. S. Sadowska (2006). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

o tym, jak powinno przebiegać „prawdziwe” kształcenie specjalne, a więc prawdziwe staranie się o prawidłowy rozwój dziecka. Rodzicielska wiedza umożliwiła dokonanie sprawiedliwej i obiektywnej weryfikacji zmiennych determinujących relacje i działania o charakterze podmiotowym, jak i przedmiotowym.

Podczas interpretacji danych wyłoniła się kategoria określona jako: **IDENTYFIKOWANIE PROBLEMÓW**. Ten konstrukt ukazuje rodzicielską perspektywę zaistniałych problemów występujących w środowisku szkoły specjalnej. Za argument tej konstrukcji posłużyły wypowiedzi rodziców odnoszące się do specjalnej edukacji, generującej szereg sytuacji problemowych. Pod wpływem emergentnych wypowiedzi oraz kategorii pojawiła się koncepcja, której teoretyczne właściwości odnoszą się do Goffmanowskiego rezerwatu, określanego przez badacza jako instytucja totalna. Zatem kultura szkoły specjalnej jawi się jako zespół specyficznych rezerwatów dla Innych spośród Innych. W mojej koncepcji zidentyfikowani Inni spośród Innych, oznaczają taką grupę uczniów z głębszą NI, którzy charakteryzują się specyficznymi (prymarnymi) cechami wpływającymi na ich marginalizowanie i deprecjonowanie (to uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, ale np. poruszający się na wózku, z deformacją ciała, twarzy, prezentujący „trudne” zachowania, niemówiący itd.). Zaistniałe problemy wpływają na stan psychoemocjonalny uczniów, którzy prezentując szereg reakcji obronnych czy sygnałowych (np. w komunikacji werbalnej i zachowaniowej) bronią się przed pójściem do szkoły (kod in vivo: *nieczekanie na poniedziałek i wrzesień*).

Kolejny konstrukt koncepcyjny brzmi: **(NIE)SPECJALNE NAUCZANIE W NIBY SZKOLE**. Chcąc odnieść się do argumentu teoretycznego posłużyłam się koncepcją szkolnego programu ukrytego, który implikuje konsekwencje uczęszczania do szkoły<sup>47</sup>. Wypowiedzi rodziców demaskują niedoskonałości szkoły specjalnej, w której ich dzieci zmuszane są do prezentowania zachowań przystosowawczych, narzuconych i zdefiniowanych przez personel placówki. Ukryte praktyki pedagogiczne są skrywane i maskowane w pozorowanych działaniach dedykowanych uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Konstrukcja tej kategorii wskazuje na użycie władzy symbolicznej, ukrytej w dyskretnych formach manipulacji i dyscyplinowania uczniów<sup>48</sup>. Nieposłuszni uczniowie są etykietowani i naznaczeni, co wpływa na ich poczucie osamotnienia, odrzucenia, braku akceptacji, na cierpienie i lęk.

Właściwością (nie)specjalnej, pozorowanej edukacji jest nuda i fakt doświadczania życia w zamkniętej klasie. Pozamykani w klasie uczniowie są zmuszani do kształcenia się w

---

<sup>47</sup> Por. A. Janowski (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP: Warszawa; W. Żłobicki (2012). *Rozpoznawanie uwarunkowań i skutków edukacji na podstawie teorii ukrytego programu*, „Forum Socjologiczne”, nr 2.

<sup>48</sup> Por. P. Bourdieu, J. Passeron (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. przeł. E. Neyman, Wydawnictwo PWN: Warszawa.

sztucznych warunkach narzuconych im przez personel szkoły, czyli do przyswajania (nie)specjalnej wiedzy z zakresu życia.

Kolejny konstrukt odnosi się do kategorii: **KARANIE NUDNĄ ŚWIETLICĄ.**

Świetlica szkolna stanowi przestrzeń przechowywania uczniów, którzy doświadczają interakcyjnej deprywacji, nudy, cierpienia, samotności. Dla wielu uczniów jest to miejsce kary za dopuszczenie się złamania reguł panujących podczas trwania lekcji oraz za nieposłuszeństwo, nadreaktywność, emocjonalność - czyli za złe zachowanie. Z perspektywy teoretycznej, zidentyfikowane działania i interakcje, ułożone są w koncepcji błędu wychowawczego, polegającego m.in. na deformacji wychowania i generowaniu niekorzystnych warunków rozwojowych ucznia<sup>49</sup> determinujących jego upośledzenie.

**DEPRYWACJA I INFANTYLIZOWANIE** to istotne mechanizmy wpływające na proces upośledzania uczniów z głębszą NI. **Deprywacja** polega na ograniczaniu, pozbawianiu lub unikaniu zaspokajania potrzeb egzystencjalno-społecznych, co z kolei determinuje hamowanie rozwoju uczniów. **Infantylizowanie** to uniemożliwienie lub zaniedbanie kształtowania kompetencji kulturowo-społecznych, w tym pełnienie ról adekwatnych do wieku czy płci. Z analizy wynika, że w interakcjach o charakterze infantylnym dochodzi do uprzedmiotowienia, dyskryminacji i marginalizacji potrzeb uczniowskich. Konstruując i interpretując emergentną kategorię odwoływałam się m.in. do teorii M. Foucaulta i E. Goffmana, którzy infantylizowanie upośledzonych definiują jako obarczanie winą, nadzorowanie, ośmieszanie, etykietowanie, naznaczanie, sankcjonowanie, izolowanie, medykalisierung<sup>50</sup>. Instrumentami upośledzających praktyk są postawy pracowników szkoły, ich dyskurs, interakcje, intencje i działania, co wpływa na zaniżenie samooceny, poczucia własnej wartości lęku, wyobcowania, osamotnienia, utraty poczucia bezpieczeństwa i tożsamości osób z głębszą NI. Mechanizmy te należą do zakulisowych działań szkoły, o charakterze pozornym i ukrytym, a mieszczącym się w koncepcji antypedagogiki<sup>51</sup>. Zakładam, że im wyższy poziom dysfunkcji rozwojowych oraz prezentowanych przez uczniów regulatorów absorpcji, tym wyższy poziom kontroli, nadzoru, dyskryminacji, niesprawiedliwości społecznej i opresji (upośledzające mechanizmy).

Kolejny emergentny konstrukt centralnej kategorii to: **PIĘTNOWANIE INNYCH SPOŚRÓD INNYCH** uargumentowany w narracjach rodziców jak i w teorii naznaczenia

---

<sup>49</sup> Por. A. Gurycka (1990). *Błąd w wychowaniu*, WSiP: Warszawa.

<sup>50</sup> Por. M. Foucault (2000). *Choroba umysłowa a psychologia*, Wydawnictwo KR: Warszawa; Goffman E. (2005). *Piętno, czyli rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, GWP: Gdańsk.

<sup>51</sup> T. Szkudlarek, B. Śliwski (2010). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”: Kraków.

społecznego. Goffmanowskie piętno<sup>52</sup> jest nie tylko przymiotem uczniów z głębszą, sprzężoną NI, ale charakterystyczną relacją wskazującą na związek między atrybutem a stereotypem. Uczniowie z głębszą NI wyróżniają się prymarnymi atrybutami to Inni spośród Innych, czyli Upośledzeni (upośledzani) spośród Upośledzonych, osoby traktowane jako mniej pożądane społecznie, obarczone cechami i wadami ciała i intelektu. Szczególnym praktykom piętnowania podlegają zdeformowane ciała osób, postrzegane jako nieprzydatne społecznie i wymagające nadmiernej obsługi. Uczniowie wymagający intensywnego wsparcia i opieki, traktowani jako niskofunkcjonujący lokowani są na **terytorium demarkacji**, gdzie ograniczana jest ich aktywność edukacyjna, co w konsekwencji prowadzi do niesprawiedliwego, nierównego traktowania, alienacji, dyskryminacji, generowania barier kulturowych i społecznych oraz kształtowania negatywnej tożsamości. Centrum interakcji grupowych dedykowane jest uczniom określanym jako wyskofunkcjonujący i rokujący na przyszłość społecznego zagospodarowania.

**NIEKŁAMANA KOMUNIKACJA.** Komunikacja uczniów z głębszą NI wyrażana jest za pomocą specyficznego, indywidualnego kodu komunikacyjnego, określanego przez rodziców jako prawdziwe i niezafałszowane odzwierciedlenie pragnień, potrzeb, zdarzeń czy doświadczeń interakcyjnych. Koncepcja zakłada, że istotny jest nie tylko sam komunikat nadawcy (słowa, zdania, wokalizacje, gesty, język ciała, zachowanie), ale również prawidłowe (adekwatne) odczytanie (rozpoznanie, odkodowanie) znaczenia danego komunikatu. Ważne są również zmienne warunkujące dany komunikat: kontekst sytuacyjno-kulturowy, warunki społeczne, przestrzenne, stan zdrowia, samopoczucie, zaistniałe zdarzenia lub niekorzystne bodźce.

Zatem komunikacja osób z głębszą NI przejawia się w formie werbalnej lub pozawerbalnej tj. w formie parajęzykowej albo zachowaniowej. Jeśli komunikaty wyrażane przez uczniów są niezrozumiałe i nieprawidłowo rozpoznane przez pedagogów (zwłaszcza te, które wyrażane są w formie zachowaniowej), wówczas dochodzi do zafałszowania i wypaczenia intencji komunikacyjnej nadawcy. Taka sytuacja jest bardzo niekorzystna dla uczniów, ponieważ ich ekspresja komunikacyjna jest niezrozumiała dla otoczenia, a ograniczony kod językowy traktowany jest jako gorszy wariant mówienia.

Uczniowie w środowisku edukacyjnym sygnalizowali pewien katalog zachowań, zinterpretowany przez rodziców jako niechęć, bunt, opór wobec szkoły. W prezentowanej teorii ugruntowanej tego typu zachowania zinterpretowałam jako opór wobec szkoły (w literaturze przedmiotu ów fenomen odnosi się zazwyczaj do osób pełnosprawnych).

