

PL ISSN 1689-6416

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Pedagogiki

**STUDENT
NIEPEŁNOSPRAWNY
SZKICE I ROZPRAWY**

ZESZYT 11(4)2011

Redakcja naukowa
Tamara Zacharuk

Siedlce 2011

Recenzent: prof. dr hab. Lesław Pytka

Komitet Wydawniczy:

Zofia Chyra-Rolicz (przewodnicząca), Stanisław Jaczyński, Mirosław Jakubiak, Iwona Kiersztyn, Marek Kucharski, Ryszard Mojak, Ryszard Rosa, Janina Skrzyczyńska, Stanisław Socha, Janusz Toruński, Izabela Trzpił, Janusz Uchmański, Hanna Wadas-Woźny, Andrzej Wiśniewski, Krystyna Wojtczuk, Kazimierz Żegnałek

Redakcja naukowa: prof. dr hab. Tamara Zacharuk

Rada Naukowa:

prof. Inna Fedotenko, prof. Dora Levterowa, prof. Lesław Pytka, prof. Emilia Rangiłova, prof. Sławomir Sobczak, dr Beata Akimiak, dr Bożidara Kriviradeva

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,
Siedlce 2011

PL ISSN 1689-6416

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.

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

Wyd. I. Format A-5.

Ark. wyd. 8,9. Ark. druk. 8,4.

Łamanie: Zofia Chudek (Wydawnictwo UPH)

Druk: EXPOL, Włocławek

Spis treści

| | |
|---|----|
| Wstęp | 7 |
| I. Z teorii pedagogiki integracyjnej | 11 |
| Milena Nazarczuk Sfera kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych – raport z badań | 13 |
| Yonka Parvanowa Community-based program for drug prevention in schools (case study) | 29 |
| Paweł Szmitkowski Prawno-organizacyjne podstawy ochrony ludności o specjalnych potrzebach w sytuacjach kryzysowych | 39 |
| Anna Skomial Stopień akceptacji norm prawnych i moralnych przez młodzież przystosowaną i nieprzystosowaną społecznie | 47 |
| II. Doświadczenia w zakresie edukacji integracyjnej w Europie i na świecie | 69 |
| Jana Majerčíková Curriculum development in Slovakia | 71 |

III. Z praktyki integracyjnej: terapia, gra, zabawa81**Maria Owczarek**Efekty pracy nauczyciela wspomagającego z uczniem
niepełnosprawnym w szkole ogólnokształcącej z klasami
integracyjnymi na przykładzie X LO w Radomiu83**IV. Scenariusze zajęć integracyjnych121****Beata Bocian**Scenariusz zajęć profilaktyczno-wychowawczych
- edukacja emocjonalna (cz. 2)123**V. Recenzje i sprawozdania129****Tamara Zacharuk**Recenzja książki *What Really Works in Special and Inclusive Education:
Using evidence - based teaching strategies*, edited by D. Mitchell,
London 2008131

Contents

| | |
|---|----|
| Introduction | 7 |
| I. Theory of Pedagogy of Integration | 11 |
| Milena Nazarczuk Social interaction of students with visual disabilities in integrated and public schools - research results | 13 |
| Yonka Parvanova Community-based program for drug prevention in schools (case study) | 29 |
| Paweł Szmitkowski Legal and organizational basis for the protection of the population with special needs in emergency situations | 39 |
| Anna Skomial Acceptance of legal and moral norms among socially adjusted and socially maladjusted youth | 47 |
| II. Teaching experience in the field of integrated education from European and global perspective | 69 |
| Jana Majerčíková Curriculum development in Slovakia | 71 |

| | |
|---|-----|
| III. Integration Experience - Therapy, Game, Play | 81 |
| Maria Owczarek The effects of co-teacher's work with a disabled student in a gram- mar school with integrated classrooms in Stanisław Konarski Grammar School in Radom – case study | 83 |
| IV. Lesson Planning in Integrated Classrooms | 121 |
| Beata Bocian Planning of prevention lessons - emotional education (part 2) | 123 |
| V. Reviews and Reports | 129 |
| Tamara Zacharuk Review of <i>What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence - based teaching strategies</i> , edited by D. Mitchell, London 2008 | 131 |

Wstęp

Przekazany do Państwa rąk numer czasopisma „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” rozpoczyna edycję drugiej dziesiątki. Na wzór poprzednich wydań zawiera interesujące teksty z zakresu teorii i praktyki edukacji włączającej. Ten numer otwiera doniesienie z badań M. Nazarczuk, *Sfera kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych*, przygotowane przez badaczkę problemów edukacji włączającej dotyczącej dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku. Autorka i jej teksty są znane czytelnikom czasopisma, ponieważ publikowała ona już na naszych łamach swoje artykuły. Kolejny tekst, Y. Parvanovej, *Community-based program for drug prevention in schools (a practical example)* to prezentacja praktycznych rozwiązań dotyczących środowiskowych programów zapobiegania narkomanii wśród młodzieży narażonej na wykluczenie społeczne w Bułgarii. Natomiast artykuł P. Szmikowskiego, *Prawno-organizacyjne podstawy ochrony ludności o specjalnych potrzebach w sytuacjach kryzysowych dotyczy niezwykle ważnego obszaru bezpieczeństwa osób niepełnosprawnych*. W obszarze doświadczeń w zakresie edukacji integracyjnej w Europie i na świecie zamieszczony został tekst J. Majerčíkovej *Curriculum development in Slovakia*, dotyczący opracowywania programów nauczania na Słowacji.

W części dotyczącej praktyki integracyjnej znalazło się interesujące opracowanie M. Owczarek, *Efekty pracy nauczyciela wspomagającego z uczniem niepełnosprawnym w szkole ogólnokształcącej z klasami integracyjnymi na przykładzie X LO w Radomiu*. Podsumowanie tekstu M. Owczarek: *Integracja, jako budowanie wspólnoty, nie musi oznaczać jednorodności. Różnorodność stanowi bogactwo. We wspólnocie każdy ma swoje miejsce - wyjątkowe, niepowtarzalne i indywidualne, wcale nie takie samo. We wspólnocie wszyscy są potrzebni. Tworzą razem swoistą całość. Tak rozumiana integracja zmierzałaby raczej do włączenia osób z dysfunkcjami do społeczności, wraz z ich indywidualnością, niż do upodobnienia ich do społeczności osób pełno-*

sprawnych poprzez tworzenie iluzji i zaprzeczanie różnicom jest godne podkreślenia i powinno być myślą przewodnią w tworzeniu środowiska włączającego.

W części „Recenzje i sprawozdania” T. Zacharuk zaprezentowała recenzję książki D. Mitchella: *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. Książka D. Mitchella jest niezwykle aktualna i będzie pomocna w codziennej pracy nauczycieli realizujących w praktyce edukację włączającą. Dzięki znajomości zaprezentowanych przez autora strategii nauczyciele mogą wpłynąć na podniesienie poziomu jakości kształcenia nie tylko uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale wszystkich uczniów w klasie.

Podobnie jak w poprzednich latach, ideą przewodnią wydawanego czasopisma jest propagowanie idei włączania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami w nurt masowej edukacji, tak aby mogli oni realizować się w zakresie edukacji na poziomie wyższym. Czasopismo „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” kierowane jest przede wszystkim do nauczycieli i studentów, rodziców, pracowników socjalnych oraz wszystkich osób na co dzień organizujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Redaktor naukowy
Tamara Zacharuk

Introduction

This is the tenth issue of the magazine. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy* (Disabled Student. Sketches and Theses) maintains the high standards of the previous editions and it contains a comprehensive selection of informative texts on the integrative pedagogy theory and practice. The issue opens with a paper by M. Nazarczuk *Social interaction of students with visual disabilities in integrated and public schools*, which presents the results of the author's research on integrative education of children and adolescents with visual disabilities. Our readers are already well acquainted with M. Nazarczuk, as she has already published her articles in our magazine. The next paper, Y.Parvanova's *Community-based programs for drug prevention in schools (case study)*, presents practical solutions implemented in drugs misuse prevention among the youth in Bulgaria. P. Szmitkowski's *Legal and organizational basis for the protection of the population with special needs in emergency situations* tackles the very crucial problem of security of the disabled in times of crisis. To give our readers a broader picture of integrative education experience in Europe we selected J. Majercikova's paper *Curriculum development in Slovakia* regarding the progress in education of the disabled in Slovakia.

