

PL ISSN 1689-6416

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Pedagogiki

**STUDENT
NIEPEŁNOSPRAWNY
SZKICE I ROZPRAWY**

ZESZYT 13(6)2013

Redakcja naukowa
Tamara Zacharuk

Siedlce 2013

Recenzenci: prof. dr hab. Irena Pospiszył, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach
dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Komitet Wydawniczy:

Andrzej Bałandynowicz, Andrzej Barczak, Tadeusz Boruta, Janusz Chruściel,
Beata Gałek, Leszek Kania, Jarosław Stanisław Kardas, Rafał Kozak, Krzysztof
Lewandowski, Violetta Machnicka (przewodnicząca), Robert Piętek, Janina
Skrzyczyńska, Stanisław Socha, Andrzej Walendziak, Paweł Żarkowski

Redaktor naczelny / Redakcja naukowa: prof. dr hab. Tamara Zacharuk

Rada Naukowa:

prof. Inna Fedotenko, prof. Dora Levterowa, prof. Lesław Pytka, prof. Emilia
Rangelova, prof. Sławomir Sobczak, dr Beata Akimiak, dr Bożidara Kriviradeva,
dr Beata Bocian-Waszkiewicz

Redaktor statystyczny: dr Janusz Sobiecki

Sekretarz redakcji: mgr Ewa Nasiłowska

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji
lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez
zgody posiadacza praw autorskich.

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,
Siedlce 2013

PL ISSN 1689-6416

Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach
08-110 Siedlce, ul. Bema 1, tel. 25 643 15 20
e-mail: wydawnictwo@uph.edu.pl, www.wydawnictwo.uph.edu.pl

Format A-5. Ark. wyd. 8,1. Ark. druk. 10,3.

Łamanie: Zofia Chudek (Wydawnictwo UPH)

Druk: EXPOL, Włocławek

Spis treści

Wstęp	7
I. Z teorii pedagogiki integracyjnej	
Lesław Pytka O karze, tolerancji i dobroczynności w pedagogice resocjalizacyjnej	13
Л.Н. Азарова, А.А. Чекалина Технологические аспекты развития гендерного самосознания будущего педагога	33
Ewa Jówko Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej	43
Daria Rolka Charakterystyka edukacji osób niepełnosprawnych w Polsce – wyniki kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli	61
Katarzyna Marciniak-Paprocka Zmiany wprowadzone w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po 30 kwietnia 2013 roku	75
II. Doświadczenia w zakresie edukacji integracyjnej w Europie i na świecie	
Katarzyna Marciniak-Paprocka Kształcenie osób niepełnosprawnych w Holandii	89

III. Z praktyki integracyjnej: terapia, gra, zabawa

Hanna Dłutowska-Osik

Kształcenie ustawiczne w opinii nauczycieli studiów podyplomowych jednej z warszawskich uczelni..... 101

Justyna Juszcak

Teatr osób niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście inkluzji społecznej (Studium przypadku na przykładzie grupy teatralnej „Rabarbar”)..... 113

Halina Grzeszczuk

Rola i znaczenie tłumacza języka migowego 129

IV. Scenariusze zajęć integracyjnych

Beata Bocian-Waszkiewicz

Scenariusz zajęć profilaktyczno-wychowawczych dotyczący kształtowania poczucia własnej wartości (cz. 2) 143

V. Recenzje i sprawozdania

Karol Osiak

Recenzja książki *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*, Ditta Baczała, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012 151

Radosław Zgierun

START(ujemy) z ECDL! 155

Contents

Introduction	9
I. Theory of Pedagogy of Integration	
Lesław Pytka The punishment, tolerance and charity in resocialization pedagogy	13
L. Azarova, A. Chekalina Technological aspects of the development of gender-consciousness of the teacher	33
Ewa Jówko Social climate in an inclusive school	43
Daria Rolka Education of students with disabilities in Poland - results of the control carried out by the Supreme Chamber of Control (SCC)	61
Katarzyna Marciniak-Paprocka Changes made in the organization and provision of psychological and pedagogical assistance after 30 April 2013	75
II. Teaching Experience in the Field of Integrated Education from European and Global Perspective	
Katarzyna Marciniak-Paprocka Teaching of disabled people in the Netherlands	89
III. Integration Experience – Therapy, Game, Play	
Hanna Dłutowska-Osik Lifelong learning in the opinion of teachers - post-graduate students	101

Justyna Juszcak

The theatre of mentally handicapped people in the context of integration (Case study based on the theatre group „Rabarbar”) 113

Halina Grzeszczuk

The role of a sign language interpreter 129

IV. Lesson Planning in Integrated Classrooms**Beata Bocian-Waszkiewicz**

Lesson plan of integrations classes – self-esteem (part 2) 143

V. Reviews and Reports**Karol Osiak**

Review of *Intellectual disability and social competences*, author Ditta Baczała 151

Radosław Zgierun

Project „Start with ECDL!” 155

Wstęp

Problematyka włączania społecznego niezmiennie pozostaje w obszarze zainteresowań zarówno pedagogów, psychologów, teoretyków i praktyków, jak również jest przedmiotem analiz w zakresie organizacyjno-prawnym.

Najnowszy numer czasopisma „Student Niepełnosprawny” otwiera artykuł prof. L. Pytki „O karze, tolerancji i dobroczynności w pedagogice resocjalizacyjnej”. Autor swoją analizę rozpoczyna od teoretycznych rozważań o swoistych triadach w pedagogice w zależności od orientacji aksjologicznych i teoretycznych. *Po pierwsze – o podejściu segregacyjnym (wyłączającym) charakterystycznym dla tzw. pedagogiki przystosowania, po drugie – o podejściu integracyjnym dążącym do scalania w system elementów odrzucanych i stygmatyzowanych, oraz o podejściu inkluzyjnym lansującym włączanie jednostek w proces społecznej kreatywności, zapobiegającej odrzuceniu i naznaczaniu społecznemu. Wspomniane tu trzy nurty są ściśle powiązane, z jednej strony z pojęciami etycznymi, takimi jak: kara, tolerancja i dobroczynność (miłosierdzie), z drugiej zaś – z trzema paradygmatami uprawiania nauki i trzema odmianami pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej.*

W aktualnym numerze poruszane są zarówno teoretyczne, jak praktyczne aspekty dotyczące realizacji edukacji włączającej. Na uwagę zasługuje tekst E. Jówko dotyczący klimatu społecznego szkoły i jego znaczenia w tworzeniu warunków dla realizacji wysokiej jakości edukacji inkluzyjnej. Autorka konkluduje, że (...) *panujący w szkole klimat oddziałuje na postawy i zachowania uczniów w szkole i poza nią, jak również na ich osiągnięcia w szkole. To, jak uczniowie się czują w szkole, jak spostrzegają i odczuwają atmosferę panującą w placówce, stanowi czynnik warunkujący ich osiągnięcia w nauce, ich samopoczucie, rozwój osobisty, zdrowie fizyczne i psychiczne, rozwijanie kompetencji życiowych i społecznych. Klimat społeczny panujący w klasie i szkole ma szczególnie znaczenie dla uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym, uczniów niepełnosprawnych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.*

Realizacja edukacji włączającej w szkole była przedmiotem oceny Najwyższej Izby Kontroli. Analizę raportu prezentuje D. Rolka w artykule pt.

„Charakterystyka edukacji osób niepełnosprawnych w Polsce – wyniki kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli”. Na szczególną uwagę zasługują wyniki badań ankietowych prowadzonych wśród nauczycieli realizujących w praktyce ideę edukacji inkluzyjnej.

Ewolucję w zakresie praktyki edukacji włączającej w szkołach omawia K. Marciniak-Paprocka w artykule „Zmiany wprowadzone w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnym potrzebami edukacyjnymi po 30 kwietnia 2013 roku”.

Praktykom szczególnie polecamy tekst J. Juszcak „Teatr osób niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście inkluzji społecznej”. Autorka zajmuje się teatrem i jego zastosowaniem w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. W artykule przedstawia działanie zespołu Rabarbar, działającego przy PŚDS w Mińsku Mazowieckim oraz ŚDS przy MOPR Siedlce. W artykule ukazana jest współpraca młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych z osobami niepełnosprawnymi przy realizacji projektu teatralnego dotyczącego inkluzji i ekskluzji społecznej w środowisku lokalnym. Spektakl „Ciaptak, czyli rzecz o tolerancji” zaprezentowany został Parze Prezydenckiej podczas wizyty w Siedlcach, w maju 2013 roku.

Szczegółnej uwadze polecamy opis autorskiego programu „Start(ujemy) z EDCL!” realizowanego przez Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Jak w każdym numerze „Studenta Niepełnosprawnego” znajdą Państwo scenariusz zajęć integracyjnych autorstwa B. Bocian-Waszkiewicz, a także kolejny materiał w cyklu prezentującym doświadczenia w zakresie edukacji inkluzyjnej w Europie i na świecie. Założenia i realizację edukacji włączającej w Holandii przedstawia w swoim artykule K. Marciniak-Paprocka.

Mamy nadzieję, że bieżący numer spotka się z Państwa zainteresowaniem, a prezentowane treści zostaną wykorzystane w rozważaniach teoretycznych i działaniach praktycznych na rzecz rozwoju edukacji inkluzyjnej.

Redaktor naukowy
Tamara Zacharuk

Introduction

Pedagogues, psychologists, theorists and practitioners are constantly interested in issues of social inclusion. It is also the subject of analysis in the field of organizational and legal.

The latest edition of "Disabled Student" begins with an article by Professor. L. Pytka, „The punishment, tolerance and charity in resocialization pedagogy”. In this article author examines the association of three strands of pedagogy: segregation, integration and inclusion with ethical concepts such as punishment, tolerance and charity (mercy) and with three science-making paradigms as well as with three varieties of pedagogy - theoretical and practical. *„Firstly segregation (exclusionary) characteristic of the so-called adaptation pedagogy, second integration, which means merge with the system rejected and stigmatized elements, and inclusion, which means enable the individual to the process of social creativity, preventing rejection and social stigma. These are three trends are closely linked with the ethical concepts such as punishment, tolerance and charity (mercy), as well as with the three paradigms of doing science and three varieties of pedagogy as a discipline of theoretical and practical. ”*

In this issue you will find theoretical and practical aspects of the implementation of inclusive education. Noteworthy is text by E. Jówko about social climate of the school and its importance for the implementation of quality inclusive education. The author concludes: *„(...) school climate influences the attitudes and behavior of students in school and outside of school, as well as their achievements in school. How students feel at the school, how they perceive and feel the atmosphere of the school is a determinant of their school achievement, their well-being, personal development, physical and mental health, develop life and social competence. The social climate in the class and at the school is particularly important for pupils at risk of social exclusion, of disabled pupils and pupils with special educational needs.”*

The implementation of inclusive education in school was subjected to evaluation of the Supreme Chamber of Control (SCC). The analysis of the report presents in her article „Education of students with disabilities in Poland - results of the control carried out by the Supreme Chamber of Control

(SCC)" D. Rolka. We recommend to focus your attention on results of surveys of teachers who implement in practice the idea of inclusive education.

The evolution in the field of inclusive education in schools presents K. Marciniak-Paprocka in her article „Changes made in the organization and provision of psychological and pedagogical assistance after 30 April 2013."

For practitioners we recommend text by J. Juszcak „The theatre of mentally handicapped people in the context of integration". The author deal with the the use theater in working with people with intellectual disabilities. The article describes the theatre group "Rabarbar", active by Self-Help Homes in Mińsk Mazowiecki and in Siedlce. The article shows how secondary school students work with people with disabilities at the theater project about inclusion and social exclusion in the local environment. The play "Ciaptak, that thing about tolerance" was presented to the President and the First Lady during their visit in Siedlce, in May 2013.

We also recommend original project "Start with ECDL!" implemented at Siedlce University within the Operational Programme Human Capital.

As in every issue of Disabled Student we can find lesson plan of integration by B. Bocian-Waszkiewicz, as well as the new material in a cycle of experience in the field of inclusive education in Europe and around the world. Assumptions and implementation of inclusive education in the Netherlands shows in her article, K. Marciniak-Paprocka.

We hope, you may be interested in current issue and presented content will be used to theoretical and practical activities for the development of inclusive education.

Academic editor
Tamara Zacharuk

I

Z teorii pedagogiki integracyjnej

I

Theory of Pedagogy of Integration

Lesław Pytka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

O karze, tolerancji i dobroczynności w pedagogice resocjalizacyjnej

The punishment, tolerance and charity in resocialization pedagogy

Streszczenie: W artykule autor rozważa powiązanie trzech nurtów pedagogiki: z jednej strony – segregacyjnego, integracyjnego oraz inkluzyjnego z pojęciami etycznymi, takimi jak: kara, tolerancja i dobroczynność (miłosierdzie), z drugiej zaś – z trzema paradygmatami uprawiania nauki i trzema odmianami pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej.

Słowa kluczowe: pedagogika resocjalizacyjna, kara, tolerancja, dobroczynność, wychowanie

Abstract: In this article author examines the association of the three strands of pedagogy: segregation, integration and inclusion with ethical concepts such as punishment, tolerance and charity (mercy) and with three science-making paradigms as well as with three varieties of pedagogy - theoretical and practical.

Key words: resocialization pedagogy, punishment, tolerance, charity, education

Wstęp

W zależności od orientacji aksjologicznych i teoretycznych w pedagogice można mówić o swoistych triadach. Po pierwsze – o podejściu segregacyjnym (wyłączającym) charakterystycznym dla tzw. pedagogiki przystosowania, po drugie – o podejściu integracyjnym dążącym do scalania w system elementów odrzucanych i stygmatyzowanych, oraz o podejściu inkluzyjnym lansującym włączanie jednostek w proces społecznej kreatogenności, zapo-

biegającej odrzuceniu i naznaczaniu społecznemu. Wspomniane tu trzy nurty są ściśle powiązane, z jednej strony z pojęciami etycznymi, takimi jak: kara, tolerancja i dobroczynność (miłosierdzie), z drugiej zaś z trzema paradygmatami uprawiania nauki i trzema odmianami pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej.

Pojęcia: **kara, tolerancja i miłosierdzie**, wydają się dość stare. Ich zakres i treść zmieniały się w ciągu wieków, wszak istota pozostawała mniej więcej ta sama. Mimo rozmaitych eufemizmów, które je zastępują w nauce i w kulturze, utrzymują się w języku potocznym i są obecne w codziennych zachowaniach ludzkich.

Karą określa się w pedagogice zdarzenia awersyjne, przy pomocy którego chce się uzyskać określony efekt wychowawczy, np. powstrzymanie od zachowania nagannego lub jego wygaszenie lub zapomnienie. Niezastosowanie spodziewanej przez wychowanka nagrody, traktowane bywa przez niego jako rodzaj kary psychologicznej. O małej skuteczności kary w wychowaniu napisano już wiele, wskazując przede wszystkim na instrumentalne i emanacyjne znaczenie. O wiele więcej zalet przypisuje się jednak nagrodzie, czyli zdarzeniu redukującemu napięcie wewnętrzne jednostki, a przez to zwiększającemu prawdopodobieństwo jego powtórzenia. Od zarania dziejów, mechanizmy nagradzania zachowań pożądanых i karania zabronionych pozostawały w użyciu rozmaitych instancji społecznych. Potocznie określa się te mechanizmy jako pedagogikę kija i marchewki, jak dla tresowanego i upartego osła. Klasyfikacja kar pedagogicznych daleka jest od zamknięcia i wyczerpania, wiedza o nich wbrew pozorom także. Wspomnę tylko, że obok kar typowo zewnętrznych (środki przymusu) wyróżnia się także kary wewnętrzne (wyrzut sumienia), których źródło tkwi w jednostce ludzkiej. Czyli, obok kar eksternalizacyjnych są kary internalizacyjne, tkwiące u podstaw kształtowania się mechanizmów kontroli wewnętrznej, tj. sumienia.

W encyklopedycznych i słownikowych ujęciach kary w definiensie wymienia się jej: awersyjność, dolegliwość, przykrość, następstwo, konsekwencję, skutek itp.

Typologia kar zależna jest od rozmaitych czynników branych pod uwagę przy ich konstrukcji, na przykład mówi się o karach pierwotnych, na-

turalnych i stanowionych, ale także o skutecznych i nieskutecznych, natychmiastowych i odroczonech, sprawiedliwych i niesprawiedliwych.

W debatach na temat kary i polityki karnej przytacza się rozmaite argumenty za i przeciw stosowaniu kar kryminalnych [J. Utrat-Milecki, 2008], a w pedagogice argumentację za dopuszczalnością kar wychowawczych jako środków dyscyplinujących w wychowaniu resocjalizującym nieletnich. Chociaż ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich nie mówi o stosowaniu środków karnych wobec nieletnich, a jedynie wychowawczych i poprawczych, to jednak wiadomo, że zastosowanie najsurowszego środka, tj. zakładu poprawczego, wobec nieletniego jest faktyczną, psychologiczną, dolegliwą karą, o czym wypowiadają się w tych kategoriach sami nieletni. W założeniach teoretycznych mają tkwić środki pozytywne, karanie i dyscyplinowanie to pojęcia w pedagogice resocjalizacyjnej nieco wstydlive, tak jak pojęcie „nieskuteczności” resocjalizacji. Wiemy, że kary są na ogół nieskuteczne w wychowaniu [S. Mika, 1969], a jeśli mają być skuteczne, to powinny być: nieuchronne, natychmiastowe, adekwatne do przekroczonej normy, czyli sprawiedliwe, nie powinny być odwetem ani zemstą, karanego i karzącego winny łączyć więzy sympatii, ciepłe relacje emocjonalne itp., itd. Nadrzędnym interesem w relacjach wychowawczych powinien być interes nieletniego (dziecka), a nie inne dobra i interesy państwa czy jakiejś społeczności. Wiadomo jednocześnie, że wspomniane warunki nie są, a nawet nie mogą być respektowane w instytucjonalnych formach wychowania resocjalizującego typu zakład poprawczy czy wychowawczy. Widać tu jakąś hipokryzję pedagogiczną, która w dążeniu do eliminacji zła usprawiedliwia stosowanie innego zła, jakim jest kara wychowawcza. Czy tzw. dyscyplinowanie wychowawcze albo „kształtowanie postawy karność” u nieletnich jest pożądane czy raczej niedopuszczalne, tak jak to sugeruje antypedagogika? W tym wymiarze pedagogika resocjalizacyjna definiowana bywa jako odmiana myślenia i działania autorytarne, do czego się trudno przyznać pedagogowi. Jednakże pedagogika proponuje nie tylko strategie dostosowawcze, najbardziej znane i „oklepane” kulturowo, strategie modyfikujące niepożądane stany i korygujące rzeczywistość wychowawczą, ale także strategie i procedury kreujące, współtworzące rzeczywistość społeczną, w tym politykę edukacyjną, reedukacyjną i opiekuńczą.

Punitywność, segregacja, przystosowanie

Myślenie zorientowane na Kodeks karny w polityce prawnej, penitencjarnej spotyka się z oporem i krytyką. Kary kryminalne nie przynoszą spodziewanych efektów i co więcej wywołują szereg niekorzystnych skutków ubocznych. Kolejny raz powtórzę ich najbardziej rażące skutki:

1. Nieuchronna stygmatyzacja i prizonizacja, wynikająca ze stosowania kar, zwłaszcza dolegliwych, prowadzi do wtórnej dewiacji i wzmacnia piętno trudne do usunięcia u byłego skazanego.
2. Stosowanie kar sprowadza relacje państwo – obywatel do płaszczyzny „dominacja – uległość” i nadweręża relacje prawdziwie demokratyczne, nie licuje z istotą demokracji „w państwie prawnym i społeczeństwie obywatelskim” – degradując i stygmatyzując mniejszości „przestępcze”.
3. Polityka karna zbyt często pomija wiele aspektów społecznego oraz indywidualnego funkcjonowania ludzi bez uwzględniania ich specyfiki kulturowej, obyczajowej, religijnej, socjalno-ekonomicznej. Posługuje się uproszczonym obrazem człowieka – przestępca, przeźroczyściego tak dla instancji sądowych, jak i dla myślenia przystosowawczego, zachowawczego.

Stąd pojawia się kwestia kolejna, do jakich granic można i trzeba tolerować podejścia zorientowane na karanie i kary, co najmniej w trzech ważnych instancjach, takich jak: Państwo, Kościół, Szkoła, wszak to one mają znaczenie decydujące w socjalizacji, formowaniu i edukacji człowieka-obywatela. Zagadnienie to rozwinąłem nieco w innym opracowaniu [L. Pytka, 2009b]), do którego odsyłam Czytelnika.

Tolerancja, permissywność, godność człowieka

Pojęcie **tolerancji**, zakłada pewnego rodzaju symetryczność przedmiotu i podmiotu, tolerancji czego wobec kogo i tolerancji kogo wobec czego, roszczeń i powinności, praw i uprawnień.

Jeśli karać, to w imię czego i do jakich granic? Czy potencjalne skutki karania nie przerastają szkód wyrządzonych przez winowajcę? Czy pojęcie winy i wstydu, odpowiedzialności moralnej, cywilnej, karnej mogą mieć

pełne zastosowania w odniesieniu do dzieci i młodzieży? Przypominam jedynie te pytania nie udzielając odpowiedzi wprost, podając je pod rozwagę Czytelnika.

1. Karać czy zapobiegać w miarę możliwości przez kształtowanie odpowiedniej polityki społecznej, np. poprzez optymalizację dobrostanu osobowego ludzi i dobrobytu społecznego? Albo rozwijać ideę edukacji inkluzyjnej, uwzględniającej specyfikę potrzeb ludzi zmarginalizowanych i odrzucanych przez system społeczny?
2. Karać czy resocjalizować, dążąc do reintegracji zmarginalizowanych, niepełnosprawnych, bezdomnych, bezrobotnych i niedołączonych?
3. Jeśli w pierwszej kolejności należy wspomagać, leczyć i wychowywać, to w imię czego i do jakich granic?

Pedagogika resocjalizacyjna opowiadała się od dawna za ideą prewencji i pomocy zbłąkanym i odrzuconym, stygmatyzowanym, wychodząc od idei miłosierdzia, charytatywności, dobroczynności – etyki ufundowanej na wierze w potencjalne dobro i mocne strony jednostki ludzkiej jako podmiotu i osoby. Nakazuje widzieć w przestępcy, dewiancie, odmiencu, własne alter-ego, bliźniego. Była przy tym zawsze bliższa pomysłom i rozwiązaniom humanitarnym i często wpraszała się do instytucji totalitarnych, mimo że niekiedy wyraźnie ją z nich wypraszano, zwłaszcza w złych czasach PRL.

W pedagogice, chętniej niż w naukach prawnych, odwołujemy się do pozytywnych stron natury ludzkiej i centralne jej pojęcia wiążą się z **optymalnym rozwojem osoby** ludzkiej i jej **optymalną socjalizacją** poprzez zastosowanie pozytywnych (wzmacniających środków) metod wzmacniania i stymulowania potencjałów intelektualnych i emocjonalnych człowieka. Cel podstawowy to uzyskanie autonomii osobowej i moralnej, swoistej samodzielności w odpowiedzialnych decyzjach za siebie, pozwalajmy zatem funkcjonować w zgodzie z sobą i z innymi. **Godność osoby** ludzkiej wyznacza granice dopuszczalności wszelkiej interwencji wobec człowieka.

Jeśli w pedagogice resocjalizacyjnej mówi się o karach i karaniu, to raczej w nieco innym kontekście i sensie niż w penologii. Kara ma istotne znaczenie w kształtowaniu się sumienia, wrażliwego na krzywdę i cierpienie ofiar, ale też i sprawców. Pozytywne znaczenie kary dostrzegane jest przez

pryzmat **mechanizmu „samokarania”, prowadzącego do ukształtowania się kontroli wewnętrznej**. Zinterioryzowany system norm i wartości, składający się na główny regulator zachowań będących poza kontrolą społeczną, jest takim właśnie „stróżem wewnętrznym” pozwalającym na powstrzymanie się od zachowań nagannych w sytuacjach pokusy. W niektórych podejściach kryminologiczno-psychologicznych nazywa się go „powściągamami wewnętrznymi” w odróżnieniu od „powściąągów zewnętrznych”, będących synonimem kontroli społecznej. Udana interwencje pedagogiczne są możliwe, gdy obydwa rodzaje powściąągów są uruchamiane jednocześnie i uzupełniają się wzajemnie. Tak więc w programach prewencyjnych, readaptacyjnych wobec potencjalnych i aktualnych sprawców czynów karalnych uwzględniać należy te dwa mechanizmy związane ze stosowaniem sankcji wewnętrznych i zewnętrznych, niezależnie od tego, czy procesy opisywane w tych programach nazywać będziemy resocjalizacją, readaptacją czy - najszerzej jak to możliwe „reintegracją społeczną”.

Integracja i reintegracja społeczna

Reintegracja i readaptacja społeczna, jako hasła działalności służb kurtorskich i penitencjarnych, wywołują rozmaite skojarzenia, najczęściej optymistyczne. Nie brakuje jednak także sceptycyzmu wobec rozczarowań tzw. „resocjalizacją penitencjarną”, którą ocenia się jako mało efektywną lub traktuje się ją, jak jeden z ministrów sprawiedliwości określił, jako fikcyjną czy „lipną”. Zarówno optymiści, jak i pesymiści mają rację, jest bowiem jakaś prawda i fałsz w jednej czy w drugiej opinii. Trzeba tu zgodzić się z opinią H. Machela, że nie ma odwrotu od idei resocjalizacji, że nie ma dla niej innej, sensownej alternatywy, a więc programy readaptacji skazanych mają swe uzasadnienie i głęboki sens. Nawet gdyby przyjąć na chwilę (tymczasowo), że jedynie surowa polityka penitencjarna, kumulacja bezwzględnych kar wobec przestępców jest jedynym remedium na ograniczenie przestępczości, to powstaje wówczas pytanie postawione w tytule pracy A. Szymanowskiej „Więzienie i co dalej?”. Jeszcze raz więzienie i jeszcze surowsze?

A przecież wiadomo, że tzw. recydywiści, to ludzie nieudolni, nie tylko dlatego, że dali się złapać, ale także, dlatego, że są nieudacznikami życiowymi, uwikłanymi w rozmaite problemy patologicznego środowiska i swoje wła-

sne [B. Jarzębowska-Baziak, 1975]. Do jakich granic można karać i powodować cierpienie człowieka uwikłanego w pętli penitencjarnej – zapytuje N. Christie w książce „Granice cierpienia”. Z drugiej jednak strony, wypada też zapytać: jakie mogą być granice wobec zła społecznego w skali indywidualnej i społecznej, wyrządzanego przez świat przestępczy światu nieprzestępczemu – czyli nam? (pytanie takie zadają kryminolodzy z A. Siemaszko na czele, w fundamentalnej rozprawie „Granice tolerancji”). Ambiwalencja orientacji, nastawień i postaw wobec traktowania przestępców jako niebezpiecznych dewiantów (katów, zwyrodnialców) lub ofiar, bezradnych wobec wyzwań losu i własnego środowiska, wydaje się dosyć trwała w kulturze europejskiej. „Karać i nadzorować?”, „Karać i wychowywać?”, „Leczyć i wychowywać?”, „Karać czy resocjalizować?” – oto przykłady dramatycznych pytań stawianych przez teoretyków i praktyków na rozmaitych sympozjach i konferencjach czy w opracowaniach. Jakakolwiek odpowiedź na wspomniane pytania zawsze budzi niepokój i wydaje się wątpliwa wobec faktów, statystyki, struktury i dynamiki przestępczości nieletnich, młodocianych i dorosłych. Jeżeli karać, to jak? Jeśli wychowywać, to, w jaki sposób? A jeśli nawet leczyć, to czym, skoro system zdrowotny, edukacyjny i penitencjarny pozostają w chronicznym kryzysie, a więzienia pękają w szwach?

Wydaje się, że powoli przechodzimy z poziomu pytań: „czy?” i „co?” (postulowanie), do pytań i odpowiedzi „w jaki sposób?” (optymalizowanie). Pojawiają się tu inne, odmienne optyki widzenia, wyjaśniania i przekształcania świata. Świat realny nie pasuje do żadnych ideałów i modeli wymyślonych przez teoretyków, polityków czy zwykłych praktyków i „pomaga-czy” rozwiązywania problemów społecznych w ramach działalności państwa, Kościoła czy szkoły. Świat stoi na głowie, jest to świat na opak, co dawno zauważył M. Montaigne, a potwierdzają rodzimi i obcy mistrzowie postmodernizmu.

Trzy paradygmaty w pedagogice

Najstarszym i podstawowym w humanistyce to **paradygmat idiograficzny**. Rozumie się przez to pojęcie zespół założeń, według których zjawiska, łącznie z człowiekiem jako podmiotem działania, są niepowtarzalne, jedyne w swoim rodzaju, jednorazowe, unikatowe. Przykładem nauki typowo idiograficznej jest historia i jej pochodne, np. ostatnio modna biografistyka. Stąd metodologia nauk idiograficznych nazywana bywa miękką, dopuszcza sprawozdania subiektywne, eksponuje wrażenia, przeżycia, impresje konkretnych ludzi w określonym miejscu i czasie. Podstawową metodą jest **interpretacja** znaczeń ukrytych w wypowiedziach, tak jak to dzieje się w hermeneutyce. A zadaniem podstawowym jest docieranie do sensu i ukrytych znaczeń i symboli, przechodzenie od znaku do znaczenia, ściśle powiązanych z kulturą i dziedzictwem kulturowym człowieka. Hasłem wywoławczym jest humanistyczne „**rozumienie**”, swoisty wgląd – pojmowanie sensu intersubiektywnego i przekazywanego słowem, czyli w wypowiedziach ludzkich na przykład w wyniku dialogu i dialogiczności. W pedagogice na tym paradygmacie opierają się wszelkie propozycje metodyczne (wychowawcze) zwane strategiami **poszukującymi** [J. Banasiak, 1998]. Chodzi tu o sposób definiowania „procesu wychowawczego”, jego badania w znaczeniu: postulowania celów, optymalizowania metod i realizowania praktycznego rozmaitych zabiegów wychowawczych. Istotą procesu wychowawczego jest „bycie z wychowankiem”, rezygnacja ze stawiania pytań, na które odpowiedzi są z góry znane nauczycielowi. W sferze teleologicznej jest to wychowanie bez z góry określonego celu, a w sferze metodycznej wymaga rezygnacji z tradycyjnych metod perswazji i urabiania wychowanka. Najpełniej w polskiej pedagogice stanowisko takie przedstawia [S. Ruciński, 1988] oraz inni autorzy piszący o niedyrektywnej pedagogice, programowo rezygnującej z jakiegokolwiek urabiania, kształtowania, itp. (np. J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5-6).

Paradygmat nomotetyczny, aspirujący do naukowości w sensie najczystszej, wywodzi się z myślenia pozytywistycznego, neopoztywistycznego, charakterystyczny dla nauk fizycznych i przyrodniczych przyjmuje szereg założeń i przedzałożeń dotyczących świata i człowieka, pojmowa-

nych jako „nagie fakty”. Ma raczej genealogię arystotelesowską niż platońską. W warstwie metodologicznej aspiruje do twardych, obiektywnych metod poznawania rzeczywistości. Koncentruje się na weryfikowaniu i falsyfikowaniu hipotez poprzez badania empiryczne, czyli rozpoznanie faktów, poprzez ich identyfikowanie i mierzenie możliwie ścisłymi technikami badawczymi (np. psychometria). Interpretacja danych jest ścisła, sformalizowana, zmatematyzowana (w przypadku badań empirycznych liczą się prawa stochastyczne, statystyka i testowanie hipotez). Ich interpretacja ma raczej drugorzędny charakter, ważniejszy jest opis – wyjaśnienie związków przyczynowo-skutkowych. Świat i człowiek w świetle tego paradygmatu dają się opisywać i ujmować w kategoriach mierzalnych wymiarów i cech. Rozumienie humanistyczne ma tu zdecydowanie mniejsze znaczenie, a w wersji radykalnej należy je wykluczyć, gdyż jest przejawem niedozwolonego subiektywizmu. Metodologia ufundowana jest na dedukcji, systemach logicznych, sformalizowanych, indukcja bywa dopuszczana pomocniczo, gdyż nie daje wyników pewnych i niepodważalnych. Tymczasem w paradygmacie tym idzie o wiedzę pewną, dającą wyrazić się w postaci praw i reguł trudnych do podważenia. Paradygmat nomotetyczny, historycznie rzecz ujmując wywodzi się z kartezjańskiego racjonalizmu z jednej strony (poszukiwać, upraszczać, redukować, analizować, rozkładać na mniejsze elementy – Kartezjusz „Rozprawa o metodzie”) oraz z filozofii przyrodoznawstwa nowożytnego wywodzącego się od J.S. Mila i F. Bacona, formułujących zasady i reguły empirycznego badania rzeczywistości. Postulat weryfikowania hipotez przez eksperymentowanie i empiryczne badania stał się wzorcem prawdziwej nauki, wolnej od sądów wartościujących i tzw. artefaktów. Nawet nauki społeczne zafascynowały się nim na długie lata i założenia tego paradygmatu na trwałe zostały wprowadzone do metodologii nauk społecznych, w tym także do pedagogiki, zwłaszcza jej odmian dyrektywnych, niekiedy nawet autorytarnych. Na tym paradygmacie wyrastają w pedagogice najstarsze style i strategie wychowania, które nazwać można **strategiami kształtującymi** (urabiającymi), których istota jest dostosowywanie wychowanka do zastanego świata tu i teraz, mniej lub bardziej akceptowanego jako całość. Tu zwraca się uwagę na służebną funkcję pedagogiki wobec rozmaitych form życia społecznego, w tym politycznego, łącz-

nie z wszelkimi totalitaryzmami, które narzucają określone ideologie czy systemy dogmatyczne, bezdyskusyjne. Nie ma tu miejsca na wybór. Wybór jest już dokonany przez prawodawcę, państwo, organizację, zbiorowość. Wszelkie odmiany pedagogiki behawioralnej, treningu i konformizowania, resocjalizowania i społecznej rehabilitacji dobrze się wkomponowują w ten typ paradygmatu jako pedagogika technologiczno-manipulatorska, socjotechnicznie doskonała, aksjologicznie wątpliwa. Podmiotem jest wychowawca, przedmiotem oddziaływania i urabiania – wychowanek, tworzywo działalności pedagogicznej, grzeczne i posłuszne ciało i umysł uczniowski itp.

Paradygmat systemowy (holistyczny) abstrahuje od kategorii przedmiot – podmiot (poznania, oddziaływania), ujmuje on świat w kategoriach układów sprzęgających się sieciami zależności, czyli w kategoriach układów względnie samodzielnych lub autonomicznych realizujących własne interesy i cele. Świat i człowiek w tej perspektywie jawią się jako podsystemy, systemy i nadsystemy w sieci sprzężeń zwrotnych, które same z siebie też generują nowe systemy relacji i zależności powstających na bazie wymiany informacji i energii. Powstają więc skomplikowane systemy przetwarzania i magazynowania informacji w społeczeństwie „informacyjnym” wytwarzającym nowe wirtualne światy i wirtualnego człowieka w jego wielkiej, nieprzewidywalnej różnorodności i mnogości. Każdy system, pojmowany jako autonom (w tym człowiek), funkcjonuje w określonym kontekście przyrodniczym, cywilizacyjnym, kulturowym, z którego czerpie energię i informację tworząc własną niepowtarzalną tożsamość autonomu stającego się podmiotem i przedmiotem działania. System ma określoną strukturę, funkcje i genezę pozwalającą mu na wyłanianie się poczucia ciągłości (a więc i na rozwój poprzez różnicowanie struktur oraz integrowanie funkcji) tak w wymiarze mikro, jak i makrospołecznym. Zastosowanie tego paradygmatu w pedagogice owocuje przyjęciem i uznaniem jako sensownej **otwartej strategii** wychowania, określanej jako „wychowanie alternatywne”, inne, odmienne od dwu wcześniej omówionych: poszukującej i kształtującej. Istotą wychowania w tymże ujęciu jest budowanie własnej tożsamości (poczucia odpowiedzialności, bezpieczeństwa i godności) w ramach **wspólnoty** wychowanków i wychowawców. Jest to pedagogika „pomiędzy”, z jednej strony odwrócenia się od przymusu i przemocy, ale z drugiej także odwró-

cenia się od totalnego liberalizmu i nieskrępowanej swobody i wolności, którą lansują niektóre nurty pajdocentryczne, pedagogika serca czy pedagogika emancypacyjna, w niektórych jej odmianach, albo antypedagogika. Tożsamość współczesnego człowieka (wychowanka) daje się scharakteryzować jako „osobliwie otwarta”, niedokończona, migrująca przez różne światy, systemy, podsystemy i nadsystemy, „osobliwie zróżnicowana – doświadczająca pluralizmu światów zbudowanych z nieprzystających do siebie kawałków (systemów), „osobliwie refleksyjna” – zwracając się myślą ku sobie w kalejdoskopie doświadczeń, emocji i myśli samozwrotnej (ku „ja” – narcystycznemu), „osobliwie zindywidualizowana” – pragnie się bowiem urzeczywistnić we właściwy dla siebie sposób, zgodnie z własnymi wartościami, marzeniami i aspiracjami, a nie pod presją narzucanych jej ideałów, których treści są jej zupełnie obce i nieprzyswajalne. W wersji radykalnej, pojawiają się tu rozmaite propozycje postulatów i nurty pedagogiczne głoszące postulat „szkoły dla ucznia” czy dostosowywania nauczyciela do ucznia, „sytuacje do charakteru wychowanka” [M. Mazur, 1976]. Jeszcze bardziej zasadniczo żąda się dostosowania warunków społecznych i ekonomicznych społeczeństwa do specyficznych potrzeb, zindywidualizowanych sylwetek ludzi odrzuconych, wyalienowanych i niepełnosprawnych. Widać to najwyraźniej w założeniach tzw. edukacji inkluzyjnej, której książkę poświęciła T. Zacharuk. Paradygmat ten wyjątkowo dobrze pasuje do opisu i wyjaśniania człowieka współczesnego i jego sytuacji, zakotwiczenia w świecie realnym i wirtualnym.