**Bierne formy oporu** wyrażone w zachowaniu uczniów z głębszą NI o charakterze wycofania, są reakcją na przejawy upośledzających praktyk, mających miejsce w środowisku

---

<sup>52</sup> E. Goffman E. (2005). *Piętno, czyli rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, GWP: Gdańsk.

szkoły specjalnej. Wycofaniu towarzyszy najczęściej bierność sytuacyjna, polegająca na zaniechaniu uczestniczenia we wcześniej preferowanych zajęciach, zadaniach lub czynnościach. Uczniowie, przeżywając swoją opresyjną sytuację wycofują się z aktywności edukacyjnej, zamykają się w sobie, ponieważ dążą do uniknięcia przykrych interakcji. Lęk przed szkołą wpływa niekorzystnie na funkcjonowanie uczniów, obniża poziom ich zdolności uczenia się, komunikowania i rozwoju, determinuje niski poziom samooceny, poczucia własnej wartości, zaradności i jakości życia. Uczniowie stawiają opór przed pójściem do szkoły, a swoje zdanie komunikują w sposób werbalny lub za pomocą zachowań z obszaru parajęzyka, twarzy czy ekspresji ciała. Zakładam, że formy prezentowanego oporu świadczą o przejawach emancypacyjnych uczniów z głębszą NI, o ich próbach zabierania głosu w swojej sprawie (werbalnie lub pozawerbalnie), o dążeniu do zmiany swojego położenia.

Większość uczniów z głębszą NI prezentuje **czynne formy oporu** typu agresywnego, polegającego na jawnym przeciwstawianiu się szkole, co wynika z negatywnego stosunku wobec niej. Tego typu zachowania są szczególnie niepożądane, a w związku z tym etykietowane przez nauczycieli i traktowane jako patologiczne, burzące ład i porządek szkolny. Pedagodzy zazwyczaj skupiają swoją uwagę na zachowaniach uczniów, bagatelizując źródła przyczyn i czynniki niekorzystnych warunków społeczno-kulturowych, leżących po stronie szkoły.

Opór uczniowski to manifestacja reakcji obronnych wyrażających niezadowolenie na opresyjne oddziaływanie środowiska szkolnego. Czynniki oporu uczniów to: trudne, często traumatyczne, frustrujące i stresujące przeżycia, odczuwanie napięcia emocjonalnego oraz odczuwanie przymusu podczas nudnych i nieatrakcyjnych zajęć, błędy pedagogiczne, niepowadzenia interakcyjne itd. Dodatkowo stała zależność od pracowników szkoły staje się dla uczniów dużym obciążeniem psychicznym i fizycznym. Nieadekwatnie zinterpretowany i przekształcony w patologiczną komunikację zachowaniową uczniowski opór staje się wyznacznikiem upośledzającego dyskursu pedagogów. Zachowania uczniów budzą pedagogiczny lęk, dlatego są traktowane są jako dewiacja i patologia. Uważam, że opór uczniowski budzi opór pedagogów, im bardziej ci pierwsi angażują się w jego manifestowanie, tym ci drudzy intensywniej wypierają, zaprzeczają, krytykują i tłumią jego oznaki, fałszując tożsamość uczniów i naznaczając ich. Natomiast długotrwałe odczuwanie zagrożenia, niezaspokojenie potrzeby akceptacji i poczucia własnej wartości uczniów, wpływa na prezentowanie przez nich reakcji oporowych, które z czasem się utrwalają, stając się formą rytuału i wzorcem zachowania.

**PSEUDOPEDAGOGICZNE REAGOWANIE.** Jedną ze strategii pseudopedagogicznego reagowania jest monitoring zachowań i uporczywe informowanie rodziców o złym funkcjonowaniu ich dzieci. Celem, do którego dążą pedagodzy jest osiągnięcie

oczekiwanych rezultatów tj. spolegliwe, grzeczne zachowanie uczniów. Jeśli ten fakt nie następuje, wówczas trudnego i niewygodnego ucznia eliminuje się poprzez zastosowanie **selekcji wybiórczej** (ograniczenie udziału w zajęciach, uroczystościach, imprezach, wyjściach poza teren szkoły itp., nakazywanie rodzicom wcześniejszego zabierania ucznia do domu lub pozwalanie na jego dłuższą absencję). Uciążliwy, trudny i agresywny uczeń staje się osobą o negatywnej tożsamości, a dyskurs pedagogiczny jest transmitowany i wzmacniany, co prowadzi do **mechanizmu wyuczonej marginalizacji**. Uczniowie pozbawiani autentycznego udziału w procesie edukacyjnym, uwikłani w program ukryty, często pozostawiani w domu (lub wcześniej zabierani z zajęć) stają się osobami marginalizowanymi, co wzmacnia ich **wyuczoną automarginalizację**. Automarginalizacja oznacza, że uczniowie podczas pobytu w szkole prezentują pewne wyuczone zachowania w celu ponownego doświadczenia znanych im form oddziaływań pedagogicznych i rodzicielskich (tj. wymuszenie schematów reagowania, odpowiedzenie reakcją na upośledzające formy oddziaływań). Schematy wyuczonej automarginalizacji upośledzają rozwój społeczny uczniów, zniekształcają obraz relacji międzyludzkich i kulturowych, stając się wypaczonym mechanizmem wychowania.

Jedną ze strategii pseudopedagogicznego reagowania jest **obwinianie rodziców**, którzy utożsamiając się ze swoim dzieckiem, czują się jeszcze bardziej winni za funkcjonowanie swojego „złego i trudnego” potomka. Chcąc uargumentować swoją koncepcję, oprócz odwoływania się do narracji rodziców sięgnęłam do **teorii atrybucji**<sup>53</sup>. Z mojej interpretacji wynika, że pedagodzy przypisali rodzicom odpowiedzialność za zachowanie ich dzieci w środowisku szkolnym, a ich samych potraktowano jako nieudolnych, niekompetentnych i dysfunkcyjnych. Innymi słowy, rodzice czuli się jako sprawcy upośledzonej osobowości swoich dzieci, jako winowajcy wypaczonego charakteru i uciążliwych zachowań. W niektórych przypadkach nauczyciele uciekają się do szantażu emocjonalnego i psychomanipulacji. Obwinianie rodziców nie tylko zaniża rodzicielskie poczucie własnej wartości, ale również wpływa na ich stan psychoemocjonalny, siły witalne, pełnienie ról społecznych, co wpływa na destabilizację dobrostanu systemu rodzinnego.

Jednym z mechanizmów jaskrawo ilustrującym działania upośledzające jest pozorne lub faktyczne wyeliminowanie opornych uczniów z kultury szkoły specjalnej poprzez **psychiatryzowanie**. Związki przyczynowo-skutkowe tego mechanizmów nazwałam **usypianiem dewianta**, a sens tego terminu pochodzi z interpretacji rodzicielskich znaczeń. Psychiatryzowanie wiąże się z dyskursem pedagogów (lub innych pracowników szkoły), którzy nadużywają i nadinterpretują zachowania uczniów z głębszą NI, wzmacniając medykalizację i

---

<sup>53</sup> F. Försterling (2005). *Atrybucje. Podstawowe teorie, badania i zastosowanie*, przeł. J. Radzicki, GW.P.: Gdańsk.

doszukując się choroby psychicznej. W ten sposób uczeń staje się jednostką chorobową i przypadkiem psychiatrycznym.

Z analizy badań wynika, że w społeczeństwie jest zakorzeniony stereotyp stanowiący o tym, że osoby z głębszą NI są chore psychicznie. Dlatego też niektórzy pedagodzy „wiedzą”, jak poradzić sobie z opornym uczniem i polecają (radzą, podpowiadają, domagają się), żeby „agresywnego i trudnego” ucznia diagnozować w szpitalu psychiatrycznym lub w warunkach ambulatoryjnych oraz zastosować farmakoterapię. Kwestia zastosowania leków psychotropowych jest niezwykle istotna, ponieważ oporni uczniowie stają się w środowisku szkolnym spokojni, wyciszeni, śpiący - a to oznacza, że dewiant został uspijony. W toku eksperymentów leczniczych uczniowie otrzymują coraz to silniejsze dawki leków, które skutecznie uniemożliwiają im pełnienie wielu ról. Mamy więc do czynienia z negatywnymi oczekiwaniami pedagogów, które w ich przekonaniu są właśnie pozytywne. W badanym procesie ugruntowuje się Foucaultowska strategia postępowania z dewiantem i szaleńcem<sup>54</sup>.

Kolejną własnością omawianej kategorii jest **pozorowanie indywidualnego wsparcia**, a krytyczny wgląd w warunki panujące w rezerwacie szkoły specjalnej pozwala na ujawnienie pozorów sprawstwa oraz działalności diagnostycznej, wychowawczej i terapeutycznej. Zjawisko pozorowania ulokowane jest zarówno w narracjach rodziców, jak i w literaturze przedmiotu<sup>55</sup>. Jeśli specjalista od Innego posługuje się dyskursem władzy, nadużywa swoich kompetencji i przyjmuje tylko własną perspektywę, wówczas występuje proces kreowania negatywnej tożsamości osoby z głębszą NI, co determinuje zjawisko upośledzania. Biografie uczniów tworzą ci, którzy posiadają władzę-wiedzę, którzy organizują kształcenie i nadzorują wykonanie pozorowanych planów (IPET), a nawet kontraktów. Moc etykiet i argumentów zawsze działa na niekorzyść ucznia i jest tym mocniejsza, im większe grono specjalistów od Innego prowadzi ten sam negatywny i marginalizujący dyskurs.