The third part of the book tackles the practical aspects of integrative education. Here our readers will find an excellent case study by M. Owczarek *The effects of co-teacher's work with a disabled student in a grammar school with integrated classrooms in Stanisław Konarski Grammar School in Radom*. In his conclusion that could be regarded as the keynote for the integrative educators the author states that „integration understood as community building does not necessarily mean homogeneity. In diversity there is the wealth of experience. In community everyone has their own place: special, unique and individual. In community everyone is indispensable and people complete each other. Integration understood as such leads to inclusion of the disabled into the community along with

their individualism, rather than trying to blend them in and deny the fact that they *are* different”.

In the fifth part of the issue *Reviews and Reports* T. Sacharczuk presents the review of D. Mitchell’s *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. This is a very up-to-date book and it has already proven extremely helpful in the daily work of inclusive educators. The knowledge of the strategies put forward by the author can positively influence the teaching standards not only in education of the disabled students but the regular classrooms as well.

As with the previous editions, the aim of this issue of the magazine is to promote the integration of students with disabilities into mainstream education and to facilitate their pursuit of higher education. *Disabled Student* is directed to teachers, students, parents of disabled children, social workers and all the people working with disabled people on a daily basis. The ideas presented in this issue will hopefully lead to a slight change in thinking about the disabled and their position in society.

Academic editor
Tamara Zacharuk

I

Z teorii pedagogiki integracyjnej

I

Theory of Pedagogy of Integration

Milena Nazarczuk

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych
im. Róży Czackiej w Laskach

Sfera kontaktów społecznych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczających do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych – raport z badań

Social interaction of students with visual disabilities in integrated and public schools – research results

Streszczenie: Zaprezentowane w artykule wyniki badań pozwalają na wysunięcie wniosków praktycznych w kontekście planowania, organizowania i przebiegu wspólnego nauczania i wychowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową z ich widzącymi rówieśnikami.

Summary: The research results presented in this article provide practical solutions to teaching planning of integrated classrooms with students with visual disabilities.

Słowa kluczowe: kontakty społeczne uczniów, niepełnosprawność wzrokowa, integracja, inkluzja

Keywords: social interaction at school, visual disability, integration, inclusion

1. Metodyka badań

W ostatnich latach coraz więcej uwagi poświęca się edukacji dzieci i młodzieży z różnego rodzaju niepełnosprawnościami wspólnie ze zdrowymi ró-

wieśnikami, dotyczy to również dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową. W ewidencji, prowadzonej przez Okręg Mazowiecki Polskiego Związku Niewidomych w Warszawie, rejestrowanych jest coraz więcej dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku uczęszczającej do szkół masowych. W roku szkolnym 2009/2010 w masowych szkołach podstawowych uczyło się 86 dzieci, podczas gdy w szkole specjalnej dla dzieci niewidomych kształciło się 56 uczniów. Z tego względu podjęte zostały starannie zaplanowane i przygotowane badania empiryczne mające na celu diagnozę społecznego funkcjonowania łącznie 14 uczniów, z czego dziewięciu z nich uczy się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych, natomiast pięciu badanych jest obecnie wychowankami OSW dla dzieci niewidomych), a do niedawna uczniowie ci uczyli się w szkołach masowych znajdujących się najbliżej miejsca zamieszkania. Informacje o tej pięcioosobowej grupie uczniów pochodzą z czasu edukacji w szkołach ogólnodostępnych, zanim trafili do szkoły z internatem, zaspokajającej ich indywidualne potrzeby.

Zaprezentowane w artykule wyniki badań pozwalają na wysunięcie wniosków praktycznych w kontekście planowania, organizowania i przebiegu wspólnego nauczania i wychowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową z ich widzącymi rówieśnikami.

Brak bądź poważne osłabienie wzroku powoduje trudności w poszczególnych obszarach funkcjonowania, takich jak: orientacja przestrzenna i poruszanie się, poznawanie rzeczywistości i zjawisk, rozumienie pojęć, wykonywanie czynności dnia codziennego, sfera emocjonalna. W literaturze tyflopsychologicznej podkreśla się również znaczenie relacji międzypersonalnych dla rozwoju psychicznego osób niewidomych i słabowidzących oraz ich adaptacji społecznej. Zdaniem T. Witkowskiego [1994, s. 53]: „brak kontaktu wzrokowego i ograniczenie relacji z innymi, w połączeniu z mniejszą wiarą we własną atrakcyjność i własne możliwości, mogą stanowić poważne utrudnienie już na etapie zawierania bliższych kontaktów”. Centralną ideą pracy rehabilitacyjnej z osobami niepełnosprawnymi jest przygotowanie ich do życia przez akcentowanie umiejętności koniecznych na co dzień, ale też, co jest niezmiernie ważne, przygotowanie ich do prawidłowego i efektywnego funkcjonowania w otwartej społeczności m.in. poprzez: wyrabianie zaradności osobistej, pobudzanie aktywności społecznej oraz wyrabianie umiejętności samodzielnego pełnienia ról społecznych. Problem funkcjonowania społecznego jest istotny dla zrozumienia

całej egzystencji człowieka [por. Niemiec 2009, s. 45], szczególnie zaś dla zrozumienia ucznia z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczającego do szkoły razem z widzącymi kolegami. Dlatego wychowanie i nauczanie dzieci pozbawionych możliwości widzenia musi obejmować – oprócz zdobycia wiedzy, opanowania technik brajlowskich i nabycia umiejętności samodzielnego bezpiecznego poruszania się w bliższej i dalszej przestrzeni – także rozwijanie cech, które określają pozytywną postawę ucznia wobec siebie i innych, nawiązywanie właściwych relacji interpersonalnych i gotowość do pełnienia określonych ról w klasie, gdyż mają oni specyficzne, ale nie patologiczne potrzeby i formy przystosowania. Takie zagadnienia musi uwzględniać program każdej szkoły poprzez odpowiednią organizację procesu edukacji, wypracowanie technik pracy z uczniem niewidzącym, jego bliskimi i klasą, do której uczęszcza. Tak więc skuteczne kształcenie i przygotowanie niewidzących i słabowidzących do integracji ze społeczeństwem może dokonywać się w różnych formach organizacji i metodyki kształcenia, zależy to od potrzeb, dyspozycji i wyników, które osiągną. Uważam, że równie ważne jest ich samopoczucie, obraz własnej osoby i znalezienie miejsca w grupie koleżeńskiej. Dla osiągnięcia sukcesu szkolnego w jego wymiarze społecznym ogromne znaczenie ma nie tylko zakres posiadanej wiedzy, ale również zakres jej wykorzystania zarówno w procesie dydaktycznym jak i w funkcjonowaniu społecznym. W ocenie funkcjonowania ucznia niewidzącego w klasie, wychowawcom oprócz codziennej wnikliwej obserwacji mogą pomóc różnorodne narzędzia, m.in. wykorzystane w badaniach następujące narzędzia badawcze:

- Zestaw kwestionariuszy ankiet „Ja wobec klasy” i „Klasa wobec mnie”. Zestaw tych narzędzi badawczych stworzono na potrzeby diagnozy nieprzystosowania społecznego dzieci w klasie szkolnej. Składa się on z dwóch kwestionariuszy samoopisu, stosowanych łącznie. Pierwszy z nich A – „Klasa wobec mnie” (26 pozycji) mówi o zaspokajaniu potrzeb społecznych dziecka przez kolegów z klasy, drugi B – „Ja wobec klasy” (24 pozycje) dotyczy zaspokajania potrzeb kolegów przez badane dziecko. Na pozycje testowe składają się opisy różnych sytuacji występujących w szkole oraz, pojawiające się w odpowiedzi na nie, reakcje. Badany uczeń ocenia w pięciostopniowej skali, z jaką częstotliwością doświadcza tych reakcji. Poziom przystosowania społecznego badanej osoby jest ujmowany przy pomocy wyniku ogólnego.