Tak zatem pokazałem genezę **trzech pedagogik** oraz założenia i przedzałożenia składające się na główne nurty, z których wyrastają liczne mutacje i odmiany myślenia i działania pedagogicznego. Są to: **pedagogika dostosowania się** (konformizmu), **pedagogika modyfikowania** i **pedagogika tworzenia** nowej rzeczywistości z adekwatnie dobranymi strategiami działania wynikającymi z trzech głównych paradygmatów: nomotetycznego, idiograficznego oraz systemowego. W każdej z nich zawierają się jawne i ukryte założenia natury aksjologicznej i społecznej dotyczące co najmniej trzech pojęć, które wrosły w kulturę judeochrześcijańską, to mianowicie: karania, tolerancji i miłosierdzia w rozmaitych taktykach i strategiach polityki społecznej, pedagogiki rewalidacyjnej i pedagogiki resocjalizacyjnej. Co więcej,

rozmaicie też rozumieją i realizują swe funkcje kontrolne, konformizujące i wychowawcze trzy wielkie instytucje, wszechobecne prawie we wszystkich znanych nam formacjach społeczno-ekonomicznych tj.: **państwo, Kościół, szkoła**.

Postmodernizm i jego implikacje społeczne

Czy mamy zatem dokonać dekonstrukcji obrazu świata, wyeliminować wszelkie mity, bezkompromisowo „odczarować” [A. Szahaj, 2004], zdemaskować [Z. Bauman] i odbudować to co zakłamanie i przesiąknięte hipokryzją? Co miałyby to oznaczać w interesującej nas dziedzinie? Przyjąć odmienne założenia epistemologiczne? Na przykład, po pierwsze, że to nie my, zdrowe społeczeństwo mamy problem z przestępcami, ale to przestępcy i inni odmieńcy mają problem z nami, zdrowym społeczeństwem. Ono wcale nie jest zdrowe ze swoimi strukturami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi, prawnymi i religijnymi. Przeżarte jest hipokryzją, zakłamaniem strukturalnym, konflikty są nieuchronne, a przestępczość jest właśnie jego produktem systemowym, ubocznym efektem globalnym. Po drugie, to systemy i podsystemy społeczne powinny dostosować się do specyficznych, indywidualnych potrzeb tzw. dewiantów poprzez integrację i reintegrację społeczną, a nie poprzez stygmatyzację oraz wykluczenie (ekskluzyję) eliminować z normalności, wrzucając ich do śmietnika ludzkich odpadów.

Może mniej drastycznie, ale analogicznie traktowano niegdyś osoby ułomne, upośledzone i chronicznie chore. Chodziło o to, by je ukryć, wyeliminować z jawnego życia społecznego. Dopiero od niedawna, w dwu ostatnich wiekach dostrzega się ich człowieczeństwo oraz przysługujące im z przyrodzenia prawa człowieka. Analogia z dewiantami przestępczymi i osobami niepełnosprawnymi może się wydawać chybiona, ci pierwsi z własnej woli stają się przestępcami, a ci drudzy upośledzeni są przez los lub nieszczęśliwe wypadki. Chcą być sprawnymi, lecz nie mogą. Przestępcy mogą być układni i konformistyczni wobec wymogów społecznych, ale nie chcą. To także nie do końca prawda, sami niekiedy winni jesteśmy różnych upośledzeń i defektów w nie mniejszym stopniu niż innych dziwactw

i szkodliwych dla nas i otoczenia społecznego nawyków. Pomijając spór o udział wolnej woli w powstawaniu dewiacji, zaburzeń i czynników środowiskowych, pod wpływem filozofii „praw człowieka” pojawiła się idea „integracji niepełnosprawnych” z pełnosprawnymi. Powstały klasy integracyjne dla dzieci sprawnych i niepełnosprawnych, ba, całe szkoły. System oświatowy przez ostatnie piętnastolecie został owładnięty teleologią „integracji”, która, jak się okazało, ma swe liczne plusy, ale nie mniej liczne minusy. Ostatnio pojawiła się idea i towarzysząca jej metodyka „edukacji inkluzyjnej”, czyli wychowania włączającego jako alternatywa wykluczenia. Te właśnie pomysły wywodzące się z pedagogiki rewalidacyjnej z powodzeniem mogą być zastosowane w odniesieniu do nieletnich przestępców w szczególności, a w jakimś zakresie i dorosłych.

W pedagogice resocjalizacyjnej nie odchodzi się od pojęcia „resocjalizacji” w ogóle. Przeciwnie, można obserwować rozkwit tej dziedziny i jej metodyk szczegółowych. Ale coraz częściej pojęcie resocjalizacji jakby wstydlive zastępowane bywa przez „reintegrację społeczną”. W pedagogice penitencjarnej (jeśli taka w sensie ścisłym istnieje) coraz wyraźniej mówi się o „readaptacji skazanych”, a nie tylko o ich penitencjarnym traktowaniu. Stąd się bierze popularność programów readaptacyjnych wobec skazanych, których nie tylko się po prostu izoluje, ale leczy, kształci i reintegruje, ciągle chcąc ich dostosować do „wymogów życia społecznego”. Tymczasem, po trzecie, z punktu widzenia edukacji inkluzyjnej należałoby zmodyfikować owe wymogi, uwzględniając demograficzne, psychospołeczne parametry egzystencji odrzucanych i wykluczanych. Na ile to możliwe – to odrębne zagadnienie. Wszak od dawna wiadomo, że każdy system autonomiczny ma pewne cechy (parametry charakteru) „nieprzerabialne” [M. Mazur, 1976], ze względu na tworzywo, z którego jest zbudowany. Wszelkie więc próby zmiany tego co nieprzerabialne, skazane są na niepowodzenie. Raczej, na co wskazywałem wielokrotnie, należy dostosować „sytuacje” (układy bodźców, stymulacji – informacyjnej i energetycznej) do charakteru systemu. Dobierając je trafnie, możemy uzyskać pożądane społecznie efekty, tj. zachowania systemu zgodne z przewidywaniami. Przy czym, specyficzny system autonomiczny, którym jest wychowanek, podopieczny, pacjent, skazany, nie ma poczucia wymuszenia, dostosowywania go, zniewolenia.

Przeciwnie, jest przekonany, że to co robi, to jego osobista, podmiotowa reakcja na wspomniane, celowo dobierane sytuacje przez jego wychowawcę czy terapeutę. To właśnie ci, którzy sterują, wychowują, terapeutyzują, dostosowują sytuacje i siebie samych do podmiotowości własnych klientów.

Idąc tym tropem (podmiotowości, specyfiki potrzeb, postaw i motywacji), dochodzimy do istoty inkluzji (włączania) i ekskluzji (wyłączania) człowieka do / z systemu społecznego. Dochodzimy do innych strategii i procedur traktowania człowieka jako twórcy własnej biografii, własnej osobowości nie poprzez negację, ale samodzielny rozwój poprzez afirmację siebie w odmiennym kształcie motywacyjnym i osobowym.

Reintegracja społeczna – jako remedium

Wyrażenie „readaptacja społeczna” ma kilka znaczeń. Pierwotnie oznaczała i oznacza ponowne dostosowanie człowieka (podopiecznego, wychowanka, skazanego) do społeczeństwa, jego wymogów społecznych i kulturowych poprzez oddziaływanie w środowisku naturalnym lub izolacyjnym. Ale równie dobrze pojęcie readaptacji można odnieść do systemu społecznego, który powinien się dostosować i dostosowuje do specyficznych sytuacji i cech społeczno-demograficznych wykluczonych przez ten właśnie system. System społeczny w mniejszym lub większym stopniu sam produkuje dewiantów, przestępców, bezrobotnych i bezdomnych. Zatem i on sam wymaga leczenia, reform w skali makrospołecznej. Systemy społeczne do tej pory radzą sobie na rozmaite sposoby z zagadnieniem readaptacji, o czym wielokrotnie już pisałem: poprzez karanie i eliminację ze społeczeństwa (izolacja), poprzez zapobieganie, czyli profilaktykę, poprzez próby resocjalizowania w środowisku naturalnym (kuratela, pomoc socjalna) lub w warunkach izolacji więziennej. Najnowsze propozycje resocjalizacji wielowymiarowej, z udziałem całego społeczeństwa [A. Baładynowicz, 2009, S. Sobczak], wymagają przebudowy, przeformułowania polityki społecznej z „restrykcyjno-stygmatyzującej”, w efekcie wykluczającej człowieka ze społeczności, w kierunku polityki reintegracji społecznej realizowanej zgodnie z propozycjami „inkluzyjności”, czyli inkluzyjnej pomocy społecznej i wsparcia, inkluzyjną edukację zaczynającą się w przedszkolu oraz kreatywną profilaktykę społeczną trwającą przez całe życie. Brzmi to dość prze-

sadnie, ale chcę podkreślić ciągłość procesów socjalizacyjnych i wychowawczych. Idzie mi ciągle o stwarzanie warunków (wewnętrznych i zewnętrznych) uodporniających ludzi na wykołajenie społeczne i dewiację w środowisku naturalnym, przy udziale skoordynowanej polityki reintegracji społecznej państwa, stowarzyszeń pomocowych, Kościoła. Dobre wychowanie, właściwy klimat emocjonalny rodziny, sukces szkolny dziecka, to od dawna znane czynniki immunizujące przed angażowaniem się w patologiczne formy życia społecznego.

Niepodobna wszak wyeliminować systemu stosowania kar, musi zatem istnieć racjonalna polityka penitencjarna, system sprawiedliwego karnia. Usunąć należy z niego jedynie elementy absurda lub wyraźnie szkodliwe i przeorientować system penitencjarny w kierunku probacji, o co od lat zabiega A. Bałandynowicz, jeśli idzie o politykę wobec dorosłych przestępców. Jak dotąd, w żadnym kraju nie wyeliminowano karnia jako mniej lub bardziej sprawnego instrumentu sterowania motywacją ludzką w skali masowej. Można powiedzieć, biblijna historia ludzkości rozpoczyna się od ustalenia przez instancję najwyższą drobnego zakazu i jego transgresji. A potem to już tylko falowanie strumienia kar i niezastużonych nagród, czyli łask wszelakich - w strumieniu wydarzeń historii ludzkości.

W zgodzie z intencją niniejszego opracowania, należy zapytać także o granice dobroczynności, etyki serca i miłości w pedagogice resocjalizacyjnej. Przywykliśmy (jako chrześcijanie) do tezy, że miłość boska nie zna granic, że miłość wszystko zwycięża – w wersji patetycznej - *Amor omnia vincit!* W zbanalizowanym kulturą masową świecie piosenki od dawna stare płyty sączą melodramatyczne piosenki, w stylu „miłość ci wszystko wybaczy”, bez precyzowania, ale z wyliczeniem, co może być wybaczone „zdrada, kłamstwo i grzech” – tyle i tylko tyle, i ludzie w to wierzą. Jednakże pedagogika jako nauka zna oblicza ludzkiej miłości i nienawiści, i do nich odnosi swe programy działań. A ściślej w stosunku do ludzi-podmiotów, którzy działając w złej lub dobrej wierze dopuszczają się czynów nagannych, takich właśnie jak: przestępstwo, grzech, występki, nietakt. Pedagogika, doceniając rolę podmiotowości człowieka – jako wartości niezbywalnej, autotelicznej, jak mówił Czapów, odcina się jednak od pochwalania zbrodniczych niekiedy aktów przemocy, agresji – tychże ludzi, dla których domaga się podmio-

towego traktowania. Zatem głosząc ideę dobroczynności odnosi ją do konkretnych ludzi (nie ma przestępcy – jest człowiek cierpiący), a nie do ich mniej lub bardziej paskudnych czynów, które są osądzone i słusznie sankcjonowane przez odpowiednie instancje świeckie lub religijne. Jednakże konsekwencje fizyczne i psychologiczne ponosi konkretny sprawca, wobec którego pedagogika resocjalizacyjna nakazuje respekt i szacunek. Dziwne to doprawdy i zawile, ale oddzielenie czynu od sprawcy na poziomie ocen stwarza możliwość, tak jak w przypadku medycyny – priorytet udzielenia pomocy, np. rannemu, cierpiącemu, przed osądem, czy jest on zbrodniarzem czy świętym, włóczęgą i żebrakiem, czy sam sobie winien, czy jest ofiarą własnego, kryminalnego środowiska. Ten rodzaj patrzenia na człowieka pozwala afirmować godność osoby ludzkiej, a potępiać jej czyny niezgodne z normami i standardami prawnymi i społecznymi. Miłość ludzka ma, w przeciwieństwie do boskiej, granice określone standardami prawnymi, pedagogicznymi społeczeństwa demokratycznego. W obowiązującym obecnie prawie dla nieletnich nie mówi się wszak o miłości, ale o nadrzędnym interesie społecznym, którym jest **dobro dziecka**. Jak na razie, poza tę konstatację wyjść nie można. Tam, gdzie chronione jest dobro człowieka, muszą być wszak obecne tolerancja i miłość, które zastępowane są coraz częściej pojęciem dobroczynności, a ich efekty, nazywane bywają **dobrostanem** podopiecznego. Pojęcie miłości bliźniego i miłosierdzia dotyczy nie tylko człowieka – ofiary, ale także człowieka – sprawcy czynu zabronionego, o czym zapominają niekiedy zwolennicy surowego traktowania przestępców, w tym także nieletnich.

Bibliografia

- Ambrozik W., *Spółeczność lokalna jako płaszczyna funkcjonowania systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego*, maszynopis, Poznań 2009.
- Baka G., Pytka L., (red.) *Pomoc rodzinie*, Białystok 1999.
- Bałandynowicz A., *Rozwój konceptualizacji środków probacyjnych i kształtowanie się metod resocjalizacyjnych*, w: Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część I. Ujęcie teoretyczne*, Warszawa 2009.
- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Elementy teorii i metodyki*, Warszawa 1998.

- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bulenda T., *Implikacje koncepcji antropologiczno-kryminalnych w postępowaniu z więźniami*, w: B. Hołyst, S. Redo (red.), *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, 1996.
- Christie N., *Granice cierpienia*, Warszawa 1991.
- Christie N., *Dogodna liczba przestępstw*, Warszawa 2005.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa 2005.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa 1971.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.
- Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Florczykiewicz J., *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2 (73-74)*.
- Gaik B., *Myślenie ponowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2 (73-74) 2008*.
- Gara J., *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schellera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Warszawa 2007.
- Hołyst B., *Bariery resocjalizacji penalnej*, w: B. Hołyst (red.) *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, 1984.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa, 2001.
- Jarzębowska-Baziak B., *Praca wychowawcza w zakładzie karnym dla młodocianych na tle doświadczeń zakładu w Szczypiornie*, 1975.
- Kaczyńska W., *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992.
- Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 1996.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
- Konopczyński M., Nowak B. (red.), *Resocjalizacja - ciągłość i zmiana*, Warszawa 2008.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005.

- Królikowska J., *Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich*, Warszawa, 2004.
- Królikowska J. (red.), *Integralnokulturowe badanie kontaktu kulturowego*, Warszawa 2009.
- Kuroń J., *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wrocław 2002.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Lalak D. (red.), *Dom i ojczyzna Dylematy wielokulturowości*, Wyd. UW, Warszawa 2008.
- Linowski K., *Warunkowe zwolnienie i jego korelaty socjopedagogiczne*. Warszawa 2009.
- Machel H., *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Gdańsk 2001.
- Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarne cacus Polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*, Warszawa 2008.
- Malewska H., Tap P., *Marginalites et troubles de la socialisation*, Paris 1993.
- Malewska H., *Jednostka w zmieniającym się świecie*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” nr 1, 2005.
- Marchel-Kosiorek E., *Terapia w więzieniu?* w: Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część II. Ujęcie praktyczne*, Warszawa 2009.
- Mazur M., *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976.
- Mika S., *Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa 1969.
- Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej specjalności psychologii*, Warszawa 2008.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1-7*. Warszawa 2003-2009.
- Pilch T., *Dziecko ulicy. Ewolucja pojęcia*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1, 2000.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1993.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.

- Pytka L., *Powinowactwo i zróżnicowanie semantyczne w obrębie pedagogiki resocjalizacyjnej*, w: Pańczyk J. (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, Łódź, 2002.
- Pytka L., *O mglistości języka pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1 (49) 2002.
- Pytka L., *O eufemizmach w pedagogice specjalnej*, w: Kubik W., Urban B. (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków 2005.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2008.
- Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, Siedlce 1998.
- Pytka L., *Poprawczak – ostatni bastion „utopijnego re-socjalizmu”?*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2 (65-66) 2006.
- Pytka L., *Kara, miłosierdzie, resocjalizacja. Sakralizacja versus: utylizacja „ludzkich odpadów”*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2, 2005.
- Pytka L., Rudowski T. (red.), *Samoświadomość i jakość życia*, Warszawa 2007.
- Pytka L., *Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 3-4, 2008.
- Pytka L., *Autonomia i uwikłanie transdyscyplinarne pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, w: Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część I*, Warszawa 2009a.
- Pytka L., *Resocjalizacja nieletnich w perspektywie kar i nagród. Punitywność i permissywność systemowa*, 2009b.
- Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów 2000.
- Rejzner A. (red.), *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, Warszawa 2007.
- Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapeutyczne funkcje resocjalizacji*, Warszawa 2009.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wyd. UW, 1988.
- Rudowski T., *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa 2007.
- Rutkowiak J., *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6, 1984.

- Sawicka K. (red.), *Socjoterapia*, Warszawa 1998.
- Schmidt D., *Wizerunek Służby Więziennej w świetle badań naukowych. Główne kierunki eksploracji, ich wartość poznawcza oraz znaczenie dla praktyków penitencjarnych. Raport z badań*, Warszawa 2008.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji*, Warszawa 1993.
- Sobczak S., *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000.
- Sobczak S., *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej, rozprawa habilitacyjna*. Warszawa, 2009.
- Stępnik P., *Od resocjalizacji do pracy socjalnej. O konieczności zmiany modelu postępowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 2, 1999.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Warszawa, 2008.
- Szahaj A., *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004.
- Szecówka A., *Korygowanie interakcji uczniów społecznie*, w: Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001.
- Szymanowska A., *Więzienie i co dalej?*, Warszawa 2003 .
- Szczepaniak P., *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, Warszawa 2003.
- Szczepaniak P., *Pedagogika penitencjarna - przegląd problemów*, w: *Prace IPSiR*, t. 13, 2008.
- Szczęsny W.W., *Między dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*, Warszawa 1995.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja*, tomy 1-2, Warszawa 2007.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 2005.
- Utrat-Milecki J. (red.), *Kara w nauce i kulturze*, Warszawa 2008.
- Zacharuk T., *O wspólnotcie i odrębności pojęciowej „trzech pedagogik” (społecznej, rewalidacyjnej, resocjalizacyjnej)*, „Pedagogika Społeczna” nr 1, 2001.
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.

Д.Н. Азарова, А.А. Чекалина

Московский городской педагогический университет

Технологические аспекты развития гендерного самосознания будущего педагога

Technological aspects of the development of gender-consciousness of the teacher

Аннотация: В статье представлены материалы исследования особенностей развития гендерного самосознания женщин-учителей. Авторы анализируют теоретико-методологические подходы к категориям гендерного самосознания и рассматривают психолого-педагогические технологии программы, развивающей гендерное самосознание.

Ключевые слова: гендерное самосознание, развитие гендерного самосознания, технологии развития гендерного самосознания

Abstract: The article presents studies of the material development of gender identity card. The authors analyze the theoretical and methodological approaches to the categories of gender identity and treat psychological and educational technology programs, developing gender identity.

Key words: gender identity card, the development of gender identity, technology development of gender identity

Целью статьи является рассмотрение психолого-педагогических технологий, которые использовались в программе развития гендерного самосознания женщины – педагога. Разрабатывая теоретические положения курса гендерной психологии, мы раздумывали об его прикладном, практическом направлении. Мы учитывали сложность, теоретическую неразработанность психолого-педагогической проблематики гендера, заведомую неоднозначность трактовок решений, преобладание

патриархальных стереотипов в обществе, определенный релятивизм гендерных категорий, их тождество с морально-этическими, которые никак не ложатся в русло «формирования», «воспитания», «привития». В частности, основные категории гендерного подхода – феминность / маскулинность, понимаемые как набор определенных личностных качеств, и приписываемые обыденным сознанием людям определенного пола, давно уже учеными так строго не соотносятся с биологической составляющей личности. Нет прямо пропорциональной корреляции между полом и гендером, поэтому любое воздействие в этот сегмент личностной сферы отдает морализаторством или насилием. Поэтому речь должна идти о развитии, о расширении самосознания через ознакомление с системой научных знаний, и о развитии рефлексии, как об обязательном условии повышения уровня самосознания женщин.

Актуальность разработки настоящей проблемы для психологической практики требует обращения к женскому самосознанию, его качественным особенностям и проблемам индивидуального осознания феминных / маскулинных характеристик, их репрезентации, разработки вопросов, направленных на помощь женщинам в адаптации к социальным и профессиональным реалиям жизни, организации профессиональной подготовки и переподготовки женщин-учителей, создание условий для их творческой и личностной самореализации. Педагогическая практика заинтересована в актуализации и развитии гендерного самосознания учителя, способного осуществлять гендерный подход к организации воспитания и обучения, оптимизировать отношения, возникающие в профессиональной деятельности, рефлексировать их гендерные компоненты.

Гендерное самосознание мы рассматриваем как совокупность интегрированных образов и оценок Я личности. В эту структуру входят совокупность знаний, представлений личности о себе (физических, сексуальных, психологических) как о представителе определенного гендера; сходстве и различиях с представителями своего гендера, в отличие от других; представления о своем жизненном и профессиональном пути как пути представителя определенного гендера; знания, представления о статусах, ролях, идеалах, нормах социального поведения гендеров; гендерных стереотипах и идеалах и др.

Психологическую основу для развития гендерного самосознания составляют положения гендерного подхода о социокультурной детерминированности гендера [Ш. Берн, С. Бем, И.В. Грошев, И.С. Клецина, В.В. Знаков и др.], исследования психологического пола человека [В.В. Абраменкова, О.Г. Лопухова и др.], исследования полоролевой и сексуальной идентичности [В.Е. Каган, Д.Н. Исаев, И.С. Кош, Н.В. Дворянчиков и др.], исследования гендерных стереотипов и установок [Л.Н. Ожигова, Р.Г. Гаджиева и др.].

Актуальными для обоснования проблемы явились работы, раскрывающие особенности содержания гендерного самосознания женщин [Ю.В. Василькова, Л.Н. Ожигова, С.А. Бутковская и др.]; работы, использующие гендерный анализ педагогической деятельности и личности педагога [Н.В. Антонова, З.В. Ермакова, Л.Б. Шнейдер и др.].

Анализ исследований природы самосознания личности [В.В. Столин, С.Р. Пантилеев, Т.Д. Марцинковская и др.], гендерного и профессионального самосознания [И.С. Кош, Л.Н. Ожигова и др.], исследования возрастных и гендерных особенностей самоотношения [Л.Н. Ожигова и др.] показали, что развитие гендерного самосознания детерминирует профессиональное и личностное развитие педагога.

В наших предыдущих исследованиях разрешались задачи изучения гендерных представлений и гендерных стереотипов женщин-учителей; определялось содержание понятий «феминность» и «маскулинность» в сознании учителей-женщин, их взаимосвязи и соотношения в структуре личности; выявлялись типы женщин-учителей начальных классов на основе анализа и классификации их гендерных представлений, изучались особенности гендерного самосознания учителей, находящихся на разных этапах профессионального развития.

Гендерный анализ представлений женщин-учителей позволил определить основные направления психологического сопровождения женщин на начальном этапе педагогической карьеры. В первую очередь, это освоение понятий гендерной концепции, расширение системы знаний о себе, своем образе Я, включающего представления о себе как о женщине и о профессионале. Во-вторых, это развитие рефлексивных способностей и рефлексии учителем себя как носителя и выразителя гендерного

самосознания. Значимым также является развитие гендерных установок, направленных на обретение удовлетворенности и согласованности образа Я женщины и профессионала; выработка позитивного самоотношения, адекватного оценивания своих женских / феминных и профессиональных возможностей, а также учета возможностей партнеров в общении [4; 5].

В соответствии с указанными условиями определены психолого-педагогические технологии развития гендерного самосознания учителя-женщины. Основываясь на идеях классификации технологий В.Т. Фоменко, мы определили для себя технологию, предполагающую построение учебного материала на личностно-смысловой и на эмоционально-психологической основе; технологию, предполагающую активность личности в обучении; игровые технологии; технологию, предполагающую использование свойств телесности; технологию, предполагающую опору на творческие начала личности; технологию, предполагающую построение учебного материала с использованием средств искусства как метода преподавания; технологию, предполагающую включение в учебный процесс психотерапевтического воздействия. Охарактеризуем каждую из них.

Технология, предполагающая построение учебного материала на личностно-смысловой и на эмоционально-психологической основе. В педагогический инструментарий данной технологии входит создание эмоционально-психологических установок посредством ярких образов. То есть, перед изучением какого-либо теоретического материала преподаватель-психолог с помощью ярких образов воздействует на эмоции обучающихся, создавая у них отношение к тому, о чем пойдет речь.

Технология, предполагающая активность личности в обучении. Данное положение рассматривается как ведущий фактор достижения целей как профессиональной подготовки, так и общего развития личности. В основе активизации обучения лежит не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание психологических и дидактических условий осмысленности учения, включения в него обучаемого не только на уровне интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

В рамках данной технологии были использованы следующие методы.

1. Проблемные мини-лекции, на которых психолог не столько передает информацию, сколько приобщает обучающихся к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения.
2. Групповая дискуссия. Через сопоставление информации, мнений, идей, предложений и др. достигается общая цель – анализ или решение какой-то проблемы. Использование различных видов дискуссий (свободная дискуссия, направленная дискуссия, совещание специалистов, обсуждение профессиональных и жизненных случаев, дебаты и др.) способствует наличию постоянного интереса у обучающихся к этому виду деятельности.
3. «Мозговой штурм» или «мозговая атака» - метод группового принятия решений, который характеризуется отсутствием критики поисковых усилий, сбором всех вариантов решений, гипотез и предложений, рожденных в процессе осмысления какой-либо проблемы, их последующим анализом с точки зрения перспективы дальнейшего использования или реализации на практике.
4. Метод кейса или анализ конкретных ситуаций, представляющий собой описание реальной ситуации из профессиональной деятельности участников практикума, в которой она сами должны определить, в чем состоит проблема, что уже известно, что необходимо найти и что для этого потребуется.

Игровые технологии. Игра в данном случае рассматривается как метод обучения, вовлекающий обучаемых в непосредственное взаимодействие друг с другом и с учебным материалом. Наиболее целесообразно использовать игру в тех случаях, когда участники впоследствии будут иметь дело с процессами, которые необходимо заранее «проигрывать», когда необходимо соединить индивидуальные решения задач в комплексное и совместное решение проблемы. Обучение, построенное на использовании разного рода игр, основано на применении специализированных приемов и процедур, которые стимулируют естественное человеческое стремление к самореализации и самоутверждению. Адаптация технологии показала, что наиболее эффективными оказались ролевые игры и психодрама.

В основе ролевой игры чаще всего лежит межличностная, конфликтная ситуация. Участники принимают на себя роли и в процессе диалогового общения пытаются разрешить конфликт. Существенное значение в ролевой игре имеют действия участников и их итоговый рефлексивный разбор, выступающий как составная часть игры и оказывающий дидактическое и психологическое воздействие. Правильная организация ролевой игры способствует формированию у обучаемых рефлексивное отношение к собственным способам действий.

Психодрама заключается в разыгрывании определенной ситуации, предложенной психологом или кем-то из членов группы. Это ситуация должна быть лично значимой для участников. Достижение поставленных целей достигается использованием специальных техник и приемов организации и ведения психодрамы. Это монолог, второе «Я», отражение, обмен ролями и др.

Технология, опирающаяся на использование свойств телесности. Телесность рассматривается как феноменальный опыт телесного самобытия, как опыт осознания своего тела, который в соответствии с двумя рефлексивными позициями – экстернальной и интернальной (со стороны внешнего и внутреннего наблюдателя) – делится на два модуля: «образ тела» и «чувство тела» [Д.Г. Трунов, В.А. Подорога]. Влияние собственного телесного восприятия на многие личностные характеристики, в том числе поведенческие и социально-значимые активно изучается в научном опыте. Многочисленные исследования, направленные на выявление связи между телесным восприятием и Я концепцией, показали весьма устойчивые значения этой корреляции, также выявили существование высокой зависимости между успешностью самореализации и оценкой собственного тела [Е.Т. Соколова, И.М. Быховская].

Рассматривая образ тела как часть Я концепции, как компонент образа Я женщины, мы стараемся развивать систему представлений женщины-учителя о физической стороне собственного Я, о своей телесно-психологической «карте». При этом понятие образа тела не приравнивается к совокупности представлений о теле как об организме, а раскрывается участниками в более широком смысле, как мир символов, ассимилированный в теле. Упражнения направлены на осознание своего

тела не как физиологической системы, а на способность прислушиваться к своим телесным ощущениям, воспринимать себя телом. Тело, в котором женщина присутствует в мире, воспринимает других и является объектом восприятия, здесь выступает как чувственно осязаемый образ.

Развитие свойств телесности осуществляется в направлении визуального сознания (как человек представляет свое тело, внутреннюю картину); кинестетического (как человек ощущает или чувствует свое тело); кинетического (как человек ощущает свое тело в движении); эмоционального самосознания (как человек оценивает свое тело целиком или отдельные части).

Технология, предполагающая опору на творческие начала личности. Процесс самосознания можно распределить на несколько этапов: Я – это Я; Я отличаюсь от других. Я – уникальный в этом мире; В этом мире нет такого, как Я. Могу ли я быть таким? Нравится ли мне какой Я? Могут ли другие любить меня, если Я такой, как есть? От ответов на эти вопросы зависит сложный процесс принятия своего Я образа. На наш взгляд, творчество является той средой, в которой наилучшим образом осмысляются различные стороны человеческого Я [1]. По мнению Н.А. Бердяева, творческий акт не может определяться только материалом, который дает ему мир. Человек выискивает более глубинные следствия и возможности для раскрытия себя и новизны мира, и этот процесс составляет существо подлинного творческого акта.

Технология, предполагающая построение учебного материала с использованием искусства как метода преподавания. Все формы искусства – театр, музыка, живопись, литература, поэзия – в процессе познания опираются наряду с интеллектом на душевный план и эмоциональную сферу человека. Именно искусство подсказывает, направляет, советует, иллюстрирует, совершает открытия, философствует, сознат. В основе данной технологии лежит работа с различными мыслеобразами, возникающими между информационным потоком и его усвоением в процессе обучения. Мыслеобраз – это индивидуально воспринятый всеми органами чувств человека целостный образ предмета или явления. Важное значение при этом придается состоянию радости, инсайта, катарсиса, так как все «что усвоено без радости – не усвоено». Так как все

методические приемы, имеющие своей основой средства искусство, в той или иной степени являются терапевтическими, в рамках данной технологии могут использоваться методы библиотерапии, сказкотерапии, кинотерапии.

Технология, предполагающая включение в учебный процесс психотерапевтического воздействия. Каждое взаимодействие между людьми несет в себе и психотерапевтическое послание. К основным задачам психотерапии чаще всего относят воспитание гибкости, умения находить новые, эффективные стратегии поведения; накапливать и рационально использовать энергетические ресурсы; изыскивать, сохранять и развивать ресурсные состояния; обеспечивать активность, энтузиазм, оптимизм, сохранять и развивать здоровье. В исследованиях С.Н. Митина выделены элементы психотерапии в педагогическом процессе: во-первых, и в педагогическом процессе, и в психотерапии происходит взаимодействие и взаимопонимание людей, участников педагогического и психотерапевтического процессов; во-вторых, в задачах данных процессов прослеживается аналогичная направленность на раскрытие способностей человека и совершенствование его возможностей; в-третьих, и психотерапии, и педагогика направлены на личностное развитие. Эффективность педагогического процесса будет тем выше, чем в большей степени в нем будут учитываться закономерности и основные принципы психотерапевтического взаимодействия [2].

Описанные психолого-педагогические технологии использовались в программе развития гендерного самосознания. Важной особенностью проведения практических занятий стало обязательное сочетание различных технологий в рамках одного занятия. Реализация программы в Институте педагогике и психологии образования Московского городского педагогического университета показала, что данная работа позволила учителям-женщинам расширить самосознание, переосмыслить и реконструировать Я-образ и жизненный сценарий, по-новому оценить свои личностные, гендерные и профессиональные возможности. Результаты адаптации программы показали эффективность представленных психолого-педагогических технологий в развитии гендерного самосознания учителя-женщины.

Литература

- [1] Азарова Л.Н., *Трансцендентальный синтез как средство саморазвития личности* // Психология саморазвития человека: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2008 - С. 170-173.
- [2] Митин С.Н., *Управление педагогическими системами: психотерапевтический подход* [Текст] // С.Н. Митин. Москва-Ульяновск, 2002.
- [3] Фоменко В.Т., *Нетрадиционные системы учебного процесса* / В.Т. Фоменко. – Ростов н/Д: ГНМЦ, 1994, – 124 с.
- [4] Чекалина А.А., *Гендерная психология: учеб пособие.* - 2 изд. – М., Ось-89, 2009 -240 с.
- [5] Чекалина А.А., *Учитель как личность и профессионал: гендерный анализ.* – М.: Экон-Информ, 2010 – 195 с.

Ewa Jówko

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej **Social climate in an inclusive school**

Streszczenie: Autorka przedstawiła w artykule teoretyczne ujęcie zagadnienia związanego z budowaniem klimatu społecznego w szkole inkluzyjnej. W publikacji ukazano pewne dążenia i kierunki zmian, jakich należy dokonywać w masowych szkołach, aby poprawić jakość funkcjonowania tych placówek, tak by kierowały się one ideą edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: szkoła inkluzyjna, klimat społeczny szkoły, relacje interpersonalne

Abstract: Author presented in this paper theoretical approach to the building of social climate in an inclusive school. The publication indicates some tendencies and directions of changes to improve the functioning of these institutions and to implement the idea of inclusive education.