#### **DECYZJA O ZMIANIE PLACÓWKI. INTERAKCYJNA TOŻSAMOŚĆ.**

Konstrukt stanowiący o interakcyjnej tożsamości zakłada, że rodzice dzieci z głębszą NI w sposób intensywny identyfikują się ze swoim potomstwem. Upośledzające, opresyjne i bolesne doświadczenia uczniów są internalizowane przez rodziców i traktowane tak, jakby to ich w ten sposób traktowano. Jeśli np. dziecko jest krzywdzone, to rodzice również czują się skrzywdzeni, jeśli dziecko cierpi - cierpią również rodzice. Jednak ten fenomen nie prowadzi do rodzicielskiej destrukcji, ponieważ rodzice uaktywniają swoje pokłady sił w celu przerwania upośledzającego procesu i wprowadzenia zmiany - stąd decyzja o przeniesieniu dziecka do innej placówki. Dla

---

<sup>54</sup> M. Foucault (2000). *Choroba umysłowa a psychologia*, Wydawnictwo KR: Warszawa, s. 106–109.

<sup>55</sup> Por. K. Parys (2014). *Zjawisko pozoru w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 4.

niektórych rodziców bodźcem do dokonania zmiany stały się naciski środowiska szkoły specjalnej ukierunkowane na „załatwienie” indywidualnego nauczania.

**NIE(WYPUSZCZANIE) SUBWENCJI OŚWIATOWEJ.** Jednym z mechanizmów upośledzania jest blokowanie decyzji rodzicielskich dotyczących przeniesienia ucznia z danej szkoły do innej placówki oświatowej. Rodzice są zmuszeni do zaprezentowania jawnej opozycji wobec decydentów, którzy nie chcą wyrazić zgody na przeniesienie ucznia do innej placówki, dlatego też utrudniają lub zniechęcają rodziców do wprowadzenia w życie swojej decyzji. Formalnie, to rodzice posiadają władzę decydowania o swoim dziecku, w praktyce wiedza-władza wzmacnia swój dyskurs celem utrzymania dotowanych uczniów (nośników wysokiej subwencji). Po raz kolejny wybrzmiewa opresyjny charakter rezerwatu, w którym dochodzi do szantażu, zastraszania i obwiniania. Decydenci w obliczu straty wysoko dotowanego ucznia myślą tylko o własnym interesie, rodzicom stwarza się trudności i oskarża o krzywdzenie dziecka, z kolei uczniom prorokuje porażkę, regres i gorsze życie.

**SZCZĘŚLIWE I NORMALNE ŻYCIE. TAKI SAM A JEDNAK NOWY CZŁOWIEK.** Ostatni konstrukt opisywanej koncepcji odnosi się do sytuacji wieńczącej proces upośledzania, a oznaczający stan po przeniesieniu uczniów do ośrodka rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczego. Można więc uznać, że proces ten został radykalnie przerwany poprzez zmianę miejsca kształcenia uczniów, zmianę warunków interakcyjnych, zmianę życia uczniów z głębszą NI, a pośrednio również ich rodziców (rodzin). Argumentem tej kategorii są narracje rodziców, dla których zmiana środowiska edukacyjnego okazała się słuszną, a szczęście dziecka podstawowym wyznacznikiem jego życia. Rodzice stali się prekursorami zmiany<sup>56</sup>, kreatorami nowej, innej, pozytywnej tożsamości i biografii dziecka. Głównymi wyznacznikami zaistniałej zmiany, są prawidłowe i stabilne interakcje między pracownikami placówki a uczniem i rodzicami oraz między uczniem a rówieśnikami. Interakcje międzyludzkie wpływają na rodzicielskie myślenie, działanie, postrzeganie dziecka i siebie oraz świata i rzeczywistości.

#### **4.1 Możliwości wykorzystania wyników**

Emergentny proces badawczy umożliwił skonstruowanie teorii (średniego zasięgu) dotyczącej zjawiska (procesu) upośledzania dzieci i młodzieży z głębszą NI w środowisku edukacyjnym. Termin *upośledzanie*, znany jest zarówno w obszarze pedagogiki, socjologii i psychologii, jednak wydzwięk znaczeniowy zazwyczaj sprowadzany jest do kilku zdań. Zatem podjęta przeze mnie problematyka znacząca jest z kilku powodów:

---

<sup>56</sup> Por. A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (2015). *Psychologia rozwoju człowieka*. GWP: Sopot 2015.

- Przeprowadzone badania wg strategii teorii ugruntowanej mogą zachęcić badaczy do podjęcia wnikliwszych analiz (np. w tym nurcie badawczym), w celu odkrywczego poznania zjawisk, które wymagają elastycznego, otwartego i interaktywnego charakteru. Teoria ugruntowana umożliwia przekraczanie poziomów abstrakcji, pojawiających się w trakcie analizy porównawczej, co może rzutować na fenomen odkrycia wielu nowych zjawisk, które pozornie uznawane za oczywiste, mogą przybierać nieznany dotąd wymiar.
- Koncepcja upośledzania nigdy wcześniej nie była przedmiotem badań pedagogicznych, co wskazuje na fenomen „odkrycia” pozornie znanego już zjawiska. Teorię upośledzania, przedstawioną w konstrukcyjnej ramie analitycznej, można wykorzystać w pedagogice (i innych naukach społecznych) w celu poznania, rozumienia, wyjaśniania lub przewidywania zjawisk dotyczących sytuacji czy relacji panujących między osobami z niepełnosprawnościami (lub innymi grupami społecznymi) w środowisku edukacyjnym lub społeczno-kulturowym. Zatem wygenerowana teoria może dać początek wnikliwszym badaniom dotyczących relacji panujących w edukacji włączającej, integracyjnej czy specjalnej lub w innych grupach społecznych.
- Wprowadzony (zidentyfikowany) opór osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi pewne novum w przestrzeni społecznych interakcji, co obliguje naukowców i praktyków do rekonstrukcji i ponownej diagnozy wielu zachowań tych osób (oraz osób z innymi niepełnosprawnościami). Teoria upośledzania pozwala zrekonstruować nie tylko wiedzę naukową, ale również praktykę pedagogiczną, co może determinować tworzenie lepszego środowiska edukacyjnego, rodzinnego, wychowawczego, społecznego, kulturowego, opiekuńczego, socjalnego itp.
- Przedstawiona w monografii kategoria dotycząca psychiatryzowania jest nowym ujęciem problematycznym, kierującym badawcze spojrzenie nie tylko w stronę osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale również w stronę dzieci, młodzieży i dorosłych, którym nadaje się etykietę np. *chorego psychicznie*. Tego typu stygmatyzacja wynika z naiwnych, potocznych, stereotypowych i paramedycznych form dyskursu osób posiadających władzę np. edukacyjną. Jestem przekonana, że ten obszar badawczy powinien być wnikliwiej poznany naukowo.
- Teoria średniego zasięgu może stać się inspiracją dla naukowców i praktyków w celu podejmowania bardziej szczegółowych badań prowadzonych np. w paradygmacie emancypacyjno-krytycznym, w tym krytycznej refleksji nad uwikłaniem osób z niepełnosprawnościami w sieci relacji społecznych. Może również stanowić propozycję interpretacji i zrozumienia tych sytuacji, w których występuje podporządkowanie i

dominacja narzucana przez różne struktury społeczne, w tym struktury władzy. Ponadto uzyskana wiedza powinna być wykorzystana do opracowania profilaktycznych programów edukacyjno-społecznych i wszelkich działań praktycznych w celu kreowania życia ku samostanowieniu i wolności osób z niepełnosprawnością intelektualną.

- Perspektywa dotycząca upośledzania może być ujęta zarówno w kontekście indywidualnym, grupowym czy ogólnoludzkim (nie tylko w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną), bowiem zjawisko upośledzania dotyczy relacji władzy i grup podporządkowanych (uwikłanych w relacje kulturowe, społeczne, instytucjonalne, rodzinne itp.). Upośledzanie posiada wymiar kalejdoskopowy, zmienny, zależny od wielu determinantów, w tym map mentalnych danego społeczeństwa, czy grupy społecznej itd., co może zachęcić badaczy do wnikliwszej eksploracji zjawiska.
- Społeczne konstrukcje upośledzania można rozpatrywać z perspektywy każdego człowieka, który w toku życia doświadcza (krótkoterminowo lub długoterminowo) np. niesprawiedliwości, podporządkowania, naruszenia wolności, przemocy, izolacji, deprivacji, marginalizacji, inwigilacji, ableizmu, indoktrynacji, dezinformacji, manipulacji informacyjnej lub relacyjnej, a także, który pozbawiany jest należnych dóbr, niezbędnych do życia. Proces upośledzania może wyrażać się w formie kontroli osoby, grup społecznych lub większych zbiorowości ludzkich w imię ich „dobra”, zafałszowanej ochrony ich życia, działalności lub innej aktywności (ujęcie wąskie - mikrospołeczne i szerokie - makrospołeczne).
- Osoby upośledzane, to te, które w toku rozwoju lub życia nie posiadały równych szans, lub im te szanse nie zostały dane, lub je utraciły, podobnie jak wiele praw i przywilejów, a ich potrzeby ulegały/ją deprivacji np. ze względu na niepełnosprawność (ale również ze względu na rasę, płeć, orientację seksualną, prymarne atrybuty, poglądy, wyznanie itp.) - co może wzbudzić ciekawość poznawczą badaczy.

Reasumując, upośledzanie można rozpatrywać z perspektywy mikro i makrospołecznej, analizując wielokontekstowość sytuacyjną i relacyjną, konstruując, interpretując i teoretyzując.

Teoria upośledzania może stanowić przyczynek do podejmowania wnikliwszych badań naukowych, do diagnozowania szeroko pojętych technologii konstrukcji społecznych, w tym ukrytych procesów, w które uwikłane są osoby z niepełnosprawnością intelektualną (i nie tylko). Ponadto konieczna jest reinterpretacja wielu zachowań uczniów/osób z niepełnosprawnością intelektualną, którym przypisuje się zachowania trudne, choroby psychiczne, dewiację i szaleństwo, bez rozpatrywania ich głosu wyrażonego w oporze (werbalnym i pozawerbalnym).