- Test socjometryczny, który jest rodzajem prostego kwestionariusza. Składa się z kilku pytań i polega on na pytaniu każdego członka badanej grupy, kogo chciałby mieć do towarzystwa w toku jakiejś czynności, sytuacji, a kogo nie. Takie badanie socjometryczne stosowane jest najczęściej w celu ustalenia pozycji ucznia w klasie oraz rozpoznania stosunków społecznych w grupie.
- Część I Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej przeznaczona do wypełniania przez nauczyciela, wychowawcę. Arkusz ten służy do charakterystyki osobowości dziecka i do oceny jego przystosowania do grupy i wymagań szkoły. Składa się z trzech części, z których pierwsza stanowi charakterystykę dziecka, która obejmuje 50 cech zachowania się. Cechy te należy oceniać kolejno w skali pięciostopniowej.

2. Funkcjonowanie społeczne młodzieży niewidzącej w klasie szkolnej

Celem integracji społecznej osób z niepełnosprawnością jest tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla ich rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego. Cel ten bywa ujmowany także jako „normalizacja sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych” [Maciarz 1999, s. 12, 13]. Normalizacja powinna wyrażać się także w zaspokajaniu potrzeby funkcjonowania dzieci i młodzieży z dysfunkcjami wzroku w rolach społecznych, które będą sprzyjać budowaniu więzi społecznych. Szczególnego znaczenia nabiera kreowanie właściwych relacji interpersonalnych z dobrze widzącymi rówieśnikami.

Dążenie do osiągnięcia tak sformułowanego celu musi uwzględniać cały proces rewalidacji, wychowania i edukacji osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Dlatego konieczne staje się odpowiednie dostosowanie wszelkich podejmowanych w ramach tych procesów oddziaływań, w tym także obejmujących uświadomienie, wyposażenie w niezbędną wiedzę i przygotowanie środowiska szkolnego, kadry pedagogicznej i grupy koleżeńskiej do kontaktów z osobami odbiegającymi od powszechnie pojętej normy. Należy podkreślić też, że klasa szkolna jest szczególnym zespołem, który składa się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy „różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach. W tak rozumianej klasie szkolnej tworzy się struktura społeczna, czyli wzajemny układ stosunków pomiędzy poszczególnymi uczniami grupy”. [Sakowicz 1994, s. 3]. Ze względu na powiązania po-

szczególnych osób z resztą grupy można wymienić następujące kategorie członków grupy:

- a. „gwiazdy” – osoby najbardziej lubiane i najczęściej wybierane;
- b. osoby bardzo lubiane, akceptowane przez pozostałą część klasy szkolnej;
- c. dzieci przeciętnie akceptowane – raczej lubiane, ale niezajmujące ważnych miejsc w strukturze grupy rówieśniczej;
- d. dzieci izolowane – nie są specjalnie lubiane ani nielubiane, raczej nie liczą się w grupie;
- e. dzieci odrzucone, będące przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci grupy.

Przeprowadzenie badań techniką J. Moreno w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych, w których uczy się młodzież niewidoma i niedowidząca, umożliwiło precyzyjne określenie ich miejsca w hierarchii społecznej klasy. Wśród badanej młodzieży z defektem wzroku wyróżniono cztery grupy osób różniących się zajmowaną pozycją w klasie szkolnej. Znaleźli się wśród nich uczniowie bardzo lubiani, przeciętnie akceptowani, dwóch uczniów izolowanych i troje odrzuconych. W grupie badanych uczniów nie wystąpiła kategoria „gwiazdy”. Wyniki badań wskazują, że w badanej próbie najliczniejszą siedmioosobową grupę stanowią uczniowie przeciętnie akceptowani, dwóch uczniów jest bardzo lubianych i dwóch nie zostało uwzględnionych w wyborach kolegów. Warto zaznaczyć, że aż 3 z 14 uczniów z niepełnosprawnością wzrokową objętych badaniem było przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci grupy, ponieważ w badaniach socjometrycznych zastosowano test uwzględniający zarówno kategorie wyborów pozytywnych jak i negatywnych. Zajmowana przez uczniów niewidzących przeciętna pozycja w klasie szkolnej oraz obojętny stosunek do nich ich rówieśników może powodować niezaspokojenie podstawowych potrzeb społecznych, takich jak: akceptacja i przynależność do klasy, co w konsekwencji wpływa zakłócająco na proces edukacji niewidzącego ucznia jak i wspólnej integracji. Włączanie dzieci i młodzieży pozbawionej percepcji wzrokowej do społeczności klasy powinno polegać na zaspokajaniu potrzeb społecznych dziecka z niepełnosprawnością przez kolegów jak również na zaspokajaniu potrzeb kolegów przez niewidzące dziecko.

Z analizy zebranych danych wynika, że według młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową klasa nie zaspokaja ich potrzeb społecznych w wystarczającym stopniu. Co prawda w większości przypadków widząca młodzież okazuje im wsparcie, co powoduje, że nie czują zagrożenia ze strony swoich

rówieśników, ale w niektórych sytuacjach nie docenia ich wartości. Natomiast badani w swoim mniemaniu zaspokajają potrzeby społeczne innych osób z klasy, starając się uwzględnić interesy swoich klasowych kolegów i koleżanek, świadczą o tym niskie wyniki w skali „egocentryzm”. Ponadto, jak wynika z danych, uczniowie niewidzący mają niskie poczucie niedoceniań. Można sądzić, że nie zostają na uboczu klasy, lecz są raczej tolerowani przez zespół klasowy. Badani nie wykazują tendencji do izolowania się, lecz, jak przyznają, stosunkowo często to oni przejmują inicjatywę i dbają o podtrzymywanie kontaktów, świadczą o tym wyniki niskie w ramach „izolowania się”. Większość badanych nie przejawia agresji wobec innych. Skala agresywności ma przeciętny wynik w trzech przypadkach. Wśród badanej młodzieży znalazła się również jedna osoba reagująca agresywnie w sposób werbalny wobec klasy.

W toku przeprowadzonych badań zgromadzono informacje dotyczące opinii uczniów pozbawionych percepcji wzrokowej na temat własnego stosunku do zdrowych rówieśników. Poznano również, jaki zdaniem badanych jest do nich stosunek widzących kolegów. Szczegółowa analiza wszystkich skal, które uwzględniają wykorzystane w badaniach kwestionariusze „Klasa wobec mnie” i „Ja wobec klasy”, umożliwiła poznanie i opisanie problemu nieprzystosowania społecznego badanych. Przeprowadzone badania dowiodły, że ogólny wynik nieprzystosowania społecznego badanych można określić jako niski. Na uwagę zasługuje fakt, że żaden uczeń objęty badaniem nie przejawia wysokiego poziomu nieprzystosowania społecznego, a w całej grupie znalazły się cztery wyniki przeciętne. Wnikliwa ocena funkcjonowania badanych upoważnia do stwierdzenia, że ich sytuacja społeczna nie jest do końca korzystna z punktu widzenia aktualnego rozwoju. Istnieje obawa, że w miarę dorastania i uświadamiania sobie własnych ograniczeń czy odnoszenia niepowodzeń przez ucznia pozbawionego możliwości widzenia, bez wsparcia ze strony pedagoga szkolnego czy nauczycieli, może dojść do wzrostu ogólnego poziomu nieprzystosowania społecznego, a zwłaszcza pojawienia się niepożądanych społecznie cech i zachowań, wzrostu tendencji do izolowania się od innych oraz zmniejszenia gotowości i chęci młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu klasy. Pojawiające się nieprawidłowości w zachowaniu młodzieży niewidzącej są przejawem reakcji na frustrację potrzeb w ogólniejszym znaczeniu i formą wychodzenia z postawy uzależnienia się od innych osób.