Key words: inclusive school, social climate, interpersonal relationships

Sprawne funkcjonowanie szkoły jako instytucji społeczno-wychowawczej, a w szerszym ujęciu całego systemu edukacji, jest obecnie uwarunkowane całościową przemianą i transformacją tej instytucji. Panuje powszechne przekonanie, że w polskich szkołach nie wystarczą już kosmetyczne zmiany. Wielu badaczy postuluje radykalną zmianę, ponieważ wszelkie retusze są tylko działaniami pozornymi i nie przynoszą pożądanych efektów. Współczesna polska szkoła kształci w dużej mierze człowieka zagubionego, nie potrafiącego się zmierzyć i odnaleźć w istniejącej rzeczywistości. Wciąż spotykamy się w szkołach z naruszaniem i łamaniem podstawowych praw, stygmatyzowaniem, brakiem akceptacji i tolerancji.

W tak zarysowanym skróto obrazie szkoły zrodziła się moja refleksja na temat szkoły jutra, w której prymarną rolę odgrywają głównie aktorzy-nauczyciele i uczniowie.

Nowym i nowatorskim prądem w pedagogice wychodzącym naprzeciw omawianym problemom stała się szkoła inkluzyjna inaczej włączająca, umożliwiająca realizację prawa człowieka do edukacji¹.

Szkoły, które chciałyby uchodzić za inkluzyjne, powinny przyjąć „model społeczny schematu niepełnosprawności” oraz określić bariery uniemożliwiające pełne uczestnictwo uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie kształcenia i wychowania, a także te powodujące niechęć wobec osób niepełnosprawnych, marginalizowanych i nieprzystosowanych społecznie. Edukacja inkluzyjna realizuje prawo dziecka do bycia z innymi².

Edukacja inkluzyjna powinna być traktowana wieloaspektowo, winna być postrzegana jako pomoc w holistycznym rozwoju każdego człowieka. W myśl założeń pedagogiki włączającej żadna niepełnosprawność (fizyczna, emocjonalna, społeczna) nie może dyskwalifikować ucznia w procesie kształcenia i wychowania, w szczególności ucznia narażonego na wykluczenie i marginalizację³.

Szkoły, w których jest realizowany proces edukacji włączającej, dają szansę na zwiększenie uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły w takim samym wymiarze.

Wśród cech charakterystycznych dla edukacji włączającej, która pozwala wszystkim podmiotom edukacyjnym utożsamiać się z daną szkołą, wymienia się następujące:

- *uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć,*
- *uznaje i szanuje różnicowanie dzieci pod względem płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd.,*
- *pozwala systemowi oraz strukturom edukacji, a także metodyce poznać potrzeby dzieci i uczy, jak im sprostać, stanowi część większej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego, jest dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija⁴.*

¹ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 1(20), Meritum 2011, s. 2.

² Ibidem, s. 3.

³ Za: Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education For All, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2005.

⁴ T. Zacharuk, *Edukacja...*, op. cit., s. 6

Prowadzenie edukacji inkluzyjnej wymaga wprowadzenia w kulturach szkolnych szeregu długofalowych zmian. Jednym z istotnych problemów na drodze do realizacji rzeczonyj edukacji jest kompleksowe przygotowanie nauczycieli. Przygotowanie to powinno obejmować stronę merytoryczną, tzn. wiedzę, umiejętności i kompetencje, jak również stronę aksjologiczną, emocjonalną.

Profesor Tamara Zacharuk uważa, że do pracy w szkole inkluzyjnej nauczyciel powinien posiadać następujące umiejętności:

- *umiejętność rozwiązywania problemów oraz ich oszacowania,*
- *umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań dziecka oraz jego wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności,*
- *umiejętność wyznaczania wysokich, ale alternatywnych oczekiwań odpowiednich dla uczniów,*
- *umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu uczniowi bez względu na jego możliwości. Ta umiejętność nauczyciela pozwoli wszystkim uczniom zaangażować się w życie klasy i szkoły,*
- *umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości uczniów, jak zróżnicować poziom ćwiczeń w klasie, tak aby wszyscy uczniowie brali w nich udział. Ta umiejętność dotyczy nie tylko szkół podstawowych i średnich, ale także wyższych uczelni. To oznacza więcej nauczania w formie aktywnej, a mniej w tradycyjnej (uczeń w ławce),*
- *umiejętność nauczania się docenienia wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie uczniowie wnoszą do klasy, nie tylko umiejętności naukowych. W ten sposób nauczyciel wyraźnie daje do zrozumienia, że w jego klasie ceni się umiejętności, nawet jeśli nie stanowią one istotnej wartości dla całej szkoły,*
- *umiejętność zapewnienia sukcesów wszystkim uczniom każdego dnia⁵.*

Inne kompetencje nauczyciela gotowego do pracy w szkole inkluzyjnej, nauczyciela profesjonalisty, nauczyciela refleksyjnego to: odpowiedzialność za uczniów i za przekazywane treści, umiejętność pracy w zespole, umiejętność współpracy z rodzicami, nauczycielami wspomagającymi czy asystentami osób niepełnosprawnych, empatia, tolerancja wobec inności, elastyczność, spolegliwość, *postrzeganie ucznia w klasie jako osoby, dzięki której możliwe jest samodoskonalenie się poprzez pracę z nim, a nie jako problemu, z którym trzeba*

⁵ Ibidem, s. 6.

sobie poradzić⁶, podmiotowe traktowanie każdego uczestnika procesu edukacyjnego.

Uważam, że zaprezentowane kompetencje nauczyciela mogą stanowić przyczynek do budowania specyficznej więzi w relacjach interpersonalnych ucznia z nauczycielem, a w szerszym kontekście tworzenia klimatu społecznego w poszczególnych klasach i szkołach.

Atmosfera szkoły wyraża się przede wszystkim w subiektywnych odczuciach uczniów związanych z pobytem w szkole. Uczniowie, którzy w szkole mają zabezpieczone podstawowe psychologiczne potrzeby, jak: potrzebę potwierdzenia wartości związków międzyludzkich i uczucia przynależności, potrzebę autonomii i prawa do współdecydowania, potrzebę kompetencji, poczucia, że jestem w stanie się czegoś nauczyć, potrzebę emocjonalnego i fizycznego bezpieczeństwa, często określają swoją szkołę jako dobrą, uważają, że panuje w niej przyjazna, ciepła atmosfera⁷.

Szkoła inkluzyjna to dobra szkoła, która troszczy się i zabiega o efektywność procesu dydaktyczno-organizacyjnego, troszczy się o ucznia w odniesieniu do jakości jego stosunków z innymi ludźmi i jego samopoczucia. Podstawowym wymiarem szkoły inkluzyjnej powinno stać się postrzeganie, rozumiane jako szeroko pojmowana percepcja i odczucia związane ze środowiskiem życiowym szkoły, ze światem powiązań międzyludzkich i uznawanych wartości, czyli z klimatem szkoły⁸.

Przyjmuje się, że klimat społeczno-wychowawczy odgrywa strategiczną rolę w transferze oddziaływań społeczno-wychowawczych szkoły. Stanowi on immanentną właściwość określonej szkoły, wynikający z indywidualnych procesów postrzegania i interpretowania we wspólnym oddziaływaniu zarówno czynników osobowych, jak i środowiskowych⁹.

Uważam, że panujący w szkole klimat oddziałuje na postawy i zachowania uczniów w szkole i poza nią, jak również na ich osiągnięcia szkolne. To, jak uczniowie się czują w szkole, jak spostrzegają i odczuwają atmosferę panującą w placówce, stanowi czynnik warunkujący ich osiągnięcia w na-

⁶ Ibidem, s. 7.

⁷ J. Surzykiewicz, *Klimat a społeczna skuteczność szkoły*, [w:] *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, nr 12, wyd. CMPPP, Warszawa 2007, s. 7.

⁸ Ibidem s. 9.

⁹ Ibidem, s. 11.

uce, ich samopoczucie, rozwój osobisty, zdrowie fizyczne i psychiczne, rozwijanie kompetencji życiowych i społecznych. Klimat społeczny panujący w klasie i szkole ma szczególne znaczenie dla uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym, uczniów niepełnosprawnych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Sądzę, że w szkołach inkluzyjnych powinien panować tzw. *mastery climate*, określane w literaturze przedmiotu jako klimat, którego poszczególne elementy są podstawą dla osobistych doświadczeń uczniów, stanowią ważny element budowania pozytywnego obrazu siebie, budzą i rozwijają poczucie własnej skuteczności i dają podstawę wewnętrznej motywacji uczniów, by brali aktywny udział w procesie uczenia się i nauczania. Do elementów wspomnianego klimatu należy zaliczyć: indywidualne relacje uczeń–nauczyciel, wspierające relacje uczeń–uczeń oraz autonomię i zadowolenie z lekcji¹⁰.

Zindywidualizowane relacje nauczyciel–uczeń, a także wspierające związki z rówieśnikami w klasie powodują u uczniów wzrost poczucia autonomii i zadowolenia z lekcji. *Mastery climate* sprawia, że uczniowie silniej przeżywają własną podmiotowość i utożsamiają się z własnymi działaniami¹¹.

Szkoła inkluzyjna powinna być traktowana jako organizacja oparta na relacjach, gdyż to one warunkują rozwój placówki, jej kulturę i stanowią o jakości pracy szkoły. Relacje interpersonalne są również podstawą rozwoju indywidualnego każdej jednostki ludzkiej będącej członkiem instytucji społecznej, jaką jest szkoła. Stosunki interpersonalne stanowią podstawę rozwoju osobowości człowieka jako jednostki, sposobu jego myślenia, działania, postrzegania siebie i świata. Prawidłowe relacje pomiędzy wszystkimi podmiotami edukacyjnymi tworzą między innymi przyjazny, otwarty klimat społeczny szkoły¹².

¹⁰ Ibidem, s. 23.

¹¹ Ibidem, s. 23.

¹² E. Jówko, *Stosunki interpersonalne w szkole determinantem kultury szkoły współczesnej i przyszłej*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka i M. Szymański, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 166.

Kształtowane odpowiednio relacje interpersonalne w szkole inkluzyjnej stanowią podstawę do tworzenia w niej odpowiedniego klimatu porozumiewania się, który jest integralną częścią kultury każdej szkoły¹³.

Z całą stanowczością należy stwierdzić, że dobry klimat w szkole inkluzyjnej jest determinowany tym, jak wysoko cenią się wzajemnie jego uczestnicy i jak się ze sobą komunikują, ponieważ istotne jest to, jak mówimy i odnosimy się do ucznia, kolegi czy przełożonego. Nie można nie docenić znaczenia stosunków interpersonalnych panujących w szkole dla budowania atmosfery zrozumienia, szacunku, sympatii, życzliwości, empatii, tolerancji i aprobaty¹⁴.

Normy i systemy wartości określające zachowania i wzory relacji społecznych znajdują swoje odzwierciedlenie w klimacie relacji społecznych na terenie szkoły. Atmosfera szkoły to drugi, po kulturze uczenia (się), komponent kultury organizacyjnej szkoły. Klimat szkoły odnosi się do zachowań, opinii i stosunku osób biorących udział w życiu tej organizacji do atmosfery panującej w szkole oraz określa wpływ tychże stosunków i opinii w odniesieniu do wydarzeń mających miejsce w danej szkole¹⁵.

Na akceptację wartości edukacyjnych, motywację i przekonanie do szkoły duży wpływ ma pozytywny związek ucznia ze szkołą. Jeżeli wychowanek rozwija w sobie poczucie przynależności do społeczności szkolnej, jeżeli szkoła jest zaangażowana w tworzenie społeczności wspólnotowej, nastawionej na współdziałanie i współpracę, gdzie nauczyciele nie izolują się od uczniów, nie czują się osamotnieni w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdzie dyrektor zna i rozumie swoich pracowników, to będzie kształtował przyjazną wszystkim atmosferę szkoły. Natomiast poczucie braku sensu, zbyt duże rozbieżności w odbiorze rzeczywistości szkolnej, wyobcowanie i niewystarczające wsparcie społeczne wzmacniają postrzeganie niezgodności, rodzą uczucie dystansu i prowadzą do zniewolenia powiązań oraz ujemnie wpływają na zaangażowanie i utożsamianie się ucznia ze wspólnotą szkolną (*school involvement*), z jej systemem wartości i norm.

¹³ Ibidem, s. 167.

¹⁴ Ibidem, s. 167.

¹⁵ Śliwowski B., Kwiecieński Z. (red.), *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa, 2004, s. 280.

W wyniku tego dochodzi do prywatyzacji interesów i dystansu, jak również wytworzenia pola napięć, konfliktów oraz rodzenia się agresji, działań zastępczych albo wyrażających się w oporze i rezygnacji¹⁶.

Brak właściwej atmosfery w szkole, przejawiającej się wyraźnym podziałem na dominujących nauczycieli, submisyjnych uczniów i na autsajdów (personel niepedagogiczny), obniża poziom kultury szkoły. Zamiast kohezji, spójności działań, pojawia się chaos komunikacyjny, nieład w stosunkach interpersonalnych. Każda z tych trzech mini - struktur dąży do zachowania hermetyczności, nie wpuszczania na własne terytorium dwu pozostałych. Wymiana wielu informacji ważnych dla interesu ucznia staje się niemożliwa. W chwili zaś ujawnienia się jakichś zatajonych faktów, istotnych dla kształcenia i wychowania ucznia, dochodzi nierzadko do wzajemnych pomówień i oskarżeń o niekompetencję lub nieuczciwość i brak współpracy. Niejednokrotnie świadkami załatwiania tych porachunków są uczniowie. Dorośli dają im do tego świetną okazję, prowadząc spory i głośno wymieniając swoje racje na korytarzach, w sekretariacie, na portierni itp.¹⁷.

Skonfliktowani są często sami nauczyciele, którzy na zasadzie sympatii i antypatii tworzą układy koleżeńskie. Jeżeli któraś z osób z danego układu znajdzie się w opresji, to pozostali zgodnie stają w jej obronie, nawet gdy faktycznie zawiniła. Niezadowolone nauczycieli, ich wzajemna zawiść, interpersonalna agresywność musi zaburzać relacje z uczniami. Nauczyciele zbyt pochłonięci własnymi sprawami, toczący wzajemne spory, często nie są w stanie dostrzec pojawiania się czy też nasilania zachowań agresywnych i aktów przemocy na terenie szkoły. Niejednokrotnie sami stają się inspiratorami takich zachowań. Doświadczając różnych konfliktów, a jednocześnie nie potrafiąc ich odpowiednio rozwiązać, przenoszą własne niezadowolone i drażliwość na uczniów. Stają się wówczas nadmiernie wyczuleni nawet na najdrobniejsze przewinienia uczniów, a nierzadko nawet przypisują im naganne zachowania, które w rzeczywistości nie zaistniały.

¹⁶ por. O'Donnell J., Hawkins J.D., Abbott R.D., *Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1995, nr 63, s. 529-537.

¹⁷ Sikorski W., *Konflikty między nauczycielami a agresywnością uczniów*, (w:) „Edukacja i Dialog”, 2000, nr 5.

Nieuzasadnioną krytykę ze strony impulsywnego nauczyciela uczeń traktuje jako chęć skompromitowania go wobec klasy. Utrzymanie dotychczasowego statusu staje się wówczas możliwe poprzez drastyczne zachowanie, zmanifestowanie swej siły i znaczenia. W praktyce szkolnej objawia się to w wyraźnie widocznej metamorfozie takiego ucznia, który nagle z osoby sumiennej i karnej staje się awanturniczy, roszczeniowy i buntowniczy¹⁸.

Atmosferę szkoły w znacznej mierze buduje dyrektor, od jego zdolności kierowniczych, umiejętności organizatorskich, charyzmy, zależy, na ile szkoła jest sprawnie funkcjonującą instytucją. W decydującej mierze to do niego należy tworzenie właściwych warunków pracy i odpowiedniej atmosfery. Tymczasem dość powszechnym zjawiskiem jest pojawianie się różnych konfliktów między dyrektorem a nauczycielami, dyrektorem a pracownikami niepedagogicznymi, czy nawet dyrektorem a uczniami¹⁹. Często tym tych konfliktów są jakieś prywatne porachunki, niespełnione ambicje, doznane w przeszłości urazy, zawiść – a więc te zdarzenia, które nie wynikają bezpośrednio z bieżącej pracy szkoły. Konflikty oparte na takich przesłankach są przy tym szczególnie trudne do rozwiązania, dlatego też przeciągają się w nieskończoność. Pamiętliwy dyrektor czeka tylko, by jego podwładny, który kiedyś mu się naraził, popełnił jakiś nawet najdrobniejszy błąd. Szuka okazji, by wziąć odwet za czyjeś akty niesubordynacji czy nielojalności, nawet z przeszłości. W praktyce szkolnej polega to na: stronniczości dyrektora (faworyzowanie uległych i darzonych sympatią, a deprecjonowanie pozostałych); wystawianiu zbyt surowych i krzywdzących opinii i ocen pracy podwładnego; niesprawiedliwym przyznawaniu nagród, wyróżnień i odznaczeń; przydzielaniu bez uzgodnienia zajęć dydaktycznych i wychowawczych; braku dbałości o sprawy socjalno-bytowe nauczyciela itp.²⁰. Konsekwencje konfliktów między nauczycielami a dyrektorem są jednak o wiele drastyczniejsze. Zakłócając współdziałanie i współzycie w zespole nauczycielskim, dysharmonizując przebieg pracy dydaktyczno-wychowawczej mogą utrwalić negatywne wzory zachowań u nauczycieli, a przede wszystkim u uczniów. U tych pierwszych mogą implikować utratę zaufania, nieuczci-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Zawadowska J., *Uczyć się szybko i intensywnie*, „Gazeta Szkolna”, 2004, nr 15.

wość zawodową (niezdyscyplinowanie, nieefektywność), mizantropizm (izolowanie się), wrogość, poczucie zagrożenia. Dla uczniów takie konflikty z pewnością nie stanowią bodźca do zachowań kulturalnych. Niektórzy nauczyciele wprost uskarżają się na rygorystykę dyrektora, wtajemniczają uczniów w to, co się dzieje w pokoju nauczycielskim, w gabinecie dyrektora czy na zebraniu rady pedagogicznej; ujawniają ciemne strony życia szkoły, często zbytnio je subiektywizując i przerysowując. Inni z kolei wyzywają się na uczniach, nagle zwiększają wymagania, wprowadzają atmosferę niepokoju i lęku. Radykalnie zmieniają swój styl pracy z aktywizującego na informacyjny, z demokratycznego na autokratyczny. W efekcie pogarsza się zarówno jakość pracy z uczniami, jak i ich wyniki w nauce. Z pewnością dłuższe trwanie w konflikcie, nieumiejętność poradzenia sobie z nim, w jakimś - mniejszym lub większym - stopniu determinuje niską jakość i małą efektywność pracy nauczyciela²¹.

Nie ulega też wątpliwości, iż konflikt znacznie burzy właściwy klimat społeczny szkoły, a tym samym obniża poziom pracy wychowawczej i dysharmonizuje jej prawidłowe funkcjonowanie. Szkoła wychowuje bowiem przez atmosferę w niej panującą, a więc poprzez ogół interakcji i relacji zachodzących między wszystkimi osobami przebywającymi na jej terenie. Co wobec tego należy zrobić, żeby klimat w szkole był lepszy, by nie było tego wyczuwalnego lęku i atmosfery rezygnacji i niewiary; żeby uczniowie, ich rodzice i nauczyciele przestali się bać, byli zidentyfikowani ze swoją szkołą? Konieczne staje się przywrócenie polskiej edukacji wiary w sens jej działania²².

Esencją klimatu społecznego szkoły są relacje nauczycieli i uczniów, dlatego temu zagadnieniu poświęcona jest dalsza część mojego artykułu. To właśnie poprzez relacje wszystkich podmiotów edukacyjnych buduje się atmosferę szkoły, podnosi się poziom efektywności jej pracy.

Pojęcie relacji interpersonalnych definiuje Umberto Fontana, jako stosunek pomiędzy dwiema zmiennymi, uchwyconymi w określonej sytuacji, zgodnie z formami tożsamości, następowania, zależności, przyczynowości²³.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2002, s. 19.

Zgodnie z tym założeniem relacja ludzka jest kanałem komunikowania wartości przechodzących od jednej do wielu osób.

Analizując proces relacji należy nawiązać do sformułowanych przez Roberta Hindego fundamentalnych parametrów, dzięki którym można zdefiniować, a następnie ocenić relacje zachodzące podczas procesu międzyosobowego. Parametrami tymi są²⁴: treść interakcji, jakość, ilość i częstotliwość interakcji, granice wzajemności, z wynikającą z tego oceną zysków i strat, percepcja międzyosobowa każdego partnera, stopień wiarygodności, jak i umiejętność każdego przyjęcia relacji. Ostatnim parametrem wymienionym w studium Hindego, dla oceny dobra relacji, jest parametr związany z osobowością dwóch jednostek, które się komunikują. Interakcja z osobą, która właściwie wzrosła, o dobrej osobowości i o dobrej kulturze jest zawsze przyjemna, zyskuje dobry odbiór, skłania do uczestnictwa, refleksji, akceptacji lub przemyślenia²⁵. Ten, kto przystępuje do komunikowania (lub musi komunikować z obowiązku zawodowego), powinien troszczyć się przede wszystkim o zharmonizowanie się z wymaganiami tego, kto musi przyjąć jego komunikat, starając się wszelkimi sposobami o stworzenie warunków zaufania, które są duchowymi założeniami przekazywania jakichkolwiek treści.

Analizując powyższe parametry można wywnioskować, że przez relację interpersonalną (*relatio*) rozumieć będziemy związek, stosunek, zależność zachodzącą między osobami (nauczyciel – uczeń). Relacja interpersonalna w szkole inkluzyjnej polega na bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem; ten kontakt ma charakter więzi egzystencjalnej. W odniesieniu do komunikacji relacja stanowi zatem wyższy etap, wyższy szczebel kontaktu „Ja” – „Ty”. W obrębie relacji interpersonalnych konieczna jest empatia i szacunek do drugiej osoby, podmiotowe jej traktowanie, przestrzeganie zasad etyki w owych relacjach. Relacja wiąże się ze wzajemnym empatycznym przenikaniem, zaufaniem, przejrzystością działań i zamierzeń²⁶.

²⁴ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 1991, s. 83.

²⁵ Ibidem, s. 12.

²⁶ J. Mellibruda, *Ja - Ty - My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2003, s. 98.

Należy zauważyć, że często pojęcie relacji jest używane jako synonim komunikacji i odwrotnie. Jednak komunikacja odnosi się do treści, natomiast relacja do sposobów kierowania treści komunikatu do innych osób²⁷.

Relacje interpersonalne koncentrują się na wzajemnych stosunkach między uczestnikami. Stosunki te odnoszą się zarówno do pozytywnych, jak i negatywnych powiązań pomiędzy rozmówcami. Do tych powiązań zalicza się między innymi umiejętność słuchania, skupienie uwagi, atrakcyjność interpersonalna, zakochanie, miłość, intymność, nienawiść, obojętność, konflikt, dystans emocjonalny, zerwany kontakt, admiracja, wrogość, agresję, przemoc, manipulacja, lekceważenie, kontrolowanie²⁸.

Relacje interpersonalne w edukacji inkluzyjnej można podzielić na rzeczywiste i przeniesieniowe. Należy zauważyć, że zmiany relacji w stronę pozytywną, polegają na uczeniu się nowych umiejętności, niezwykle istotnych dla „nauczyciela włączającego”, do których zalicza się:

- przekazywanie adekwatnych informacji o swoich potrzebach i oczekiwaniach od partnera interakcji,
- uczenie się słuchania partnera,
- uczenie się unikania sytuacji podwójnego komunikatu²⁹.

Rola nauczyciela-wychowawcy budzi szczególne zainteresowanie z tego względu że właśnie on (a nie uczeń – wychowanek) ponosi odpowiedzialność za interakcje. Poszukiwanie specyfiki interakcji pedagogicznej ma miejsce od dawna, a zrozumienie tego, że nauczyciel – wychowawca pełni w niej rolę wiodącą, znalazło wyraz m.in. w dociekaniach, jakimi właściwościami powinien cechować się nauczyciel.

Pedagog musi uwzględniać w swoich oddziaływaniach podmiotowość jednostki. Podlegający oddziaływaniom uczeń nie przestaje mieć swoich indywidualnych potrzeb, zainteresowań, postaw, dążeń, które muszą być respektowane w postępowaniu pedagoga, jeśli ma on rzeczywiście przyczynić się do optymalizacji rozwoju ucznia³⁰.

²⁷ Ibidem, s. 99.

²⁸ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Wyd. „Żak”, Kraków 1996, s. 21.

²⁹ Ibidem, s. 22.

³⁰ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Wyd. APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1990, s. 132.

Przyjmując jako cel aktywizację poznawczą ucznia, zmierza się przede wszystkim do wykształcenia (pogłębienia) u niego ciekawości świata, potrzeby i umiejętności aktywnego, coraz to bardziej samodzielnego zdobywania wiedzy, umiejętności rozwiązywania problemów.

Dla oddziaływań aktywizujących poznanie ucznia konieczna jest znaczna częstość w kontaktach z nauczycielem i ich zróżnicowanie.

Kolejną stałą czynnością nauczyciela jest ustalanie (wspólnie z uczniami) konkretnych zadań, a w przypadku zadań obszerniejszych – zyskiwanie wglądu w przebieg działań uczniów, udzielanie pomocy, gdy zachodzi potrzeba dostarczanie informacji opisowych i wyjaśniających, mogących służyć korekcie w przypadku niepowodzenia, a także takich, które mogą stanowić pożądane wzmocnienia. Ważne jest, by uczeń rozwiązywał problemy rzeczywistości absorbujące go, które on sam odkrywa, i których rozwiązanie inicjuje, bądź które podejmuje jako własne w następstwie odpowiednich zabiegów nauczyciela. Nieprzestrzeżenie tego warunku sprawia, że działania podejmowane przez ucznia przestają go pasjonować i nie prowadzą do rzeczywistej aktywizacji poznawczej, której powinno być podporządkowane nauczanie³¹.

Z kolei do stałych czynności ucznia, występujących w pożądanym interakcjach z nauczycielem, należy przede wszystkim nieskrępowane sygnalizowanie swoich problemów poznawczych, oparte na zaufaniu do nauczyciela-wychowawcy oraz oparte na jego autorytecie. Zarówno jedno, jak i drugie jest czymś zupełnie podstawowym, a nie zapewnia ich samo formalne stanowisko, jakie nauczyciel zajmuje w szkole. Nauczyciel budzi zaufanie, staje się autorytetem, zależnie od tego, jak w interakcjach z uczniem postępuje i jak oceniają jego postępowanie uczniowie. Początkowa fascynacja ucznia szkołą, wynikająca z nowej roli, jaką podejmuje, jeśli nie zostaje wsparta własnym doświadczeniem, szybko mija. Nie bez znaczenia jest to, czy uczeń wyczuwa życzliwość nauczyciela – wchodzi tu przecież w grę bezpośrednie kontakty osobowe. Gdy stosunki układają się źle, uczeń nie tylko nie sygnalizuje nauczycielowi swoich problemów, ale wyraźnie je

³¹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2002, s. 20-30.

ukrywa, bojąc się niekorzystnych konsekwencji ujawnienia ich przez nauczyciela ogółowi³².

W przypadku prawidłowych interakcji, w ważnych czynnościach ucznia występuje jeszcze inicjowane, bądź bezpośrednio przezeń, bądź podejmowane na skutek sugestii nauczyciela, wnioski, a odnośnie formułowanych stwierdzeń - ich weryfikowanie. We wszystkim, co czynią uczeń i nauczyciel, występuje tak silne sprzężenie, że trudno ujmować ich działania rozłącznie³³.

W wychowaniu – drugim z sygnalizowanych podstawowych rodzajów oddziaływań pedagogicznych – nadrzędnym celem nie jest już aktywizacja (jak w nauczaniu), a internalizacja norm. Rozumiemy przez nią uwewnętrznianie, przyjęcie za własne, a chodzi oczywiście o normy społecznie pożądane. Pedagogiczne interakcje rozgrywają się w początkowym okresie życia dziecka w domu rodzinnym, a dopiero później w przedszkolu i w szkole. Specyfika interakcji wychowawczych sprawia, że rodzice nie przestają pełnić funkcji wychowawców w momencie pojawienia się kwalifikowanych nauczycieli, a znaczenie ich oddziaływań jest bardzo duże. Znajduje to wyraz w powszechnie uznawanej roli rodziny³⁴.

Niebagatelne znaczenie dla budowania klimatu społecznego w szkole inkluzyjnej powinien mieć autorytet nauczyciela-wychowawcy.

Wychowanie jest procesem, który ma prowadzić do wszechstronnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa, powinno więc mieć oparcie w doskonałym wzorcu. Człowiek sam nie jest zdolny do takiej przemiany, dlatego odczuwa potrzebę znalezienia jakiegoś uniwersalnego wzorca, kogoś, kto poprowadzi go we właściwym kierunku. Taką osobą w szkole inkluzyjnej bez wątplenia jest nauczyciel.

Wartościami nie budzącymi wątpliwości są wartości uniwersalne i ponadczasowe, nazywane także wartościami podstawowymi, ogólnoludzkimi lub powszechnymi. To właśnie wartości decydują o kształcie i jakości egzystencji podmiotów edukacyjnych, o stylu życia stanowiącym wskaźnik jakości człowieczeństwa. Odgrywają one istotną rolę w kreowaniu tożsamości

³² Ibidem, s. 31.

³³ Ibidem, s. 144.

³⁴ Ibidem, s. 145.

człowieka, rozumianej jako kompetencja do działania, do rozwiązywania problemów.

Profesor Lech Witkowski uważa, iż postawa nauczyciela powinna opierać się na czterech „estetykach sytuacji edukacyjnych”, które charakteryzują role możliwe do pełnienia przez wychowawcę. Należą do nich:

- rola rzecznika jakichś ważnych treści i strażnika jakiegoś kanonu czy prawodawcy – bycie tym pierwszym;
- rola partnera znaczącego życiodajnie, emocjonalnie i intelektualnie – bycie tym drugim;
- rola tłumacza i mediatora – bycie tym trzecim;
- rola empatycznego pomocnika i promotora rozmaitych sprawności i kompetencji ucznia – bycie tym czwartym³⁵.

Zatem w zależności od sytuacji nauczyciel powinien przyjąć funkcję lidera – wymagającego i dominującego lub partnera – traktującego uczniów podmiotowo, ale jednocześnie musi potrafić zdystansować się i pełnić rolę jedynie wspomagającą.

Interakcjonistyczna koncepcja autorytetu nauczyciela wychodzi na przeciw oczekiwaniom wobec dzisiejszej szkoły inkluzyjnej. Szkoła, która ma być aktywna, innowacyjna i otwarta na zmiany w dotychczasowych relacjach nauczyciel – uczeń. *Podmiotowe traktowanie nauczyciela mającego pełnię władzy oraz przedmiotowe pojęcie roli ucznia jako wchłaniającego treści i okazującego egzekwowane podporządkowanie nauczycielskiej władzy, ustępuje miejsca obustronnej podmiotowości. W tego rodzaju edukacji autorytet pedagogiczny nauczyciela nie wywodzi się z poczucia intelektualnej pewności i wyższości, lecz ma swoje źródło we wspólnym poszukiwaniu i dialogu*³⁶.

Autorytet nauczyciela może się przejawiać w wielu aspektach. Oto niektóre z kategorii, w których możemy ten autorytet znaleźć³⁷:

1. Kompetencja nauczyciela danego przedmiotu (wiedza, sposób jej przekazywania, umiejętność zaciekawienia nauczonym przedmiotem).
2. Mocne strony nauczyciela jako osoby dorosłej, a w szczególności:

³⁵ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność...*, op. cit., s. 216-231.

³⁶ Ibidem, s. 52.

³⁷ M. Łaguna, *Szkoła tradycyjna a aktywne uczestnictwo*, (w:) „Edukacja i Dialog” 1996, nr 4, s. 5.

- umiejętności pozaprzedmiotowe, hobby, np. gra na instrumencie, znajomość muzyki, filmu, literatury, taniec, umiejętności terapeutyczne itp.
 - umiejętność zaciekawienia uczniów swoimi zainteresowaniami,
 - prezentowany system wartości i działanie zgodne z nim,
 - cechy osobowości, takie jak: konsekwencja w działaniu, porównywalność zachowań w sytuacjach zbliżonych, niezmienność zasad, uczciwość, rzetelność, samokrytyka i umiejętność przyznania się do błędu itp.
3. Kompetencje interpersonalne, a w szczególności:
- sposób komunikowania się z uczniami,
 - sposób formułowania wymagań w zakresie uczenia się, jak i zachowania na lekcji,
 - stosunek do uczniów, itp. ciepły, serdeczny itp.
 - umiejętność budowania konstruktywnych kontaktów,
 - umiejętność słuchania,
 - gotowość do pomocy,
 - umiejętność udzielania pomocy i wsparcia,
 - respektowanie dojrzałości uczniów (traktowanie ich tak jak dorosłych).
4. Efektywność w działaniu obejmująca między innymi:
- umiejętność organizacji pracy własnej i innych,
 - umiejętność rozwiązywania powstających problemów,
 - skuteczność w działaniu.

Jak wynika z powyższych rozważań, literatura ukazuje wiele różnych rodzajów autorytetów, jednak każdy z nich dąży do jednego zasadniczego celu, a mianowicie do wzbudzenia zaufania, które pozwoli na korzystny wpływ na wychowanie ucznia.

Oczywiście istnieją jeszcze inne czynniki, które mogą pomóc budować autorytet „nauczyciela włączającego” u wychowanków. Mimo iż wydaje się to oczywiste, nie należy zapominać o bezwzględnym poszanowaniu godności ucznia, jego praw oraz uczuć. Ponieważ dzieci są doskonałymi obserwatorami, zauważą nieszczerłość, brak spójności w wizerunku nauczyciela i nadawanych przez niego komunikatach werbalnych i niewerbalnych. Poza tym nauczyciel powinien być na tyle elastyczny, aby móc dostosować swoje zachowanie, oczekiwania oraz metody i techniki pracy do wieku i poziomu

uczniów. To wszystko świadczy o jego kompetencjach i przygotowaniu do zawodu³⁸.

Zagadnienie autorytetu nauczyciela jest nieodłącznie związane z jego umiejętnością budowania relacji interpersonalnych. Możemy wyróżnić wiele rodzajów relacji nauczyciel–uczeń. Gdy nauczyciel traktuje uczniów jak partnerów, darzy ich zaufaniem, akceptuje ich takich, jakimi są, nawiązuje przyjazne stosunki, daje im możliwość uwierzenia w siebie, podwyższa ich samoocenę. Kiedy nauczyciel dobrze wykonuje swoją pracę, sprawiedliwie ocenia uczniów, nie ingeruje w ich życie prywatne, a także nie nawiązuje bliższych kontaktów, stosunki są wtedy oficjalne. Taka atmosfera nie sprzyja wzajemnej współpracy i więzi emocjonalnej. Gdy nauczyciel podchodzi do uczniów obojętnie, nie interesują go wyniki w nauce, praca podopiecznych ani indywidualne problemy, uczniowie nie mają szans rozwijać się intelektualnie i społecznie³⁹. Podopieczni nie biorą udziału w zajęciach, nie dążą do samorealizacji. W tej sytuacji również nie ma żadnej więzi emocjonalnej uczniów z nauczycielem. Podczas relacji konfliktowych trwa ciągła walka. Nauczyciel narzuca normy, zasady, decyzje, nie liczy się z poglądami uczniów. Wychowankowie stale czują się zagrożeni.

Kiedy dystans zostanie zwiększony przez nauczyciela, wychowanek odczuwa jego zależność, obawia się zachowań wychowawcy, nie odczuwa potrzeby bycia, nie czuje się bezpiecznie.

Jednak, aby w klasie nastąpiło samodzielnie inicjowane nauczanie, potrzebny jest odpowiedni klimat stworzony przez nauczyciela. Atmosfera powinna być oparta na poczuciu bezpieczeństwa, które ma miejsce wtedy, gdy zaistnieją odpowiednie relacje między uczniem a nauczycielem. Nauczyciel powinien zachęcać również do twórczego działania.

Carl Rogers⁴⁰ wśród cech pożądanых u nauczycieli wymienia autentyczność, czyli wchodzenie przez nauczyciela w relacje jako osoba prawdziwa, ujawniająca swoje prawdziwe uczucia i emocje. Postrzegany jest wów-

³⁸ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2007, s. 146.

³⁹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Wyd. Żak, Kraków 2009, s. 498.