## 5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Poza omówionym powyżej osiągnięciem naukowym w moim dorobku naukowo-badawczym znajdują się inne prace, które charakteryzują moje zainteresowania badawcze. Moje dotychczasowe osiągnięcia zestawiałam w trzech obszarach naukowo-badawczych:

1. Analiza sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami (szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną) w środowisku edukacyjnym i rodzinnym, rozpatrywana w kontekście teorii krytycznej z uwzględnieniem fenomenu oporu.
2. Analiza sytuacji dorosłych i starszych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodzin.
3. Analiza sytuacji dzieci i młodzieży przebywających w instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej, w tym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (i innymi specjalnymi potrzebami).

### I obszar badawczy

**Analiza sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami (szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną) w środowisku edukacyjnym i rodzinnym, rozpatrywana w kontekście teorii krytycznej z uwzględnieniem fenomenu oporu.**

W tym obszarze badawczym, poza zaprezentowaną powyżej monografią opracowałam następujące publikacje (do oceny przedkładałam 8 pozycji):

1. **Gumienny B. (2018). Resistance as an interdisciplinary phenomenon - inspiration for special education.** *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 22/ 2018 (s. 239-258) <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.22.14>

Celem opracowania pogładowego było przedstawienie interdyscyplinarnego fenomenu oporu na kanwie nurtów filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Podjęta analiza stanowi przyczynek wprowadzenia oporu w obszar pedagogiki specjalnej, podjęcia refleksji i badań naukowych dotyczących przestrzeni i obszarów życiowych osób z niepełnosprawnościami (szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną). W artykule zwróciłam uwagę na zachowania oporowe, często interpretowane jako problemowe (trudne), leżące po stronie osób/uczniów z niepełnosprawnościami, a które mogą być aktem ich sprzeciwu, wyrażeniem głosu przeżywanej niesprawiedliwości i próbą wprowadzenia zmiany swojej sytuacji życiowej. Podjęte rozważania ułożyłam w paradygmacie teorii krytycznej, który określa stanowisko wobec autorytaryzmu, niesprawiedliwości, emancypacji czy wyzwolenia, a zwłaszcza wobec naznaczania, marginalizowania i wykluczania. Postuluję, żeby problematyka oporu stanowiła czynnik angażujący pedagogikę specjalną, która czerpiąc z

interdyscyplinarnych opracowań naukowych winna prowadzić dyskurs teoretyczno-badawczy w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym. Paradygmat ten stwarza możliwość podejmowania badań ukierunkowanych na przekształcanie czy modyfikowanie np. edukacji, terapii, opieki, rehabilitacji, aktywizacji społecznej czy zawodowej osób z niepełnosprawnościami itd.

- 2. Gumienny B. (2020). Przenoszenie uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych. Badania wstępne rozpatrywane w kontekście uczniowskiego oporu. *Człowiek - Niepełnosprawność - Społeczeństwo*, 4 (50) (s. 59-77). DOI: 10.5604/01.3001.0014.5016**

W artykule zaprezentowałam badania wstępne dotyczące zjawiska przenoszenia uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze szkół specjalnych do ośrodków rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych. Celem badań było rozpoznanie procedury dokonywania przez rodziców przenoszenia swoich dzieci, poznanie przyczyn tego zjawiska oraz poznanie sytuacji uczniów funkcjonujących w nowym środowisku edukacyjnym (ponadto chciałam rozpoznać, czy ten proceder posiada charakter lokalny czy ogólnopolski).

Analizy badawcze umożliwiły mi wyodrębnić kategorii zachowań uczniów określanych w literaturze przedmiotu jako opór wobec szkoły, a traktowanych w środowisku edukacyjnym jako zachowania trudne lub zaburzone. Wyniki wskazują, że głównym powodem selekcji międzyszkolnej są nieakceptowane przez nauczycieli szkół specjalnych zachowania uczniów, niski poziom komunikacji uczniowskiej, regres w funkcjonowaniu społeczno-edukacyjnym oraz nawarstwione problemy, które w efekcie powodują niezadowolenie i niezgodę rodziców na niesprawiedliwe traktowanie ich potomstwa. Nieprzyjemne warunki panujące wokół uczniów wzbudziły wzmożony lęk i troskę rodziców, czego efektem była ich decyzja o zmianie placówki oświatowej. Wyniki ukazują perspektywę uczniów, którzy w toku swojej edukacji doświadczyli opresji, marginalizacji, nadużycia władzy, a w konsekwencji wykluczenia. W artykule tym postuluję o wprowadzenie do pedagogiki specjalnej fenomenu oporu i podejmowania wnikliwszych badań naukowych, zwłaszcza w zakresie doświadczeń grup podporządkowanych.

- 3. Gumienny B. (2023). Kreowanie upośledzonej tożsamości Innego w środowisku edukacyjnym (psychiatryzowanie). *Kultura i Edukacja*, 1(139) (s. 67-86) DOI: <https://doi.org/10.15804/kie.2023.01.05>**

Celem artykułu, opracowanego w oparciu o badanie jakościowe (wywiad swobodny ukierunkowany) jest rozpoznanie i zinterpretowanie znaczeń nadawanych przez rodziców komunikatom przekazywanych przez personel szkoły specjalnej na temat zachowań uczniów z

głębszą niepełnosprawnością intelektualną sprzężoną z autyzmem. Inspirację do podjęcia badań stały się wcześniejsze analizy i wyniki zaprezentowane w monografii: *Upośledzanie dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w środowisku edukacyjnym (od oporu do emancypacji)*. Głównym założeniem badawczym jest wnikliwsze poznanie i zrozumienie mechanizmu upośledzania tożsamości uczniów kształcenia specjalnego, określanego jako psychiatryzowanie. Badania jakościowe ulokowałam w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym, a głównym nurtem narracji naukowej jest teoria krytyczna. Poruszana tematyka należy do nowych obszarów badawczych i stanowi niezwykle ważną przestrzeń do eksploracji naukowych.

Z badań wynika, że kreowanie upośledzonej tożsamości uczniów należy do zjawisk wpisanych w system praktyk edukacyjnych. Ów system wzmacniany jest przez dyskurs szkolny, który polega m.in. na przekazywaniu rodzicom informacji o zachowaniu i funkcjonowaniu ucznia w sposób paramedyczny. Przyczyną dyskursu paramedycznego (psychiatryzowania) jest przede wszystkim reakcja zachowaniowa ucznia, postrzegana jako zła, agresywna, chora, nienormalna, szaleńcza czy dewiacyjna. Zatem narracje pedagogów, z jednej strony stanowią naiwny komunikat paramedyczny, z drugiej zaś, świadczą o nieuznawaniu zachowań uczniów jako formy komunikacyjnej. Perspektywa i kontekst pedagogicznego postrzegania ogranicza się do stereotypów odnoszących się do zjawisk psychopatologicznych i medycznych.

Zidentyfikowane problemy specjalnej edukacji dostarczają nie tylko wiedzy, ale również upoważniają do sformułowania propozycji ich rozwiązań. W związku z powyższym, kluczowym zadaniem nauczycieli i specjalistów kształcenia specjalnego jest rzetelna diagnoza funkcjonalna uczniów z głębszą NI, a w szczególności ich modelu komunikacji werbalnej i niewerbalnej (ekspresji komunikacyjnej: zachowaniowej, relacyjnej, cielesnej, mimicznej itp.). Istotne jest przede wszystkim zastosowanie adekwatnej metody wspomagającej komunikację uczniów, a tym samym ich rozwój i uczestnictwo w społeczeństwie.

## **II obszar badawczy**

### **Analiza sytuacji dorosłych i starszych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodzin.**

W swoich poszukiwaniach badawczych starałam się rozpatrywać holistycznie kwestie dotyczące osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną tj. od dzieciństwa do dorosłości i starości, dokonując przy tym analiz zjawisk społecznych i poznania głosu zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i ich rodziców. Poruszana przeze mnie problematyka należy do znanych w pedagogice specjalnej, jednak ciągle wymaga systematycznej aktualizacji.

**4. Gumienny B. (2016). Funkcjonowanie dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną - poglądy rodziców. *Niepełnosprawność - zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3 (20) (s. 92-112)**

Celem przeprowadzonego badania była analiza poglądów rodziców na temat wybranych aspektów dorosłego życia osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Badania miały charakter jakościowy. W procesie metodologicznym posłużono się kwestionariuszem wywiadu, który został pogłębiony poprzez swobodne rozmowy z rodzicami. Grupę badawczą stanowili rodzice uczestników Środowiskowego Domu Samopomocy z trzech podkarpackich miejscowości. Zebrane wyniki ukazują spektrum poglądów rodziców dotyczących udziału ich dorosłych dzieci w środowisku otwartym, jak i rodzinno-domowym. Ponadto zasygnalizowano stan samopoczucia rodziców, którzy na co dzień towarzyszą swoim dorosłym dzieciom. Interpretując uzyskane wyniki dokonałam szczegółowej charakterystyki funkcjonalnej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich zakres aktywności i częstotliwości podejmowanych zadań (analizując ze względu na stopień niepełnosprawności i płeć). Całość empirii podzielono na cztery części tj.: funkcjonowanie w rodzinie; w środowisku; zachowanie, autonomia, prawo wyboru; opinie rodziców na temat dorosłości. Wyniki badań obrazują podejście i pewien rodzaj postaw rodzicielskich oscylujących wokół ograniczonego prawa ich dzieci do dorosłości, intymności, prywatności, autonomii, funkcjonowania społecznego, w tym rodzinnego i kulturalnego. Postawa rodziców i tok myślenia zdominowany jest przez troskę, lęk i obawę rodziców o dalszy los ich potomstwa.