3. Przystosowanie dziecka pozbawionego percepcji wzrokowej do wymagań szkoły i grupy koleżeńskiej w opinii wychowawców

Pojęcie przystosowania wiąże się ściśle z problematyką regulacji wzajemnych stosunków człowieka z otoczeniem społecznym. W tym ujęciu przystosowanie społeczne wiąże się z wykorzystywaniem przez ucznia niewidzącego kompetencji społecznych.

W tym miejscu warto odnieść się do pytania, które stawia A. Ostrowska [2003, s. 15]: „jak wyposażyć osoby niepełnosprawne w niezbędne kompetencje społeczne, dostosowane do zmieniających się warunków i wymogów współczesności, które zapewniałyby im większą skuteczność działań i efektywną partycypację w życiu nowoczesnego społeczeństwa?” Moim zdaniem bardzo ważne jest kształtowanie aktywnej postawy ucznia z niepełnosprawnością wzrokową do życia zarówno w domu rodzinnym jak również w szkole i internacie. Trzeba pamiętać, że „proces przystosowania społecznych uczniów niewidomych i słabowidzących przebiega w warunkach całego zespołu utrudnień związanych z fizycznymi konsekwencjami kalectwa, takimi jak: utrudnienia poznawcze, lokomocyjne, a także związanych ze społecznymi konsekwencjami niepełnosprawności, takimi jak: nie zawsze właściwe postawy społeczne i nie zawsze poprawne rozwiązania systemowo-organizacyjne w zakresie ich kształcenia i rewalidacji” [Niemiec 2009, s. 47]. Poszukując przyczyn takiego stanu rzeczy można domniemywać, że uczniowie mają trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych, co przekłada się na ich funkcjonowanie w klasie. Zakładając, że poziom społecznego przystosowania ucznia oznacza odpowiednie pełnienie ról społecznych, stosownych do wieku, płci i pozycji społecznej, należy zwrócić uwagę na poziom pełnienia – najważniejszej z uwag na wiek badanych – roli: ucznia oraz członka klasy szkolnej i kolegi.

W toku postępowania badawczego, szukając odpowiedzi na pytanie: *Jakie jest przystosowanie badanych uczniów do grupy i wymagań szkoły w opinii nauczycieli i wychowawców?* zastosowano Arkusz Zachowania się Ucznia B. Markowskiej. Wydaje się, że zawarte w nim cztery najważniejsze skale: motywacja do nauki, zachowania antyspołeczne, przyhamowanie i uspołecznienie, pozwalają w miarę wyczerpująco opisać każdego badanego. Analizie poddano wszystkie pięć skal Arkusza.

Jak wskazują wyniki, ogólne przystosowanie społeczne badanej młodzieży ze starszych klas szkoły podstawowej, przy pięciostopniowej skali ocen, najczęściej określane jest przez ich nauczycieli jako przeciętne. Nieco inny obraz uzyskano w odniesieniu do poszczególnych uczniów i czynników przystosowania. Wyniki badań własnych ujawniły przeciętny poziom uspołecznienia zarówno dla poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową jak i dla całej badanej grupy. W ocenie „motywacji do nauki” przeważają kategorie wyników niskich - aż 7 osób uzyskało taki wynik, co stanowi połowę badanych. Za nimi dopiero plasują się 4 wyniki przeciętne, a na końcu 3 oceny wysokie. Powodem obniżonej motywacji do nauki może być nie tylko wpływ zaburzeń, defektów w obrębie podstawowego analizatora, do którego niewątpliwie należy wzrok, ale również postawa pedagoga, niedostateczne wsparcie procesu dydaktycznego, niedostosowanie materiałów i środków dydaktycznych przez nauczycieli, które pozwoliłyby przyswoić wiedzę i zachęcić do samodzielnego poszukiwania i zdobywania informacji przez niewidzące dziecko.

Poziom społeczny przystosowania całej badanej grupy w obrębie czynnika „zachowanie się antyspołeczne” w ocenie wychowawców jest niski. Jednak szczegółowa analiza wyników badań pokazała, że najczęściej występującą kategorią w ramach tego czynnika są wyniki przeciętne, na drugim miejscu co do częstości pojawiają się kategorie wyników bardzo niskich. Pojawiły się też dwie oceny wysokie i jedna niska. Na uwagę zasługuje również fakt, że wśród całej badanej grupy uczniów z niepełnosprawnością wzrokową w ramach czynnika „przyhamowanie” nie pojawiły się oceny bardzo wysokie, ale niepokojące było pojawienie się trzech wyników wysokich. Dominowały zaś wyniki niskie i przeciętne, co upoważnia do stwierdzenia, że u badanej młodzieży nie występuje hamowanie ogólnej aktywności i że ze wsparciem wychowawcy i pomocą kolegów mają szansę na aktywne uczestniczenie w życiu społecznym jak i pełną realizację swoich potrzeb. Rozkład ocen nauczycieli poszczególnych składników społecznego przystosowania badanej młodzieży wskazuje, co prawda, na przeciętny jego poziom, ale nie można bagatelizować nawet pojedynczych przypadków ocen wysokich w ramach zachowań antyspołecznych i przyhamowania oraz niskich w zakresie motywacji do nauki, ponieważ z doświadczeń w pracy wychowawcy wiem, że może to świadczyć o pojawianiu się i pogłębianiu trudności ucznia w społecznym przystosowaniu i być jedną w poważnych przyczyn niepowodzeń szkolnych a w konsekwencji do podjęcia decyzji o skie-

rowaniu i umieszczeniu dziecka w szkole dla dzieci niewidomych, a co za tym idzie w internacie, z dala od naturalnego środowiska rodzinnego i rówieśniczego, bez podjęcia próby zaplanowania i wcielenia w życie klasy działań naprawczych, jak to miało miejsce w przypadku pięciu badanych uczniów. Aby zapobiec oderwaniu dziecka od rodziny i najbliższego otoczenia, mając na uwadze psychologiczne uwarunkowania przystosowania, a zwłaszcza trudności w obszarze samodzielnego poruszania się ucznia niewidzącego, nauczyciele muszą pamiętać o niebezpieczeństwie, jakim może być zamykanie się w sobie oraz ograniczanie i wycofywanie się z kontaktów koleżeńskich. Życzliwe wsparcie dorosłych osób z najbliższego otoczenia, a także poradnictwo psychologiczne i opieka pedagogiczna powinny przyczynić się do lepszego rozwiązywania wewnętrznych konfliktów i frustracji dziecka, zmniejszać jego lęki i obawy, a tym samym zapewniać lepsze funkcjonowanie w grupie widzących kolegów [por. Klinkosz 2003, s. 71].

4. Konkluzje

Niezmiernie ważne dla teorii i praktyki pedagogicznej jest dokonanie wszechstronnej diagnozy psychospołecznego funkcjonowania ucznia w zespole klasowym.