⁴⁰ M. Łaguna, *Szkoła tradycyjna a aktywne uczestnictwo*, (w:) „Edukacja i Dialog” 1996, nr 4, s. 5.

czas przyjaźnie, a nie za fasadą zawodową. Ważnym czynnikiem w budowaniu klimatu przez nauczyciela jest:

- darzenie zaufaniem swoich podopiecznych, ich zdolności i umiejętności;
- akceptacja każdego ucznia jako indywidualnej, odrębnej jednostki;
- nagradzanie rozumiane jako wzmacnianie uczuć, opinii, motywowanie, zachęcanie do podejmowania dalszego wysiłku;
- empatia - wczuwanie się w sytuację ucznia i widzenie problemów z jego pozycji.

Uczeń będzie chciał więcej wiedzieć, zaspakając własne potrzeby, jeśli będzie akceptowany, traktowany jako partner, z życzliwością.

Nauczyciel w aktywnym procesie nauczania to nie tylko „budowniczy” atmosfery, to osoba wspomagająca swoich podopiecznych, skłaniająca do myślenia i zaangażowania. Jak pisze Jadwiga Krzyżewska: *przypada mu więc rola słuźebna*⁴¹.

Przedstawione w niniejszym artykule zagadnienia ukazują złożoność pojęcia szkoła inkluzyjna i klimat społeczny szkoły. Ukazują również pewne dążenia i kierunki zmian, jakich należy dokonywać w masowych szkołach, aby poprawić jakość funkcjonowania tych placówek, tak aby kierowały się one ideą edukacji włączającej.

Aby uczniowie czuli się bezpiecznie w szkole, bardzo ważne jest ich poczucie przynależności i identyfikacji, które jest uwarunkowane pozytywnym nastawieniem do szkoły, nauczycieli i samej nauki, a także pełnym uczestnictwem w życiu szkoły, zaangażowaniem i osiągnięciami⁴².

Wyrażam głęboką nadzieję, że mój artykuł stanowi tylko zapowiedź dalszych pogłębionych studiów i bada naukowych poświęconych temu zagadnieniu.

⁴¹ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, AV OMEGA, Suwałki 1998, s. 35.

⁴² *Ibidem*, s. 167.

Daria Rolka

Charakterystyka edukacja osób niepełnosprawnych w Polsce – wyniki kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli

Education of students with disabilities in Poland - results of the
control carried out by the Supreme Chamber of Control (SCC)

Streszczenie: Nieustanny wzrost liczby osób niepełnosprawnych w społeczeństwie znacząco wpływa na zwiększanie rangi tegoż zjawiska pośród innych kwestii czy problemów natury społecznej. Obecnie rozważania dotyczące niepełnosprawności skłaniają się ku modelowi społecznemu, wskazującemu na ogromną rolę społeczeństwa jako czynnika upośledzającego.

W związku z faktem, iż niepełnosprawność stanowi problem społeczny, społeczeństwo zobligowane jest do świadczenia pomocy osobom z ograniczoną sprawnością. Ważnym wyzwaniem w tejże kwestii jest dostosowywanie przedszkoli, szkół i innych placówek do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, posiadających specjalne potrzeby edukacyjne.

Kontrola stanu nauczania tej grupy uczniów w latach szkolnych 2009/2010, 2010/2011 oraz 2011/2012, przeprowadzona przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK), pod nazwą „Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych” wykazała, iż w Polsce podejmuje się coraz więcej akcji i przedsięwzięć zmierzających do stworzenia takich warunków uczniom niepełnosprawnym, które sprzyjać będą ich holistycznemu rozwojowi oraz aktywizowaniu do pełnego uczestnictwu w życiu społecznym. Jednocześnie NIK podkreśla, iż w wielu placówkach edukacyjnych standardy kształcenia, wytyczone w stosownych uregulowaniach prawnych, nadal nie są zapewnione.

Słowa kluczowe: bariera, edukacja, Najwyższa Izba Kontroli, niepełnosprawność, osoba niepełnosprawna

Abstract: The constant growth of the number of disabled people in society contributes to a significant increase in the position of this problem amongst other social issues. Nowadays the medical model of understanding disability is on the decline in comparison to the social model, which emphasizes the role of society as a debilitating factor. In view of the fact that disability is a social problem, society is

obliged to provide assistance to disabled people. An important challenge in this regard is to adjust kindergartens, schools and other institutions to the needs of disabled students with special educational needs.

The control of the education of students with disabilities in the school years 2009/2010, 2010/2011 and 2011/2012, carried out by the Supreme Chamber of Control (SCC) under the name of "Education of students with disabilities with special educational needs", shows that in Poland it takes more and more actions and projects aimed at creating the conditions for students with disabilities, to encourage their holistic development and activation of full participation in social life. At the same time, the SCC points out that in many of the educational institutions educational standards depicted in the relevant legal regulations are still not assured.

Key words: barrier, education, the Supreme Chamber of Control, disability, disabled person

Niepełnosprawność jest pojęciem niejednoznacznym, a przez to wieloaspektowym. Ogniskuje w sobie bowiem aktualnie funkcjonujące normy, wzorce i kanony o charakterze społeczno-kulturowym. Początkowo uważano, iż niepełnosprawność dotyczy różnorodnych ograniczeń funkcjonalnych, będących konsekwencją utraty czy ograniczenia zdolności do urzeczywistniania konkretnych działań, które przez uczestników życia społecznego traktowane są jako zgodne z normą, naturalne i typowe dla egzystencji ludzkiej¹. Powyższe stanowisko dominowało przez zdecydowanie większą część minionego tysiąclecia. W jego efekcie, niepełnosprawność postrzegana była w kategoriach wyłącznie osobistego problemu, indywidualnej trudności człowieka nią dotkniętego. Wskazywano jednocześnie na konieczność podejmowania różnorodnych działań medycznych, mających na celu całościowe lub częściowe przynajmniej przywrócenie sprawności tejże jednostce². Wszystkie zabiegi medyczne czy rehabilitacyjne ukierunkowane były zatem na usunięcie określonej dysfunkcji, a przez to doprowadzenie do jak najpełniejszej „normalności” osoby niepełnosprawnej.

Tymczasem jednak wiele środowisk postulowało, by w modelu niepełnosprawności skoncentrować się nie tylko na roli pojedynczego człowieka,

¹ J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin 2006, s. 27-28.

² C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 8-9.

lecz także całego społeczeństwa jako elementu upośledzającego³. Głos w dyskusji zabrał brytyjski Związek Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciw Segregacji, który zdecydowanie podkreślał, iż to ogół społeczeństwa przyczynia się do upośledzenia ludzi niepełnosprawnych: *Z naszej perspektywy, to społeczeństwo upośledza osoby niepełnosprawne fizycznie. Niepełnosprawność jest czymś nadbudowanym nad naszymi ułomnościami przez fakt, że jesteśmy niepożrebnie izolowani i wykluczeni z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Niepełnosprawni są zatem dyskryminowaną grupą w społeczeństwie*⁴.

Jak wskazują C. Barnes oraz G. Mercer, zaprezentowany powyżej punkt widzenia opiera się na rozgraniczeniu uszkodzenia od niepełnosprawności. Pierwsze z wymienionych pojęć odnosi się do całkowitej bądź częściowej dysfunkcji kończyny, narządu czy funkcjonowania organizmu. Drugie zaś kojarzone jest z osłabianiem działalności jednostki, podyktowanym aktualną organizacją zbiorowości ludzkich, które wyłączają osoby z dysfunkcjami z uczestnictwa w kluczowych sferach życia społecznego⁵. Obecnie zatem niepełnosprawność zdecydowanie częściej rozpatrywana jest jako swoista implikacja barier o podłożu społecznym, aniżeli konsekwencja determinantów biologicznych.

Warto wskazać na fakt, iż w ramach programu Unii Europejskiej HELIOS stworzono definicję niepełnosprawności, utrzymaną w podobnym tonie. Propaguje się bowiem konieczność integracji społecznej oraz swobody życiowej osób z różnymi ograniczeniami, wskazując, że *niepełnosprawną jest jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją, tworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może, tak jak inni ludzie przezwyciężyć, wskutek występujących u niej uszkodzeń*⁶. Co więcej, w dalszej części tejże definicji podkreśla się, że to właśnie obowiązkiem społeczeństwa jest usuwanie, minimalizowanie oraz kompensowanie tych przeszkód, by każdemu człowiekowi zapewnić możliwość korzystania z pełni

³ J. Żbikowski, D. Dąbrowski, M. Kuźmicki, *Determinanty aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych zamieszkałych na obszarach wiejskich. Raport z badań*, t. I, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska 2012, s. 11.

⁴ UPIAS, *Fundamental Principles of Disability*, London 1976, s. 14. Cyt. za: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, dz. cyt., s. 18.

⁵ Tamże, s. 3-4.

⁶ Cyt. za: J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, dz. cyt., s. 28.

przywilejów obywatelskich, przestrzegając przy tym jego praw oraz obowiązków⁷.

Niepełnosprawność stanowi zatem problem ogółu społeczeństwa. W związku z tym, jest ono zobligowane do świadczenia usług pomocy osobom niepełnosprawnym, m.in. poprzez eliminowanie barier o charakterze edukacyjnym, ekonomicznym, prawnym czy architektonicznym. Osoby te bowiem są zdolne, przy adekwatnym do ich potrzeb dostosowaniu bliższego i dalszego otoczenia, do niezależnego funkcjonowania i wypełniania różnorodnych ról i funkcji społecznych. Jest to tym bardziej istotne, że ponad 12% całego społeczeństwa polskiego (niemal 4,7 mln) to ludzie z różnorodnymi dysfunkcjami – tak wynika z danych pochodzących z Narodowego Spisu Powszechnego 2011⁸. Co więcej, według wyników Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), przeprowadzanego przez GUS, liczba osób niepełnosprawnych od 16 roku życia w 2011 wyniosła blisko 3,4 mln osób⁹. Świadczy to, że ponad jedna dziesiąta społeczeństwa polskiego we wskazanym przedziale wiekowym posiadała orzeczenie o niepełnosprawności. Z danych tych wynika także, iż ponad milion dzieci i młodych ludzi urodziło się z niepełnosprawnościami lub nabyło je w wyniku nieszczęśliwych zdarzeń losowych.

Jak wynika z powyższego, znaczący odsetek ludności Polski – według kryterium prawnego¹⁰ – należy uznać za niepełnosprawnych. Ma to szczególne implikacje w dziedzinie edukacji. Konieczne jest bowiem dostosowanie przedszkoli, szkół i innych placówek do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Osoby z deficytami ciągle jeszcze są zdecydowanie gorzej wykształcone niż osoby zdrowe. Nadzieję budzi jednak fakt, iż w ostatnich latach obserwuje się po-

⁷ Tamże.

⁸ Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, www.niepelnosprawni.gov.pl, 20.03.2013.

⁹ Tamże.

¹⁰ GUS wyróżnił dwa kryteria kwalifikowania jednostki do grupy osób niepełnosprawnych. Pierwszym jest kryterium prawne, zgodnie z którym za osobę niepełnosprawną należy uznać każdego, kto posiada orzeczenie o stopniu niepełnosprawności, wydane przez odpowiedni organ. Drugim wyznacznikiem z kolei jest kryterium biologiczne, w którym jednostka nie posiada orzeczenia o niepełnosprawności, lecz deklaruje trudności w wykonywaniu codziennych czynności.

wolny, aczkolwiek systematyczny wzrost liczby osób niepełnosprawnych z co najmniej średnim wykształceniem (34,4%). Dodatkowo, w 2011 roku 7,1% osób niepełnosprawnych posiadało wykształcenie wyższe, zaś 30,1% – zasadnicze zawodowe. W odniesieniu do osób sprawnych udział ten przedstawia się następująco: 54,7% osób ukończyło szkołę średnią, 20,4% – szkołę wyższą, zaś 24,1% – szkołę zawodową¹¹.

Godny uwagi jest fakt, iż w Polsce organizuje się coraz więcej akcji i przedsięwzięć, zmierzających do stworzenia takiego środowiska osobom niepełnosprawnym, które sprzyjać będzie ich wielowymiarowemu rozwojowi, pełnemu uczestnictwu w życiu społecznym, kulturowym czy politycznym – bez poczucia bycia gorszym czy innym. Działalność ta ma swój wyraz w stosownych uregulowaniach z zakresu prawa oświatowego. Ustawodawca w ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty w sposób wyraźny zawarł zamysł kompensowania szans edukacyjnych oraz integracji środowiska osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Znajduje się tam bowiem zapis o możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, dostosowaniu treści, metod oraz form kształcenia adekwatnie do jednostkowych uzdolnień, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Poza tym istnieje także możliwość realizacji zindywidualizowanego procesu nauczania i rewalidacji¹².

Dane zawarte w Systemie Informacji Oświatowej jednoznacznie wskazują, iż w roku szkolnym 2011/2012 naukę na I, II, III i IV etapie edukacyjnym pobrało 150 430 uczniów z różnymi formami niepełnosprawności, zaś w przedszkolu naukę rozpoczęło 13 917 dzieci niepełnosprawnych (tabela 1)¹³.

Tabela 1. Struktura populacji uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na rodzaj niepełnosprawności na poszczególnych poziomach kształcenia w roku szkolnym 2011/2012 (stan na 31 marca 2012)

¹¹ Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, www.niepełnosprawni.gov.pl, 20. 03. 2013.

¹² Art. 1, pkt. 4, 5, 5a z Ustawy z 9 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. Nr 173, poz. 1808.

¹³ System Informacji Oświatowej, www.cie.men.gov.pl, 21. 03. 2013.

Rodzaj niepełnosprawności	Typ szkoły				
	Przedszkole	Szkoła podstawowa	Gimnazjum	Szkoła ponadgimnazjalna	RAZEM
z niepełnosprawnościami sprzężonymi	2451	9063	5405	4096	21015
niewidomi	51	127	97	223	498
słabo widzący	618	2713	1668	1299	6298
niesłyszący	246	662	507	1184	2599
słabo słyszący	758	3683	2352	1677	8470
z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim	1099	20463	21394	13450	56406
z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym	2211	10539	9112	8126	29988
niedostosowani społecznie	0	671	3727	702	5100
zagrożeni niedostosowaniem społecznym	0	1979	3467	652	6098
zagrożeni uzależnieniem	0	7	141	25	173
z zaburzeniami zachowania	0	3454	2707	449	6610
przewlekle chorzy	0	859	0	0	859
z zaburzeniami psychicznymi	0	280	0	0	280
z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	2713	4223	2112	2225	11273
z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	3770	3567	936	407	8680
RAZEM	13917	62290	53625	34515	164347

Źródło: System Informacji Oświatowej, www.cie.men.gov.pl

Niewątpliwie należy podkreślić, iż reforma systemu oświatowego przyczynia się do edukacji integracyjnej, która – zgodnie z literą prawa – stanowi jedną z czterech form nauczania osób niepełnosprawnych w pol-

skim szkolnictwie – obok edukacji ogólnodostępnej, nauczania specjalnego i indywidualnego. Wobec tego, rodzice mają możliwość wyboru miejsca oraz formy kształcenia ich dziecka.

Nauczyciele w odniesieniu do uczniów sprawnych, jak i niepełnosprawnych (w tym słabowidzących, niewidomych, słabosłyszących, niesłyszących, niepełnosprawnych ruchowo, niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim) wdrażają i realizują tę samą podstawę programową kształcenia ogólnego. Poziom wykonania programu nauczania powinien być uzależniony od indywidualnych potrzeb i zasobów ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jednakowa podstawa programowa bez wątplenia ułatwia nauczanie dzieci i młodzieży tak w klasach ogólnodostępnych, jak integracyjnych. Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym przygotowywana jest z kolei odrębna podstawa programowa, która stanowi bazę dla indywidualnych programów kształcenia¹⁴.

Jak wskazuje M. Kummat, w placówkach ogólnodostępnych, do których uczęszczają uczniowie niepełnosprawni, zapewnia się realizację:

- dyrektyw i rekomendacji ujętych w orzeczeniach wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne,
- programów kształcenia i wychowania, adekwatnych do możliwości podopiecznych,
- zajęć o charakterze rewalidacyjnym,
- warsztatów i spotkań sprzyjających konsolidacji z grupą rówieśniczą oraz środowiskiem lokalnym.

Z kolei w instytucjach oświatowo-wychowawczych, w których funkcjonują oddziały integracyjne, zatrudniani są dodatkowo odpowiednio wykwalifikowani nauczyciele, których zadaniem jest przygotowywanie i wdrażanie zajęć edukacyjno-wychowawczych, oraz inni specjaliści, oferujący pomoc psychologiczno-pedagogiczną zarówno dziecku, jak i jego najbliższemu¹⁵.

¹⁴ Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. Nr 51 poz. 458, z późniejszymi zmianami: Dz.U. z 2003 r. Nr 210 poz. 2041; Dz.U. Nr 19 z 2005 r. poz. 165.

¹⁵ M. Kummat, *Założenia projektu – podstawy prawne kształcenia uczniów niepełnosprawnych*, [w:] *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*, pod red. J. Boguckiej,

Celem tych regulacji jest zwrócenie uwagi na potrzeby uczniów niepełnosprawnych i ich rodzin, pogłębianie świadomości uczniów zdrowych, ich rodziców, nauczycieli, ale także członków lokalnej społeczności i całego społeczeństwa. Wszystko to sprawia, że młodzi ludzie z różnymi dysfunkcjami coraz liczniej uczęszczają na zajęcia w otwartym systemie kształcenia – coraz bardziej popularna bowiem staje się edukacja inkluzyjna. Jak słusznie jednak zauważa M. Kummat, włączenie nie jest tożsame z ulokowaniem uczniów o specjalnych potrzebach w placówkach powszechnych. Wskazuje ona jednak na konieczność takiego modyfikowania i modernizowania szkół, które pozwoli na organizowanie właściwego wsparcia dla podopiecznych, a tym samym na adekwatniejsze reagowanie na ich potrzeby¹⁶. Szkoła powinna zatem powinna podejmować kroki w celu zagwarantowania całościowej oferty kształcenia i wychowania oraz wielowymiarowej integracji społecznej wszystkim uczniom.

W tym miejscu pojawia się niezwykle ważne pytanie: czy polskie szkoły rzeczywiście przygotowane są do przyjmowania uczniów niepełnosprawnych? Wnikliwa kontrola stanu nauczania tychże uczniów w latach szkolnych 2009/2010, 2010/2011 oraz 2011/2012, przeprowadzona przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK), pod nazwą „Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych”¹⁷, wykazała, iż wiele działań w kwestii edukacji osób niepełnosprawnych zakończyło się sukcesem. NIK podkreśla równocześnie, że w wielu placówkach standardy kształcenia, wytyczone w stosownych uregulowaniach prawnych, nadal nie są zapewnione.

Kontrolą objęto 58 instytucji, a mianowicie Ministerstwo Edukacji Narodowej, 13 urzędów miast oraz 3 starostwa powiatowe (jako tzw. jednostki prowadzące szkoły), 40 szkół publicznych (22 szkoły specjalne, 18 szkół ogólnodostępnych, w tym 14 z oddziałami integracyjnymi i 4 integracyjne), jak również jedną samorządową jednostkę budżetową, której nadrzędnym

D. Al.-Khamisy, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009, s. 6.

¹⁶ Tamże, s. 8.

¹⁷ Informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli pn. *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (nr P/12/057), s. 6, www.nik.gov.pl, 20.03.2013.

celem jest obsługa ekonomiczno-administracyjna placówek zarządzanych przez powiat.

W raporcie można przeczytać, że w roku szkolnym 2011/2012 nauczanie uczniów z różnymi dysfunkcjami prowadziły:

- 2103 szkoły specjalne, z czego 786 placówek kształciło na poziomie szkoły podstawowej, 830 szkół – na poziomie gimnazjum, zaś pozostałe 487 jednostek – na poziomie ponadgimnazjalnym. Naukę w szkołach specjalnych pobierało łącznie 68,8 tys. uczniów;
- szkoły ogólnodostępne z 22862 oddziałami o charakterze ogólnodostępnym, w których uczyło się 34,1 tys. młodych ludzi, z 305 oddziałami o charakterze specjalnym, gdzie naukę pobierało 1,8 tys. uczniów, oraz z 5870 oddziałami o charakterze integracyjnym, w których wykształcenie otrzymywało 21,9 tys. uczniów¹⁸.

Jak zaznaczają autorzy raportu NIK, Minister Edukacji Narodowej w latach 2009-2012 podjął szereg działań zmierzających do podniesienia jakości kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Wytyczył on bowiem pożądany kierunek polityki oświatowej, jak również przyczynił się do urzeczywistnienia projektu systemowego pod nazwą „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” w ramach Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki” w latach 2010-2011. Myślą przewodnią tej inicjatywy było polepszenie stanu nauczania uczniów o zwiększonych potrzebach, zagwarantowanie w podziale części oświatowej subwencji ogólnej środków na pokrycie kosztów szkolnictwa specjalnego, jak również zapewnienie podręczników szkolnych dla uczniów z dysfunkcją narządu wzroku. Co więcej, dzięki wysiłkom MEN polski system edukacji dzieci niepełnosprawnych w placówkach ogólnodostępnych i specjalnych daje ich opiekunkom możliwość wyboru form kształcenia oraz zapewnia wsparcie specjalistów przy podejmowaniu takiej decyzji.

Kontrola NIK stwierdziła, iż warunki kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach, nad którymi pieczę sprawują monitorowane przez NIK jednostki prowadzące, w znacznym stopniu uległy poprawie. Dodatkowo, we wskazanym powyżej okresie (2009-2012)

¹⁸ Tamże, s. 7; za: GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012, s. 135, 149-154.

zwiększono o 4% liczbę szkół ogólnodostępnych integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi oraz o 3,5% szkół specjalnych. Także rodzice dzieci niepełnosprawnych, wśród których NIK przeprowadził badania kwestionariuszowe, pozytywnie oceniają ten obszar polskiej oświaty. Wskazują bowiem, iż pomoc, jaką otacza się w placówkach ich dzieci, jest satysfakcjonująca (77% respondentów), a poprzez fakt nieustannej współpracy ze środowiskiem nauczycielskim mają poczucie wpływu na funkcjonowanie szkoły (99% ankietowanych).

NIK pozytywnie oceniła działalność 80% kontrolowanych szkół publicznych w zakresie nauczania indywidualnego, wskazując, iż było one organizowane w drodze konsultacji z instytucją prowadzącą szkołę i w wymiarze adekwatnym do wymogów regulaminowych. Dyrektorzy placówek zapewnili uczniom możliwość realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych, a dotyczących form pomocy oraz okoliczności zaspokajania potrzeb edukacyjnych. Godny uwagi jest fakt, iż w 85% szkół różnych typów przygotowywano i wdrażano zajęcia specjalistyczne, w tym korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne i inne. Dodatkowo, uczniowie z niepełnosprawnościami mieli możliwość rozwijania własnych zainteresowań i hobby poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach pozalekcyjnych. Tę formę spędzenia wolnego czasu organizowano we wszystkich kontrolowanych szkołach.

Kontrola wykazała również, że zdecydowana większość szkół zatrudniała pedagogów, spełniających wymogi formalne do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (92%). Ponadto, nauczyciele pracujący w skontrolowanych placówkach systematycznie podnosili swoje kwalifikacje zawodowe w drodze kształcenia (studia magisterskie, licencjackie, podyplomowe) oraz doskonalenia zawodowego (kursy kwalifikacyjne i doskonalące, szkolenia, warsztaty).

W zdecydowanej większości szkół (90%) przestrzegano obowiązku dopasowania wymogów edukacyjnych do psychofizycznych możliwości ucznia oraz jego tempa rozwojowego. Działania te oscylowały wokół opracowania – w oparciu o orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej – odpowiedniego programu nauczania i wdrażania go tak, by umożliwić wszechstronny rozwój wychowanka.

Ponad połowa skontrolowanych placówek (73,2%) dysponowała salami lekcyjnymi o odpowiednim dla osób niepełnosprawnych standardzie oraz zapleczem dydaktycznym. Program dydaktyczny realizowano, korzystając z zarówno podręczników specjalistycznych (58,8%), jak i ogólnodostępnych (100%), przy czym nauczyciele dopasowywali treści w nich zawarte do poziomu rozwojowego uczniów niepełnosprawnych. Zapewniali tym samym prawidłowy przebieg procesu dydaktyczno-rewalidacyjnego.

W skontrolowanych szkołach edukacja ucznia niepełnosprawnego finansowana była w znaczącej mierze z części oświatowej subwencji ogólnej. Szkoły pozyskiwały również środki z innych źródeł, w tym z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) i Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PEFRON).

Kontrolerzy NIK zaakcentowali jednocześnie fakt, iż na jakość kształcenia uczniów niepełnosprawnych pejoratywnie oddziaływały liczne zaniedbania zarówno ze strony organów prowadzących szkoły, jak też dyrekcji i kadry nauczycielskiej zatrudnianej w tychże placówkach. Sygnały te świadczyły o braku zaspokojenia elementarnych potrzeb edukacyjnych, o czym mówi się w stosownych aktach prawnych oraz orzeczeniach wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Znaczącym utrudnieniem w budowaniu wspierającego i bezpiecznego środowiska szkolnego okazały się nie tylko przeszkody edukacyjne i społeczne, lecz także bariery architektoniczne, uniemożliwiające swobodne poruszanie się uczniów na terenie placówki i w jej najbliższej okolicy.

W raporcie przeczytać można, że część jednostek prowadzących szkoły nie wywiązywała się należycie z zadań w kwestiach kluczowych dla funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych na obszarze szkoły. Z informacji uzyskanych przez NIK wynika, iż organy te nie czuwały w pełni nad przestrzeganiem przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pobytu uczniów i nauczycieli w placówkach. Zdarzały się także uchybienia w kwestii kontroli dyrekcji szkół w zakresie organizacji dowozu i opieki uczniów niepełnosprawnych na zajęcia oraz wprowadzania danych o liczbie tychże uczniów do systemu informacji oświatowej (SIO).

Wiele pozostawia do życzenia także działalność szkół publicznych. Jak się okazało, niemal w jednej trzeciej badanych placówek integracyjnych oraz

z oddziałami integracyjnymi (28%) przekroczono dopuszczalną liczbę uczniów. Przypuszczać można, iż zaistniała sytuacja była rezultatem ograniczeń finansowych, które uniemożliwiły w kilku placówkach zatrudnienie odpowiednio wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, przygotowanej do pracy z dziećmi z dysfunkcjami (8%).

Kontrolerzy NIK zauważyli również, że jedna dziesiąta placówek (10%) nie dokonywała rozpoznania jednostkowych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych swoich podopiecznych. Odnotowano także nieprawidłowości dotyczące organizacji i przebiegu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (20%), zajęć specjalistycznych (10%), profilaktycznej opieki zdrowotnej (15%) oraz bezpiecznych i higienicznych warunków użytkowania obiektów szkolnych (40%). Z kolei w przypadku 15% skontrolowanych szkół dostrzeżono nierzetelne dokumentowanie przebiegu działalności dydaktyczno-wychowawczej. Co więcej, ustalono także, iż placówki nie monitorowały losów swoich niepełnosprawnych absolwentów.

Niemal jedna trzecia szkół (26,8%), w których przeprowadzono kontrolę, posiadała sale lekcyjne nieprzystosowane do prowadzenia zajęć z uczniami z różnymi ograniczeniami, zaś w 42,5% szkół nauczyciele zawiadamiali o braku specjalistycznych podręczników.

Warto zwrócić również uwagę, iż blisko połowa nauczycieli (47%), pracujących z uczniami niepełnosprawnymi, opowiada się za kształceniem tych wychowanków w szkołach specjalnych, zaś edukację włączającą preferuje jedynie 17% respondentów. W ich przekonaniu nauczanie integracyjne stanowi właściwą formę dla uczniów niepełnosprawnych ruchowo (24% ankietowanych), słabosłyszących (16%) i słabowidzących (13%). Zaledwie 2% badanych nauczycieli zaleca edukację integracyjną dla wszystkich uczniów z dysfunkcjami, bez względu na rodzaj niepełnosprawności. Dane te budzą pewien niepokój, gdyż to właśnie szkoła, jako kolejne po rodzinie środowisko wychowawcze dzieci niepełnosprawnych, powinna mieć na względzie dobro dzieci z dysfunkcjami, a tym samym zabiegać o ich integrację z rówieśnikami. Wydaje się jednak, iż nie wszyscy nauczyciele rozumieją ideę edukacji włączającej, traktując uczniów niepełnosprawnych jako dodatkowy obowiązek i niepotrzebne obciążenie.

Reasumując, ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty zapewnia niepełnosprawnym uczniom możliwość kształcenia we wszystkich

typach szkół, adekwatnie do indywidualnych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych oraz predyspozycji psychofizycznych, jak również opiekę nad nimi przez zagwarantowanie realizowania zindywidualizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego, form i programów kształcenia oraz zajęć o charakterze rewalidacyjnym. Od wielu już lat w Polsce podejmuje się kroki w celu poprawy jakości kształcenia osób niepełnosprawnych. Niemniej jednak, jak pokazują wyniki kontroli przeprowadzonej przez NIK w 40 szkołach na terenie całego kraju, ten obszar edukacji pozostawia wiele do życzenia. Nadal funkcjonuje szereg barier, zarówno architektonicznych, jak i prawnych, psychologicznych, społecznych czy kulturowych, utrudniających, a często całkowicie uniemożliwiających osobom niepełnosprawnych prawidłowy rozwój oraz samorealizację.

Wobec powyższego, należy zintensyfikować prace we wszystkich sferach, w których wykryto nieprawidłowości. Sposób organizacji bliższego i dalszego otoczenia w znacznej mierze determinuje możliwości rozwojowe poszczególnych jednostek. Konieczne zatem wydaje się podejmowanie kroków w celu likwidacji bądź złagodzenia powyżej omówionych mankamentów prawnych, organizacyjnych czy kompetencyjnych. Od tego przecież, w jakim stopniu uda się zniwelować liczbę oraz natężenie barier, uzależniony jest poziom wykorzystania kapitału ludzkiego, tkwiącego w osobach z niepełnosprawnościami.

Bibliografia

Pozycje zwarte

1. Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.
2. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2012.
3. *Fundamental Principles of Disability*, UPIAS, London 1976.
4. Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin 2006.

5. Kummat M., *Założenia projektu – podstawy prawne kształcenia uczniów niepełnosprawnych*, [w:] *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*, pod red. J. Boguckiej, D. Al.-Khamisy, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.
6. Żbikowski J., Dąbrowski D., Kuźmicki M., *Determinanty aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych zamieszkałych na obszarach wiejskich. Raport z badań*, t. I, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II, Biała Podlaska 2012.

Akty prawne

1. Ustawa z 9 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. Nr 173, poz. 1808.
2. Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół Dz.U. Nr 51 poz. 458, z późniejszymi zmianami: Dz.U. z 2003 r. Nr 210 poz. 2041; Dz.U. Nr 19 z 2005 r. poz. 165.

Źródła elektroniczne:

1. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, www.niepelnosprawni.gov.pl
2. Informacja o wynikach kontroli Najwyższej Izby Kontroli pn. *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (nr P/12/057), www.nik.gov.pl
3. System Informacji Oświatowej, www.cie.men.gov.pl

Katarzyna Marciniak-Paprocka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Zmiany wprowadzone w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po 30 kwietnia 2013 roku

Changes made in the organization and provision of psychological and pedagogical assistance to students with special educational needs after 30 April 2013

Streszczenie: Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie szczegółowo zmian, jakie zostały wprowadzone w 2013 roku, w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, specjalne potrzeby edukacyjne

Abstract: This article aims to present in detail the changes that were introduced in 2013 in the provision of psychological and pedagogical support for pupils with special educational needs in public kindergartens, schools and institutions

Key words: inclusive education, psycho-pedagogical assistance, special educational needs

Wstęp

Fundamentalnym elementem rozwoju każdego kraju są zmiany, które pozwalają na zdobywanie nowych doświadczeń we wszystkich dziedzinach życia i pracy ludzi oraz wypracowanie coraz lepszych metod wspierania jednostek. W myśl tej zasady oraz zgodnie z ideą edukacji włączającej stworzone zostały akty prawne regulujące obowiązki szkół wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

17 listopada 2010 roku zostały podpisane Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Nowe regulacje prawne zawarte zostały w sześciu Rozporządzeniach MEN:

- 1) *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*¹;
- 2) *w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych*²;
- 3) *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach*³;
- 4) *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*⁴;
- 5) *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*⁵;
- 6) *zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej*⁶.

Powyższe rozporządzenia obowiązywały w przedszkolach i gimnazjach od roku szkolnego 2011/2012, natomiast w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych od roku szkolnego 2012/2013. Po dwóch latach funkcjonowania 30 kwietnia 2013 roku zostało wprowadzone kolejne Rozporządzenie *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. Nr 0 z 2013 r., poz. 532), zmieniające Rozporządzenie nr 1 (Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1487) z 2010 roku.

¹ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1487.

² Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1488.

³ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1489.

⁴ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1490.

⁵ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1491.

⁶ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1492.

Edukacja inkluzyjna jako teoretyczne podstawy zmian

W literaturze dotyczącej pojęcia edukacji inkluzyjnej wiele miejsca poświęca się uczniom z niepełnosprawnością, należy jednak dodać, że inkluzja dotyczyć ma każdego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, również ucznia nieprzystosowanego społecznie. „Edukacja inkluzyjna oznacza, że główny akcent położony zostaje na organizację środowiska do specyficznych potrzeb osób z zaburzeniami przystosowania, zmarginalizowanych i przestępców”⁷. Szkoła ma być takim miejscem, gdzie każdy uczeń bez względu na jego dysfunkcję powinien mieć szansę na zdobycie wykształcenia. B. Bocian i T. Zacharuk zwracają uwagę, że celem edukacji włączającej, a tym samym pracy szkoły nie jest ujednoczenie uczniów, ale elastyczność w stosunku do nich. Elastyczność jest konieczna ze względu na to, że uczniowie są różni, uczą się różnym tempie, a nauczyciele, by być efektywnymi, potrzebują zastosowania różnych metod⁸.

Edukacja włączająca koncentruje się na uczniu oraz dostosowaniu szkoły⁹ do możliwości edukacyjnych oraz potrzeb wynikających z rozwoju dziecka. Każdy uczeń rozwija się we własnym tempie, a celem edukacji włączającej jest zapewnienie odpowiednich warunków, sprzyjających temu rozwojowi. Zdaniem Głodkowskiej, włączanie to powinno być celowe, systematyczne oraz zorganizowane. Zwraca uwagę na stosowanie wymagań w stosunku do ucznia, na miarę jego możliwości, tak aby pozwolić na osiągnięcie satysfakcji z nauki oraz życia, a przy tym osiągać coraz to większy rozwój. Postawa taka jest możliwa jedynie z perspektywy środowiska

⁷ T. Zacharuk, *Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 1, 2010 r., s. 221.

⁸ Por. T. Zacharuk, B. Bocian, *Edukacja włączająca – nowa perspektywa pedagogiczna*, „Oświata Mazowiecka”, nr 2, 2011 r., s. 5, T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum”, nr 1, 2011 r., s. 2-3.

⁹ Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wskazuje w §1 ust. 1 placówki, które są zobowiązane do pracy na rzecz dziecka, rodziny i nauczycieli. Kafeteria placówek zobligowanych do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zgodna z art. 2 pkt 3, 3a, 5 i 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Za każdym razem, kiedy w artykule używane jest pojęcie szkoła, autor uwzględni również placówki wymienione w ustawie.

otwartego, które pozwala osobie wcześniej wykluczonej na spełnienie określonych zadań społecznych oraz wewnętrznego poczucia przynależności do grupy. Jeśli chodzi o strategię systemu edukacyjnego, Głodkowska uważa, że włączenie polega na umożliwieniu każdemu uczniowi, bez względu na jego specyficzne potrzeby, dostępu do szkół masowych. Proces ten nie może jednak odbywać się kosztem społeczeństwa. Każdy z uczniów w klasie szkolnej powinien otrzymać optymalne warunki do rozwoju własnego.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że *inkluzja (włączenie) porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest (...)* Inkluzja nie jest stanem stałym jak integracja. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność¹⁰. Duży nacisk kładzie więc na szkołę, jej przystosowanie do potrzeb uczniów, a przede wszystkim plastyczność tej instytucji. Nie można takimi samymi metodami pracować ze wszystkimi uczniami. Należy po przeprowadzonej diagnozie zaproponować odpowiednie rozwiązania, które będą optymalne dla ucznia, ale i dla nauczyciela. W podejściu inkluzyjnym podkreśla się różnorodność uczniów. Każdy uczeń jest inny, ma inne potrzeby i możliwości, a zadaniem nauczyciela jest wspierać go, wartościować i dostosować szkołę do potrzeb uczniów. Zgodnie z założeniami inkluzji różnice między uczniami są wręcz pożądane, bo wzbogacają jednostkę i wartościują ją.