**5. Gumienny B. (2020). Źródła zasobów rodziców wychowujących dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. *Parezja*, 2 (14), (s. 62-82).**

DOI: 10.15290/parezja.2020.14.06

Podjęte badania jakościowe ułożyłam w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym, budowanym w perspektywie hermeneutyczno-fenomenologicznej. Celem analizy biograficznej było znalezienie we fragmentach rzeczywistości rodziców dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, odpowiedzi na pytanie dotyczące subiektywnych znaczeń nadawanych własnym siłom generowanym w codzienności życia. Analiza narracji dowodzi, że rodzice w biegu życia dążą do pomnażania swoich zasobów, których źródła upatrują w miłości do dziecka, w systemie rodzinnym traktowanym jako generator zasobów, w kultywowaniu wiary, w byciu w społeczeństwie i w sieci społecznego wsparcia. Koncepcja źródłostanu sił rodzicielskich dowodzi, że rodzice wychowujący dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną dbają, chronią i cenią te zasoby, którym nadają znaczenie największej wagi. W

biegu życia szczególną uwagę przypisują tym zasobom, które przynoszą im satysfakcję, zadowolenie oraz dają rękojmię pomnażania i wymiany. Zatem rodzice dzieci z NI posiadają zdolność do generowania nowych sił, do przeciwdziałania wypalaniu się tych sił oraz do promowania tych zasobów, które mają dla nich najistotniejsze znaczenie. Zdolności i kompetencje rodziców czynią ich ekspertami od własnego życia (zgodnie z koncepcją działania skoncentrowanego na rozwiązaniach), co odzwierciedla się w konstruktywnych sposobach radzenia sobie ze stresem. Można uznać, że rodzice wychowujący dziecko z niepełnosprawnością prezentują zachowania transgresyjne, ukierunkowane na działania zmierzające do przekraczania własnych granic.

**6. Gumienny B. (2022). Starość w perspektywie dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 1 (85), (s. 48-60)**

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było poznanie i zrozumienie subiektywnych znaczeń, jakie dorosłe osoby z głębszą NI nadawali starości. W procedurze metodologicznej skorzystałam z metody jakościowej ułożonej w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretatywnym (wywiad indywidualny) budowanym w perspektywie hermeneutyczno-fenomenologicznej. Analiza materiału empirycznego ukazuje fenomen starości z perspektywy dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, a historie badanych ujęte we fragmentach opowieści umożliwiły poznanie, zrozumienie i dokonanie naukowych interpretacji. W toku badawczym zbierano dane dotyczące: definiowania starości i procesu starzenia się oraz postrzegania przez badanych własnej starości, jako przyszłego okresu życia. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, iż oprócz globalnych danych niewiele wiemy o starości omawianej grupy osób, a zasygnalizowane problemy są tylko wycinkiem pewnej rzeczywistości, która powinna być rozpoznana bardziej szczegółowo. Zatem istnieje pilna potrzeba edukacji i kreowania świadomości dorosłych osób z głębszą NI na temat faz ludzkiego życia, naturalnych zmian psychofizycznych zachodzących w biegu życia, szczególnie w okresie starzenia się. Wiedza ta umożliwi oswojenie się z nowymi doświadczeniami, zwłaszcza z tymi, które dotyczą śmierci najbliższych krewnych i przeżywania żalu po stracie. Ponadto eksploracje badawcze powinny być ukierunkowane na poznanie jakości życia samych seniorów z głębszą NI, zarówno w środowisku rodzinnym jak i instytucjonalnym.

### **III obszar badawczy**

#### **Analiza sytuacji dzieci i młodzieży przebywających w instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej, w tym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (i innymi specjalnymi potrzebami).**

Obszar dotyczący instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej należy do moich głównych nurtów badawczych w początkowym okresie pracy naukowej. Ówczesne okres związany był z reformą systemu opieki i wychowania (dotyczył reorganizacji struktur ustrojowych państwa po 1999 roku). Szczególne zmiany dotyczyły wyodrębnienia placówek opiekuńczo-wychowawczych z systemu edukacji i włączeniem ich w struktury pomocy społecznej. Główne przeobrażenia naukowe dotyczyły wypracowania nowych paradygmatów, metodycznych koncepcji, profesjonalizacji działań opiekuńczych, wychowawczych, socjalnych, czyli nowego spojrzenia na dziecko i rodzinę. Istotnym zadaniem dla naukowców jak i praktyków było opracowanie koncepcji pracy z dzieckiem i jego rodziną (np. proces reintegracji rodziny, metoda indywidualnych planów pracy z dzieckiem i rodziną, proces usamodzielnienia wychowanków, przygotowanie kandydatów na opiekunów zastępczych i adopcyjnych oraz odpowiednie kształcenie akademickie itd.). Moja działalność naukowa dotycząca tego obszaru odzwierciedlona jest zarówno w publikacjach wydanych przed, jak i po doktoracie.

- 7. Gumienny B. (2017). Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej (s. 28-45). W: *W trosce o potrzeby dziecka. Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej*. B. Gumienny. (red.). Rzeszów. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.**

Koncepcja monografii odnosi się do obszarów badawczych, które podejmowała w toku swojej pracy naukowej ceniona Badaczka dr hab. prof. UR Barbara Czeredrecka. Holistyczne ujęcie dokonań naukowych Barbary Czeredreckiej zinterpretowałam jako troskę o potrzeby dziecka, a przede wszystkim dziecka funkcjonującego w instytucjonalnej pieczy zastępczej oraz dziecka z potrzebami rozwojowymi. Monografię tworzą artykuły opracowane m.in. przez współpracowników Badaczki oraz kolejnych pedagogów, w tym studentów zrzeszonych w kołach naukowych. Wydanie monografii poprzedziło Sympozjum naukowe odbyło się w dniu 08.06.2016r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego pt. *W trosce o potrzeby dziecka. Pamięci Profesor Barbary Czeredreckiej (1936-2006)*. Monografia mojego pomysłu, podobnie jak i sympozjum, zorganizowałam wraz z Międzywydziałowym Studenckim Kołem Naukowym Vita Activa, którego byłam opiekunką w latach: 2008-2020.

- 8. Gumienny B. (red.) (2017). *W trosce o potrzeby dziecka. Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej* (ss. 235). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.**

Celem zaprezentowanego w monografii artykułu mojego autorstwa: *Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej* było dokonanie analizy dorobku naukowego, w tym wątków badawczych i poglądów Barbary Czeredreckiej, które są wciąż aktualne i ważne dla nauki i praktyki pedagogicznej. Pedagogika została wzbogacona o trwały dorobek B. Czeredreckiej w zakresie pracy z dzieckiem w warunkach opieki całkowitej, w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz w zakresie kształcenia studentów, nauczycieli, wychowawców i pracowników pomocy społecznej (czyli osób znaczących w życiu dziecka/ wychowanka/ucznia). Moje opracowanie wpisuje się w kontekst biografistyki polskiej historii i kultury akademicko-pedagogicznej wraz z odniesieniem do współczesnych zagadnień pracy naukowo-metodycznej.

Pozostając w problematyce instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej, w tym wychowanków z niepełnosprawnością intelektualną pragnę dodać, iż od 1995 roku współpracuję z warszawskim Towarzystwem Nasz Dom (wywodzącym się z tradycji Janusza Korczaka i Maryny Falskiej). W latach 1997 - 2012 Towarzystwo Nasz Dom organizowało ogólnopolskie konferencje na temat ówczesnej reformy systemu opieki, zarówno instytucjonalnej, jak i rodzinnej. Kadra przemyskiego Domu dla Dzieci „Nasza Chata” (organ prowadzący: Towarzystwo Nasz Dom), w którym pracowałam przez 13 lat, wdrażała najnowsze trendy zagranicznych, dobrych praktyk naukowo-metodycznych. Głównym przesłaniem było holistyczne postrzeganie dziecka w systemie rodzinnym, w tym uznanie teorii przywiązania (w ujęciu takich badawczy jak: J. Bowlby czy M. Ainsworth). Moja działalność naukowa i doświadczenia wynikające z pracy w przemyskiej placówce opiekuńczo-wychowawczej oraz z działalności w Towarzystwie Nasz Dom mają swoje odzwierciedlenie m.in. w monografii wydanej przed doktoratem: B. Gumienny (2005). *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata*. Wydawnictwo Fosze. Rzeszów (ss. 159).

Moją aktywność zasygnalizuję przywołując również tytuły wystąpień podczas Ogólnopolskich Konferencji nt. Reformy systemu pomocy dziecku i rodzinie organizowane przez Towarzystwo Nasz Dom, przy współpracy Ministerstwa Polityki Społecznej (ówczesna nazwa) oraz przy udziale polskich i zagranicznych ośrodków naukowych:

- *Proces przekształceń państwowego Domu Dziecka Nr 2 w Przemysłu w wielofunkcyjną placówkę wspierającą dziecko i rodzinę*, Waplewo 2004 r.;
- *Program wychowawczy realizowany w Domu dla dzieci „Nasza Chata” w Przemysłu*, Waplewo 2005 r.;
- *Reforma systemu opieki z perspektywy dziecka i wychowawców „Naszej Chaty”*, Waplewo 2006 r.;
- *Proces przeżywania żalu i straty przez dzieci i rodziców – istota pracy wychowawców w Domu dla Dzieci „Nasza Chata”*, Waplewo 2007;

- *Podopieczni niepełnosprawni intelektualnie w domach dziecka (analiza badań własnych)*, Waplewo 2008 r.;
- *Dziecko ze specjalnymi potrzebami w opiece zastępczej*, Waplewo 2010 r.;
- *Specyfika pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie*, Waplewo 2012 r.;

W kolejnych latach pracy naukowej i praktycznej swoje zainteresowania badawcze zorientowałam wokół sytuacji wychowanków z niepełnosprawnością intelektualną przebywających w instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Specyfika tej tematyki wymaga wnikliwej eksploracji naukowej, zarówno z perspektywy pedagogiki opiekuńczej, specjalnej, społecznej, psychologii czy pracy socjalnej wraz z licznymi uregulowaniami prawnymi. Efektem moich zainteresowań była rozprawa doktorska oraz monografia, która oparta na kanwie dysertacji, została wzbogacona o wnikliwszą analizę: B. Gumienny (2010). *Kompetencje społeczne niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka* (ss. 179). Wydawnictwo UR, Rzeszów.