Najszerszą płaszczyznę kontaktów interpersonalnych w środowisku szkolnym tworzą relacje rówieśnicze. Uczniowie także przypisują im największe znaczenie. W edukacji włączającej pedagogzy nie mogą sobie pozwolić na brak zainteresowania i rezygnację z podejmowania wysiłków w celu jak najpełniejszego zaspokojenia potrzeb swoich niewidzących uczniów w tym zakresie. „Koncentracja wyłącznie na czynnikach ułatwiających naukę oraz orientację w przestrzeni, mimo że bardzo ważna, nie uwzględnia szerokiego spektrum problemów społecznych, z którymi poza szkołą, a także w dorosłym życiu będzie musiała zmierzyć się osoba niewidoma. Obecność dzieci niewidomych w szkole powinna w sposób naturalny skłaniać do zwracania większej uwagi nie tylko na dydaktyczne funkcje edukacji. Wprawdzie oczekiwania wielu podmiotów zaangażowanych w proces kształcenia ciągle sprawiają, że ekspozowany jest przede wszystkim zakres treści umieszczonych w programach nauczania poszczególnych przedmiotów, to jednak podejmowanie wysiłków

w celu integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych może stanowić interesującą próbę przywracania równowagi w tym obszarze” [Kazanowski 2010, s. 31].

Statusy społeczne uzyskane w teście socjometrycznym J. Moreno zbliżone są do wyników uzyskanych przez młodzież w zakresie nieprzystosowania społecznego w klasie. Badani są przekonani, że zaspokajają potrzeby społeczne kolegów z klasy, ale mają też poczucie nie do końca zaspokojonych własnych ważnych potrzeb społecznych przez rówieśników. Jak wykazały badania, młodzież pozbawiona możliwości widzenia nie wykazuje tendencji do izolowania się i okazywania kolegom obojętności. Można więc przypuszczać, że w większości jest raczej akceptowana i lubiana.

Szczegółowa analiza danych uzyskanych przy użyciu Arkusza Zachowania się Ucznia pozwala na dość dokładną charakterystykę przystosowania społecznego badanych. Analizując wyniki należy podkreślić, że na pięć czynników przystosowania społecznego uczniowie w trzech czynnikach uzyskali oni wyniki przeciętne. Wynik niski był charakterystyczny dla zachowań antyspołecznych i, co ważne, dla motywacji dziecka do nauki, co wiąże się i może wynikać z rodzaju niepełnosprawności.

W ramach podsumowania należy jeszcze zwrócić uwagę, że nauczyciele i wychowawcy wyłącznie przeciętnie ocenili swoich niewidzących uczniów w zakresie przystosowania do grupy i wymagań szkoły, co może świadczyć o braku wystarczającego zainteresowania i wiedzy na temat funkcjonowania swoich niewidzących uczniów. Opinie pedagogów w niektórych przypadkach nie znajdowały potwierdzenia w badaniach klas, w których młodzież wspólnie z widzącymi kolegami uczestniczy w procesie dydaktycznym, jak i w indywidualnych badaniach poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową. W czasie przeprowadzania badań dało się zauważyć, że nauczyciele nie mają pełnej świadomości, jakich trudności doświadczają ich niewidzący uczniowie w kontaktach społecznych, które ujawniają się m.in. poprzez „napięcie, skrępowanie, prowadzące niejednokrotnie do unikania kontaktów lub też pogłębiania już zawartych znajomości, zamiast poszukiwania nowych, negatywną postawę do innych ludzi, nieufność, dystans, czasem niechęć, postawę wycofania i nieufności we własne możliwości, oczekiwanie na pomoc i wsparcie ze strony osób widzących. Dlatego ważne dla procesu prawidłowego ukształtowania więzi międzyludzkich jest to, aby podkreślać nie tyle różnice indywidualne w zakresie widzenia i funkcjonowania społecznego osób niepełno-

sprawnych wzrokowo, ile raczej akcentować to wszystko, co łączy je ze społeczeństwem widzących” [Klinkosz 2003, s. 65-66].

Zdaję sobie sprawę z tego, że mała liczba uczniów objętych badaniem nie daje pełnego obrazu sytuacji dziecka i jego społecznego funkcjonowania w grupie szkolnej, ale zastosowanie w badaniach różnorodnych narzędzi pozwala lepiej poznać potrzeby poszczególnych uczniów i w przyszłości ułatwi konstruowanie i realizację indywidualnego planu nauki i rozwoju dla każdego dziecka z dysfunkcją wzroku, uczącego się w szkole wraz z widzącymi kolegami. Wyrażam jednocześnie nadzieję, że uzyskane wyniki staną się implikacją do głębszej refleksji nad omawianym problemem. Z pewnością badania w tym zakresie należałoby rozszerzyć, a także zbadać i porównać funkcjonowanie społeczne dzieci z niepełnosprawnością wzrokową, uczące się w szkołach ogólnodostępnych z tymi, które pobierają naukę w ośrodkach szkolno-wychowawczych. W ramach poruszonego tematu istotne byłoby również pogłębienie badań związanych z poszukiwaniem przyczyn i uwarunkowań niepowodzeń funkcjonowania dydaktycznego i społecznego badanych uczniów, zwłaszcza tych, którzy trafili ze zwykłej szkoły do ośrodka szkolno-wychowawczego.

5. Implikacje dla praktyki

Złożoność sytuacji psychologicznej i społecznej dziecka niewidzącego i jego rodziny powoduje, że zanim podejmie się decyzję o wyborze najlepszej drogi edukacji, trzeba wziąć pod uwagę wiele czynników. Słuszne wydaje się takie rozwiązanie, które oferowałoby osobom ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi różne odmiany kształcenia. Podejścia segregacyjne, integracyjne i inkluzyjne należy traktować jako wzajemnie się wspierające i uzupełniające, a nie wykluczające.

Istnieje potrzeba włączenia się psychologów w opracowanie odpowiednich programów edukacyjnych, jako interwencji sprzyjających uczeniu i kształtowaniu stosunków społecznych między zdrowymi dziećmi i ich rówieśnikami mającymi problemy ze wzrokiem.

Kształtowanie od najmłodszych lat osobowości dziecka z uszkodzonym wzrokiem jest tak samo ważne, jak kształtowanie jego sprawności fizycznych i intelektualnych. Należy więc wszelkimi możliwymi sposobami zapobiegać

rozwojowi niepożądanych cech lub, gdy zaistnieją, starać się je skorygować. Prawidłowemu rozwojowi osobowości dzieci z uszkodzonym wzrokiem sprzyja:

1. Stwarzanie w domu i szkole sytuacji oraz atmosfery życzliwości, zrozumienia i gotowości niesienia pomocy, w których dziecko z uszkodzonym wzrokiem czułoby się pewne, kochane, akceptowane, ośmielone i bezpieczne,
2. Jak najszybsze nauczenie dziecka tych wszystkich umiejętności, które ze względu na wiek powinno opanować, a które zapewnią mu możliwie jak największą samodzielność w codziennych sytuacjach życiowych, a więc samodzielne poruszanie się, wykonywanie podstawowych czynności samoobsługowych, technik pracy szkolnej itp. Takie umiejętności zapewnią mu uniezależnienie się i uwolnią je od czekania na pomoc innych osób. Trzeba dziecku stwarzać wiele okazji do samodzielnego wykonywania różnych zadań i wykazywania się swoimi możliwościami. To zapewni mu świadomość swojej wartości. W tym zakresie konieczna jest współpraca ze środowiskiem rodzinnym.
3. Nauczenie dziecka zwracania się o pomoc w sytuacjach trudnych i uzasadnionych oraz zapewnienie mu takiej pomocy bez okazywania łaski, aby nie lękało się o nią prosić. Dziecko musi być przekonane, że kiedy się zwróci np. do rodzica, nauczyciela, wychowawcy klasowego lub kolegów o pomoc, może na nią zawsze liczyć.
4. Zwracanie uwagi na wypracowanie u dziecka form zachowania się w różnych sytuacjach społecznych i umiejętności wypełniania swoich ról, aby mogło swobodnie funkcjonować w takich sytuacjach. Trzeba je także zachęcać do samodzielnego nawiązywania bezpośrednich kontaktów z kolegami i włączania się do różnych zabaw i imprez. Nie należy nigdy dziecka izolować od zajęć i imprez, w których może w pełni lub chociaż częściowo uczestniczyć [Majewski 1997, s. 46, 47]. Bardzo istotne staje się więc właściwe przygotowanie warunków integracji rówieśniczej. Tylko wtedy możemy spodziewać się wzrostu akceptacji i wzajemnego zrozumienia między uczniami, a w dalszej kolejności - zaspokojenia ich potrzeb psychicznych, w tym zwłaszcza potrzeby poczucia bezpieczeństwa [por. Maciarz 1999, s. 14]. Słabe przygotowanie uczniów widzących do kontaktów z dzieckiem niewidomym może prowadzić do obniżenia aktywności społecznej ucznia z uszkodzonym wzrokiem. Niekorzystne zwłaszcza może być okazywanie