Nurt edukacji włączającej obejmuje cały świat. Główne cele rozwojowe nowego Milenium czy Edukacji dla Wszystkich do 2015 r. opierają się na możliwości zapewnienia pełnego uczestnictwa wszystkim uczniom w edukacji. Wiele międzynarodowych konwencji kładzie nacisk na równość osób wobec edukacji. Wśród nich są m.in.: Uniwersalna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Konwencja UNESCO Przeciw Dyskryminacji w Edukacji (1960), Konwencja o Prawach Dziecka (1989), Światowa Deklaracja o Edukacji dla Wszystkich (1990), Działania Światowego Forum Edukacyjnego i Milenijne Cele Rozwojowe (2000), Program Edukacji dla Wszystkich (2001) oraz konferencje, takie jak „Edukacja włączająca – drogą ku przyszłości” zorganizowana przez UNESCO (2008). Również na gruncie polskim, bada-

¹⁰ T. Zacharuk, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008 r., s. 28

cze i teoretycy zajmując się uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i edukacją inkluzyjną wypracowali wiele wniosków, które znalazły swoje odzwierciedlenie w regulacjach prawnych.

Analiza Rozporządzenia MEN z 30 kwietnia 2013 roku

Wprowadzone zmiany miały za zadanie uprościć procedury dokumentacyjne i ujednoczyć działania pomocowe. Podyktowane zostały opiniami ekspertów, nauczycieli i rodziców; a ich celem było przyspieszenie udzielania pomocy uczniom. Zmniejszenie ilości obowiązującej dokumentacji pozwala wydłużyć czas przeznaczony na pracę z uczniem w celu wyrównania braków i podniesienia szans edukacyjnych.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polegać ma na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych wynikających z:

- 1) niepełnosprawności,
- 2) nieprzystosowania społecznego,
- 3) zagrożenia nieprzystosowaniem społecznym,
- 4) szczególnych uzdolnień,
- 5) specyficznych trudności w uczeniu się,
- 6) zaburzeń komunikacji językowej,
- 7) choroby przewlekłej,
- 8) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- 9) niepowodzeń edukacyjnych,
- 10) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia jego rodziny, spędzaniem wolnego czasu i kontaktami środowiskowymi,
- 11) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym również związanych z kształceniem za granicą¹¹.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna kierowana jest nie tylko do uczniów i nauczycieli, ale również opierać się ma na wspieraniu działalności rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, a także rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych. Od-

¹¹ Dz.U. Nr 0z 2013 r., poz. 532.

dzielnym zapisem jest informacja o bezpłatnym i dobrowolnym korzystaniu z oferowanej pomocy.

Podobnie jak miało to miejsce w pierwotnej wersji, za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiedzialny jest dyrektor placówki, a udzielać jej mają nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści, wśród których wyróżnić należy psychologów, pedagogów, logopedów, doradców zawodowych oraz terapeutów pedagogicznych.

Poszerzona została grupa osób i instytucji wspierających placówkę. Oprócz rodziców, poradni psychologiczno-pedagogicznych (oraz specjalistycznych), placówek doskonalenia nauczycieli czy przedszkoli, szkół i placówek wyszczególnione zostały organizacje pozarządowe oraz instytucje działające na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Znacznie zmieniła się również grupa osób mogących wystąpić z inicjatywą pomocy dla uczniów. Przed zmianami ubiegać się o nią mogli: uczeń, rodzice ucznia, nauczyciele bądź wychowawcy, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, asystent edukacji romskiej oraz pomoc nauczyciela, natomiast po zmianach grupa ta została poszerzona o pielęgniarkę szkolną bądź środowiskową, pracownika socjalnego, asystenta rodziny oraz kuratora sądowego, czyli instytucje i osoby mający ścisły związek ze wspieraniem prawidłowego funkcjonowania rodziny.

Formy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinny być realizowane w trakcie bieżącej pracy z uczniem z uwzględnieniem, jak dotychczas, klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych, w przypadku uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych – zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i planowaniem kariery zawodowej, porad i konsultacji, ale również, co zostało wprowadzone po nowelizacji, warsztatów. Zwrócono również uwagę na zajęcia rozwijające uzdolnienia w przedszkolach i placówkach, co zostało dodane.

Szczególnie wyróżniono udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach dla dorosłych. Pomoc ta również ma być realizowana w trakcie bieżącej pracy ze słuchaczem w formie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kariery zawodowej, porad i konsultacji, a także warsztatów i szkoleń.

W zakresie szczegółowych zmian doprecyzowane zostały zasady konstruowania klas terapeutycznych. Organizowane mają być dla uczniów wy-

kazujących sprzężone i jednorodne zaburzenia, którzy wymagają specjalnej organizacji dostosowania procesu nauczania do specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Podkreślono, że nie tworzy się takich klas w szkołach specjalnych, a zajęcia prowadzić mają nauczyciele właściwych zajęć edukacyjnych. Nauczanie w klasie terapeutycznej ma być prowadzone według realizowanych w szkole programów nauczania, ale z dostosowaniem metod i form niezbędnych do realizacji indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Nie została zmieniona maksymalna liczba uczniów w klasie. Pozostałe ustalenia pozostały bez zmian.

Sprecyzowane zostały działania nauczycieli w ramach rozpoznawania indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów, z uwzględnieniem ich zainteresowań i uzdolnień. Zadaniem nauczycieli przedszkola jest przeprowadzenie diagnozy przedszkolnej, której celem jest obserwacja pedagogiczna zakończona analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Na etapie szkoły do czynności nauczyciela należy obserwacja pedagogiczna w trakcie bieżącej pracy z uczniami. W młodszych klasach szkoły podstawowej rozpoznanie trudności, w tym specyficznych trudności w uczeniu się oraz szczególnych uzdolnień, natomiast w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej – szeroko pojęte doradztwo edukacyjno-zawodowe.

Rozpoznanie u ucznia specjalnych potrzeb edukacyjnych skutkuje objęciem go niezwłocznie pomocą psychologiczno-pedagogiczną przez nauczyciela, wychowawcę czy specjalistę i wymaga poinformowania o podjętych działaniach: w przypadku szkoły – wychowawcę klasy, a w przypadku przedszkola i placówki – dyrektora. Zadaniem wychowawcy klasy lub dyrektora placówki jest poinformowanie innych nauczycieli, wychowawców i specjalistów o podjętych działaniach.

Zasadniczą zmianą, którą wprowadzono, było przeniesienie odpowiedzialności za organizowanie i planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi ze specjalnie tworzonego zespołu na wychowawcę klasy czy dyrektora. To właśnie do zadań wychowawcy klasy bądź dyrektora należy planowanie form udzielania pomocy, okresów jej trwania oraz wymiaru godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych form. Osta-

teczny wymiar godzin przeznaczonych na zajęcia pomocowe wyznacza dyrektor placówki, biorąc pod uwagę wszystkie godziny, jakie w danym roku szkolnym mogą być przeznaczone na daną formę. Do odpowiedniego planowania pomocy niezbędne są konsultacje z rodzicami dziecka, a także z innymi nauczycielami, wychowawcami czy specjalistami. W przypadku, gdy w poprzedzającym roku szkolnym uczeń był objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną należy uwzględnić wnioski powstałe w wyniku ewaluacji. Oznacza to, że za pomoc dziecku odpowiedzialny jest najbliższy nauczyciel, a nie jak miało to miejsce wcześniej koordynator. Jednak jeśli przemawiają za tym jakieś istotne fakty, dyrektor ma prawo wyznaczyć innego nauczyciela, wychowawcę czy specjalistę do powyższych zadań.

Postępowanie takie stosuje się wobec ucznia, który posiada orzeczenie o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania oraz opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, przy czym należy uwzględnić zalecenia zawarte w dokumentacji.

Za planowanie i organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego odpowiedzialny jest, jak miało to miejsce w pierwszej wersji rozporządzenia z 2010 r., zespół, który wyznacza formy, okres udzielania pomocy i wymiar godzin na nie przeznaczonych. Wszelkie zalecenia zawarte są w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym wraz z wnioskami znajdującymi się w orzeczeniu. O wszelkich działaniach pomocowych należy niezwłocznie w sposób pisemny poinformować rodziców ucznia lub samego pełnoletniego ucznia.

W nowelizacji rozporządzenia zostały bardzo jasno przedstawione zadania pedagoga i psychologa, logopedy, doradcy zawodowego, także terapeuty pedagogicznego.

Do zadań pedagoga i psychologa w szczególności należy przeprowadzenie badań diagnostycznych w celu uzyskania informacji o indywidualnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwościach psychofizycznych w celu określenia mocnych i słabych stron ucznia. Diagnozowanie powinno dotyczyć również sytuacji wychowawczych w celu rozwiązywania problemów oraz wspierania rozwoju uczniów. Pedagog i psycholog odpowiedzialni są również za udzielanie pomocy psychologicz-

no-pedagogicznej w formach odpowiednich dla danego dziecka. W ramach działań prewencyjnych zobowiązani są oni do przygotowywania zajęć z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów rozpoznanych w danej grupie wychowawczej. Istotnym działaniem jest minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz podejmowanie inicjatyw w zakresie różnych form pomocy w środowisku pozaszkolnym i szkolnym. W sytuacjach kryzysowych mają oni inicjować i podejmować działania o charakterze mediacyjnym bądź interwencyjnym w sytuacjach kryzysowych. W zakresie realizowania działań pomocowych zadaniem pedagoga i psychologa szkolnego jest udzielanie niezbędnego wsparcia rodzicom i nauczycielom oraz wychowawcom i specjalistom w rozwijaniu indywidualnych predyspozycji i możliwości.

Zadania logopedy skupiają się przede wszystkim na diagnozowaniu logopedycznym, z uwzględnieniem badań przesiewowych nowych uczniów oraz prowadzenie zajęć logopedycznych, udzielanie porad i konsultacji uczniom i rodzicom w zakresie stymulacji rozwoju mowy, ale również prowadzenie działań profilaktycznych we współpracy z rodzicami, nauczycielami, wychowawcami i specjalistami.

Doradca zawodowy kieruje swoje działania do uczniów gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i szkół dla dorosłych. Diagnoza dokonana przez doradcę ma na celu poznanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomóc w planowaniu kariery. Podstawowym zadaniem jest gromadzenie aktualnych informacji edukacyjnych i zawodowych adekwatnych dla danego poziomu kształcenia. Do zadań doradcy zawodowego należy również koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę. W przypadku braku wykwalifikowanego doradcy dyrektor zobowiązany jest do wyznaczenia specjalisty, który będzie pełnił rolę doradcy.

Nowością jest funkcja terapeuty pedagogicznego, którego jednym z podstawowych zadań jest przeprowadzenie badań i działań diagnostycznych skierowanych do uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi czy też specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Odpowiedzialny jest on również za prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych o charakterze terapeutycznym. Zgodnie z zasadą, że lepiej zapobiegać,

niż leczyć, terapeuta pedagogiczny w swojej pracy ma również prowadzić, we współpracy z rodzicami, nauczycielami, wychowawcami i specjalistami, działania profilaktyczne zapobiegające niepowodzeniom szkolnym.

Dokumentacja sporządzana dotychczas, taka jak Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia, zgodnie z zaleceniami ma być przekazana rodzicom ucznia – oryginał, natomiast w dokumentacji pozostać ma kopia.

Z dniem wejścia w życie Rozporządzenia z 30 kwietnia 2013 roku utraciło moc Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Zakończenie

Powyższy artykuł został opracowany na podstawie Rozporządzenia MEN z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 0 z 2013 r., poz. 532). Wprowadzone zmiany sprawiały, że działania pomocowe pod względem organizacyjnym są łatwiejsze do zorganizowania i mogą być realizowane w bieżącej pracy z uczniem. Dużym atutem z punktu widzenia nauczycieli jest ograniczenie ilości dokumentacji na rzecz faktycznej pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Bibliografia

1. Rozporządzenie MEN *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1487.
2. Rozporządzenie MEN *w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1488.
3. Rozporządzenie MEN *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1489.

4. Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1490.
5. Rozporządzenie MEN zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1491.
6. Rozporządzenie MEN zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1492.
7. Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 0z 2013 r., poz. 532.
8. Zacharuk T., Bocian B., *Edukacja włączająca – nowa perspektywa pedagogiczna*, „Oświata Mazowiecka. Biuletyn Informacyjny Kuroatorium Oświaty w Warszawie”, nr 7, 2011 r., wyd. Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
9. Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum”, nr 1, 2011 r., Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
10. Zacharuk T., *Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 1, 2010 r., „Pedagogium” Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa.
11. Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008 r.,

II

**Doświadczenia w zakresie
edukacji integracyjnej w Europie i na świecie**

II

Teaching Experience in the Field
of Integrated Education
from European and Global Perspective

Katarzyna Marciniak-Paprocka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Kształcenie osób niepełnosprawnych w Holandii

Teaching of disabled people in the Netherlands

Sterszczenie: W prezentowanym artykule zamieszczone zostały informacje na temat kształcenia osób niepełnosprawnych w Holandii. Zgodnie z polityką oświatową tego kraju, istnieją dwie ścieżki pracy z uczniem niepełnosprawnym. Nauczanie dziecka w szkole specjalnej stosowane jest w przypadkach koniecznych, natomiast zawsze, kiedy jest to możliwe, powinno odbywać się w szkole z rówieśnikami pełnosprawnymi. Początki kształcenia specjalnego w Holandii sięgają XVII wieku.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, Holandia, kształcenie osób niepełnosprawnych

Abstract: This paper presents the analysis about learning disabled people in the Netherlands. According to the educational policy of the country, there are two paths work with students with disabilities. Teaching a child with disability in a special school is used when necessary, always when possible should teach it at school with non-disabled peers. Beginnings of special education in the Netherlands dates back to the seventeenth century.

Key words: inclusive education, Netherlands, teaching disabled people

Przemiany w edukacji osób niepełnosprawnych w Holandii

W literaturze podkreśla się, że system kształcenia osób niepełnosprawnych w Holandii jest wysoko segregacyjny, a współczynnik uczniów uczęszczających do szkół specjalnych jest jednym z najwyższych. Organizacja systemu ma swoje podstawy w długoletniej tradycji historycznej.

W 1790 roku w Groningen otwarto instytut dla głuchych, a następnie w Amsterdamie – placówkę dla niewidomych. Szkoły dla uczniów z niepełno-

sprawnością intelektualną zaczęły powstawać dopiero pod koniec XIX wieku. Ustawa z 1901 roku, ustanawiała obowiązek szkolny dla każdego dziecka do 12 roku życia, ze szczególnym uwzględnieniem zasad prowadzenia szkół dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz uszkodzeniem wzroku i słuchu, natomiast trzydzieści lat później regulacje prawne objęły również edukację dzieci głęboko upośledzonych oraz z niepełnosprawnością fizyczną¹. W okresie II wojny światowej nastąpiło zahamowanie w rozwoju kształcenia specjalnego, a zmiana nastąpiła w 1949 roku, kiedy uchwalono ustawę, pozwalającą na tworzenie kolejnych typów szkół specjalnych – z uwzględnieniem wszelkich typów szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Zasadnicze zmiany wprowadziła kolejna ustawa z 1967 roku, w myśl której wczesną specjalistyczną pomocą objęto dzieci niepełnosprawne w wieku od 3-4 lat do 6-7, czyli w wieku przedszkolnym, oraz rozwój szkół specjalnych na poziomie ponadpodstawowym. Wprowadzanie nowymi ustawami kolejnych typów szkolnictwa specjalnego spowodowane było medycznym podejściem do istoty niepełnosprawności. Efektem tych działań w latach 60. XX w. było istnienie 20 typów szkół specjalnych. W latach 80. podjęto dyskusję na temat struktury i sieci szkół specjalnych – w 1985 roku wprowadzono ustawę, na mocy której ograniczono do 15 rodzaje szkół. Były to:

1. Szkoły dla dzieci z trudnościami w uczeniu się
2. Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo
3. Szkoły dla dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania
4. Szkoły dla dzieci głuchych
5. Szkoły dla dzieci niedosłyszających
6. Szkoły dla dzieci z poważnymi zaburzeniami mowy
7. Szkoły dla dzieci niewidomych
8. Szkoły dla dzieci niedowidzących
9. Szkoły dla dzieci niepełnosprawnych fizycznie
10. Szkoły przyszpitalne
11. Ośrodki dla dzieci przewlekle chorych
12. Ośrodki dla głęboko niedostosowanych

¹ Zob. K. Wawrzynkowska, *Holandia i Polska – nierówne szanse edukacyjne? Analiza systemów kształcenia specjalnego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. nauk. W. Żlobicki, B. Maj, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 162.

13. Ośrodki dla dzieci ze sprzężonymi upośledzeniami
14. Ośrodki szkolne i pedagogiczne, ogniska wychowawcze dla dzieci z trudnościami w uczeniu się i zachowaniu
15. Ośrodki dla dzieci głęboko upośledzonych².

Dalsze zmiany wprowadzono w 1990 roku, impulsem do nich stał się dokument rządowy pod nazwą „Razem do szkoły”. Celem tego projektu było zmniejszenie liczby szkół specjalnych oraz zintensyfikowanie działań integracyjnych. Zgodnie z zaleceniami ze szkół podstawowych i specjalnych utworzone zostały zespoły regionalne o jednakowych zasadach finansowania. Podjęte zostały plany zreformowania kształcenia specjalnego na poziomie szkoły średniej, tak aby realnie przygotowała ona do podjęcia pracy na otwartym rynku. Ważną zmianą proponowaną w wymienionym dokumencie było inne finansowanie kształcenia. Po wprowadzeniu programu „Razem do szkoły” pieniądze miały „iść za dzieckiem”, bez względu na specyfikę szkoły, którą wybiorą rodzice³.

W projekcie zaproponowano trzy formy integracji. Superwizje, zwane inaczej nauczaniem ambulatoryjnym, stosowane były u uczniów przechodzących z systemu kształcenia specjalnego do masowego. Wsparciem zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela szkoły masowej miał być nauczyciel wspomagający ze szkoły specjalnej, służący swoją wiedzą i doświadczeniem w pracy z dzieckiem. Pomoc taka nie mogła trwać jednak dłużej niż trzy lata, mogła też zakończyć się szybciej, w zależności od postępów w pracy z uczniem. Dużą wagę przykładano do kształcenia nauczycieli, w szkołach masowych organizowane były szkolenia mające na celu przygotowanie do pracy z uczniem niepełnosprawnym⁴.

Światowe trendy w zakresie kształcenia integracyjnego oraz zalecenia ekspertów Rady Europy, które były przeciwieństwem segregacji, a także wymieniony wyżej dokument rządowy „Razem do szkoły”, spowodowały w Holandii podniesienie świadomości społeczeństwa i skutkowały zakazem

² Zob. A. Bujanowska, *Rozwój szkolnictwa specjalnego w Holandii*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, Tom XX, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

³ Zob. A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992-1997*, „Edukacja włączająca” - <http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.htm>.

⁴ Zob. K. Wawrzynkowska, *Holandia i Polska – nierówne szanse edukacyjne? Analiza systemów kształcenia specjalnego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. nauk. W. Żłobicki, B. Maj, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 168.

tworzenia nowych szkół specjalnych. Pozwoliło to na podjęcie przez Ministerstwo Edukacji Holandii szeregu działań mających na celu przystosowanie masowych szkół do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych, zarówno pod względem organizacji placówki, jak i przygotowania kadry dydaktycznej⁵.

Rok 2003 wniósł szereg zmian, uchwalono ustawę, która wprowadzała konsorcja podzielone na cztery grupy:

I – edukacja dla niewidomych

II – szkoły dla uczniów z uszkodzeniami słuchu lub trudnościami komunikacyjnymi,

III – edukacja dla osób niepełnosprawnych ruchowo, niepełnosprawnych intelektualnie i z niepełnosprawnościami sprzężonymi,

IV – dla uczniów z zaburzeniami zachowania i przewlekle chorych⁶.

Efektem przeprowadzonej zmiany ustawowej było zapewnienie, że *Każda szkoła państwowa czy prywatna, która przyjmie dziecko niepełnosprawne, otrzymuje pewną kwotę pieniędzy na przygotowanie się do pełnienia tej roli*⁷. Zmiany w systemie ustawodawstwa i mentalności wychowawców spowodowały w Holandii odejście od paradygmatu psychologiczno-medycznego na rzecz paradygmatu, którego celem jest nastawienie na integrację i kształcenie osób niepełnosprawnych⁸.

Funkcjonowanie ucznia w szkolnictwie specjalnym w Holandii

Praca z dzieckiem niepełnosprawnym w Holandii rozpoczyna się bardzo wcześnie, bo już w 4 roku życia dziecka. Zgodnie z wymogami praw-

⁵ Zob. S. Przybylski, *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii*, [w:] *Indywidualne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci. Możliwości i ograniczenia*, G. Walczak (red.), Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1994, s. 27-28.

⁶ Zob. K. Wawrzynkowska, *Holandia i Polska – nierówne szanse edukacyjne? Analiza systemów kształcenia specjalnego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, red. nauk. W. Żłobicki, B. Maj, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 165.

⁷ *Niepełnosprawni uczniowie na świecie* [w:] „Dyrektor Szkoły”, nr 1 - styczeń 2004, s. 47.

⁸ A. Zamkowska, *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Wyd. Politechniki Radomskiej, Radom 2005, s. 62.

nymi, do edukacji pomocowej zgłaszają dziecko rodzice, ale zwykle za początek działań odpowiedzialny jest wychowawca klasy w porozumieniu z dyrektorem szkoły oraz szkolnym ośrodkiem wsparcia oraz oczywiście z rodzicami. Aby rzeczywiście pomóc osobom niepełnosprawnym, przeprowadzana jest diagnoza przez interdyscyplinarny zespół, którego zadaniem jest podjęcie decyzji o ścieżce kształcenia danego dziecka. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną istnieje możliwość wyznaczenia tzw. osoby zarządzającej przypadkiem zwanego „case-manager”. Rolę taką powierza się najczęściej opiekunom z wieloletnim stażem czy też doświadczonym terapeutom⁹. Diagnozę powinno powtórzyć się po upływie dwóch lat.

Celem podjętej diagnozy i przeprowadzonych działań jest ocena słuszności podjętych decyzji, ocena szans na przyszły rozwój oraz zdecydowanie, czy uczeń powinien zostać w danej placówce, czy też należy go przenieść do innej.

Procedura ta jest jednak często krytykowana, ponieważ dziecko przeniesione ze szkoły masowej do specjalnej niemal nigdy nie wraca i nie potrafi później dobrze funkcjonować w zwykłej szkole. Odejście od paradygmatu medyczno-psychologicznego pozwala obecnie na opis trudności, jakie ma dziecko i jakie wsparcie powinno otrzymać¹⁰.

W przypadku, kiedy niepełnosprawność dziecka jest oczywista i wynika na przykład z dysfunkcji narządu wzroku, rodzice otrzymują wsparcie od specjalistów już od urodzenia dziecka. Współpraca ze służbą zdrowia oraz instytucjami zajmującymi się dzieckiem i rodziną pozwala na objęcie pomocą nie tylko samego dziecka, ale również całej rodziny. Dodatkowo opiekę nad rodziną obejmuje specjalny nauczyciel wczesnej interwencji. Do jego zadań, oprócz wspomagania rozwoju dziecka, pomocy rodzicom w akceptacji sytuacji dziecka, należy również rehabilitacja dziecka w miejscu zamieszkania aż do momentu pójścia do szkoły. Potem zadania nauczyciela

⁹ Zob. A.K., *Problem – konsultacja – interwencja. Reagowanie na nieskuteczność opieki nad osobami upośledzonymi umysłowo z zachowaniami problemowymi – model holenderski*. Cz I, [w:] „Wspólne Tematy”, nr 7-8/2012, s. 33-34.

¹⁰ Zob. A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992-1997*, „Edukacja włączająca” - <http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.htm>.

wczesnej interwencji przejmuje tzw. nauczyciel wędrujący – w przypadku nauki w szkole ogólnodostępnej. Opieka ze strony państwa trwa nie tylko po ukończeniu nauki szkolnej, ale również po zakończeniu edukacji. Wtedy osobą niepełnosprawną zajmują się rehabilitanci, których zadaniem jest nauka samodzielnego życia i umiejętności związanych z poszukiwaniem i wykonywaniem pracy zawodowej¹¹.

Najmłodsze dzieci z niepełnosprawnościami można zapisać do żłobka na postawie skierowania wystawionego przez lekarza domowego lub pediatrę. Żłobek jest państwowy, więc rodzice nie ponoszą kosztów pobytu dziecka. Pobyt dziecka w żłobku nie jest obowiązkowy, a decyzja o korzystaniu z tej formy opieki i terapii zależy od rodziców. Czas pracy w żłobku z dziećmi wynosi od 4 do 10 godzin dziennie, a zatrudnieni tam specjaliści sporządzają indywidualny plan pracy z dzieckiem. Większość placówek jest doskonale wyposażona w nowoczesny sprzęt, posiadają również własne baseny terapeutyczne, gdzie prowadzi się rehabilitację.

Kolejnym etapem edukacyjnym jest przedszkole, które jest już obligatoryjne dla wszystkich dzieci, a nauka w nich jest bezpłatna. Również w przedszkolu sporządza się indywidualny program terapeutyczny do realizowania na tym etapie. W przedszkolach, oprócz sal dydaktycznych, są też sale terapeutyczne. Zgodnie z założeniami zadaniem przedszkola jest wyrównywanie braków w rozwoju psychofizycznym, a także przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej. Ogromny nacisk kładzie się na współpracę z rodziną, gdyż tylko taka praca daje oczekiwane efekty. Pod koniec edukacji przedszkolnej dokonuje się pogłębionej diagnozy psychologicznej, pedagogicznej i lekarskiej, celem której jest kwalifikacja do dalszego kształcenia, czy to w szkole specjalnej, czy masowej¹².

Program nauczania w holenderskich szkołach specjalnych jest taki sam, jak w szkołach masowych, jednakże w tym pierwszym typie jest dostosowywany do potrzeb i możliwości uczniów. Wkłada się wiele pracy w działania integracyjne, a sprzyjającymi warunkami jest maksymalne wy-

¹¹ Zob. A. Tomaszewska, *Holenderski system edukacji i rehabilitacji osób słab widzących i niewidomych*, [w:] „Szkola Specjalna” nr 1/2002, s. 50-51.

¹² Zob. H. Pacyńska, *System pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w Doetincheim – Holandia*, [w:] „Szkola Specjalna” nr 1/1996, s. 52- 54.

korzystanie technologii informatycznych i komunikacyjnych. Wymienione technologie mogą być użyte jako narzędzia nauczania i uczenia się, komunikowania się, środowisko uczenia się, do pomocy terapeutycznej i diagnostycznej oraz jako narzędzie do celów administracyjnych. Zajęcia trwają od 2,5 do 5,5 godzin dziennie. Indywidualne podejście do ucznia przejawia się również w układaniu planu, kiedy to można zrezygnować z niektórych przedmiotów na korzyść innych, odpowiadających potrzebom dziecka. Indywidualne programy przedstawiane przez rady szkoły zatwierdzone są przez Ministerstwo Edukacji i Nauki. Oprócz zajęć dydaktycznych, podczas pobytu dziecka w szkole realizowane są takie zajęcia, jak: stymulacja wielozmysłowa, orientacja przestrzenna, logopedia, ćwiczenia wstępne, np. do nauki brajla, terapia ruchowa, kształtowanie zmysłu równowagi i poczucia bezpieczeństwa, zajęcia samoobsługowe, muzykoterapia, artterapia, zajęcia praktyczne oraz zajęcia, podczas których odbywa się kształtowanie postaw prospołecznych¹³.

Wyjątkowe efekty w pracy z uczniami niepełnosprawnymi, zwłaszcza intelektualnie, daje Sala Doświadczenia Świata oraz Snoezelen, która z powodzeniem stosowana jest w Holandii od 2003 roku. Pionierami w stosowaniu Snoezelen byli Jan Hulsege i Ad Verheul, ale prace nad efektami terapeutycznymi zostały pogłębione przez profesor Kriste Mertens z Uniwersytetu Humbolta. U podstaw tej metody leży koncepcja pobudzania wzroku, słuchu, dotyku, węchu i smaku. Ogromną zaletą tej metody jest wyposażenie w najlepszy sprzęt do stymulacji polisensorycznej. Sale mają być miejscem spędzania wolnego czasu, relaksu, odpoczynku oraz miejscem ułatwiającym nawiązywanie kontaktów. Nie musi to być jedna sala, czy specjalnie przygotowane mieszkanie, ale można zaadaptować całe ogrody i budynki. Umożliwia to wykorzystanie naturalnych elementów świata przyrody wzbogaconego o specjalnie przygotowane elementy dodatkowe, do których uruchomienia potrzebna jest praca dziecka. Efektem jest poznanie za pomocą zmysłów zapachów, faktur obrazów, dźwięków oraz smaków.

¹³ Zob. A. Tomaszewska, *Holenderski system edukacji i rehabilitacji osób słabo widzących i niewidomych*, [w:] „Szkoła Specjalna” nr 1/2002, s. 53.

Praca Snoezelen otwiera możliwości naturalnego poznawania dlatego, że jest to przyjemne dla dziecka, a nie sztuczne wykonywanie czynności¹⁴.

Szkolnictwo niepełnosprawnych w Holandii jest rozwinięte nie tylko na poziomie podstawowym, ale również średnim i zawodowym. Działa dobrze zorganizowany system szkoleń przeznaczonych wyłącznie dla osób niepełnosprawnych, mający na celu uzyskanie specjalistycznych umiejętności zawodowych¹⁵.

Wsparcie pracujących osób niepełnosprawnych

Według danych z 2001 roku Holandię zamieszkuje 16,4 milionów mieszkańców, a wśród nich 144 tysiące są to niepełnosprawni zatrudnieni na otwartym rynku pracy. Wprawdzie oprócz zapisu w konstytucji o zakazie dyskryminacji z powodu religii, wierzeń, przekonań politycznych, rasy, płci i „jakichkolwiek innych podstaw”, nie reguluje tego żaden przepis. Państwo nie narzucając obowiązku zatrudniania osób niepełnosprawnych stosuje szereg zachęt finansowych dla pracodawców. Wśród nich są dotacje na wyrównanie wynagrodzenia pracownika niepełnosprawnego (nie dłużej niż 4 lata), premie za zatrudnianie pracowników niepełnosprawnych, czy też zwolnienie z części składek na ubezpieczenie zdrowotne dla pracowników, którzy stali się niepełnosprawni w czasie zatrudnienia, jeśli kontynuują pracę, oraz dotacje na adaptację miejsca pracy. Jako kontynuacja działań organizacji dobroczynnych z XIX wieku w Holandii powstał system zatrudnienia chronionego, obejmujący zasięgiem zakłady pracy chronionej i warsztaty zatrudnienia socjalnego¹⁶.

Życie osób niepełnosprawnych dorosłych w Holandii jest ułatwiane poprzez dostosowanie wszelkich obiektów publicznych, co zgodne jest z zapisem konstytucji o zakazie dyskryminacji. Aktywnie na rzecz osób niepełnosprawnych pracuje Generalna Holenderska Organizacja, która udziela wszelkich niezbędnych porad, ale oferuje również pomoc finansową. Udo-

¹⁴ Zob. K. Jakimowska, *Snoezelen – Snoezelen?*, [w:] „Rewalidacja. Czasopismo dla nauczycieli i terapeutów”, Zeszyt nr 1(27)/2010, s. 99-105.

¹⁵ Zob. <http://www.zespoldowna.info/edukacja-osb-niepelnosprawnych-w-unii-europejskiej.html>

¹⁶ Zob. A. Najmiec, *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w państwach Unii Europejskiej*, wyd. CIOP PIB, Warszawa 2007, s. 20-22.

godnienia dla osób niepełnosprawnych obejmują nie tylko dostosowanie miejsc publicznych, ale również wsparcie materialne w przystosowaniu miejsca zamieszkania. Dużą wagę przykładają się do udostępniania środków transportu publicznego – nie tylko dostosowanie autobusów czy pociągów, ale również wzięto pod uwagę dworce, przystanki autobusowe oraz kasy i automaty biletowe. Wyjątkowym pojazdem jest Canta, auto którym poruszają się osoby na wózkach inwalidzkich. A kierowanie nim możliwe jest bezpośrednio z wózka. Na zakup tego pojazdu można otrzymać dofinansowanie. Umożliwienie w Holandii osobom niepełnosprawnym życia bez ograniczeń, to nie tylko zapewnienie możliwości poruszania się, mieszkania czy też edukacji, ale również dbałość o spędzanie wolnego czasu, sport, rekreację i zabawę¹⁷.

Zakończenie

Mimo krytykowanej dość znacznej segregacji, która istnieje w systemie edukacji osób niepełnosprawnych w Holandii, należy podkreślić wielość pracy włożonej w poprawę bytu, kształcenia i wypoczynku dzieci, młodzieży i dorosłych. Podejmowane działania mają na celu integrację, a w efekcie również inkluzję osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Wysoki rozwój technologiczny umożliwia Holandii coraz szybsze wprowadzanie zmian, a przemiana paradygmatu medyczno-psychologicznego na rzecz paradygmatu nastawionego na integrację i kształcenie osób niepełnosprawnych napawa optymizmem i wróży sukcesy.

Bibliografia

1. A.K., *Problem – konsultacja – interwencja. Reagowanie na nieskuteczność opieki nad osobami upośledzonymi umysłowo z zachowaniami problemowymi – model holenderski. Cz. I*, [w:] „Wspólne Tematy”, nr 7-8/2012.
2. Bujanowska A., *Rozwój szkolnictwa specjalnego w Holandii*, [w:] „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” Tom XX, wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

¹⁷ Zob. N. Jansen, *Życie osób niepełnosprawnych w Holandii*, [w:] „Niepełnosprawność i rehabilitacja” nr 2/2013, s. 116-130.

3. Firkowska-Mankiewicz A., *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992-1997*, „Edukacja Włączająca” - <http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.htm>
4. Jakimowska K., *Snoezelen – Snoezelen?*, [w:] „Rewalidacja. Czasopismo dla nauczycieli i terapeutów”, Zeszyt nr 1(27)/2010.
5. Jansen N., *Życie osób niepełnosprawnych w Holandii*, [w:] „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” nr 2/ 2013.
6. Najmiec A., *Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w państwach Unii Europejskiej*, wyd. CIOP PIB, Warszawa 2007.
7. *Niepełnosprawni uczniowie na świecie*, [w:] „Dyrektor Szkoły”, nr 1 - stycznia 2004.
8. Pacyńska H., *System pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w Doetinchem – Holandia*, [w:] „Szkoła Specjalna” nr 1/1996.
9. Przybylski S., *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym na terenie Holandii*, [w:] *Indywidualne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci. Możliwości i ograniczenia*, G. Walczak (red.), Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1994.
10. Tomaszewska A., *Holenderski system edukacji i rehabilitacji osób słabowidzących i niewidomych*, [w:] „Szkoła Specjalna” nr 1/2002, s. 50-51.
11. Wawrzyńkowska K., *Holandia i Polska – nierówne szanse edukacyjne? Analiza systemów kształcenia specjalnego*, [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, [w:] red. nauk. W. Żłobicki, B. Maj, Wyd. Impuls, Kraków 2012.
12. Zamkowska A., *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Wyd. Politechniki Radomskiej, Radom 2005.
<http://www.zespoldowna.info/edukacja-osob-niepełnosprawnych-w-unii-europejskiej.html>

III

Z praktyki integracyjnej: terapia, gra, zabawa

III

Integration Experience – Therapy, Game, Play

Hanna Dłutowska-Osik

Zespół Szkół Publicznych w Międzyborowie

Kształcenie ustawiczne w opinii nauczycieli studiów podyplomowych jednej z warszawskich uczelni

Lifelong learning in the opinion of teachers – post-graduate students

***Abstract:** The concept of lifelong learning can be used interchangeably with the terms: education, development through life or continuous learning. This is today's requirement. Society awareness, for the purpose of supplementing the qualifications, as well as taking action to prepare and motivate children to learn at an early age, is growing continuously. E-learning or distance learning, access to knowledge at any time and place, becomes very popular. The purpose of this research is an attempt to determine the effectiveness of motivation for distance learning in the opinion of teachers - post-graduate students of one of the colleges in Warsaw.*

***Streszczenie:** Pojęcie kształcenie ustawiczne może być używane na przemian z określeniami: kształcenie, rozwój przez całe życie, kształcenie ciągłe. To wymagania dzisiejszych czasów. Wzrasta świadomość społeczeństwa co do potrzeb uzupełniania kwalifikacji, a także podejmowania działań w celu przygotowania, zmotywowania dziecka do nauki już od najmłodszych lat. Popularność zdobywa tak zwany e-learning, czyli kształcenie na odległość, dostęp do wiedzy w każdym momencie i w dowolnym sprzyjającym nam miejscu. Celem niniejszej pracy jest próba ustalenia efektywności, motywacji kształcenia na odległość w opinii nauczycieli - słuchaczy studiów podyplomowych jednej z warszawskich uczelni.*

„Istotą edukacji ustawicznej jest nieprzerwanie trwające, stale realizowane, planowane i racjonalne oddziaływanie na rozwój człowieka w każdym etapie jego życia. Oznacza ona, że po upływie jednej fazy przedłuża się ono na następne, stojące na merytorycznie wyższym poziomie” twierdzi prof. Tadeusz Aleksander.