Opracowałam również podręcznik dla celów naukowo-szkoleniowych: Gumienny B. (2019). *Dziecko z niepełnosprawnością w zawodowej rodzinie zastępczej - opieka i wychowanie (podręcznik PRIDE: Zawodowa Piecza Zastępcza dla kandydatów na zawodowe rodziny zastępcze)*. Wydawca: Towarzystwo Nasz Dom, Warszawa (s. 144).

Podsumowując, mój dorobek naukowo-badawczy składa się z 67 opublikowanych prac (na podstawie analizy bibliometrycznej Biblioteki Uniwersytetu Rzeszowskiego na dzień: 19.10.2023r.):

- monografie - 5 (po doktoracie 4, w tym jedna pod redakcją)
- artykuły w czasopismach - 22 (18 artykułów po doktoracie)
- rozdziały w recenzowanych monografiach - 40 (w tym 6 rozdziałów o zasięgu międzynarodowym)

Punktacja dorobku naukowego - 786 pkt; wg MEN - 708 pkt.

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

Moja aktywność naukowa i działalność praktyczna wiąże się z eksplorowaniem trzech obszarów badawczych, zarówno tych, początkowo ulokowanych w pedagogice opiekuńczo-wychowawczej, jak i tych umiejscowionych w pedagogice specjalnej. W początkowym okresie

pracy naukowej i praktycznej byłam bardzo zaangażowana w proces zmian systemu opiekuńczo-wychowawczego, szczególnie w kontekście reformy instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej. Wybrana aktywność naukowa:

- Współorganizatorka Sympozjum Naukowo- Szkoleniowego: *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*” (2004r). Organizatorzy: Uniwersytet Rzeszowski, Kuratorium Oświaty w Rzeszowie. Referat: *Proces reintegracji rodzin wychowanków domu dziecka*.
- Ogólnopolska Konferencja Szkoleniowa w Waplewie, organizator: Towarzystwo Nasz Dom (2004r). Wystąpienie: *Proces przekształceń państwowego Domu Dziecka Nr 2 w Przemysłu w wielofunkcyjną placówkę wspierającą dziecko i rodzinę*.
- Sympozjum Naukowo-Szkoleniowe nt.: *Prawa dziecka w społecznej rzeczywistości* (2004r.). Organizatorzy: Instytut Pedagogiki UR, Urząd Marszałkowski Województwa Podkarpackiego, Komenda Wojewódzka Policji w Rzeszowie, Studencki Krąg Korczakowski przy Instytucie Pedagogiki UR). Referat: *Realizacja praw dziecka w placówce socjalizacyjnej*. Prowadziłam również zajęcia w grupie warsztatowej.
- Udział w konferencji szkoleniowej dla trenerów PRIDE (rodzinna opieka zastępcza/ adopcja), zorganizowanej przez Towarzystwo Nasz Dom w Miętnej (2005r.), której celem było doskonalenie podręcznika PRIDE (dla kandydatów na opiekunów zastępczych i adopcyjnych).
- IX Ogólnopolska Konferencja nt. *Reformy systemu pomocy dziecku i rodzinie „Powrót do domu”*, zorganizowanej przez Towarzystwo Nasz Dom w Waplewie (2005r.) Referat: *Program wychowawczy realizowany w Domu dla dzieci „Nasza Chata” w Przemysłu*.
- Konferencja w Rymanowie Zdroju (2005r), zorganizowana przez PCPR w Krośnie i Urząd Marszałkowski w Rzeszowie nt.: *Zdrowa rodzina jako alternatywa przeciw uzależnieniom i przemocy*. Wystąpienie plenarne na zaproszenie: *Strata i budowanie więzi w rodzinie*.
- X Ogólnopolska Konferencja Szkoleniowa nt. Reformy Systemu pomocy Dziecku i Rodzinie nt. *Szybciej z reformą!* (2006r.) w Waplewie k. Olsztyńka. Referat: *Reforma systemu opieki z perspektywy dziecka i wychowawców „Naszej Chaty”*.
- Konferencja, zorganizowana przez MOPS w Przemysłu pt.: *„Szczęście dzieci – naszym szczęściem”* (2006r.). Tytuł przygotowanych przez mnie warsztatów szkoleniowo-naukowych: *Pomoc, czy przemoc. Niedostosowanie społeczne wychowanków domów dziecka jako wynik doznawanych strat*.
- Ogólnopolska Konferencja, zorganizowana przez Towarzystwo Nasz Dom nt. Reformy Systemu pomocy Dziecku i Rodzinie nt. *Rodzice naszych dzieci*. Waplewo (2007r.). Przygotowałam prezentację multimedialną dotyczącą funkcjonowania domu dziecka w

Przemyślu oraz wystąpienie nt. *Proces przeżywania żalu i straty przez dzieci i rodziców – istota pracy wychowawców w Domu dla Dzieci „Nasza Chata”*.

Zdobytą wiedzę naukową i doświadczenia zawodowe mogłam zaprezentować na forum międzynarodowym (po uzyskaniu stopnia doktora), w czasie:

1. Udziału w międzynarodowej konferencji podsumowującej projekt: „Polska Pomoc 2008” na temat: *„Przekształcenia placówek opiekuńczo-wychowawczych na Ukrainie, modelowe rozwiązania reformy systemu pomocy dziecku i rodzinie”*. Organizatorzy: Towarzystwo Nasz Dom (Warszawa) i Ukraińska Organizacja: Child Well-Being Fund Ukraine oraz polskie Ministerstwo Spraw Zagranicznych.

W kolejnych latach częściej podejmowałam zagadnienia dotyczące osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin. Moja aktywność międzynarodowa:

2. Brałam udział w międzynarodowym grancie nt. *Rola odbioru sztuki w formacji osoby a etos społeczny*. Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny; Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki we Lwowie. Czas realizacji: 01.01.2014r. - 20.12.2014r. W ramach projektu ukazał się mój artykuł: B. Gumienny (2014). *Sztuka muzyczna w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie*. W: G. Grzybek, T. M. Dubrovnyy, T. Mazepa. *Rola odbioru sztuki w formacji osoby a etos społeczny*. Wydawnictwo Wydziału Kultury i Sztuki Uniwersytetu Lwowskiego.
3. Odbyłam staż zagraniczny w Pedagogicznym College Lwowskiego Uniwersytetu Narodowego im Iwana Franki we Lwowie w dniach: 12.10.-17.10.2014r. Wyjazd zrealizowałam w ramach umowy o bezpośredniej współpracy naukowo-dydaktycznej z Uniwersytetem Rzeszowskim. W czasie pobytu uczestniczyłam w Ogólnoukraińskim Kongresie Pedagogicznym zorganizowanym przez Ukraińskie Stowarzyszenie Pedagogów Korekcyjnych, nt. *Reforma ukraińskiej oświaty*, Lwów 15.10.2014r.
4. W dniach: 24-28.10.2022r. wyjazd w ramach ERASMUS+ w celu przeprowadzenia 8 godzin wykładów dydaktycznych. Hiszpania, Universidad de Sevilla, Ceu Cardenal Spinola, Bormujos e Sevilla.
5. W dniach 7-11.10.2017r. odbyłam wizytę studyjną w Paderborn (Niemcy) w ramach współpracy organizacji pozarządowych: Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną Koło w Przemyślu i Towarzystwa Przyjaciół Paderborn/Przemyśl. Celem wizyty było zapoznanie się z praktyką niemieckiego systemu w zakresie interdyscyplinarnej pomocy dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wsparcia ich rodzin. Ponadto zapoznałam się z realizacją

specjalistycznych usług na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym aktywizacji środowiskowej i zawodowej.

6. Udział w Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. „Janusz Korczak in memoriam” (na zaproszenie Dziekana Wydziału Kultury i sztuki Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franka). Organizatorzy: Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki i Uniwersytet Rzeszowski. Lwów 18.01.2013r. Referat: *Korczakowskie inspiracje dla współczesnych wychowawców*.
7. Udział w Seminarium Naukowym: nt. *Sacrum - profanum: Sztuka między religią, etyką, a edukacją. Konteksty karpackie*. Organizatorzy: Uniwersytet Rzeszowski, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franka. Referat: *Aktywność studentów w realizacji badań naukowych*. Rzeszów 18.03.2015r.
8. Udział w zagranicznej konferencji nt. *Sacrum i profanum w kulturze*. Organizatorzy: Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki, Uniwersytet Rzeszowski. Lwów 03-04.11. 2015r. Referat: *Twórczość plastyczna osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*.

## **7. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę. Opieka naukowa i działalność dydaktyczna**

1. Członkostwo w Komisjach Programowych w Uniwersytecie Rzeszowskim następujących specjalności: Pedagogika Opiekuńczo -Wychowawcza, Edukacja i Rehabilitacja Dziecka z Niepełnosprawnością Intelektualną w Przedszkolu i Edukacji Wczesnoszkolnej, Kształcenie Dzieci o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych.
2. Członkini zespołu programowego tworzącego kierunek studiów: pedagogika specjalna w Uniwersytecie Rzeszowskim (2018/19).
3. Członkini ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia (2013/14).
4. Kilkanaście razy pełniłam funkcje koordynatora i opiekuna praktyk studenckich oraz opiekuna roku w UR (studia stacjonarne i niestacjonarne).
5. Członkini Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej ds. Studentów w UR (2016-2020).
6. Członkini zespołu ds. publikacji: Pedagogika w Wyższej Szkole Pedagogicznej i Uniwersytecie Rzeszowskim (1969-2019). Efektem pracy jest publikacja pt. *Akademicka pedagogika w Rzeszowie (1960-2019). Jubileusz pięćdziesięciolecia*. A. Meissner, R. Pęczkowski, M. Wrońska (red.). Wydawnictwo UR. Rzeszów 2021.
7. Członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Rzeszowie (od 2017r.), przez pierwszą kadencję pełniłam funkcję sekretarza/ skarbnika.