litości, upokarzanie czy szyderstwa. Tego rodzaju zagrożenia powinny zachęcać do większego zaangażowania pedagoga szkolnego i wychowawców w:

- przekazywanie uczniom widzącym odpowiedniej wiedzy o dzieciach z uszkodzonym wzrokiem oraz wzorów współdziałania i zachowania wobec nich;
- stawianie konkretnych wymagań dzieciom widzącym dotyczących kontaktów i współdziałania z uczniem z uszkodzonym wzrokiem;
- stwarzanie konkretnych sytuacji, w których dzieci widzące będą obcować z uczniem z uszkodzonym wzrokiem i w ten sposób wzajemnie poznawać się i współdziałać;
- zachęcanie uczniów widzących do włączania ucznia z uszkodzonym wzrokiem do grup nieformalnych - spotkań poza szkołą [Majewski 2002, s. 338].

Pozytywny wpływ na oceny uczniów z niepełnosprawnością wzroku w starszych klasach szkół podstawowych mają: właściwa atmosfera wychowawcza w rodzinie, właściwa postawa dziecka z dysfunkcją wzroku wobec nauki, pozycja dobrego ucznia w klasie i uczestnictwo w różnorodnych formach działalności szkoły, również w zajęciach pozalekcyjnych, w różnych sekcjach, kołach zainteresowań [por. Sakowicz 1994, s. 9].

W kontekście przeprowadzonych badań wydaje się ważne przedstawienie kilku szczegółowych wskazówek, które mają na celu aktywne uczestniczenie w życiu społecznym i bardziej wielostronny rozwój społeczny w zakresie wspólnego przebywania dzieci z niepełnosprawnością wzrokową z ich widzącymi rówieśnikami:

- prowadzenie zajęć integrujących grupę i rozwijających umiejętności (pomoc w odnalezieniu swojego miejsca w grupie, dostosowaniu się do zasad obowiązujących w grupie, pełnieniu ról w grupie), poprawiających samodzielność i niezależność, rozwijających talenty i zdolności dziecka, usprawniających i korygujących oraz poszerzających zakres wiedzy i umiejętności,
- rozwijanie postaw tolerancji na odmiennosc (inność),
- kształtowanie takiej hierarchii wartości w świadomości, w której prawa wszystkich ludzi są równe - w tym prawo do odmienności, która nikomu nie zagraża,
- rozwijanie kompetencji komunikacyjnej,

- rozwijanie świadomości, że każdy człowiek posiada swoje zalety i wady, swoje silne i słabe strony - jest wyjątkowy,
- rozwijanie wrażliwości empatycznej, a w szczególności wrażliwości na potrzeby innych.

W świetle powyższych rozważań uważam, że inkluzja jest skuteczna tylko wówczas, gdy uczniowie, rodzice i nauczyciele są do niej przygotowani pod względem emocjonalnym, poznawczym i społecznym. Pierwszy krok należy do szkoły, która modeluje zachowania, uczy sposobów radzenia sobie, wpływa na postawy rodziców. Nie wystarczy jednak dobra wola i chęci, konieczne są też konkretne umiejętności, gotowość do stosowania nowych sposobów rozwiązywania problemów i do ciągłej pracy nad sobą. Mieści się tu również umiejętność współpracy kadry pedagogicznej, gotowość do otwartej komunikacji, do konstruktywnej konfrontacji i przyjmowania informacji zwrotnych. Kształcenie włączające uczniów z dysfunkcją analizatora wzroku jest poszukiwaniem takich rozwiązań systemowych i form pracy z uczniami i ich rodzicami, które pozwalają na praktyczną realizację idei równych praw, poszanowania tożsamości i indywidualności.

W kontekście przedstawionych wyników badań warto pokreślić, że dla optymalnego rozwoju ucznia z dysfunkcją wzroku oraz jego funkcjonowania społecznego w klasie preferowany jest partnerski stosunek rodzica, nauczyciela i pedagoga, w którym obok wymiany informacji powinna odbywać się ciągła wymiana osobistych doświadczeń między uczestnikami procesu nauczania i wychowania dziecka. Każdy nauczyciel, wychowawca powinien popierać rodzica w działalności szukającej rozwiązań, starając się stworzyć atmosferę sprzyjającą przejmowaniu odpowiedzialności i samodzielności rodzicielskiej. Uważam, że tylko takie działania oparte na współpracy i wzajemnym szacunku stanowią szansę dla optymalnej i wieloaspektowej stymulacji dziecka z niepełnosprawnością wzroku. Ważne jest zatem, aby włączaniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych towarzyszyło zrozumienie i akceptacja, wspólne planowanie oraz badanie jakości działań i uzyskiwanych rezultatów, między innymi: wyników w nauce, samooceny uczniów, uspołecznienia młodzieży i integracji grupy szkolnej. W wielu przypadkach tak się jednak nie dzieje, świadczą o tym uczniowie, którzy mają za sobą kilkuletnie, przeważnie przykre doświadczenia integracji i trafiają do ośrodków szkolno-wychowawczych. Pomimo pojawiających się negatywnych,

emocjonalnych konsekwencji umieszczenia i przebywania w placówce, spotykają się z zainteresowaniem, specjalistyczną pomocą, wsparciem w wielu obszarach funkcjonowania. Działania wychowawczo-rehabilitacyjne są tu zaplanowane dla każdego wychowanka zgodnie z zasadą indywidualizacji wymagań i w ten sposób umożliwiają mu rozwój, nabywanie i rozwijanie umiejętności życia codziennego i kompetencji społecznych, które w szkole masowej były przez wychowawców pomijane i uważane za nieistotne w procesie edukacji ich niewidzących uczniów.

Złożoność omawianej tematyki wskazuje na potrzebę prowadzenia wielu indywidualnych poszukiwań i studiów badawczych, zanim powstanie jednolity, kompleksowy program diagnozy, rewalidacji i wsparcia funkcjonowania psychospołecznego ucznia z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych.

Bibliografia

1. Kazanowski Z., (2010), *Uwarunkowania integracji społecznej uczniów niewidomych w grupie rówieśniczej*, „Szkoła Specjalna” nr 1.
2. Klinkosz W., (2003), *Sukces akademicki studentów niewidomych i słabowidzących a ich osobowość*, Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
3. Maciarz A., (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, „Impuls”.
4. Majewski T., (1997), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, Warszawa.
5. Majewski T., (2002), *Tyflopsychologia rozwojowa: psychologia dzieci niewidomych i słabowidzących*, Warszawa, Polski Związek Niewidomych, Zarząd Główny.
6. Niemiec M., (2009), *Funkcjonowanie społeczne młodzieży niepełnosprawnej wzrokowo*, [w:] A. Klinik (red.), *Edukacja jako proces socjalizacji osób niepełnosprawnych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
7. Ostrowska A., (2003), *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych*, [w:] K.D. Rzedziecka, A. Kobylańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny: na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

8. Sakowicz A., (1994), *Jak przedstawia się poziom akceptacji koleżeńskiej uczniów z wadą wzroku w starszych klasach szkół podstawowych?*, „Szkoła Specjalna” nr 1.
9. Witkowski T., (1994), *Konieczność zmiany stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] J. Fenczyn, J. Wyczęsany (red.), *Problemy edukacji i integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem*. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni bliżej Europy” 19-21 kwietnia 1993 r., Kraków, Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych, Zarząd Główny.