Wiek XXI przyniósł dużo znaczących zmian w edukacji ustawicznej. We współczesnych czasach, żeby „być i mieć”, należy się kształcić przez całe

życie. Obejmuje rozwój własny i cechy społeczne¹. Jej celem jest wyznaczenie kierunków rozwoju kształcenia ustawicznego jako idei kształcenia się przez całe życie². Koncepcja umożliwi rozwój własny każdego człowieka poprzez dostęp do kształcenia ustawicznego, to z kolei pozwoli na poprawę pozycji na rynku pracy³. Nową formą edukacji dorosłych jest kształcenie na odległość, wprowadzone Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 w sprawie uzyskania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, podnoszenia kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. nr 31, poz. 216). Obejmuje kursy zawodowe, ogólne. Termin „ustawiczny” zgodnie z leksykonem oznacza realizację edukacji jednostki przez całe życie, tzn. kończąc jeden etap kształcenia zaczynamy kolejny⁴. Edukacja ustawiczna powinna być realizowana w szkołach, przedszkolach, uczelniach⁵. W. Okiński twierdzi, iż samokształcenie to proces świadomy, którego celem jest rozwój człowieka⁶. Z kolei „A.L. Smith Report” także traktuje kształcenie jako proces nieustanny⁷. Według pedagoga amerykańskiego W.H. Kilpatricka potrzeba edukacji ustawicznej jest konieczna⁸. Do twórców idei kształcenia należy zaliczyć H. Radlińską. Wskazała, iż różnica wiekowa, „pokolenie historyczne”, nie mają znaczenia, liczą się zainteresowania, podobieństwa, co ułatwia podejmowanie zadań w „edukacji przez całe życie”⁹. Zasada nieustannego podnoszenia kwalifikacji była „podstawą praktyki samokształceniowej”¹⁰. Na uznanie polskich pedagogów samokształcenia zasługują też m.in.: Michał Wiszniewski, Józef Kalasanty Szaniawski, Jan Jeleński, Adolf Dygasiński i inni¹¹. Podsumowując, koncepcja

¹ S. Suchy, *Edukacja dorosłych i bezrobotnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 91.

² Tamże, s. 91.

³ Tamże, s. 91.

⁴ Z. Kruszyński (red.), *Edukacja ustawiczna dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2009, s. 42.

⁵ Tamże, s. 43.

⁶ A. Stopińska-Pajak (w:) L. Olszewski (red.), *Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia*, Wydawnictwo TWP, Warszawa 2001, s. 22.

⁷ Tamże, s. 17.

⁸ Tamże, s. 22.

⁹ Tamże, s. 22.

¹⁰ Tamże, s. 23.

¹¹ Tamże, s. 23.

rozbudza potrzeby samokształcenia, pokazuje możliwości człowieka itd. Rolą prowadzącego kształcenie na odległość jest wyznaczenie miejsca prowadzenia kursu na odległość, ustalenie warunków rekrutacji, procedur i przebiegu efektów kształcenia słuchaczy oraz wysokość opłat¹². Organizator może także tworzyć punkty konsultacyjne. Niezbędne jest udostępnienie materiałów dydaktycznych¹³. Natomiast rolą konsultantów kierujących kształceniem na odległość jest pomoc w realizacji programu nauczania (indywidualizacja co do potrzeb każdego uczestnika); konsultacje zbiorowe, systematyczna ocena postępów, aktualna dokumentacja każdego uczestnika itd¹⁴. Uczestnik natomiast otrzymuje m.in. wykaz odbytych konsultacji zbiorowych, indywidualnych, protokoły z egzaminów, zaświadczenie po ukończeniu szkolenia¹⁵. To czynniki wpływające na wzrost popularności e-learningu wykorzystywanym coraz częściej w edukacji¹⁶.

W Polsce e-learning określa się jako np. kształcenie internetowe, nauczanie on-line. Jest bardzo dobrą formą dla osób niepełnosprawnych, które z przyczyn losowych mają utrudniony dostęp do tradycyjnych form szkolnictwa. Zaletą też jest oszczędność finansowa, czyli uczestnicy kursu nie tracą pieniędzy na zakwaterowanie, dojazdy do miejsca kształcenia¹⁷. Do nauki przez Internet niezbędne jest: sprawne posługiwanie się komputerem, umiejętność zapisywania informacji, notatki; znajomość poruszania się w edytorze tekstu, arkusza kalkulacyjnym i oczywiście swobodny dostęp do Internetu¹⁸. Przede wszystkim niezbędna jest jednak wiara w siebie, we własne możliwości, umiejętności, determinacja, odpowiedzialność za postępy w nauce, systematyczność, podnoszenie kwalifikacji¹⁹. Rolą prowadzącego „tutora” jest wspieranie, gdy uczestnik popełnia błędy, motywacja do dalszej pracy. W tym procesie nauczyciel jest przewodnikiem, ekspertem²⁰. Or-

¹² S. Suchy, *Edukacja...* op. cit., s. 21.

¹³ Tamże, s. 22.

¹⁴ Tamże, s. 23.

¹⁵ Tamże, s. 23.

¹⁶ Tamże, s. 5.

¹⁷ A. Szelaąg, (w:) *E-learning – kształcenie na odległość* „Biblioteka w Szkole” 2008 nr 11, s. 5-6.

¹⁸ Tamże, s. 6.

¹⁹ Tamże, s. 6.

²⁰ Tamże, s. 6.

organizatorzy kursu kształcenia na odległość dbając o motywację uczestników, aby uczestnik ukończył kurs organizatorzy organizują kursy „hybrydowe” (łącznie cechy e-learningu z tradycyjnymi zjazdami)²¹. W czasie kursu prowadzący wraz z uczestnikami porozumiewają się za pomocą *Czatu* – pozwala on uczestnikom na dyskusje w postaci tekstowej²². *Forum* – uczestnicy mogą komentować wiadomości przesłane przez innych²³. *System raportowania* – dzięki systemowi można konsekwentnie czuwać nad słuchaczami w procesie dydaktycznym²⁴. Podsumowując, w niniejszym referacie starałam się także przedstawić możliwości technologii informatycznej wykorzystywanej do prowadzenia toku dydaktycznego na odległość na przykładzie e-learningu. Zawód nauczycielski wymaga ciągłego kształcenia, by stać się dobrym specjalistą. Nauczyciel pracujący w sposób kreatywny przeżywa „wewnętrzne odrodzenie”, potrafi odnaleźć w sobie inspirację, motywację, odkrywa nieznane wcześniej możliwości pedagogiczne i metodyczne; ma wpływ na innych nauczycieli, przez co doznaje dowartościowania i widzi dla siebie ciekawe perspektywy. Dzięki tym działaniom da się zaobserwować wśród wychowanków kształcenia na odległość – uczestników kursu, zaangażowanie, zainteresowanie i aktywność²⁵. To właśnie praca nauczyciela zainspirowała mnie do przeprowadzenia badań na temat e-learningu. Za cel badań przyjęto próbę określenia efektywności, motywacji kształcenia na odległość w opinii nauczycieli słuchaczy studiów podyplomowych z jednej z warszawskich uczelni. Badaniami objęto łącznie 38 nauczycieli w wieku od 25 do 47 lat ze stażem pracy od 2 do 30 lat. Na podstawie przeprowadzonej analizy materiału badawczego można stwierdzić, że formy kształcenia na odległość za pomocą e-learningu cieszą się powodzeniem wśród badanych osób (kursantów).

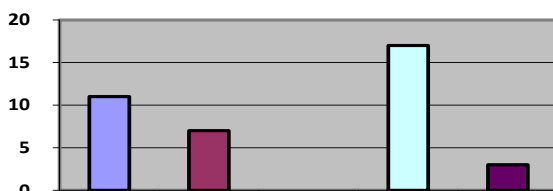
²¹ W. Montwiłł, *Kształcenie na odległość – wybór czy konieczność*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 4/2006, s. 95.

²² J. Marciniak, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 2/2007, s.112.

²³ Tamże, s.112.

²⁴ J.Marciniak, op. cit., s.112.

²⁵ E. Brudnik, A. Moszynska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujący aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład wydawniczy SFR, Kielce 2000, s. 4.



Wykres 1. Formy kształcenia

Źródło: badania własne

W kursach ogólnych brało udział 30%, natomiast w szkoleniach 18%; z kolei w kursach komputerowych 8% i najczęściej w kursach językowych, bo aż 44%. Zdecydowana większość badanych słuchaczy zadeklarowała wybór zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, możliwościami, umiejętnościami. W odpowiedziach została podkreślona również praca grupowa i indywidualna. Z rodzajem wymienionych nauk możemy spotkać się zarówno w kształceniu tradycyjnym, jak i e-learningu. Warto zauważyć, że grupy uczące się w systemie on-line pracują z większym zaangażowaniem, bardziej systematycznie i efektywnie, jeżeli uczestnicy na początku kursu mają możliwość bezpośredniego spotkania na zajęciach. Nie zawsze jednak jest to możliwe. Powodem jest np. odległość (zamieszkują w różnych regionach kraju; uczniowie o różnej narodowości), stan zdrowia (ze względu na niepełnosprawność utrudniony dostęp do miejsca zajęć)²⁶.

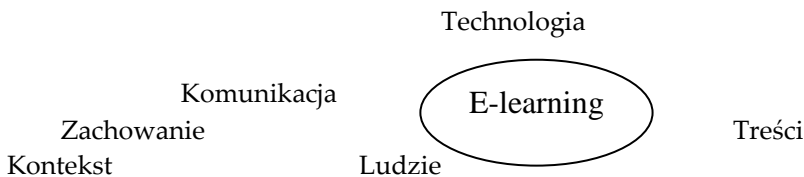
Obecnie distance learning, czyli kształcenie na odległość, określane powszechnie e-learningiem jest wykorzystywane zarówno w życiu prywatnym, jak i w biznesie, polityce²⁷. Dzięki atrakcyjności przekazu kształcenia za pomocą technologii informatycznej można w ciekawy sposób edukować dużą liczbę osób w tym samym czasie, utrzymując przy tym wysoki poziom szkolenia²⁸. Wzrasta liczba przedsiębiorstw, uczelni korzystających z e-learningu. Osoby korzystające z wyżej wymienionego systemu potrafią

²⁶ A. Clarke, *E-learning – nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007, s. 21.

²⁷ M. Plebańska, *E-learning – tajniki edukacji na odległość*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 7.

²⁸Tamże, s. 7.

sprawnie posługiwać się narzędziami informatycznymi, swobodnie poruszają się w sieci, ucząc się przy tym współpracy²⁹ „w wirtualnym zespole”³⁰, a dodatkową korzyścią jest umiejętność skuteczności funkcjonowania organizacji pracy, uporządkowanie wiedzy³¹. Poniżej przedstawiam schemat opracowany przez M. Plebańską³².



„System e-learning obejmuje wzajemnie powiązane i wpływające na siebie obszary omówione poniżej”³³.

Treści - to znaczy materiały szkoleniowe rozpowszechnianie słuchaczom uczącym się za pomocą m.in. płyt CD³⁴.

Kontekst –warunki szkolenia, w tym opis grupy docelowej, przewidziane treści, cele, czas trwania, kursy itd³⁵.

Ludzie– charakterystyka grupy docelowej pod względem doświadczeń, umiejętności poruszania się w sieci, znajomości narzędzi informatycznych³⁶.

Komunikacja – czyli sposób komunikacji przekazywanych treści np.: trener – słuchacz³⁷. Podsumowując system e-learning jest stosunkowy młodym systemem edukacji, na pewno przejdzie przez wiele ewaluacji, wynikających z potrzeb do ciągłego uzupełnienia wiedzy³⁸.

²⁹ Tamże, s. 8.

³⁰ M. Plebańska, *E-learning...*, op. cit., s. 8.

³¹ Tamże, s. 8.

³² Tamże, s. 10.

³³ Tamże, s. 11.

³⁴ Tamże, s. 11.

³⁵ Tamże, s. 12.

³⁶ Tamże, s. 12.

³⁷ Tamże, s.12.

³⁸ Tamże, s. 204.

Kolejne wypowiedzi słuchaczy odnoszą się do oceny poziomu uzupełniania wiedzy w danej profesji (spełnienia oczekiwań przekazywania wiedzy za pomocą kształcenia internetowego).

Analizując wyniki można zauważyć, że większość badanych (ponad 60%) stwierdza, iż wiedza na odległość jest zwykle „ogólnikowa, mało treści, brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym”. Natomiast 32% badanych zadeklarowało wysoki poziom nauczania przez kształcenie internetowe (czyli system e-learning). Z kolei 8% zadeklarowało poziom wystarczający. Wskaźniki procentowe pokazują rozbieżności mogące świadczyć o tym, że system e-learning dopiero poznamy³⁹.

Ewaluacja kursu prowadzonego w trybie e-learningu jest częściej poddawana ocenie efektywności, skuteczności, gdyż jest to nowa metoda⁴⁰. Dużą zaletą jest m.in. „wykonywanie doświadczeń wirtualnych”⁴¹. To znaczy uczestnik tworzy wirtualne środowisko, bada, wykonuje doświadczenia. Dzięki tym działaniom nie występuje zagrożenie zdrowia, bezpieczeństwa uczniów prowadzących doświadczenia⁴². Każda forma nauki wymaga od uczących się umiejętności pokonywania pojawiających się na bieżąco problemów technicznych. Szczególnie w trybie e-learningu, w którym uczestnicy pracują w pojedynkę, są bardziej uzależnieni od umiejętności praktycznych (technicznych). To jedna z trudności. Na ogół mentorzy udzielają pomocy⁴³. To jedno z zadań mentora.

„Zakres mentoringu w e-szkoleniu obejmuje kategorie wsparcia:

mentoring technologiczny,

mentoring merytoryczny,

mentoring metodyczny, mentoring poszkoleniowy”⁴⁴.

³⁹ J. Mielżyński, *Wybrane problemy kształcenia ustawicznego w Polsce w świetle prawodawstwa Polski i Unii Europejskiej*, (w:) *Szkolnictwo wyższe w systemie kształcenia ustawicznego*, (red.) Z. Wołk, Wydawnictwo Zielona Góra 2009, s. 41.

⁴⁰ A. Clarke, *E-learning...*, op. cit, s. 21.

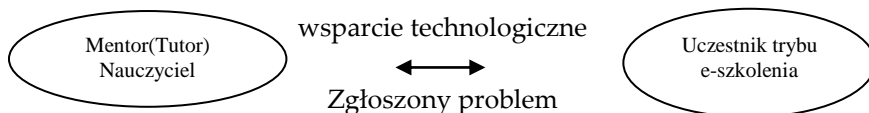
⁴¹ Tamże, s. 21.

⁴² Tamże, s. 106.

⁴³ A. Clarke *E-learning – nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007, s.108.

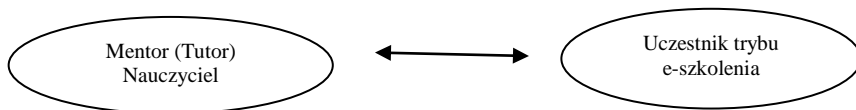
⁴⁴ M. Plebańska, *E-learning – tajniki edukacji na odległość*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 164.

Mentoring technologiczny pomaga w rozwiązywaniu problemów technologicznych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Clarke, *E-learning – nauka na odległość*.

Mentoring merytoryczny - ekspert pomaga w rozwiązywaniu problemów merytorycznych w czasie trwania szkolenia.



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Clarke, *E-learning – nauka na odległość*.

Mentoring metodyczny – mentor (nauczyciel, wykładowca) wciela się w rolę metodyka, monitoruje wyniki nauczania, aktywizuje, wspiera uczestnika, by doprowadzić do założonych celów.

Mentoring poszkoleniowy - osoby, które ukończyły e-szkolenie, otrzymują wsparcie wdrażając nabyte umiejętności w życie⁴⁵.

Natomiast wyniki badanych odnośnie do przeniesienia części zajęć tradycyjnych do systemów e-learningowych przedstawiam poniżej. I w tym przypadku okazało się, że wskaźniki procentowe wskazują⁴⁶, iż zdaniem 65% nauczycieli część tradycyjnych zajęć nie powinna być przeniesiona do systemu e-learningowych i prowadzona za pomocą Internetu, natomiast według 19% pozytywnie oceniła tę zmianę. Z kolei pozostała część grupy

⁴⁵ Tamże, s. 165.

⁴⁶ A. Grądzka-Tys, *Przygotowanie zawodowe studentów - kandydatów na nauczycieli*, (red.) A. Klim-Klimaszewska, M. Wiśniewska, Tom I, UPH Siedlce 2012, s. 202.

badawczej, czyli 6% zadeklarowało niezdecydowanie. Obecny rynek pracy wymaga od urzędów wysyłania pracowników na szkolenia, które dla większości osób są utrudnieniem np. dla osób niepełnosprawnych, a chcących podnieść swoje kwalifikacje i tu system e-learning umożliwi słuchaczom samodzielne kształcenie w dowolnym miejscu i czasie⁴⁷. Pamiętając o rewolucji związanej z edukacją, technologią niezbędne jest podnoszenie kwalifikacji, co na pewno będzie sprzyjać zarówno obywatelom i państwu⁴⁸.

Dopełnieniem wcześniejszych analiz mogą być wypowiedzi słuchaczy studiów podyplomowych (nauczycieli), iż podczas studiów uczęszczali na wolontariat udzielając nieodpłatnie pomocy dydaktycznej, prowadząc zajęcia z dziećmi mającymi trudności w nauce⁴⁹. 100% badanych twierdzi, że należy poszerzać, doskonalić już zdobytą wiedzę, rozwijać swoje umiejętności, zainteresowania zgodnie z zapotrzebowaniem na rynku pracy. Nauczyciel będąc wiernym swojemu powołaniu, powinien je solidnie podbudowywać i obudowywać rzemiosłem dydaktyczno-metodycznym⁵⁰. W świetle czynionych analiz można przypuszczać, iż współczesny świat oczekuje od nauczycieli nie tylko określonej specjalności, ale ciągłego podnoszenia kwalifikacji, by spełnić oczekiwania rynku pracy⁵¹. Z analizy kolejnego pytania mającego wyodrębnić formy komunikacji z wykładowcą w systemie e-learningu poprzez forum dyskusyjne, e-mail, audiokonferencje itp. także w tym przypadku respondenci mogli zadeklarować więcej niż jedną odpowiedź. Analizując dane zawarte w odpowiedziach słuchaczy należy stwierdzić, iż 45% nauczycieli chętnie korzystałoby z form dyskusyjnych, 26% za pomocą poczty elektronicznej, natomiast z audiokonferencji 29% respondentów. Nowy nurt (e-learning) nauczania na odległość, a przy tym utrzymanie koncepcji nauki przez całe życie powoduje, że młode pokolenie oczekuje dostępu do wiedzy i informacji w danym miejscu i czasie⁵².

Kolejne pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyło organizowania szkolenia w formach pozaszkolnych. Wszystkie ankietowane osoby

⁴⁷ J. Mielżyński, *Szkolnictwo...* op. cit., s. 43.

⁴⁸ Tamże, s. 49-50.

⁴⁹ A. Grądzka-Tys, *Przygotowanie...* op. cit., s. 205.

⁵⁰ M. Śnieżyński, O sztuce nauczania, „Nowa Szkoła”, nr 3, 2005, s. 3.

⁵¹ A. Grądzka-Tys, *Przygotowanie...* op. cit., s. 204.

⁵² M. Plebańska, *E-learning...* op. cit., s. 202.

zgodnie odpowiedziały, że oczekują prowadzenia kształcenia i szkolenia w takich formach. Jest to szansa rozwoju dla uczniów, studentów, nauczycieli i daje możliwość kształcenia ludzi niepełnosprawnych. Towarzystwo oświatowe, uniwersytety ludowe przejęły inicjatywę prowadzenia różnorodnych form treści prac oświatowych dla dorosłych⁵³. W II Rzeczypospolitej ww. placówki oświaty pozaszkolnej starały się wyrównać luki przygotowania zawodowego (wykształcenia)⁵⁴. Późniejsze lata edukacji dorosłych realizowały takie zadania, jak rozwijanie zainteresowań, udział w życiu społecznym⁵⁵. Natomiast najwyższą rangę zdobyły uniwersytety powszechne, jeśli chodzi o oświatę pozaszkolną⁵⁶. Podsumowujące pytanie dotyczyło znaczenia kształcenia ustawicznego dla rozwoju kraju. Według badanych należy stwierdzić, że dzięki pogłębianiu wiedzy zdobytej wcześniej, podnoszeniu kwalifikacji wzrasta społeczeństwo oparte na wiedzy, więc kształcenie ustawiczne ma pozytywne znaczenie dla rozwoju społeczeństwa, dla kraju⁵⁷. „Wszyscy ludzie uczą się”⁵⁸ świadomie w ciągu całego życia lub nieświadomie: uczą się – w domu, szkole, pracy, przez media, w kontaktach społecznych⁵⁹. W tej chwili żyjemy w społeczeństwie uczącym się przez całe życie⁶⁰.

Zebrane wyniki badań wyraźnie wskazują, że proces dydaktyczny kształcenia na odległość w systemie e-learning zapewnia dostęp do wiedzy, natomiast ta forma szkolenia powinna być uzupełniana przez kontakt z ekspertem, prowadzącym szkolenie za pomocą narzędzi, jak np. forum. Dodatkowo, szkolenie powinno zostać uzupełnione warsztatami praktycznymi,

⁵³ E. Kielska, *Edukacja ustawiczna dorosłych*, pod redakcją M. Pakuły, A. Dudak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 111.

⁵⁴ Tamże, s. 111.

⁵⁵ Tamże, s. 111.

⁵⁶ Tamże, s. 111.

⁵⁷ A. Stopińska-Pajak (w:) L. Olszewski (red.), *Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia*, TWP, Warszawa 2001, s. 22.

⁵⁸ D. Barwińska, *Uczelnie nieformalne i incydentalne w procesie całościowego uczenia się dorosłych* (w:) *Edukacja ustawiczna dorosłych*, pod redakcją M. Pakuły, A. Dudak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 248.

⁵⁹ Tamże, s. 248.

⁶⁰ Tamże, s. 248.

spotkaniami w formie tradycyjnej⁶¹. W trybie e-learningu rolą uczestnika jest kontrola przebiegu nauki, swoboda wyboru materiału dydaktycznego i sposób korzystania z nich. Z kolei w nauczaniu tradycyjnym nauczyciel kieruje procesem nauczania⁶². W systemie e-learningu nauczyciel (tutor) wspomaga naukę, ale nią „bezpośrednio nie kieruje”⁶³. Bardzo istotna jest analiza potrzeb, możliwości, cele związane z kursem, by uczeń osiągnął sukces⁶⁴. „Na naukę nigdy nie jest za późno”⁶⁵. Dzisiejszy dostęp do komputerów, Internetu pozwala na podwyższanie kwalifikacji, pogłębienie wiedzy, kończenia kursów praktycznie bez wychodzenia z domu. E-learning, to wyjście dla osób niepełnosprawnych, które nie mogą pozwolić sobie na dzienny czy zaoczny tok kształcenia⁶⁶. Trudno jest stwierdzić, czy e-learning jest dobrym rozwiązaniem, by go wdrożyć w jednostkę edukacyjną. Jednak należy stwierdzić, że jest to nauczanie oparte na bardzo nowoczesnych technologiach informatycznych, które podnoszą prestiż jednostki, tworzą nowe grupy społeczne „wprowadza nowe możliwości w zakresie kontaktowania się czy publikacji nowych form kształcenia”⁶⁷.

Bibliografia

1. Barwińska D., *Uczelnie nieformalne i incydentalne w procesie całościowego uczenia się dorosłych* (w:) *Edukacja ustawiczna dorosłych* pod redakcją M. Pakuły, A. Dudak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
2. Clarke A., *E-learning – nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007.

⁶¹ J. Marciniak op. cit., s. 113.

⁶² A. Clarke, op. cit., s. 23.

⁶³ Tamże, s. 23.

⁶⁴ Tamże, s. 27.

⁶⁵ Z. Zieliński, *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Wydawnictwo Helion 2012, s. 313.

⁶⁶ Tamże, s. 313.

⁶⁷ Tamże, s. 25.

3. Grądzka-Tys A., *Przygotowanie zawodowe studentów - kandydatów na nauczycieli*, pod redakcją A. Klim-Klimaszewskiej, M. Wiśniewskiej, Tom I, Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce 2012.
4. Kielska E., *Edukacja ustawiczna dorosłych*, pod redakcją M. Pakuły, A. Dudak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
5. Kruszyński Z., (red.), *Edukacja ustawiczna dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2009.
6. Marciniak J., „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 2/2007.
7. Mielżyński J., *Szkolnictwo wyższe w systemie kształcenia ustawicznego*, pod redakcją Z. Wołk, Wydawnictwo Zielona Góra 2009.
8. Montwiłł W., „Edukacja ustawiczna dorosłych” nr 4/2006.
9. Plebańska M., *E-learning – tajniki edukacji na odległość*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011.
10. Stopińska-Pajak A., (w:) *Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia*, red. nauk. L. Olszewski, TWP, Warszawa 2001.
11. Suchy S., *Edukacja dorosłych i bezrobotnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
12. Szelaż A., „Biblioteka w Szkole” nr 11, 2008.
13. Śnieżyński M., „Nowa Szkoła” nr 3, 2005.
14. Zieliński Z., *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Wydawnictwo Helion, 2012.

Justyna Juszcak

Powiatowy Środowiskowy Dom Samopomocy Mińsk Mazowiecki

Pedagogium WSNS Warszawa

Teatr osób niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście inkluzji społecznej

(Studium przypadku na przykładzie grupy teatralnej „Rabarbar”)

The theatre of mentally handicapped people in the context of integration

(Case study based on the theatre group „Rabarbar”)

*Teatr jest ukrytą prawdą. Wszyscy jesteśmy aktorami:
bycie to nie życie w społeczeństwie, to zmienianie go...*

Augusto Boal

Streszczenie: Artykuł „Teatr osób niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście inkluzji społecznej” jest studium przypadku zespołu „Rabarbar”, działającego przy PŚDS w Mińsku Mazowieckim oraz ŚDS przy MOPR Siedlce. Grupa teatralna złożona jest z 26 osób niepełnosprawnych intelektualnie. Opisana historia przedstawia wpływ teatru na rozwój psychospołeczny niepełnosprawnych aktorów. W tekście szczególnie zwrócono uwagę na aspekt społecznych właściwości teatru. Spektakl pt. „Ciaptak czyli rzecz o tolerancji” zaprezentowano w perspektywie integracji osób niepełnosprawnych ze społecznością lokalną. Sztuka miała charakter społeczny i została skierowana do młodzieży ponadgimnazjalnej. Młodzież pełnosprawna wspólnie z osobami niepełnosprawnymi przygotowała projekt teatralny „Ciaptak”, który poruszał tematykę dotyczącą akceptacji oraz wykluczenia. Przedstawiono także zagadnienie, na ile i jaka powinna być integracja, aby była trwałą i pozytywną zmianą w środowisku lokalnym. Wskazano na ważną wartość inkluzji społecznej poprzez teatr w społeczności lokalnej na przykładzie grupy teatralnej Rabarbar.

Słowa kluczowe: teatr, integracja, niepełnosprawność intelektualna, drama, projekt społeczny

Abstract: The article is entitled "The theatre of mentally handicapped people in the context of integration (case study based on the theatre group "Rabarbar")".

The article describes the history of the theatre group "Rabarbar", where the actors are mentally handicapped people. It presents methods of working with the mentally handicapped, with the special consideration to a drama method. The influence on life of the handicapped is analysed throughout the text, as well as the improvement of social skills of the handicapped actors through taking part in theatre classes. The article points to the integrative properties of the theatre and its social character. It describes, among other things, the project called "Ciąptak", the aim of which was to integrate adolescents with a group of the mentally handicapped and promote tolerance and positivity. It also underlines the important role of the theatre "Rabarbar" in local environment in the perspective of social integration.

Key words: theatre, integration, mentally handicapped people, drama method, social project

Wstęp

Zagadnienie teatru i zastosowanie form teatralnych w pracy z osobą niepełnosprawną intelektualnie zawsze było obszarem, dla mnie jako pedagoga, niezwykle interesującym. Dlatego też jako jedną z metod terapii osób niepełnosprawnych wybrałam w swojej pracy zawodowej właśnie teatr. Wielokrotnie próbowałam sobie odpowiedzieć na pytanie dlaczego teatr? W wyniku długoletnich osobistych doświadczeń pedagogicznych mogę się zgodzić ze stwierdzeniem E. Axer¹, że sztukę teatru można określić jako „najbardziej społeczną”. Teatr jest zatem przestrzenią dla zaistnienia więzi społecznych nie tylko powstających w obszarze typowym, jak widz – aktor, ale pomiędzy samymi twórcami przedstawienia. Obecność w grupie teatralnej jest znaczącym motywatorem do kształtowania się w uczestnikach procesu twórczego ważnego doświadczenia społecznego. Aktorzy biorący udział w przedstawieniu teatralnym poprzez intensywność wzajemnych interakcji tworzą wspólnotę przeżyć, wspólnotę emocji. Teatr wywołuje zadumę i refleksję nad życiem, poszukuje odpowiedzi na trudne pytania dotyczące egzystencji człowieka. Teatr wychowuje ku wartościom, rozwija wyobraźnię twórczą, kształtuje kompetencje interpersonalne. Oczywiście

¹ Określenie E. Axer, *Sprawy teatralne*, Wyd. PIW, Warszawa 1966, s. 310-311.

zalet oddziaływań teatru i jego interdyscyplinarnych funkcji nie sposób tutaj w pełni zaprezentować. Jednak dla pedagoga specjalnego największy walorem teatru mogą być jego integracyjne i społeczne właściwości. D. Jankowski twierdzi, że integracyjny charakter edukacji teatralnej można potraktować między innymi jako (...) *intensywnie rozwijającą się edukację humanistyczną, ukierunkowaną na osobę ludzką i związaną z tym metodę wychowania człowieka jako osoby we wspólnocie* (...)². Osoba niepełnosprawna żyje w określonej przestrzeni społecznej, w określonych relacjach społecznych, zależnościach, które konstruują jej tożsamość i wpływają na poziom potencjału samoakceptacji. Udział osób niepełnosprawnych w animacji teatralnej, pomaga im w pokonywaniu alienacji. Zaproszenie do współtworzenia pełnosprawnych członków lokalnej wspólnoty pozwala pomóc wzmocnić inkluzyjne zaangażowanie w przezwyciężeniu uprzedzeń i stereotypów. Bowiem (...) *teatr działa przez człowieka i dla człowieka i niejako w człowieku; zawsze stawia go sobie za temat, środek artystycznego wymiaru i cel działania, w nim upatruje głęboko humanistyczne racje swojego istnienia, szczególną rolę społeczną i wyjątkową odpowiedzialność; teatr jest zawsze autentycznym doświadczeniem egzystencjalnym, terenem kreacji środkami artystycznymi fenomenu ludzkiego w różnych jego wymiarach* (...)³.

Podjęty w artykule temat w perspektywie studium przypadku na pewno nie wyczerpuje istoty zagadnienia. Próbowałam w zaprezentowanym przeze mnie opisie grupy teatralnej Rabarbar wyselekcjonować problematykę według mnie najistotniejszą, opartą w szczególności na osobistym doświadczeniu. Uważam, że przedłożony w formie studium przypadku opis pracy teatralnej może stanowić początek do głębszej analizy problemu teatru w pedagogice specjalnej i jego rewalidacyjnego wpływu na integralny rozwój emocjonalny, intelektualny, społeczny i poznawczy osób z niepełnosprawnością intelektualną. W przyszłości należałoby wzbogacić wiedzę

² W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wyd. UMCS, Lublin 2012, s. 453; w odniesieniu do D. Jankowski, *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Poznań 1996.

³ W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wyd. UMCS, Lublin 2012, s. 453.

praktyczną w wiedzę metodologiczną z zakresu teatru i oligofrenopedagogiki.

Historia powstania teatru „Rabarbar”

Tak się zaczęło ...

Historia powstania grupy teatralnej Rabarbar miała swój początek w 2000 roku. Pierwszą nazwą zespołu było wyrażenie „być”, którego synonimami są takie frazy, jak istnieć, egzystować, stanowić, uczestniczyć w czymś. Wyżej wymienione określenia stanowiły istotę i cel początkowej działalności teatru. Jego aktorami zostały osoby niepełnosprawne intelektualnie w wieku od 19 do 40 lat. Zespół liczył wówczas 10 osób. Teatr „Być” od początku swojego istnienia zakładał realizację warsztatów teatralnych, które byłyby dostępne dla osób niepełnosprawnych intelektualnie i odpowiadałyby ich potrzebom oraz możliwościom psychofizycznym. Aktorzy postanowili w trakcie pierwszych zajęć teatralnych, że tematy i treści, które chcą poruszać, będą stanowiły problemy ważne dla nich społecznie, czyli jak powiedział to jeden z uczestników: *prawdziwie mówiące o ich niepełnosprawnym, odmiennym życiu*. Tak powstała pierwsza sztuka ***Prawd kilka niebanalnych***, dotycząca tematyki wykluczenia i dyskryminacji. Spektakl odnosił się do codziennego życia osoby niepełnosprawnej, postrzeganej głównie przez schemat stereotypu (tutaj szczególnie jako „obcego”, „odmieńca” i niezrozumianego człowieka, odstającego od reszty społeczeństwa).

Droga do „innego”

Spektakl *Prawd kilka niebanalnych* został bardzo przychylnie przyjęty przez publiczność. Przyczynił się do tego, że aktorzy teatru „Być” zrozumieli, jaką siłą przekazu społecznego ma teatr. W swoich refleksjach podkreślali, *że warto mówić o tym, że jesteśmy i chcemy aktywnie zmieniać negatywny wizerunek o sobie; tylko od nas zależy, jak inni ludzie będą postrzegać niepełnosprawnych; ludzie jak nic o niepełnosprawnych nie wiedzą, to się boją* (wypowiedzi uczestników). Można uznać to przedstawienie za moment zwrotny i niezwykle ważny dla całej przyszłej długoletniej pracy artystycznej zespołu. Niewąt-

pliwie to był czas, w którym nastąpił przełom. Rozpoczął się proces integracji ze społecznością lokalną, który trwa do dnia dzisiejszego.