8. Członkini Towarzystwa Nasz Dom (członkini Komisji Rewizyjnej od 2015r.)
9. Członkini Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (od 2010r., wiceprzewodnicząca Zarządu PSONI Koło w Przemysłu od 2011r.).
10. Od 2003 r. wykładowca studiów podyplomowych organizowanych przez Uniwersytet Rzeszowski i podkarpackie ośrodki doskonalenia nauczycieli w Przemysłu i Krośnie oraz ośrodek województwa małopolskiego w Limanowej.
11. W latach 2010/2011 oraz 2011/2012 prowadziłam dwie edycje kursu w ramach projektu „Budowa potencjału dydaktycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego na poziomie europejskim”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiego Funduszu Społecznego. Nazwa kursu: „Rozwiązywanie konfliktów w szkole” (łącznie 64 godz.). Opracowałam również materiały szkoleniowe.
12. W 2017r. opracowałam materiały szkoleniowe i przeprowadziłam szkolenie dla nauczycieli (20 godz.) nt. Edukacja dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami. Organizator: Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego w Rzeszowie.
13. Wybrane przedmioty dydaktyczne, które prowadzę (lub prowadziłam na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych): Pedagogika specjalna, Dydaktyka specjalna, Pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną, Podstawy edukacji integracyjnej i inkluzyjnej, Planowanie i realizacja badań dot. opieki i wychowania, Specjalne potrzeby dzieci i młodzieży w systemie oświaty i pomocy społecznej, Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej, Metodyka pracy z rodziną, Metodyka pracy z rodziną dysfunkcyjną, Diagnostyka pedagogiczna, Metodologia badań jakościowych, Seminarium magisterskie i dyplomowe i inne.
14. W latach 2008-2020 byłam opiekunem Międzywydziałowego Studenckiego Koła Naukowego Vita Activa. Wybrane formy aktywności Koła: Realizacja dwóch projektów w ramach konkursu kół naukowych UR, sfinansowanych przez JM Rektora UR nt.:
  - Organizacja Sympozjum „W trosce o potrzeby dziecka. pamięci Profesor Barbary Czeredreckiej (1936-2016)” (08.06.2016r.) oraz przygotowanie monografii;
  - „Badania naukowe: Funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetlicy szkolnej (założenia i rzeczywistość)”.Ponadto: W 2011 r. z mojej inicjatywy Koło Naukowe podjęło współpracę z parafią w Bilaj, jednostka Albańsko-Czarnogórska Fundacji Polskiej Prowincji Salwatorian. Efekty: realizacja projektu dofinansowanego przez JM UR pt. „Zerówka”, wyjazd siedmiu członków Koła do Bilaj i Tirany w celu przekazania pomocy dydaktycznych, wyremontowania klasy dla najmłodszych dzieci, animowanie czasu wolnego dzieciom z Bilaj oraz udzielanie wsparcia w domu dla kobiet i dzieci w tirańskiej placówce. Artykuł

na ten temat opracowała ówczesna przewodnicząca Koła Jadwiga Wilk. (2011). Projekt zerówka szansą dla dzieci z Albanii. *Gazeta Uniwersytecka*, Nr 2 (67).

Dla członków Koła organizowałam cykliczne warsztaty metodologiczne nt.: *Badania naukowe w pedagogice* oraz szkolenia i warsztaty z udziałem naukowców i specjalistów. Członkowie Koła brali czynny i bierny udział w konferencjach ogólnopolskich i zagranicznych, sympozjach i innych wydarzeniach naukowych. Pod moim kierunkiem naukowym studenci opublikowali przeszło 20 artykułów naukowych. Wybrane tytuły artykułów: „Zagrożenia dla rozwoju współczesnej młodzieży”, „Dlaczego dziewczęta wpadają w pułapki niejedzenia?”, „Asystent rodziny – współczesna forma pomocy”, „Więź rodzica z dzieckiem a jego pobyt w żłobku”, „Zjawisko agresji w środkach masowego przekazu zagrożeniem dla młodzieży”, „Rodzina we współczesnej reklamie”, „Nastoletni rodzice w społeczeństwie”.

Zorganizowałam również kilka wyjazdów studyjnych do podkarpackich placówek edukacyjnych oraz wyjazdów turystyczno-krajoznawczych (jeden wyjazd do Lwowa).

15. Byłam pomysłodawczynią i koordynatorką projektu badawczego z udziałem moich seminarzystek (studia magisterskie), rekomendowanego przez Kuratorium Oświaty w Rzeszowie nt.: Kompetencje nauczycieli-wychowawców w zakresie diagnozowania i zaspokajania potrzeb rozwojowych uczniów (2010-2012r.).
16. Od 01.05.2010r. do 30.09.2010r. pełniłam obowiązki kierownika Katedry Pedagogiki Opiekuńczej w Instytucie Pedagogiki UR.
17. Byłam promotorką 154 prac magisterskich i 62 licencjackich oraz recenzentką blisko 200 prac (Uniwersytet Rzeszowski). Byłam również promotorką kilkudziesięciu prac dyplomowych na studiach podyplomowych w Przemyślu.
18. Uczestniczyłam w bardzo wielu wydarzeniach popularyzujących naukę oraz promujących najnowsze trendy dotyczące podejmowanych przeze mnie obszarów badawczych:
  - Wieloletnia współorganizacja Dni Rodzicielstwa Zastępczego w Przemyślu,
  - Prowadzenie szkoleń dla zespołów podkarpackich wychowawców domów dziecka, nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych (szkolenia rad pedagogicznych).
  - Inicjowanie i organizowanie corocznego Dnia Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną w Przemyślu; cyklicznie od 2011r. W tym: prelekcje na temat sytuacji, problemów czy potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin, ponadto wywiady radiowe (Telewizja Rzeszów, Radio Rzeszów, ESKA, Fara), liczne informacje prasowe np. w tygodniku „Życie Podkarpackie”, czy informacje zamieszczane w mediach społecznościowych itp.).

- Napisałam również kilka artykułów popularnonaukowych skierowanych do rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną, nauczycieli, specjalistów i studentów:
    - Gumienny B. (2021) Home sharing - goszczenie w domu. Forma wsparcia rodzin i osób z niepełnosprawnościami w Irlandii, *Spoleczeństwo dla Wszystkich*, 3 (77).
    - Gumienny B. (2020). O wypalaniu się sił rodziców, *Spoleczeństwo dla Wszystkich*, nr 1.
    - Gumienny B. (2018). Integracja/inkluzja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ortopedagogika Otto Specka, *Refleksje Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy*, nr 2.
    - Gumienny B. (2010). Student w posłudze wolontariatu. *Aktywni i Sprawni*, (Informator Ośrodka Wsparcia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych – Studentów UR, Rzeszów.
19. W toku działalności naukowo-dydaktycznej i praktycznej podejmowałam wiele form doskonalenia, np.
- Metody integracyjne w pracy z grupą (Przemyśl, 2003r.)
  - Ewaluacja w rozwoju szkoły (Otwock, 2010r.)
  - Zmiany w kształceniu specjalnym - aktualny stan prawny, organizacja i dokumentacja pracy (Warszawa, 2011r.)
  - Trening umiejętności interpersonalnych i rozwiązywania problemów (Kraków, 2014r.),
  - Trudne zachowania w spektrum autyzmu. Praktyczne rozwiązania w oparciu o Stosowaną Analizę Zachowania (Kraków, 2016r.)
  - Szkolenie z programu MAXQDA (Kraków, 2023r.)

### **7.1. Udział w redakcji czasopism naukowych**

Od stycznia 2022r. do lipca 2023r. byłam członkinią redakcji czasopisma *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* (MEN: 70 pkt.) wydawany przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. Pełniłam również funkcję redaktorki tematycznej czasopisma *Niepełnosprawność i Rehabilitacja* (MEN 70 pkt.) nr 2/2021 (opracowałam również wstęp do tomu).

### **7.2. Aktywny udział w konferencjach naukowych oraz komitetach organizacyjnych**

Przed 2008 r. byłam aktywną członkinią 15 konferencji naukowych, natomiast po uzyskaniu tytułu doktora brałam czynny udział w 55 konferencjach o zasięgu międzynarodowym i ogólnopolskim. Wybrane zestawienie:

2023: Słupsk-Ustka. X Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych. „Krytyczne Badania Jakościowe dla Lepszego Świata”. Organizator: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku. Współorganizatorzy: Katedra Socjologii i

- Politologii Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Słupsku, Sekcja Socjologii Jakościowej i Symbolicznego Interakcjonizmu Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Referat: *Upośledzanie jako kategoria społecznej konstrukcji niepełnosprawności - analiza krytyczna.*
- 2022: Warszawa. Organizatorzy: Oddział PTP w Zielonej Górze - UZ; Oddział PTP w Opolu - UO; Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty; Fundacja Ja, Nauczyciel, Sekcja i Zespół Pedagogiki Krytycznej KNP PAN. Nadzwyczajny Kongres „W trosce o edukację”. Zaproszenie do współprowadzenia panelu nt.: „Problemy i potrzeby edukacji wielokulturowej - edukacja dla Uchodźców i Uchodźczyń z Ukrainy”. Prezentacja nt. *Perspektywa uczniów i nauczycieli.*
- 2022: Ustroń. XIX Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt.: Osoba z niepełnosprawnością w czasie i przestrzeni - kontekst edukacyjny i społeczny. Organizatorzy: Uniwersytet Śląski w Katowicach, Ostrawski Uniwersytet. Referat: *Upośledzanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku edukacyjnym.*
- 2020: Rzeszów. Organizator: Uniwersytet Rzeszowski. II Seminarium Naukowe studiów nad niepełnosprawnością „Kobiecość w niepełnosprawności”, funkcja: Członkini Zespołu Organizacyjnego.
- 2019: Rzeszów. Organizator: Uniwersytet Rzeszowski. I Seminarium Naukowe „Współczesne obszary badań nad niepełnosprawnością”, funkcja: Członkini Zespołu Organizacyjnego.
- 2018: Warszawa. Ogólnopolska Konferencja Naukowa nt. O inkluzji i wykluczaniu – środowiska włączające w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej. Organizator: Uniwersytet Warszawski. Referat: *Opór uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zmiany szkoły (diagnoza wstępna).*
- 2017: Warszawa. Organizatorzy: Polski Zespół do Badań Naukowych nad Niepełnosprawnością Intelektualną oraz Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Zarząd Główny w Warszawie. XLI Sympozjum Naukowe „Samostanowienie i niezależne życie osób z niepełnosprawnością intelektualną”. Wykład na zaproszenie: *Opieka, pomoc, wsparcie. Przesłanki do samodzielności osoby z niepełnosprawnością intelektualną.*
- 2017: Zielona Góra. Organizator: Uniwersytet Zielonogórski. „Innowacyjność w opiece i wychowaniu w świetlicy szkolnej. Dobre praktyki”, funkcja: Członkini Komitetu Naukowego, wykład plenarny: *Pozytywna dyscyplina - uprzejmie - stanowczo-konsekwentnie.*