Yonka Parvanova

Faculty of pedagogy
SU "St. Kliment Ohridski"
Sofia, Republic of Bulgaria

Community-based program for drug prevention in schools (case study)

Prevention activities have been a topic of great discussion for the last decade in Bulgaria. Considering the dynamic changes our society has been going through and the significant alteration of adolescents' life it is not surprising that the educational bodies and the whole society are looking with vexation towards the risks that our children are living with. Aggression, drug use and abuse, lack of effective communication, unhealthy lifestyle, deviant and delinquent behavior seem to become a "normal" part of the growing-up process. Still, the tendencies of increasing of troublesome and risk behavior cannot be left without proper response both from the government bodies and from NGOs as civic society representatives. One of the most concerning issues that are discussed a lot is drug use and abuse among young people. According to the National report for the EMCDDA for 2004th drug use among students at schools was a serious problem. "According to research data¹ about one third (31%) of young people admit that there are drug users among their acquaintances, for 3% of young people more than half of their acquaintances are drug users. Actually, **each one of five young people in the capital and district cities is in a risky circle of**

¹ "Public Opinion on Drugs and Fighting against Use of Drugs", MBMD and "Salvation" Foundation with the financial aid of the Embassy of the Kingdom of Netherlands, held in November 2003 in the city of Sofia and the District Centers comprising 1000 children and adolescents aged 12 to 30 and 500 parents with children aged between 10 and 25.

friends involving drugs. As concerns the use, 17% of young people in the capital and district cities have tried a drug. If expressed in absolute values it is about 176 000 young people. The share of young people who have tried a drug is twice higher in Sofia (26%), compared with the one in district cities (13%). The most common drug is the Indian hemp – 15%. Marijuana have been tried by 14% of young people, hashish – 3%, other forms of cannabis – 2%, amphetamines and ecstasy – 2%, heroin – 1%, cocaine – 1%. About 5% of young people have tried more than one narcotic substance” (National Report to the EMCDDA 2004, p. 23). “Among researches in 2003, the national representative research entitled “Use of Alcohol and other Drugs in Bulgarian Schools (Grades 9-12)” carried out by a team of the National Center for Addictions and the National Public Health Center by the methods of the European School Research Project on Use of Alcohol and Other Drugs (ESPAD) is worthy to be mentioned². As expected, data furnished by the said research have shown that the drug most commonly used is cannabis in all of its forms – almost each one of four students interviewed (i.e. 27,1%) has at least once tried marihuana or hashish. This corresponds to about 90-95 000 students between 9th and 12th Grade. Then come inhalants (4,2% or about 14-15 000), ecstasy (2,5% or about 8-9 000), tranquilizers and sedatives (2,1% or about 7-8 000), amphetamines (2,0% or about 6-7 000), cocaine (1,6% or about 5-6 000), heroin (1,2% or about 4-5 000) etc” (National Report to the EMCDDA 2004, p.23).

The situation with drug use among students at this period of time naturally produced a strong will for an adequate response. This led to different actions aimed at prevention of drug use and fighting drug distribution among students. The present article describes one example of drug prevention program, developed and implemented in several Bulgarian schools.

“Community-based program for drug prevention in schools” started as a project financed by MATRA program of the Dutch Foreign Ministry. It was implemented between 2004 and 2006. The project was developed as a response to the needs of Ministry of education in Bulgaria and schools themselves of

² National Representative Sociological Research “Use of Liquor and Other Drugs in Bulgarian Schools (Grades 9-12)”, team of NCA and NPHC by the methods of ESPAD, May 2003, total number of interviewees: 1400 students of 75 classes at schools of general and vocational education throughout Bulgaria.

a comprehensive, effective and adequate drug prevention program for students. The project was developed as a cooperation between Trimbos Institute in Utrecht, Netherlands and a group of Bulgarian enthusiasts, supported by the secretary of the National Council on drug substances Dr. Vlatko Gligorov. The Bulgarian team has been hosted by Bulgarian Gender Research Foundation.

Community-based program for drug prevention in schools project has been structured on 3 basic levels – national, local and school level. The foundation for such structure was to ensure a proper management of the project activities and a sustainability of the project results. Project team on national level on Bulgarian side included the project leader Mrs. Desislava Gotskova, the project assistant Ms. Roumena Bongalova and, later on, material developer experts Yana Ivanova, PhD and Yonka Parvanova, PhD. From the part of Trimbos Institute, Netherlands the experts Maurice Galla and Lieneke Austie were working on the project. The project team in Bulgaria was supported by a special group that included representatives from the Ministry of Education, The Ministry of Health, The Agency for child protection.

The main objective of the “Community-based program for drug prevention in schools” project **was to create and approve a prevention program for students**, which would consist of educational activities and out of classroom activities with the active participation of the community and according to it needs and problems. The specific goals of the project were: to research the specific characteristics of drug use in the three regions; to set the frame of the educational prevention program; to develop and implement the prevention program at the three base schools; to develop a model for out-of-classroom activities in order to support the preventive actions at schools through involving the local community.

The project passed through three main stages:

First stage

During the first stage the base district and schools to work with were chosen. The project conducted its main activities in three different districts – Sofia city, Kazanlak and Blagoevgrad. The choice of the districts was based on the wish to create a prevention program suitable for schools in big cities (Sofia), a district center city of medium size (Kazanlak) and city with a large number

of young people in comparison with its total population (Blagoevgrad). The project conducted its activities on school levels in three different schools (one from each city), which were called "implementation schools – 21st Comprehensive school "Hristo Botev", Sofia, Natural and Math science school, Kazanlak, and National Humanitarian Gymnasium, Blagoevgrad. The schools also represented different type of educational institutions in order to ensure that the prevention program will be suitable for different schools and in different situations.

During the first stage local and school coordinators had been chosen. The choice of the coordinators was based on principles of voluntary participation, interest in prevention actions, commitment and activity in the entire project. Local coordinators were professionals in drug prevention activities on local level – members of Municipal councils for fighting the drug use, Preventive-information centers or local municipality bodies. School coordinators were regular teachers with different experience and subject background.

After the selection of local and school coordinators local and school teams were established in order to conduct a research of the drug use among students on municipal and school level. The team members were trained in Rapid assessment and Response research methodology of World Health Organization. Trainings were led by the experts from Trimbos Institute. A specific frame for the research has been developed along with research procedures. The research had been conducted and the results showed the main drugs that the students were using, the age group at risk, the types of risk situations that students were encountered with and the main types of reasons for drug use and abuse among students from the base schools. The RAR methodology was the chosen research method because it could provide the project team with quick and practical information needed for the next project activities.

Second stage

The second stage of the project consists of two main activities – developing the school prevention program and its testing and developing and implementing a model for out-of-classroom activities, consistent with schools characteristics and traditions.