Pokonać samotność

Kolejna sztuka, zrealizowana przez zespół „Być”, to *Spotkałem człowieka*. Powstała w 2002 roku. Scenariusz od początku do końca stworzony został przez samych uczestników, ośmielonych sukcesem poprzedniego przedstawienia. Tylko teraz aktorzy zapragnęli powiedzieć o swoim świecie *tym niepełnosprawnym i niedoskonałym* (wypowiedź uczestnika). Długo wspólnie próbowaliśmy określić temat sztuki. W celu ułatwienia wyboru zagadnienia, aktorom został zaprezentowany rekwizyt. Zadaniem uczestników w ramach treningu aktorskiego było stworzenie etiudy z jego wykorzystaniem. I tak rama drewnianego okna stała się podstawą do dialogu i refleksji o życiu samych aktorów. Zapytałam się wówczas moich niepełnosprawnych artystów: Z czym kojarzą się wam okna? Jeden z nich odpowiedział: Z samotnością. Zapytałam dalej: - Jak postrzegacie samotność? Odpowiedział: *To nieustanne wyglądanie przez okno i czekanie, aż ktoś zobaczy, ale nikt nigdy nie przychodzi, nie patrzy*. Ta wypowiedź jednego z aktorów wywołała poruszenie wśród całej grupy teatralnej. Okazało się wówczas, jak bardzo trudne jest do zaakceptowania przez nich doświadczenie samotności i obojętności.

Katharsis

Teatr stał się tym medium, w którym „materiałem” w procesie tworzenia jest sam wykonawca, w swej naturze różnorodny i wielowymiarowy z różnym bagażem przeżyć. Artyści niepełnosprawni byli sprawcami działań w dramacie swojego życia. W tym przedstawieniu za scenariusz posłużyły fragmenty osobistych biografii aktorów. Cały etap przygotowań do spektaklu *Spotkałem człowieka* stanowił swoiste katharsis, które stało się drogą do lepszego poznania i zrozumienia siebie. Doświadczenie katharsis stało się dla osób niepełnosprawnych oczyszczeniem z negatywnych emocji i przeżyć.

Spotkanie innego

Realizowane projekty teatralne przez zespół „Być” do pewnego czasu skierowane były głównie do społeczności lokalnej, w której widz był tylko odbiorcą procesu twórczego. W 2004 roku w ramach ministerialnego projektu zespół teatralny „Być” zrealizował spektakl o charakterze integracyjnym pt. *Stuchacze serca*. Aktorami oprócz niepełnosprawnych intelektualnie uczestników zostały dzieci w wieku szkolnym (klasa podstawowa) z SOS Wioski Dziecięcej oraz studenci ówczesnej Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Tematyką przedstawienia były różne aspekty związane z przeżyciami dzieciństwa. Scenariusz spektaklu został oparty na baśni J.Ch. Andersena „Kay i Gerda”. Przedstawienie to można uznać za pierwsze doświadczenie niepełnosprawnych aktorów z zespołu „Być” z integracją opartą na wspólnym działaniu. Wspólne przedsięwzięcie, jakim był projekt *Stuchacze serca*, sprawił, że prawie każdy z aktorów zmierzył się ze wzajemnymi ograniczeniami w bezpośrednim działaniu. Wpłynęło to pozytywnie na wzrost poziomu umiejętności społecznych wszystkich zaangażowanych osób. Uczestnicy mieli możliwość nawiązać wzajemne relacje interpersonalne, aby tym samym przełamać własne uprzedzenia. Prace nad spektaklem trwały sześć miesięcy.

Jako terapeuta i reżyser spektaklu zaobserwowałam stopniową zmianę postaw dzieci z SOS Wioski Dziecięcej wobec niepełnosprawnych aktorów, co przejawiało się: zmniejszeniem lęku w relacjach z „innym”, znacznym zwiększeniem chęci udziału we wzajemnych zabawach i grach dramatycznych, próbą znalezienia wspólnych obszarów zainteresowań, zwiększeniem wzajemnej empatii, nawiązaniem autentycznych więzi społecznych pomiędzy aktorami pomimo wzajemnych różnic takich, jak wiek, status społeczny, sytuacja życiowa. Warto wspomnieć, że na samym początku spotkań uczestnicy warsztatów teatralnych przejawiali w swoich wzajemnych relacjach wysoki poziom nieufności i lęku. Niewątpliwie dużą wartość miał nie tylko proces tworzenia, ale też sam efekt artystyczny, bowiem występ przed mieszkańcami miasta, przyjaciółmi, rodzinami, nauczycielami zwiększył w aktorach poczucie własnej wartości. Najważniejszym czynnikiem edukacyjnym, a zarazem terapeutycznym występu była możliwość zaprezentowania się zarówno niepełnosprawnych aktorów, jak i dzieci bez maski *upo-*

śledzony to nic nie potrafi czy sierota, trudny wychowawczo dzieciak (określenia stygmatyzujące, które były wymieniane przez samych aktorów podczas warsztatów dramowych).

Niech będzie „Rabarbar”

Zespół teatralny „Być” zmienił swoją nazwę w 2010 roku i wówczas powstała nowa grupa teatralna „Rabarbar”. Powołana została ona na potrzeby realizowanego projektu unijnego pt. „Niepełnosprawni - pełnoprawni obywatele”. Nadal tworzyli go członkowie grupy „Być”. Dodatkowo do zespołu dołączyli nowi aktorzy. W ten sposób utworzono grupę teatralną Rabarbar składającą się z uczestników dwóch ośrodków dziennego wsparcia, tj. Powiatowego Środowiskowego Domu Samopomocy w Mińsku Mazowieckim oraz Środowiskowego Domu Samopomocy przy MOPR w Siedlcach. Tym samym zespół obecnie liczy 26 aktorów. Ustalono, po niezbyt długich negocjacjach, że nową nazwą zespołu będzie „Rabarbar”. (...) *Rabarbar to wspomnienia lat dzieciństwa, początku historii życia, a smak rabarbaru jest cierpki, taki do zapamiętania na zawsze, niech będzie Rabarbar...* (wypowiedź uczestnika).

Aktorzy teatru „Rabarbar”

Aktorami zespołu „Rabarbar” są osoby niepełnosprawne intelektualnie (ze spektrum autyzmu, zespołem downa, porażeniem dziecięcym-mózgowym). Poziom funkcjonowania intelektualnego i psychofizycznego każdego z uczestników warsztatów jest bardzo zróżnicowany. Jednak z perspektywy czasu i na podstawie własnych obserwacji można ocenić, że zasadniczo nie wpływa to na stopień przyswajania przez nich nauki roli pod warunkiem, że prowadzący w swej pracy pedagogicznej uwzględni indywidualne możliwości psychofizyczne twórcy. Wszyscy aktorzy do zespołu „Rabarbar” zgłosili się dobrowolnie. W grupie teatralnej są osoby, które swoją przygodę z teatrem zaczęły 10 lat temu, oraz aktorzy będący od 3 lat. Stwierdzić można, na podstawie wypowiedzi samych uczestników, że teatr w ich życiu ma

bardzo duże znaczenie: *teatr to dla mnie spełnienie moich marzeń, szkoda, że nie mogę pracować jako zawodowa aktorka; tutaj w teatrze znalazłam prawdziwych przyjaciół; teatr sprawił, że nauczyłam się mówić wyraźniej; teatr nadaje sens mojemu życiu, czuję się dowartościowana; teatr jest pewnego rodzaju magią, dzięki niemu stałam się bardziej zorganizowany i uporządkowany.* Wszyscy aktorzy teatru „Rabarbar” są mocno zaangażowani w proces tworzenia, potrafią wiele godzin pracować, będąc przy tym niezwykle skoncentrowanymi. Bardzo poważnie traktują próby, znaczna część aktorów wcześniej informuje o swojej ewentualnej nieobecności. Oczekują nieustannie nowych ćwiczeń dramatycznych, by doskonalić swój warsztat aktorski. Są bardzo otwarci na propozycje dotyczące treści scenariusza, jednak zawsze pragną, by dotyczyły one ich problemów i doświadczeń. Bardzo silnie identyfikują się ze swoimi kolegami i koleżankami z grupy – na wspólnych wyjazdach (przeeglądy teatralne, konkursy) bardzo dbają o siebie, pomagają słabszym, mniej sprawnym aktorom ubrać się lub przygotować makijaż sceniczny. Relacje między aktorami teatru „Rabarbar” są bardzo silne. Potrafią wzajemnie się mobilizować i kontrolować. Bywają wobec siebie też bardzo krytyczni. Niejednokrotnie to ich własna aktywność i chęć lepszego poznania była dla prowadzącego czynnikiem do zwiększenia skali wymagań. Uczestnicy bardzo sobie cenią przyjazną i naturalną atmosferę w trakcie pracy nad sztuką. Często żartują, a to sprawia, że rozładowują napięcie i stres. Aktorów cechuje duża motywacja i chęć osiągnięcia sukcesu, lubią rywalizować i zdobywać najwyższe miejsca. Porażka jest dla nich kolejnym wyzwaniem. Dzięki zajęciom teatralnym uczestnicy stali się bardziej pewni siebie, zmienili swoje myślenie z „jestem niepełnosprawny i nie potrafię” na „mogę pokonać swoje ograniczenia”. Wartością, którą szczególnie cenią, jest to, że ich najbliżsi nagle zobaczyli w nich osoby atrakcyjne, odnoszące sukces: *moja mama była dumna ze mnie; muszę się postarać, dzisiaj zobaczy mnie mój tata, nie wiem, co to będzie, chyba mnie nie pozna, jestem tak umalowana ; ja się staram, gram lalkę, co na to powie mama, chyba będzie zaskoczona, muszę odpowiednio wykonywać gesty.*

Kontekst społeczny / Inkluzja jako wspólnota przeżyć

Tworzenie przedstawienia teatralnego

Wiersz Jana Brzechwy „Ciaptak” w pracy nad scenariuszem został wykorzystany nieprzypadkowo. Wielokrotnie w rozmowach osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz w ich osobistych narracjach na temat życia pojawiał się aspekt inności i jej postrzegania. Niektórzy z aktorów w swych refleksjach, rozmowach określali, że czasami czują się jak *lalki na sznurkach, takie kukielki, osoby bez uczuć, nadal uważa się nas za dzieci, które bawią się w ciuciubabkę*. Słuchając tych rozmów zaproponowałam im wiersz Jana Brzechwy „Ciaptak” z nieco innym zakończeniem niż jest w wierszu. Zakończenie spektaklu mieli za zadanie sami zaproponować. Praca nad spektaklem trwała 5 miesięcy. Zastosowana została metoda dramy. W ten sposób uczestnicy, przy wsparciu terapeuty, przygotowali sześć scen. Każda z nich była dokładnie przeanalizowana, tak by wszyscy mogli wyłuskać ważny i czytelny w przekazie społecznym aspekt dotyczący inności. Główną postacią spektaklu został literacki Ciaptak jako symbol obcości i wykluczenia. W celu pogłębienia rozumienia roli Ciaptaka, wykorzystano technikę dramową „rola na papierze” oraz „gorące krzesło”. To pozwoliło na bardzo dokładne omówienie uczuć, sposobu postrzegania świata oraz motywów postępowania i zachowania głównego bohatera. Aktorzy z dużym zaangażowaniem dokonali analizy „obcego”, nieustannie porównując to do własnych spostrzeżeń: *Ciaptak to tak jak niepełnosprawny jest nierozumiany, ludzie się boją niepełnosprawnych jak Ciaptaka, czasami też jestem zły jak Ciaptak, bo inni, ci sprawni dokuczają mi, śmieją się ze mnie*.

Przebieg wydarzeń przedstawienia dzieje się w bliżej nieokreślonym miejscu małym miasteczku. Mieszkańcy żyją według określonego schematu, rutyny, aż do czasu, gdy w ich spokojnej i przewidywalnej egzystencji pojawia się stwór-dziwadło. Konwencja sztuki jest wyraźnie umieszczona w dwóch płaszczyznach – baśniowej i realnej. Baśniowo-metaforyczna warstwa pozwala na stworzenie wielu poziomów refleksji i odniesień, odwołujących się do świata emocji. Wieloznaczność skojarzeń pozwala w kontekście użycia symboliki na wszechstronną i bardzo indywidualną interpretację

przez widza. Natomiast warstwa realna w kolejnych scenach ma widza zbliżyć do czasu, w których on żyje teraz, współcześnie. Treść spektaklu stawia samym aktorom, a potem widzom wiele pytań, między innymi: Jak jesteśmy przygotowani na przyjęcie w swoim mieście „innego”? Jakie czynniki wpływają na akceptację odmienności? Jaka jest rola wspólnoty lokalnej w procesie akceptacji innego? Te same pytania zadaliśmy młodzieży z ZSZ i były one podstawą do dalszej pracy nad spektaklem, stając się jednocześnie początkiem etapu integracji, jak i pewnego rodzaju formą „rehabilitacji przez udział w życiu społecznym”⁴ zarówno pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych twórców teatru „Rabarbar”. Spotkania aktorów niepełnosprawnych i pełnosprawnych zostały poprzedzone zajęciami dramowymi oraz warsztatami antydyskryminacyjnymi, które miały za zadanie przełamać uprzedzenia, rozwijać empatię oraz wyzwalać potencjał twórczy. Wspólny udział młodzieży i aktorów niepełnosprawnych zespołu „Rabarbar” w zajęciach dramowych miał służyć jako element „zakorzenienia i bliskości”⁵.

Dlaczego drama?

Drama wykorzystuje naturalną umiejętność człowieka do **wchodzenia w rolę**. Drama w swym działaniu ukierunkowana jest na zmianę oceny i postaw uczestnika. Zajęcia dramowe pozytywnie wpływają na proces poznania. Drama też pozwala przez kontekst „bycia w roli” zdystansować się do analizowanych sytuacji problemowych, poruszanych na warsztatach teatralnych, (takich jak: inność, wykluczenie, akceptacja).

Praca grupy „Rabarbar” nad scenariuszem teatralnym w całości oparta jest na metodach i technikach dramowych. Podczas zajęć dramowych tworzymy takie sytuacje, treści, zagadnienia, aby cały proces twórczego tworzenia angażował aktorów na trzech poziomach: fizycznym (zaangażowanie ruchu, ciała w trakcie improwizacji), emocjonalnym (zaangażowanie emocji w trakcie wchodzenia w rolę), intelektualnym (dyskusje i podsumowanie po

⁴ Określenie H. Żuraw, *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wyd. Akademickie Żak and Hanna Żuraw, Warszawa 2008, s. 344.

⁵ Tamże, s. 345.

improwizacjach). Drama w pracy z osobą niepełnosprawną wyzwala potencjał twórczych możliwości, bez barier w bezpiecznej formie „bycia w roli” osoba ta może swobodnie dokonać wszechstronnej analizy własnych odczuć. Drama też pozwala na spontaniczną kreację stworzenia alternatywnej opowieści. Miało to miejsce szczególnie w pracy nad scenariuszem „Ciaptaka”, gdy uczestnicy dopisali swoje własne zakończenie. W ten sposób stali się pomysłodawcami odpowiedzi na pytania: Jak zaakceptować obcego? Czy postrzeganie go jako „niebezpieczne straszdyło” zmieni pozytywnie postawy mieszkańców? Drama w pracy nad sztuką nie tylko rozwija wyobraźnię, ale może wskazywać różne sposoby rozwiązywania trudnych problemów społecznych. Ponadto drama zawiera w sobie element zabawy, co jest warunkiem prawidłowego rozwoju psychospołecznego człowieka. Aktorom grupy teatralnej „Rabarbar” często w trakcie trwania zajęć teatralnych towarzyszy śmiech i chęć do zabawy.

Ciaptak dziwadło – główny sprawca zmiany społecznej?

Odnosząc się do przedstawienia *Ciaptak – czyli rzecz o tolerancji*, rozumiana tutaj zmiana społeczna nie miała charakteru o znaczącym zasięgu. Nie było to zamiarem i celem realizowanego projektu teatralnego. Zależało nam głównie na zmianie społecznej – zmianie postaw wybranej grupy młodzieży, którą zaprosiliśmy do współpracy. John Somers, wybitny specjalista dramy z Wielkiej Brytanii, podkreśla dużą wartość roli, jaką odgrywa teatr w społeczności lokalnej. Należy tu podkreślić, że spektakl *Ciaptak...* nie jest typowym teatrem społecznym według modelu Ann Jellicoe (...) *zawodowy pisarz i wybrani członkowie społeczności lokalnej uczestniczą w zbieraniu opowieści w swojej społeczności lokalnej a potem wybierają te o największym potencjale dramatycznym. Napisany scenariusz staje się punktem wyjściowym warsztatów prowadzonych w społeczności, które przyczyniają się do dalszych modyfikacji tekstu. Następnie zawodowy reżyser wspierany przez członków społeczności lokalnej i designera przekształca tekst w przedstawienie (...)*⁶.

⁶ J. Somers, *Teatr w społeczności lokalnej. Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody*, wyd. Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop Klatka, Warszawa 2007.

W aspekcie sztuki *Ciaptak*, przedstawicielem społeczności lokalnej była młodzież z konkretnie wybranej szkoły ponadgimnazjalnej. Zadaniem młodzieży było stworzyć swoją własną opowieść o Ciaptaku na podstawie wcześniej opracowanego przez niepełnosprawnych twórców fragmentu scenariusza (w konwencji baśniowo-metaforycznej). W trakcie zajęć dramatycznych uczniowie wykreowali bohaterów - mieszkańców, z własną narracją postrzegania „dziwadła”, „nieznajomego”. Początkowo było im bardzo trudno wejść w odgrywane przez siebie postacie. Brakowało im pomysłu na interpretację roli Ciaptaka. Bardzo silnie zostały uruchomione w nich poznawcze schematy negatywnego myślenia stereotypowego granych przez siebie postaci mieszkańców. Dopiero wprowadzenie technik dramatycznych, takich jak „kod braterstwa z Ciaptakiem”, czy „tunel myśli”, „płaszcz eksperta”, spowodowało stopniowe przełamanie wewnętrznych oporów i stopniową ewaluację poglądów. Zmiana perspektywy myślenia wyraźnie nastąpiła, gdy młodzież miała za zadanie wejść w rolę Ciaptaka (technika dramatu „poza”, „stop-klatka”). Bycie w roli Ciaptaka stworzyło szansę młodym aktorom zintegrować własny świat emocji i przeżyć z narracją obcego, którego symbolem był Ciaptak. Okazało się, że doświadczenie braku zrozumienia przez innych ludzi, to nie tylko wątek z opowieści Ciaptaka, ale także ich własna niekiedy autobiografia. Te podobieństwo przeżyć w dużej mierze zdecydowała o częściowej zmianie społecznej i prawdziwej inkluzji wspólnych doświadczeń.

Trudne drogi do akceptacji

Powstają pytania: Jak w tym konkretnym studium przypadku zadziałał integracyjny charakter teatru? Jak spektakl uruchomił postawy akceptacji w stosunku do osób niepełnosprawnych? Uważam, że spektakl stał się dobrym początkiem integracji w relacji do postaw akceptacji i tolerancji: (...) *tolerancja nie jest łatwa, na pewno trzeba jej się nauczyć, nie przychodzi od razu, ale myślę, że przez udział w spektaklu tolerancja jest mi bliższa (...)* (wypowiedź ucznia/aktora spektaklu *Ciaptak*).

Teatr pozwala budować więzi społeczne oparte na dialogu. Przez cały czas trwania warsztatów teatralnych powstała wspólnota wzajemnych relacji społecznych, połączona wspólną historią. Każdy w tej historii miał swoje

ważne zadanie do wykonania, miejsce, i czuł się za nie odpowiedzialny. Jednak nie sądzę, aby jednorazowy projekt mógł w pełni i autentycznie zintegrować. Pewna doraźność, określony czas, jaki determinuje realizację projektu może stanowić ryzyko zagrożenia powierzchownością w postrzeganiu tak trudnego tematu, jakim jest wykluczenie, niepełnosprawność. Należałoby w tym kierunku zaproponować długotrwały i wielopoziomowy program warsztatów teatralnych w kontekście kształtowania szeroko rozumianych dyspozycji społecznych u uczestników zarówno pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych. Kolejnym krokiem w procesie autentycznego włączania jest koncentrowanie się prowadzącego na rozszerzeniu zakresu osobistych doświadczeń młodzieży i osób niepełnosprawnych, związanych z kwestią stygmatyzacji. Dalsze działania teatralne powinny zmierzać w kierunku rozwijania funkcji integrujących, tworząc tym samym nowe i wzmacniając już istniejące więzi społeczne.

„Ciaptak” dziwadło w narracjach świadków

Świadek aktor

Ciaptak w finalnej scenie spektaklu przekonał mieszkańców do siebie, zostawiając proste przesłanie, metaforycznie ujęte w przedstawieniu – *...Entliczek, pentliczek zgubione serce, kto serce ma w dłoni, ten Ciaptak dogoni...* – wystarczy tylko pokonać swój strach i rozwinąć w sobie empatię. W jaki sposób może zadziałać to w życiu codziennym w autentycznym spotkaniu z innym? Młodzi artyści nie ukrywali zaskoczenia poziomem gry aktorskiej osób niepełnosprawnych: *oni naprawdę byli lepsi od nas i bardzo zaangażowani, nie wierzyłem, że niepełnosprawni mogą być tak dobrzy w tym, co robią..., musimy się postarać, będzie wstyd, gdy ich zawieziemy* – te wypowiedzi w kontekście społecznego postrzegania były bardzo ważne dla aktorów niepełnosprawnych. Zostało wzmocnione w nich poczucie bycia potrzebnym i akceptowanym. Wypowiedzi młodzieży (wywiad ukierunkowany) wskazują na duży poziom rozumienia sensu integracji jako czynnika przełamującego stereotypy: *(...) integracja sprawiła, że stereotypy zniknęły; integracja ma sens, zaczęliśmy razem ze sobą rozmawiać, spędzać wspólnie jakiś czas (...)*. Jeden z pełnosprawnych uczestników warsztatów teatralnych pojęcie integracji zinterpretował

w kontekście emocjonalnego zaangażowania i osobistego przeżycia: (...) *Integracja z osobami niepełnosprawnymi poruszyła mnie najbardziej, najbardziej poruszyła mnie paczuska z zakłębieniem, które każdy powinien mieć w swoim sercu, powinniśmy znaleźć w sobie ten kawałek inności (...)*. Czy ta wypowiedź młodego człowieka może być drogowskazem dla innych „sprawnych”?

Świadek aktor – pełnosprawny uczeń w swej narracji traktuje „innego” jak osobę podobną do siebie: (...) *człowiek niepełnosprawny jest takim samym człowiekiem jak ja (...), mamy takie same, identyczne marzenia jak osoby niepełnosprawne, też marzą o miłości, zrozumieniu o byciu kimś dla kogoś (...)*. Możliwość poznania „innego” przez pełnosprawnych uczniów, w bezpośredniej osobistej obserwacji i zaangażowaniu w proces tworzenia wspólnej historii, wpłynęło na zwiększenie indywidualnych obszarów empatii rozumienia drugiego człowieka, szczególnie w kontekście uznania jego godności i różnorodności.

Świadek widz-mieszkaniec

Spektakl *Ciaptak...*, został obejrzany przez ponad tysiąc osób. Byli to mieszkańcy Mińska Mazowieckiego oraz Siedlec, uczniowie szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Odbiór spektaklu przez publiczność był bardzo pozytywny. Aktorzy teatru „Rabarbar” odebrali wiele gratulacji. Najważniejszym przekazem, jaki otrzymała grupa teatralna ze strony społeczności lokalnej, to słowa zaskoczenia, że gra niepełnosprawnych osób została zaprezentowana na wysokim poziomie estetycznym. Podkreślano wieloaspektowość ujęcia problemu niepełnosprawności i ogromny autentyzm odgrywanych postaci przez aktorów. Wskazywano na dużą skalę ładunku emocjonalnego, jaki towarzyszył w odbiorze spektaklu. Sztuka w swoim zamierzeniu pozbawiona była dosłowności, aby w odbiorcy wywołać refleksję. Doświadczając niejednoznaczności widz mógł wybrać to, co jest najbliższe jego własnym empirycznym doznaniom. Interpretacja spektaklu *Ciaptak...*, dokonywana była przez publiczność wielowątkowo – zauważano między innymi w kontekście niepełnosprawności aspekt uprzedmiotowienia braku kontroli nad własnym życiem osób niepełnosprawnych w symbolicznej scenie „Drewniane lalki” czy też wskazywano

na postawy mieszkańców wobec Ciaptaka – traktowanie go jak dziwadło i obiekt drwin. Spektakl *Ciaptak...* wyraźnie zaistniał w świadomości społeczności lokalnej. Nadal od premiery *Ciaptaka...* grupa „Rabarbar” zapraszana jest w celu edukacji społeczno-kulturalnej przez różne środowiska lokalne: szkoły, ośrodki kultury, instytucje pomocy społecznej.

Świadek rodzic

Znaczna część rodziców aktorów niepełnosprawnych wspiera emocjonalnie swoje dzieci podczas występów – motywuje, dodaje otuchy. Rodzice dostrzegli wartość udziału ich dzieci w spektaklu przez pryzmat nabycia nowych kompetencji społecznych – umiejętność radzenia sobie ze stresem, podniesienie poczucia samooceny, dostrzeżenie wzrostu zaradności życiowej – usamodzielnienie, zdyscyplinowanie. Jednak najczęściej wyrażają pogląd, że zaczęli zmieniać swoje własne zdanie na temat niepełnosprawności dziecka, uświadamiając sobie jego autonomiczność i prawo do samostanowienia. Rodzice również wyraźnie dostrzegli swoje niepełnosprawne dzieci przez pryzmat umiejętności, a nie posiadanych dysfunkcji. Zauważyli, że ich dzieci, w porównaniu z grą aktorską pełnosprawnej młodzieży, zaprezentowały się bardzo dobrze, nagle granica niepełnosprawny pełnosprawny wyraźnie uległa zatarciu.

Sukces *Ciaptaka...* i co dalej?

Sukces *Ciaptaka...* to sukces wszystkich aktorów zespołu „Rabarbar”. Sukces ten można zinterpretować dwojako – jako zdobycie wielu nagród w przeglądach i konkursach teatralnych oraz jako udana próba włączenia i zaistnienia w świadomości lokalnej zagadnień takich, jak: integracja, wykluczenie, odmiennosc. Osiągnięciem aktorów niepełnosprawnych jest również ich ogromne zaangażowanie w tworzenie kreacji odgrywanych postaci, autentyczność i umiejętność wywołania u widza impresji (wzbudzenie silnego wrażenia w odbiorcy). Aktorzy teatru „Rabarbar”, przyczynili się do pozytywnego budowania wizerunku niepełnosprawności w swoim najbliższym otoczeniu. Należałoby tutaj zadać sobie pytanie, na ile będzie to trwały

czynnik. Uważam, że głównie będzie to zależało od samych osób niepełnosprawnych (aktorów) oraz ich rodzin, przyjaciół, środowiska ich wspierającego. Należy podejmować wszelkiego rodzaju inicjatywy, które w zasadniczy sposób przeciwdziałałyby stereotypowemu kreowaniu wizerunku osób niepełnosprawnych w przekazie medialnym. Szansą na przełamanie tej tendencji może być właśnie teatr niepełnosprawnych, zaangażowany społecznie, który osadzony będzie w lokalnej wspólnocie.

Grupa teatralna „Rabarbar” dzięki sztuce znalazła drogę do drugiego człowieka. Odkryła swoje ważne miejsce wśród pełnosprawnych, a teatr niejako stał się dla nich formą przekazu, dialogu ze społeczeństwem, który jest „niekończącą i pisaną wciąż opowieścią.”

Bibliografia

- Jajte-Lewkowicz I., *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*, wyd. Poleski Ośrodek Sztuki, Łódź 1999.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Żardecki W., *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wyd. UMCS, Lublin 2012.
- Żuraw H., *Udział niepełnosprawnych w życiu społecznym*, wyd. Akademickie Żak and Hanna Żuraw, Warszawa 2008.

Halina Grzeszczuk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Rola tłumacza języka migowego

The role of a sign language interpreter

*(...) kalectwo głuchoty izoluje głuchego od społeczeństwa,
odbiera mu bowiem jeden z głównych sposobów poznawania świata
– porozumiewania się z ludźmi i z myślą ludzką.*

M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa, PWN, s. 198

Streszczenie: Autorka, będąc czynnym tłumaczeniem języka migowego, w swoim artykule ukazuje rolę i zadania tłumacza języka migowego oraz przedstawia problemy związane z tłumaczeniem migowym.

Słowa kluczowe: język migowy, tłumaczenia, student niepełnosprawny

Abstract: The author is an active sign language interpreter. She shows in your paper the role and tasks of a sign language interpreter and presents some of the problems associated with the translation of sign language.

Key words: sign language, translation, disabled student

1. Osoby z uszkodzonym słuchem – skala zjawiska

Według danych szacunkowych w Polsce żyje ok. 100 tys. osób głuchych i niesłyszących, a kolejne 900 tys. to osoby niedosłyszące. Jednak około 50 tysięcy osób niesłyszących, dla których macierzystym językiem, a także podstawowym środkiem porozumiewania się jest polski język migowy. Wynika z tego wielka potrzeba kształcenia w zakresie języka migowego i zatrudnianie tłumaczy języka migowego wszędzie tam, gdzie człowiek niesłyszący musi porozumieć się z otoczeniem słyszących (np.: w urzędach, placówkach użyteczności publicznej, zdrowotnej, na uczelniach wyższych, itp.). W Polsce zainteresowanie zagadnieniem związanym z tłumaczeniem

migowym jest jeszcze wciąż małe, natomiast w krajach zachodnich tej problematyce poświęca się dużo uwagi.

Najwyższe rangą przepisy państwowe: art. 69 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. oraz § 1 pkt 8 Uchwały Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 r. „Karta Praw Osób Niepełnosprawnych” nakładają na władze publiczne naszego kraju obowiązek zapewnienia osobom niepełnosprawnym, w tym i osobom głuchym, prawa do „komunikacji społecznej”, „komunikacji międzyludzkiej”, czyli do życia w środowisku wolnym od barier funkcjonalnych w tym zakresie. Oznacza to, że zapotrzebowanie na tłumaczy języka migowego znacząco zwiększy się.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli tłumacza języka migowego oraz przedstawienie niektórych problemów związanych z tłumaczeniem migowym, wynikających z mojego własnego doświadczenia.

2. Język migowy jako środek komunikacji

Język migowy stosowany do tłumaczenia zawsze budził podstawowe wątpliwości. A mianowicie: czy można w ogóle uznać za język taki luźny zbiór nieokreślonych, pantomimicznych gestów, któremu towarzyszą niezidentyfikowane grymasy twarzy i nieskoordynowane ruchy innych części ciała, który nie wykazuje śladów gramatyki, fonologii, czy struktury leksykalnej typowej dla języków fonicznych?

Język migowy jest inny niż foniczny, a jednak ma wiele z nim wspólnego. Nie można jednak powiedzieć, że jest od niego lepszy czy gorszy. Ma postać takiego samego środka komunikacji dla niesłyszących, jak i dla słyszących język foniczny.

Warto wspomnieć, iż funkcjonują dwa języki migowe: naturalny język migowy (PJM) i język migany (tzw. system językowo-migowy – SJM).

Klasyczny język migowy (PJM) jest językiem specyficznym, składa się ze zbioru skodyfikowanych gestów przekazywanych kanałem gestowo-wzrokowym, za pomocą umownych znaków migowych i swoistą gramatyką. Jest typowym językiem pozycyjnym, w którym stosunki gramatyczne oznaczane są nie przez formy samych wyrazów, lecz za pomocą wyrazów pomocniczych.

Niezależnie od klasycznego języka migowego, znaki migowe wykorzystuje się także jako ilustrację wypowiedzi słownej. Powstaje w ten sposób migana odmiana języka mówionego ojczystego, zwana **językiem miganym**. Znaków migowych używa się w szyku gramatycznym, dodając za pomocą alfabetu palcowego końcówki fleksyjne. Język migany stosuje się zawsze razem z językiem mówionym (jest to tzw. **system językowo-migowy – SJM**).

3. Tłumaczenie z i na język migowy

Tłumaczenie z i na język migowy jeszcze do niedawna nie wykraczało poza grupę ludzi związanych ze społecznością głuchych – członków rodzin osób głuchych, ich krewnych, przyjaciół, nauczycieli i duchownych, i nie cieszyło się uznaniem. Wręcz przeciwnie, często było dla osoby głuchej i tłumaczącej powodem do wstydu, a dla słyszącej – do niechęci w stosunku do osoby głuchej.

Czym różni się tłumaczenie ustne od migowego?

Tłumaczenie ustne to proces przekształcania komunikatu z jednego języka na drugi, z przekazaniem wszystkich elementów znaczeniowych tego komunikatu i zachowaniem ekwiwalencji dynamicznej.

Tłumaczenie języka migowego to proces, w którym tłumacz przekłada słowa osoby słyszącej, a słowa wyrażane językiem migowym są przekładane przez tłumacza na język foniczny. Język migowy, jako język przestrzenny, oparty na percepcji wzrokowej, wymaga od swej produkcji innego aparatu artykulacyjnego niż język foniczny. Oznacza to przejście z komunikowania się za pomocą głosu na porozumiewanie się za pomocą ruchów rąk i ciała, mimiki twarzy, ruchów głowy, barków i tułowia. Jest to trudniejsze niż w przypadku zmiany języka fonicznego z jednego na drugi. Również na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza sprawa użycia przestrzeni, gdyż to właśnie ona determinuje charakter komunikatu migowego. Przestrzeń migowa służy przede wszystkim do wyrażania relacji czasowych, osobowych i aspektowych, tworzenia pytania i przeczenia. Dochodzi do tego jeszcze kwestia opanowania rejestrów i stylów migania, tworzenia nowych znaków, m.in.: nazw miejsc oraz imion własnych, a także stosowania alfabetu palco-

wego. Tłumaczenie migowe może odbywać się zarówno symultanicznie, jak i konsekwentnie.

Oprócz tłumaczenia ustnego i migowego wyróżniamy jeszcze dwa rodzaje tłumaczenia m.in.: symultaniczne i konsekwentne.

Tłumaczenie konsekwentne i symultaniczne

Tłumaczenie ustne na bieżąco, bez wcześniej przygotowanego tekstu, nazywa się *tłumaczeniem symultanicznym* (równoległym, jednoczesnym). W *tłumaczeniu konsekwentnym* tłumacz skupia się na przesłaniu mówcy, a nie na formie (zajmuje dużo czasu, gdyż rozpoczyna tłumaczenie dopiero, gdy prelegent skończy swoją wypowiedź). Takie tłumaczenie jest lepsze w przypadku języka migowego, gdyż można oddać sens w języku migowym, a nie w sztucznym systemie językowo-migowym (jak to się dzieje w tłumaczeniu symultanicznym).

4. Problemy związane z tłumaczeniem migowym

Tłumaczenie z natury jest trudnym zajęciem. Tłumacze języka migowego napotykają na dodatkowe problemy, które sprawiają, że ten proces staje się jeszcze trudniejszy, m.in.:

- Są wprowadzane zmiany do tekstu podczas procesu tłumaczenia,
- Teksty niedokończone.
- Znajdują się dialekty (gwary) i neologizmy (np.: *pułapka kredytowa, pirat drogowy, margines społeczny*).
- Są niewytłumaczone akronimy (skrótowce) i skróty.
- Pojawiają się nazwy własne ludzi, organizacji, miejsc, itd.
- Występuje niezrozumiały żargon.
- Używane są nieznane idiomy (np.: *piąte koło u wozu* – osoba lub rzecz zawadzająca, *flaki z olejem* – coś wyjątkowo nudnego).
- Rymy, kalambury i tempo poetyckie, humor, specyficzne odnośniki kulturalne.
- Występuje specyficzne słownictwo naukowe.
- W konstruowaniu wypowiedzi migowej używane są głównie rzeczowniki, czasowniki, i przymiotniki, z pominięciem przyimków, spójników, partykuł.

- Do wyrównywania różnic między językiem migowym i fonicznym służy składnia tłumacza, m.in.: skracanie wypowiedzi ustnej lub przekładanie każdego słowa na znaki.
- W przypadku konstruowania znaczenia w języku migowym osoba migająca musi swoją wypowiedź znacznie rozwinąć, stosując opisy i dodając wiele szczegółów (tłumacz, gdy tłumaczy ustnie musi pomijać szczegóły i mniej istotne elementy wypowiedzi oraz wzbogacać wypowiedź o szczegóły potrzebne do lepszego zrozumienia przez jego głuchego odbiorcę, gdy tłumaczy na język migowy).

Przedstawiłam bardzo ogólny i niekompletny opis. na jakie trudności w tłumaczeniu może napotkać tłumacz języka migowego.