- 2017: Gdańsk. XIV Konferencja Naukowa z cyklu: Dyskursy Pedagogiki Specjalnej pt. „Niepełnosprawność wobec zmiany - zamiany wobec niepełnosprawności”. Organizatorzy: Uniwersytet Gdański, Polskie Towarzystwo Pedagogów Specjalnych. Referat: *Opór wobec zmiany formy kształcenia - konsekwencje dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Studium przypadków.*
- 2016: Rzeszów. Organizator: Uniwersytet Rzeszowski, I Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu: Współczesne tendencje w pedagogice specjalnej nt. *Aktualne konteksty aktywności i uczestnictwa osób z niepełnosprawnością*, funkcja: Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego i moderatorka sekcji „Dzieci ze specjalnymi potrzebami w przestrzeni edukacyjnej”.
- 2016: Rzeszów. Organizatorzy: Uniwersytet Rzeszowski, Międzywydziałowe Studenckie Koło Naukowe Sympozjum Naukowe „W trosce o potrzeby dziecka. Pamięci Profesor Barbary Czeredreckiej (1936-2006), funkcja: inicjatorka, organizatorka, prelegentka: *Laudacja na cześć profesor Barbary Czeredreckiej.* Prowadzenie panelu: *Profesor Barbara Czeredrecka - Naukowiec - Nauczyciel - Człowiek - wspomnienia i pedagogiczne przesłania.*
- 2014: Bielsko-Biała. II Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt: Nauczyciel i uczeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. profilaktyka, diagnoza i terapia. Akademia Techniczno-Humanistyczna, Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Ostrawski Uniwersytet w Ostrawie. Referat: *Działania skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji.*
- 2013: Ustroń. VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Tradycja i nowoczesność - funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością we współczesnym świecie. Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie; Uniwersytet w Rużomberku, Ostrawski Uniwersytet w Ostrawie. Referat: *Wybrane aspekty włączania społecznego osób niepełnosprawnych intelektualnie.*
- 2011: Ustroń. VI Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Specjalne potrzeby edukacyjne nt. Nowe tendencje w pedagogice specjalnej - wykładnia teoretyczna i empiryczna. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Ostrawski Uniwersytet w Ostrawie, Katolicki Uniwersytet w Rużomberku. Referat: *Uczeń niepełnosprawny intelektualnie w polskiej edukacji – szanse i zagrożenia.*
- 2010: Ustroń. Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Pedagogiczne aspekty diagnozy i poradnictwa w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Uniwersytet Śląski w Katowicach Ostrawski Uniwersytet w Ostrawie, Katolicki Uniwersytet w Rużomberku. referat: *Rola pedagoga specjalnego w doskonaleniu form współpracy z rodziną.*

2009: Ustroń. IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Antropotechnika – kulturotechnika – socjotechnika w pedagogice specjalnej. zorganizowanej Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Ostrawie, Uniwersytet w Rużomberku. Referat: *Znaczenie potrzeb i więzi w relacji wychowanek-wychowawca w warunkach opieki całkowitej. Współprowadzenie warsztatów „W zgodzie z sobą i wychowankiem”*.

2008: Ustroń. III Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu: nt. Psychospołeczne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Referat: *Działania terapeutyczne wobec niepełnosprawnych intelektualnie wychowanków domów dziecka*.

Pełny wykaz konferencji po uzyskaniu tytułu doktora znajduje się w Załączniku nr 4: Wykaz osiągnięć naukowych.

### **7.3. Aktywność ekspercka:**

**2017:** Pełnię funkcję ekspertki ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, konsultantki w dziedzinie oligofrenopedagogiki wspierającej pracę wychowawców w Domach dla Dzieci Towarzystwa Nasz Dom. Ponadto jestem doradcą w zespole ds. Programu PRIDE - Rodzinna Piecza Zastępcza i PRIDE - Adopcja (opracowanie i modyfikowanie certyfikowanego programu szkoleniowego zatwierdzanego przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej)

**2020/21:** Członkini grupy Zespołu Ekspertów ds. opracowania Standardów usług w zakresie asystencji osobistej i opieki wychnieniowej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich najbliższego otoczenia powołanej przez Zarząd Główny PSONI pod opieką naukową dr hab. B. Skrzypczaka i dr M. Zimy-Parjaszewskiej.

Wypracowane standardy z moim udziałem zostały zamieszczone w publikacji: M. Zima-Parjaszewska, B. Skrzypczak (red.) (2022). *Standaryzacja usług społecznych w organizacji pozarządowej*. Wydawnictwo Muzyczne POLIHYMNIA: Lublin (ss. 311-341).

**2021:** Gumienny B. *Analizy rozwiązań z zakresu włączania społecznego w szczególności rehabilitacji społecznej osób z niepełnosprawnościami szczególnie w zakresie:*  
- *osób wymagających intensywnego wsparcia, w szczególności z niepełnosprawnością sprzężoną oraz ze znaczną lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną*  
- *wsparcia środowiskowego, w tym zapewnianego przez środowiskowe domy samopomocy*. Warszawa (s. 50). (Ekspertyza w ramach projektu „Aktywni niepełnosprawni – narzędzia wsparcia samodzielności osób niepełnosprawnych”

współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Działanie 2.6 Wysoka jakość polityki na rzecz włączenia społecznego i zawodowego osób niepełnosprawnych POWER). Raport końcowy.

**2021:** Członkini grupy uczestniczącej w projekcie „Homesharing”, nr W.57.I.2019 realizowanym przez Fundację Fundusz Współpracy w ramach projektu „Ścieżki współpracy – wsparcie dla podmiotów wdrażających współpracę ponadnarodową” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Lider projektu: wrocławska Fundacja Imago, główny partner: irlandzka organizacja pozarządowa Brothers of Charity. Celem projektu jest rozwój programów usług opieki wytchnieniowej 5 instytucji ukierunkowany na wsparcie opiekunów os. zależnych, dzięki adaptacji i wdrożeniu zagranicznego rozwiązania homesharing (Irlandia), a także wzajemnemu uczeniu się i wymianie wiedzy między partnerami krajowymi i zagr., w okresie od stycznia 2021 do października 2021r.

#### **7.4. Współpraca ze środowiskiem społecznym**

Moja działalność wiąże się z aktywnością naukowo-badawczą, działalnością praktyczną, społeczną i organizacyjną. Współpracuję z Towarzystwem Nasz Dom, z Polskim Stowarzyszeniem na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Stowarzyszeniem Przyjaciół Przemysł-Paderborn (i z tożsamym stowarzyszeniem w Niemczech). Ponadto współdziałam z władzami samorządowymi, instytucjami np. z PFRON, Wydziałem Polityki Społecznej Podkarpackiego Urzędu Wojewódzkiego, Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej, Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Przemyśle, Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej w Przemyśle z Gminnymi Ośrodkami Pomocy Społecznej i innymi. Pełnię funkcję członkini Społecznej Rady ds. oceny wniosków osób niepełnosprawnych (PCPR w Przemyśle). Prowadziłam wiele szkoleń dla rad pedagogicznych podkarpackich placówek oświatowych oraz wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych (domów dziecka).

#### **7.5. Nagroda i wyróżnienie**

- W 2013 roku otrzymałam Medal Komisji Edukacji Narodowej
- W 2022 roku monografia mojego autorstwa pt. *Upośledzanie dzieci i młodzieży z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w środowisku edukacyjnym (od oporu do emancypacji)*. Wydawnictwo UR. Rzeszów 2021r. otrzymała wyróżnienie Kapituły

Konkursu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na wybitną monografię z zakresu nauk pedagogicznych lub nauk pokrewnych za rok 2021.

\*\*\*

Swoją pracę naukowo-badawczą pragnę kontynuować w ramach podejmowanych już obszarów, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska upośledzania osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym poznania zjawiska medykalizacji i psychiatryzowania. Paradygmat teorii krytycznej i badania jakościowe, prowadzone w nurcie konstruktywistyczno-interpretacyjnym umożliwiają mi przyjęcie refleksyjnej i wnikliwej perspektywy badawczej. To sprawia, że staram się przyjmować nieskrepowaną i otwartą postawę, wynikającą z zaciekawienia badawczego z jednoczesną autorefleksją, etyczną odpowiedzialnością, z krytyką do samej siebie oraz z szacunkiem i pokorą do osób Uczestników Badań i Nauki.

Obecnie współrealizuję projekt badawczy (badania jakościowe), który otrzymał pozytywną ocenę Komisji Bioetycznej Uniwersytetu Rzeszowskiego w kwietniu 2023 roku. Problematyka badawcza dotyczy zdrowia w perspektywie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, a wyniki planujemy opublikować w czasopiśmie zagranicznym.