5. Uczestnicy procesu tłumaczenia – tłumacz, odbiorcy i środowisko tłumaczenia

Rola tłumacza migowego w zasadzie nie różni się niczym od tej, jaką pełni tłumacz ustny. Ma reprezentować ważne w swoim zawodzie kompetencje i umiejętności, jak też predyspozycje psychiczne, fizyczne oraz cechy osobiste pomagające w pokonywaniu trudności związanych z tłumaczeniem. Tłumacząc zarówno dla osób słyszących, jak i niesłyszących, tłumacz ma obowiązek przestrzegać etyki zawodowej.

Tłumacz języka migowego – osoba słysząca lub słabosłysząca, władająca zarówno mówionym i pisanym językiem polskim, jak i klasycznym językiem migowym, potrafiąca nawiązać kontakt komunikacyjny z osobą niesłyszącą, która nie odczytuje w wystarczającym stopniu mowy z ust i nie włada (lub zbyt słabo włada) mową dźwiękową. Tłumacz ma pełnić funkcję pośrednika w rozmowie osób głuchoniemych z osobami słyszącymi. Tłumacze języka migowego są potrzebni wszędzie tam, gdzie osoba niesłysząca potrzebuje porozumieć się z osobami słyszącymi. Najlepsi tłumacze języka migowego rekrutują się zazwyczaj spośród osób, których rodzice byli niesłyszący [Szczepankowski B., 1988].

Do kompetencji tłumacza należy m.in.:

- zapewnienie sobie jak najlepszych warunków fizycznych na czas tłumaczenia (tzn. dobrze widzieć i słyszeć, a także być widzianym i słyszonym),
- zadbanie o odpowiednie miejsce na czas tłumaczenia (np.: w szkole – w pobliżu nauczyciela lub głuchego ucznia, itd.),
- zadbanie o dobre oświetlenie miejsca tłumaczenia,
- zwracanie większej uwagi na swój wygląd zewnętrzny (jednolity kolor stroju, fryzura, broda, wąsy, biżuteria i niekolorowe paznokcie),
- przechowywanie, łączenie i szybkie przetwarzanie otrzymanych informacji,
- opanowanie specjalistycznej terminologii i zapoznanie się z przedmiotem tłumaczenia,
- wykazanie się dużą umiejętnością funkcjonowania w świecie głuchych, dobry kontakt,
- pełnienie roli opiekuna i przewodnika w zaistniałych sytuacjach,
- przygotowanie głuchego klienta do konkretnej sytuacji (np.: zapoznać z zasadami zachowania),
- umiejętności nawiązywania dobrego kontaktu tłumacza z głuchymi uczestnikami tłumaczenia,
- utrzymywanie stałego kontaktu wzrokowego (zerwanie oznacza koniec komunikacji).

Większość tłumaczy w Polsce w swojej pracy posługuje się językiem migającym, który tak naprawdę nie jest językiem migowym używanym przez głuchych. Przyszli tłumacze, jeśli nie są np. dziećmi głuchych rodziców i nie posługują się naturalnym językiem migowym, są kształceni w zakresie języka miganego, tzw. systemu językowo-migowego. Dopiero po upływie jakiegoś czasu, przebywając z niesłyszącymi, poznają ich prawdziwy język – język migowy.

Środowisko, w którym odbywa się tłumaczenie, również określa kwalifikacje i umiejętności wymagane od tłumacza, formy i metody komunikacji używane podczas tłumaczenia oraz trudności, na jakie tłumacz powinien się przygotować w związku z tłumaczeniem. Najbardziej popularne to środo-

wiska szkolne, medyczne, psychiatryczne, sądowe, religijne, teatralne, ośrodki pomocy społecznej oraz prywatne.

6. Osoby głuche i słyszące w procesie tłumaczenia

Głusi chcą czuć, że są akceptowani, rozumiani i traktowani na równi ze słyszącymi, przynajmniej przez te osoby, które często stanowią dla nich jedyne połączenie z otaczającą rzeczywistością.

Często zdarza się, że głusi traktują tłumaczy jak przyjaciół i chcą utrzymywać z nimi wzajemne kontakty, spotykać się po pracy, itp. Takie podejście jest pozostałością z czasów, kiedy głuchych i ich tłumaczy łączyły często bliskie stosunki lub więzy krwi. Dla tłumacza może to stanowić problem natury etycznej, tzn.: jak w takich sytuacjach oddzielić kontakty służbowe od prywatnych i co z tajemnicą zawodową oraz bezstronnością podczas tłumaczenia?

W słyszącym środowisku niesłyszący mają utrudnione funkcjonowanie, żyją w ciągłej izolacji, która wynika z zamykania się we własnym świecie. Z tego powodu wielu głuchych nie zna pewnych obowiązujących norm społecznych, co prowadzi do ich zdenerwowania, frustracji i nieporozumień z tłumaczem (mogą zareagować inaczej, niż tłumacz się spodziewa).

Słyszący nie muszą zwracać szczególnej uwagi na m.in. odpowiednie oświetlenie, kontakt wzrokowy z tłumaczem ustnym, ponieważ bez tych zabiegów będą zrozumiani. Dlatego też podczas tłumaczenia migowego również słyszący powinni zwrócić uwagę na kilka spraw:

- zwracanie się do osoby niesłyszącej, a nie do tłumacza,
- utrzymywanie normalnego tempa mówienia oraz podczas przekazywania swojego komunikatu,
- niezabieranie głosu podczas migania osoby głuchej,
- unikanie powtórzeń tych samych myśli, używania ulubionych powiedzonek lub wtrąceń, niekończenia jednej myśli i zaczynania następnej,
- stosunek słyszących uczestników tłumaczenia do ich głuchych rozmówców,

- nieopieranie się na stereotypach czy uprzedzeniach (nie można traktować głuchych jak głębszych czy gorszych od siebie),
- wykazywać pewną dozę tolerancji dla wszelkich niestandardowych metod komunikacji, niespodziewanych czy innych niż u słyszących zachowań głuchych uczestników tłumaczenia,
- konieczności dostosowania warunków miejsca tłumaczenia dla potrzeb osób niesłyszących,
- cierpliwość, na wypadek gdyby proces komunikacji z osobą niesłyszącą lub tłumaczenia potrwał dłużej niż przewidywano.

Proces tłumaczenia zatem, to współdziałanie wielu czynników, nie tylko sama czynność tłumaczenia, ale także uczestnicy tłumaczenia (słyszący i niesłyszący), ich wzajemne relacje, natura języka tłumaczenia, środowisko tłumaczeniowe, w którym ono zachodzi.

7. Studenci niesłyszący i tłumacze języka migowego w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach

Wśród osób niepełnosprawnych w Uniwersytecie Przyrodniczo Humanistycznym w Siedlcach znaczącą grupę stanowią studenci niesłyszący (99 osób). Ponad połowa z nich to osoby porozumiewające się językiem migowym. Uznać ich należy za mniejszość językową z uwagi na fakt, że ich pierwszym językiem macierzystym jest język migowy i głównie nim się porozumiewają między sobą. Uczelnia zapewniła wszystkim studentom niesłyszącym pomoc tłumacza języka migowego.

Ważnym elementem ułatwiającym podejmowanie i kontynuowanie studiów wyższych przez osoby z uszkodzonym słuchem jest przyjęty *Program pomocy w kształceniu na poziomie wyższym osób z uszkodzeniem słuchu PITA-GORAS*, który od 1999 r. może być realizowany przez uczelnie ze środków PFRON. Umożliwia on dofinansowywanie m.in. usług tłumaczy języka migowego dla studentów niesłyszących. Obecnie w UPH w Siedlcach jest zatrudnionych sześciu tłumaczy języka migowego, którzy uczestniczą w wykładach i ćwiczeniach dydaktycznych. Także podczas imprez kulturalnych organizowanych przez uczelnię i Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych zawsze obecny jest tłumacz języka migowego.

Oprócz zajęć dydaktycznych (wykłady, ćwiczenia, seminaria) studenci niesłyszący korzystają z pomocy tłumaczy jako pośredników w rozmowach z wykładowcami, zamiany formy egzaminu z ustnego na pisemny oraz przy egzaminach ustnych, jeśli wyrażają taką chęć, w załatwianiu spraw związanych z nauką (np.: sprawdzanie referatów pod względem gramatycznym i stylistycznym, wyjaśnienie niezrozumiałych słów). Poza tymi formami pomocy niesłyszący korzystają z usług tłumacza w załatwianiu spraw formalnych, w kontaktach ze studentami słyszącymi oraz w kontaktach z innymi ludźmi reprezentującymi inne instytucje (np. lekarz, itp.), tłumaczenie konferencji naukowych, spektaklu teatralnego, itp. Pytając, jaki powinien być tłumacz języka migowego, studenci podawali:

- *tłumacz języka migowego powinien być cierpliwy i znać problemy oraz trudności osób niesłyszących,*
- *znać bardzo dobrze język migowy i dokładnie wyjaśniać niezrozumiałe wyrazy, powinien nadążać za tym co wykładowca mówi,*
- *znać zakres materiału pedagogicznego oraz powinien być dyspozycyjny w każdej sytuacji.*

Z powyższych wypowiedzi niesłyszących wynika, że istnieje wielka potrzeba tłumaczenia migowego oraz edukacja w tej dziedzinie, gdyż wzrasta zainteresowanie tłumaczeniem w szkolnictwie wyższym.

Reasumując, w ostatnim czasie obserwuję istotne zmiany dotyczące podejścia do tłumaczenia migowego. Zatem niezmiernie ważne jest, aby tłumaczenie migowe (a niekoniecznie migane) zaczęło być intensywniej rozwijane oraz aby tłumaczenie migowe stało się czymś tak zwyczajnym, jak tłumaczenie ustne. Mam wielką nadzieję, że tłumacz języka migowego zostanie wpisany do rejestru zawodów, a osoby chcące zostać tłumaczami będą mogły liczyć na dobre przygotowanie do zawodu.

Będąc małą dziewczynką w zasadzie stałam się już tłumaczem języka migowego, gdyż moi rodzice są osobami głuchoniemymi, więc bardzo dobrze znam problemy i potrzeby tych osób. Musiałam pomagać swoim rodzicom, jak również ich znajomym w załatwianiu różnych spraw formalnych (np.: na wywiadówkach w szkole, w urzędzie, na poczcie, w zakładzie pracy, itp.), choć tak naprawdę nie rozumiałam wielu spraw, treści. Ważne było wtedy dla mnie to, żeby osoby, którym tłumaczyłam, tzn. słyszący i niesły-

szący, czuli się usatysfakcjonowani moją pomocą. Dorze jednak pamiętam wytykanie palcami, wyśmiewanie się ze mnie i moich rodziców, że inaczej się porozumiewamy niż reszta otaczającego nas świata. Wtedy nie rozumiałam, dlaczego tak jest, ale jednak ciągle marzyłam o tym, aby pomagać osobom niesłyszącym, być ich przyjacielem... I się stało... Już od 7 lat pracuję zawodowo w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach jako tłumacz języka migowego (choć początki były trudne) i od 7 lat pomagam studentom niesłyszącym w zdobywaniu wiedzy oraz staram się przełamywać stereotypy związane z tą grupą społeczną. Pokazuję otoczeniu, że taka forma komunikacji między osobami słyszącymi a niesłyszącymi nie jest niczym dziwnym.

Moim największym marzeniem jest usłyszeć, że osoby niesłyszące nie mają problemów z porozumiewaniem się z otaczającym ich światem. Że w każdym miejscu będą mogły skorzystać z usług tłumacza zatrudnionego w danej instytucji oraz że tłumacze migowi będą mogli podwyższać swoje kwalifikacje i umiejętności poprzez szkolenia i działalność organizacji, które zrzeszają nas – tłumaczy języka migowego.

Bibliografia

1. Farris M. A., 1994, *Sign Language Research and Polish Sign Language*. Lingua Posnaniensis XXXVI, Cambridge, 1994.
2. Frishberg N., *Interpreting: An Introduction*, RID Publications, Maryland, 1990.
3. Humphrey J. H., Alcorn B. J., *So You Want to Be an Interpreter? An Introduction to Sign Language Interpreting*. Texas: H & H Publishers, Amarillo, 2001.
4. Kalata-Zawłocka A., *Tłumacz w świecie ciszy: wokół zagadnień dotyczących tłumaczenia migowego i ustnego*. Lingua Legis Nr 11 (wrzesień), Trans Legis, Warszawa, 2003.
5. Klima E. S., Bellugi, U., *The Signs of Language*, Massachusetts: Harvard University Press Cambridge, 1979.
6. Kopczyński, A., *Conference interpreting. Some linguistic and communicative problems*. Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza, Poznań, 1980.

-
7. Sacks, O., *Seeing Voices*, Picador, Londyn 1991.
 8. Steward D. A., Schein J. D., Cartwright B. E., *Sign Language Interpreting: Exploring its Art and Science*, Allyn and Bacon, Cambridge, 1998.
 9. Sutton-Spence R., Woll B., *The Linguistics of British Sign Language. An Introduction*, Cambridge University Press, 1999.
 10. Stokoe W. C., *Semiotics and Human Sign Languages*, Mouton, Paryż, 1972.

IV

Scenariusze zajęć integracyjnych

IV

Lesson Planning in Integrated Classrooms

Beata Bocian-Waszkiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Scenariusz zajęć profilaktyczno-wychowawczych dotyczący kształtowania poczucia własnej wartości (cz. 2)

Lesson plan of integration classes - self-esteem (part 2)

Streszczenie: Zaprezentowany scenariusz zawiera propozycje zajęć, które mają na celu wzmocnienie poczucia własnej wartości.

Słowa kluczowe: poczucie własnej wartości, pewność siebie, scenariusz zajęć

Abstract: Lesson plan includes proposals for activities enhancing self-esteem.

Key words: self-esteem, self-confidence, lesson plan

Praca nad wzmocnieniem poczucia własnej wartości jest szczególnie trudna i długa w przypadku osób nieśmiałych. Nieśmiałość jest zjawiskiem złożonym i obejmuje specyficzne zakłócenia w sferze postrzegania nie tylko samego siebie, ale i sytuacji, w jakich uczestniczymy. Często nieśmiałość stwarza problemy natury towarzyskiej. Utrudnia spotkanie z drugim człowiekiem, zawieranie nowych znajomości oraz nie pozwala w pełni czerpać radości z potencjalnie przyjemnych doświadczeń społecznych. Nieśmiałość zaburza kontakty interpersonalne, przeszkadza w publicznej obronie swoich praw i otwartym wyrażaniu własnych opinii czy przekonań. Nieśmiałość sprawia, że nie tylko my sami nie dostrzegamy swoich mocnych stron, ale i inni ich nie doceniają. Osoby nieśmiałe mają skłonność do izolacji, a ich zaniżona samoocena powoduje brak wiary we własne możliwości i siły.

Propozycja kolejnych z cyklu prezentowanych zajęć profilaktyczno-wychowawczych jest zatem pierwszym krokiem do podjęcia próby przezwyciężania swojej nieśmiałości.

Temat spotkania: JA tu jestem

Cele zajęć:

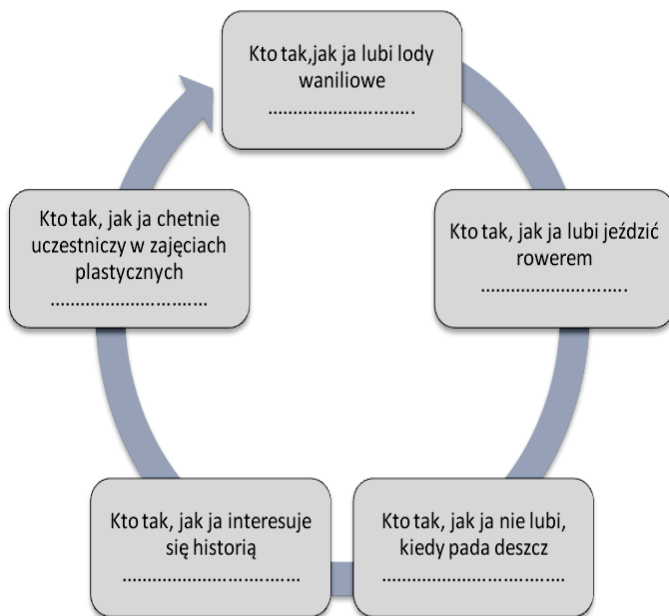
- przewycięzanie własnej nieśmiałości,
- budowanie pozytywnej samooceny i poczucia własnej wartości,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania swoich mocnych stron.

Czas trwania zajęć: 1,5 godziny

Pomoce: kredki, mazaki, kartki, brystol, klej, taśma klejąca.

Przebieg zajęć:

1. **Rundka rozpoczynająca: Co u Ciebie słyhać?** - prowadzący przekazuje uczestnikom spotkania krótką informację o celu zajęć. Następnie zwraca się do osób biorących udział w zajęciach z prośbą o dokończenie zdania – *Najlepszą rzeczą, jak spotkała mnie w ostatnim tygodniu, było....*
2. **Zabawa – Kto tak, jak JA** - zabawa ta ma na celu znalezienie osób o podobnych cechach czy upodobaniach. Kiedy dziecko spotka osobę, której również dotyczy wymieniona cecha, ma zadanie wziąć od tej osoby autograf. Do zabawy tej prowadzący może przygotować kartę pracy, np.:



Po zakończeniu omawiamy ćwiczenie - każdy odpowiada na pytanie: Czego dowiedziałam się wypełniając kartę? Co mnie zaskoczyło? Co mi się podobało w tym ćwiczeniu?

Uczestnicy zajęć mają możliwość doświadczyć podobieństw z innymi oraz przekonać się o własnej niepowtarzalności.

3. **Zabawa – Rozśmiesz mnie** – uczestnicy spotkania dobierają się parami. Jedna osoba z pary rozśmiesza, druga stara się zachować powagę. Po minucie następuje zmiana ról, zaś następnie omówienie ćwiczenia: w której roli uczestniczący czuli się lepiej i dlaczego?
4. **Ćwiczenia – Herby** – każdy z grupy dostaje kartkę papieru, mazaki i ma za zadanie zaprojektowanie własnego herbu. Po narysowaniu dzieli go na cztery części. W pierwszej powinno znajdować się coś, w czym każdy jest bardzo dobry, w drugiej – w czym chce być lepszy. W części trzeciej

przedstawia swój największy sukces, natomiast w czwartej wpisuje dwa słowa, które chciałby usłyszeć o sobie od innych. Po wykonaniu zadania wszyscy prezentują swoje herby. Uczestnicy oglądają herby swoich koleżanek i kolegów, rozmawiają o nich. Później wszyscy siadają w kręgu i prowadzący prosi o swobodne wypowiedzi na temat „przeżyć i trudności dzieci w trakcie opisu siebie”. Następnie wszyscy wspólnie projektują herb grupy.

5. **Zabawa – Latarnie i okręty** – dwoje uczestników, to okręty stojące na brzegu sali z zawiązanymi oczami; pozostali, to latarnie pomagające okrętom przebyć drogę morską między skałami. Latarnie, gdy dostrzegą zbliżający się okręt, wydają dźwięki ostrzegawcze w formie „szszsz...”, by te mogły ominąć niebezpieczeństwo. Po dotarciu do celu wymieniają się z innymi uczestnikami rolami. W przypadku gdy rozbijają się o skały, zdejmują opaskę i stają się latarnią, która głośniej ostrzega następne okręty w miejscu rozbicia. Po zakończeniu zabawy w rundce biorący udział w zajęciach dzielą się wrażeniami i odczuciami z pełnionych ról.
6. **Zabawa – Ogłoszenie prasowe** – każdy z uczestników zajęć proszony jest o napisanie ogłoszenia, w którym reklamuje się jako przyjaciel. Wszystkie kartki wrzucamy do pudełka, mieszamy i uczestnicy kolejno losują je; odczytują głośno reklamę i próbują odgadnąć, do kogo należy przedstawiana charakterystyka.
7. **Zabawa – Snuj się, snuj bajeczko...** - uczestnicy zajęć kładą się na materacach, głową do środka koła, jedna osoba rozpoczyna opowiadać jakąś wymyśloną bajkę, potem kolejno wszyscy dopowiadają po fragmencie historii, aż do momentu gdy zabraknie pomysłu na jej dalszy ciąg.
8. **Podsumowanie spotkania** – każdy z uczestników dzieli się swoimi przeżyciami i spostrzeżeniami: *W czasie dzisiejszego spotkania*
.....

9. Podsumowanie zajęć w rundce (najbardziej podobało mi się) **i pożegnanie w kręgu:** „Iskierka przyjaźni” – prowadzący przekazuje uścisk dłoni wraz ze słowami „Iskierkę przyjaźni puszczam w krąg, niechaj wróci do mych rąk”.

Gry i zabawy proponowane w prezentowanym scenariuszu pochodzą z następujących opracowań:

1. Baleja-Sosna B., *Świetlicowe zajęcia tom II – wiersze, wierszyki, poradniki, prozdrowotne, ekologiczne, świąteczne, zajęcia edukacyjne, zagadki, gry i zabawy*, Wydawnictwo BEA, Toruń 2005.
2. Bollard R., *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*, MEN, Warszawa 1998.
3. Geldard K., Geldard D., *Jak pracować z dziecięcymi grupami terapeutycznymi. Przewodnik dla psychologów, pedagogów i pracowników socjalnych*, GWP, Gdańsk 2005.
4. Kołodziejczyk A., Czemerowska E., Kołodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program wychowawczo-profilaktyczny*, Wydawnictwo ATE, Starachowice 2007.
5. Palomares S., Schilling D., Winch C., *Skrzynia skarbów. Ćwiczenia grupowe*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011.
6. Portmann R., *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Jedność, Kielce 2003.
7. Sawicka K. (red.), *Socjoterapia*, MPPP, Warszawa 1999.

V

Recenzje i sprawozdania

V

Reviews and Reports

Karol Osiak*Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Siedlcach*

Recenzja książki *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*, Ditta Baczała, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012

Review of *Intellectual disability and social competences*,
author Ditta Baczała

Abstract: *Intellectual disability and social competences* is addressed specially to those working and having contact with people intellectually disabled. The author points out that people with disabilities are often raised as over protective or over-zealous using the dependence and as a result have problems with assertiveness. The author presents and describes in detail the research carried out independently. The objective of this study was to determine the level of social skills in adults with moderate or significant intellectual disabilities.

Key words: intellectual disability, social competences, education

Abstrakt: *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne* skierowana jest szczególnie do osób pracujących i mających kontakt z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Autorka zwraca uwagę, że osoby niepełnosprawne często wychowywane są w sposób nadopieczuńczy lub nadgorliwy co powoduje ich niesamodzielność i bezradność a w rezultacie prowadzi do problemów z asertywnością. Autorka przedstawia i opisuje szczegółowo niezależnie prowadzone badania. Celem tych badań było określenie poziomu umiejętności społecznych u osób dorosłych z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, kompetencje społeczne, wychowanie

Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne Ditty Baczały to praca skierowana szczególnie do osób pracujących z ludźmi upośledzonymi umysłowo. Tytułowe kompetencje społeczne są rozumiane przez Panią doktor jako

umiejętności i zdolności potrzebne człowiekowi w codziennym funkcjonowaniu. Autorka zwraca uwagę, że osoby niepełnosprawne często wychowywane są w sposób nadopiekuńczy, pobłażliwy, lekceważący lub nadgorliwy, co powoduje ich niesamodzielność i bezradność. W rezultacie często mają problemy z asertywnością – wyrażaniem własnego zdania bez zachowań agresywnych i bez naruszania godności drugiego człowieka. Autorka zwraca uwagę na wielką rolę zajęć socjoterapeutycznych, które pomagają osobom upośledzonym umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym osiągnąć różne cele związane z budowaniem kompetencji społecznych. Poświęca wiele akapitów na omówienie zasad nabywania tych kompetencji na warsztatach terapii zajęciowej. W jednym z rozdziałów przybliży zagadnienia związane z edukacją specjalną w Izraelu – podstawy prawne i ich zastosowanie w praktyce. Warto przytoczyć w ślad za Dittą Baczałską, że państwo Izrael ma obowiązek zapewnić osobom z niepełnosprawnością intelektualną mieszkanie w domach zorganizowanych. powołuje do życia specjalne szkoły, tworzy zakłady pracy dla tych osób, i co ciekawe, nie omija tej młodzieży, obowiązkowe bez względu na płeć, przeszkolenie wojskowe. Bardzo interesującym zagadnieniem jest organizacja AKIM, prężnie działająca w Izraelu od 1951, którą tworzą rodziny osób niepełnosprawnych intelektualnie. Jej celem jest polepszenie jakości życia ich upośledzonych krewnych. Więcej na ten temat można dowiedzieć się z rozdziału trzeciego pracy *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*.

Autorka prezentuje i szczegółowo opisuje przeprowadzone samodzielnie badania, których celem było ustalenie poziomu kompetencji społecznych osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Okazuje się, że przyjęte dwa sposoby analizy dały inne wyniki tych badań, które warto przeanalizować w ślad za autorką. Nie zaskakuje fakt, że wyniki wyższe uzyskały osoby, które miały możliwość uczestniczenia w różnych sytuacjach społecznych. Rodzi się zatem prosty wniosek, że jednostka uczestnicząca w życiu społecznym zdobywa kompetencje społeczne. Dlatego niezbędne jest działanie rodziców, krewnych i opiekunów, aby przez naturalny i szkoleniowy trening wdrażali swoich podopiecznych do funkcjonowania w społeczeństwie. Autorka poświęca wiele uwagi roli rodziców i wychowawców w życiu społecznym osób upośledzonych umysłowo. Proponuje zmiany dla osób prowadzących warsztaty terapii zajęciowej, zaznaczając korzyści z ich

wprowadzenia, i co ważne, akcentuje konieczność rejestrowania ich uczestników w urzędzie pracy jako osób poszukujących zatrudnienia.

Według mnie, *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne* zasługuje na uwagę choćby dlatego, że autorem tej książki jest osoba z długoletnim doświadczeniem w pracy edukacyjno-rewalidacyjnej z osobami intelektualnie niepełnosprawnymi. W sześciu rozdziałach autorka zawarła wiele cennych informacji, które z pewnością okażą się przydatne osobom pracującym z osobami upośledzonymi umysłowo oraz ich rodzicom, krewnym, znajomym, pracodawcom i innym, którzy mają na co dzień z nimi kontakt.

Radosław Zgierun

kierownik Działu Rozwoju

*Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach***START(ujemy) z ECDL!**

Project „Start with ECDL!”

Streszczenie: Opis projektu Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach pn. „START(ujemy) z ECDL!”, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Słowa kluczowe: ECDL, techniki ICT, studenci niepełnosprawni, bezpłatne kursy, certyfikat ECDL

Abstract: Information about project “Start with ECDL!” implemented at Siedlce University within the Operational Programme Human Capital.

Key words: European Computer Driving Licence; ICT Techniques; disabled students; free course; ECDL certificate.

16 września 2013 r. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach podpisał z Województwem Mazowieckim umowę o dofinansowanie projektu pn. „START(ujemy) z ECDL!”, nr projektu POKL.09.06.02-14-189/12. Projekt jest realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.6. Upowszechnienie uczenia się dorosłych, Poddziałanie 9.6.2. Podwyższenie kompetencji osób dorosłych w zakresie ICT i znajomości języków obcych, w terminie od 2 września 2013 r. do 31 lipca 2014 r. Wartość przyznanego dofinansowania wynosi 270 345,07 zł.

Głównym celem projektu jest nabycie przez studentów niepełnosprawnych uczestniczących w projekcie praktycznych umiejętności z zakresu Europejskiego Certyfikatu Umiejętności Komputerowych tzw. ECDL START.

Część merytoryczną projektu stanowi kurs podstawowej obsługi komputera i wykorzystania technik ICT. Kurs składa się z 4 modułów szkoleniowych obejmujących:

1. Przetwarzanie tekstów
2. Arkusze kalkulacyjne
3. Grafikę menedżerską i prezentacyjną
4. Usługi w sieciach informatycznych.

Każdy z ww. modułów zakończy się egzaminem przeprowadzonym przez egzaminatora certyfikowanego przez Polskie Towarzystwo Informatyczne.

Kurs skierowany jest do 60 osób dorosłych, niepełnosprawnych studentów Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, którzy z własnej inicjatywy zgłosili chęć nabycia, uzupełnienia lub podwyższenia praktycznych umiejętności z zakresu wykorzystania nowoczesnych technik informacyjnych i komunikacyjnych.

Projekt obejmie dwie edycje kursu. W ramach każdej edycji zaplanowano:

- udział trzech dziesięcioosobowych grup szkoleniowych,
- 80 godzin szkoleniowych (dla każdej grupy szkoleniowej),
- 4 sesje egzaminacyjne.

Uczelnia zapewnia studentom niepełnosprawnym:

- niezbędne zaplecze lokalowe, techniczne i kadrowe,
- przeprowadzenie kursu w trybie weekendowym (sobota – niedziela),
- materiały i pomoce dydaktyczne,
- obecność opiekunów i tłumaczy języka migowego (na zajęciach),
- dowóz na zajęcia oraz odwiezienie po zajęciach do miejsca zamieszkania,
- organizację egzaminów kończących poszczególne moduły szkoleniowe,
- wydanie certyfikatu i/lub zaświadczenia ukończenia kursu.

Dzięki wsparciu z Europejskiego Funduszu Społecznego Unii Europejskiej oraz krajowej dotacji celowej uczestnictwo studentów w omawianym kursie/projekcie jest nieodpłatne.

Szczegółowe informacje dotyczące realizowanego projektu można także uzyskać na stronie internetowej poświęconej realizacji tego przedsięwzięcia pod adresem <http://www.startecd1.uph.edu.pl>.

Informacje dla autorów

1. **Materiał** do publikacji należy składać w formie elektronicznej (jeden plik format MS WORD 2007 lub 2010 i jeden plik w formacie PDF) na adres mailowy enasilowska@uph.edu.pl
2. **Objętość opracowania:**
 - artykuł - objętość nie większa niż 20 znormalizowanych stron (40 000 znaków razem ze spacjami, przypisami i bibliografią).
 - recenzja - do 15 000 znaków,
 - opinie, glosy, polemiki - do 20 000 znaków,
 - sprawozdanie - do 10 000 znaków,
 - scenariusz, streszczenie 500-1000 znaków.
3. **Tekst** - format A4; czcionka Times New Roman 12 pkt.; interlinia 2; marginesy 25 mm (prawy, lewy, górny i dolny); odnośniki w indeksie górnym, wyrównanie do lewego i prawego marginesu (wyjustowanie); ciągła numeracja stron, w prawym dolnym rogu; bez dzielenia wyrazów, bez automatycznych wyróżnień i wycień, bez wymuszonych przeniesień, akapity wyróżnione wcięciem 0,5 od lewej.
Wyróżnienia w tekście należy zaznaczać za pomocą czcionki półgrubej (bold).
4. **Przypisy:** Należy je sporządzać według systemu harwardzkiego (Harvard Referencing System): cytując trzeba zawsze podać w nawiasie: autora/autorów, rok wydania i numer strony, np.: [Kowalski, 1992, s. 244].

5. **Cytaty w tekście głównym:** Gdy objętość cytatu przekracza 40 słów, należy umieścić go w osobnym akapicie z wcięciem, bez cudzysłowu. W innym przypadku fragment umieszcza się w linii właściwego tekstu, w cudzysłowie. Nie należy stosować kursywy.

6. **Bibliografia:** Wszystkie publikacje, na które autor artykułu się powołuje, powinny być umieszczone w bibliografii na końcu pracy, ułożone w kolejności alfabetycznej wg wzoru:
 1. Bień, W., Sokół, H., 1998, *Ocena sytuacji finansowej banku komercyjnego*, Difin, Warszawa.
 2. Bludnik, I., 2009, *Redukcjonizm w modelach neokeynesowskich*, *Ekonomista*, nr 6, s. 761–774.
 3. GUS, 2009, *Rocznik demograficzny 2008*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa
 4. Roth, J.D., 2010, *Your Money. The Missing Manual*, O'Reilly Media, New York,
<http://proquestbus.safaribooksonline.com/book/personalfinance/9780596809430> [dostęp: 01.01.2011].
 5. Somer, J. (red.), 1995, *Ustawa o ochronie i kształtowaniu środowiska. Komentarz*, Wydawnictwo Prawo Ochrony Środowiska, Wrocław
 6. Stefańska, M., 2001, *Wizerunek przedsiębiorstwa*, w: Mruk, H. (red.), *Marketing. Nowości i trendy*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań, s. 36–39
 7. Wikipedia, 2011, *Łańcuch Markowa*,
http://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%81a%C5%84cuch_Markowa
[dostęp: 17.05.2011].

6. Do tekstu należy dołączyć:
 - o **Abstrakt** – umieszczony na pierwszej stronie artykułu, poniżej tytułu, w języku polskim i angielskim (ok. 1000 znaków, czcionka 10 pkt, wyjustowanie).

Abstrakt musi odzwierciedlać zawartość artykułu, gdyż dla większości czytelników jest on głównym źródłem informacji o przeprowadzonych badaniach. W abstrakcie należy użyć wszystkich słów kluczowych, aby ułatwić w przyszłości odnalezienie tego artykułu przez osoby zainteresowane.

Abstrakt nie powinien powtarzać ani parafrazować tytułu tekstu; powinien być napisany w trzeciej osobie (np.: Autor omówił...) lub w formie bezosobowej (np.: W artykule przedstawiono...).

W abstrakcie należy wyróżnić co najmniej cztery spośród następujących kategorii informacji:

- cel / teza (obowiązkowo)
 - koncepcja / metody badań (obowiązkowo)
 - wyniki i wnioski (obowiązkowo)
 - ograniczenia badań (opcjonalnie)
 - zastosowanie praktyczne (opcjonalnie)
 - oryginalność/wartość poznawcza (obowiązkowo)
- o **Słowa kluczowe** (czcionka 10 pkt, wyrównanie do lewego marginesu) w języku polskim oraz w języku angielskim w sposób jednoznaczny określające główną tematykę artykułu.

Słowa powinny być zapisane w mianowniku liczby pojedynczej, rozdzielone przecinkami. Pierwszym powinna być szczegółowa nazwa subdyscypliny, do której należy praca.

Słowami kluczowymi nie mogą być terminy o charakterze ogólnym, terminy występujące powszechnie oraz spójniki, zaimki, przyimki.

Słowami kluczowymi mogą być nazwy własne. Słowa kluczowe powinny być tak dobrane, by czytelnik mógł znaleźć tekst wyszukując go według słów kluczowych w elektronicznej bazie czasopism.

Słowa kluczowe są tłumaczone na angielski, autor powinien brać pod uwagę ich przekładalność. Zachęcamy do używania możliwie standardowej, powszechnie stosowanej termi-

nologii zarówno polskiej, jak i angielskiej, unikania neologizmów, metafor etc.

- **Dane o autorze:** imię i nazwisko, stopień naukowy, nazwa i adres miejsca pracy (stanowisko i pełnione funkcje), adres zamieszkania, telefon kontaktowy oraz adres e-mail.

- **Tabele** - zawartość tabeli – Times New Roman 11 pkt; tytuł tabeli umieszczamy NAD tabelą – Times New Roman 12 pkt, do lewej; słowo „Tabela” oraz numer porządkowy (bez kropki) pisany zwykłą czcionką, tytuł tabeli pisany w kolejnym wierszu kursywą.

- **Wykresy:** czarno-białe lub stopniowana szarość; w pliku tekstowym lub arkuszu kalkulacyjnym – edytowalne; zatytułowane jako Rys. ... - pod wykresem (Times New Roman 12 pkt, do lewej); obszar wykresu – Times New Roman 11 pkt.

- **Ilustracje, grafiki, zdjęcia, inne obrazy** znajdujące się w tekście prosimy przysyłać jako osobne pliki (w formatach: JPEG, TIF, GIF, BMP) oznaczone i przyporządkowane numerami do określonych miejsc w tekście. Tytuł należy umieścić pod rysunkiem : *Rys. ...*; słowo *Rysunek*” oraz numer porządkowy należy zapisać kursywą, natomiast tytuł w zwyczajny sposób, w linii właściwego tekstu.

- Pod każdym elementem graficznym niewykonanym przez autora powinien znaleźć się zapis źródła, z którego pochodzi. Jeśli cytowane elementy graficzne są chronione prawem autorskim (dotyczy to również plików pochodzących z Internetu), wymagana jest pisemna zgoda autora oryginału lub właściciela praw autorskich na bezpłatne wykorzystanie tych materiałów w pracy.