Creating the school prevention program

Based on the data from the Rapid assessment and response research a school prevention program has been created from the national team members in cooperation with teachers from the base schools and under the guidance of Trimbos institute experts and Hungarian experts from National drug prevention center in Budapest. After the data from the research had been analyzed the approach toward the prevention program had become broader. It was decided that drug prevention only will narrow the effect of the program and that in order to achieve an effectiveness the program should be developed on health education approach. This approach includes targeting different styles of risk behavior connected to health and food, emotions and communication, sexual behavior and drug use and abuse. The Health education program that was created within the project was based on the "Knowledge – Attitude – Skills" approach and mainly used interactive teaching methods that transformed students from simply listeners to active participants in the teaching process. These methods included small group discussions, brainstorming, role games, ice-breakers, visualizations.

Health education program consists of three main modules – "Personality and Health", "Health and Sexuality", "Drugs and risk behavior". During the first step of the program creation 18 lessons for each grade from 8th till 11th was created (total number of 72) and each lesson was 40 minutes long. The lessons were separated in the three modules. Each lesson was thoroughly described by minutes and was supported with worksheets for students' individual or workgroup or had additional worksheet for the teacher with extra explanations or needed information. The program with all the necessary materials had been distributed to the three base schools and was tested during the second term of school year 2004-2005. Total number of more than 250 students from 8th till 12th grade participated in the program and had Health education lessons. The lessons were conducted by groups of teachers during the Class lessons that are compulsory for each class once a week according to the national education plan or in the form of Free-chosen preparation lessons. After each lesson every teacher filled out a special report on how the lesson was accepted by the students, what were the main difficulties, what changes the teacher made, is the material understandable and so on. Material developers also had visited each school and

teacher in order to observe Health education classes and gather their own impressions on how the material had been understood and perceived. So after the school year was over and the lessons were tested the material developers had all the needed information for the perfection of the program and its enlargement according to the needs of the schools.

During the summer time holiday the material developers elaborated the final version of the program according to the recommendations of the teachers and the opinions of the students gathered on special meetings in the schools. They were supervised by the experts of the National drug prevention center in Hungary. The final version of the Health education program consists of 36 lessons for each grade from 8th till 11th and a special project oriented methodology of work for the 12th grade. Each lesson is 40 minutes long. The materials had 2 main parts – methodical materials for teachers with the detailed description of each lesson and working materials with worksheets for students and teachers additional information. The Health education program consisted of the three modules – “Personality and health”, “Health and sexuality” and “Drugs and risk behavior”. It also included introductory and final lessons for each grade.

After the program was ready two trainings were conducted for the teachers that will teach health education classes for the next school year in the three base schools. The trainings were aimed at strengthening the skills of the teachers to implement interactive teaching methods in classroom environment, forming a proper attitude toward sensitive topics like drug use, sexual behavior, risk behavior and developing skills for improvisation in classroom on the base of the prepared health education materials.

The needed materials again had been delivered to the schools. Total number of more than 500 students participated in the program in the three base schools. At the beginning of the school year a research of students’ attitudes, knowledge on healthy lifestyle and patterns of risk behavior had been conducted in the base schools and in three other schools in the same districts. The research had been prepared by the experts of Trimbos institute, Netherlands and had been repeated at the end of the school year. The research showed increased knowledge on risks and healthy lifestyle along with a positive attitude toward healthy behavior and proper risk evaluation and management.

Development and implementation of a model of out-of-classroom activities

During the second phase of the project a lot of the activities were aimed at establishing a quality model of out-of-classroom activities that would support the health education classes in the three base schools. These activities were initiated by the local and school coordinators and involved all the participants in school life as well as the community near the schools. The first big activity was the Referendum, which all the three schools arranged in one and the same date in December 2004. The Referendum gave the students, the teachers and the parents the right to vote "for" or against" the implementation of Health policy in there schools. The referendum was preceded by large campaigns in schools, during which everyone had the right to say his/hers opinion loud and the try to convince others in its value. The campaign was led by the students themselves. They organize debates, concerts, made commercials in the form of flyers and posters and basically had the leading role in the whole process. During the day of the referendum, in all the schools an elaborated organization had been created. A special cabin for voters had been set up with bulletins "for" and ""against" the health policy. Special committees from students, teachers and parents were looking for the honesty of the voting process. Each student, teacher and parent had the right to vote. The results of the votes in all the three schools showed a major prevalence of the opinion "for" implementing a Health policy.

The next step was to elaborate a common version of the school health policy and to receive an approval from all the participants in school life. A statement for commitment of the school to endorse a healthy lifestyle and health environment in school, to work for risk prevention and not to tolerate drug use and abuse on the school territory had been created. This statement was signed by the school headmasters, parent committees and student councils and was placed on a visible place inside each school.

The next step was to fill the health policy with concrete actions and out of classroom activities and to set up a model that can be used from other schools if they wanted to become "health endorsing schools". All the school elaborated alternative Rules and regulations regarding drug use and abuse on the school territory and the near school surroundings. These rules and regulations included also tobacco and alcohol use, set specific procedures for violation sanc-

tioning and created specific sanctions according to the school traditions and characteristics. These sanctions included non-administrative measures like helping in the school library, school duties, volunteer work for the school and others.

The local coordinators together with representatives of the local community and professionals form different organizations created specific procedures for action in crisis situations in school when drug use and abuse was involved. They also set up a network for school support consisted of doctors from emergency rooms and inspectors from Child pedagogical room in Police stations. A training course for parents was created and conducted in order to give the parents additional knowledge of drugs and drug use among students, the specifics of teenage behavior and needs and to develop in them skills for coping with different situations at home concerning drug use or discussions of drugs among their children.

Students from the schools initiated and participated actively in different activities like charity concerts for money raising which were used to renovate a classroom and turn it into a Health education classroom in each school. The classrooms had special furniture suitable for interactive teaching methods, posters and drawings from the student on drug prevention topics, elaborated during poster competitions.

A large event called Health day was conducted in all the three schools at the beginning of 2005-2006 school year. The event included sport activities, poetry and poster competitions, and quizzes on drug knowledge and risk behavior dramatizations.

During the second phase of the project all the activities had been recorded in order to serve as a model for different out-of-classroom activities for schools that would like to participate in the program later on.

Third phase

During the third phase of the project the final development of the educational materials had been elaborated and a publicity campaign had been started in order to popularize the project results.

The final work on the educational materials consisted of developing a unique design of teacher and student materials. It was decided that the materials will consist of 4 major parts – Teacher manual, Teacher methodical mate-

rials, Worksheets book and student's books. The teacher manual included all the necessary information about the health education program – goals, objectives, and principles, working methods, information on basic terms, drugs and other needful things in order to provide the teachers with everything they may need for the effective health education classes. The teacher methodical materials were elaborated for each grade from 8th till 12th and included simple tables with thoroughly described lessonplans (36 lessons for each grade from 8th till 11th and specific work organization for 12th grade in 6 classes). Each lesson plan included the topic, the goals, the main key terms, minute by minute description of the lesson, possible variation of the lesson, sensitive moments that should be taken in consideration during the teaching process and needed materials. The worksheet books were also developed for each grade from 8th till 12th and included worksheets for group work, additional facts and possible variations of the lesson plans, detailed description of different educational tasks. All the worksheets have a specific numbers mentioned in the teacher methodical materials so the teacher could easily find all the necessary materials for each lesson. Student books were elaborated for each grade from 8th till 11th since in the 12th grade the main working method is project oriented and all the lessons are conducted by the students themselves. Student books include information on different topics, individual tasks, questions for discussions and different pictures and drawings in order to make the material more understandable and the book more "youth-like". All the materials can be seen in www.drug-free-school.org

An additional manual on the whole "Community-based drug prevention program in schools" project had been elaborated. It included all the experience the project participants had gathered during the project. Its basic goal is to serve as a guide to all the school or local representatives that would like to implement Health education program and healthy lifestyle in their schools. The manual describe all the project activities, gives practical example of different topics and difficulties encountered during the project and can lead every willing persons through the whole process of endorsing the schools as a healthy environment through risk behavior prevention activities.

During the last phase of the project two press conferences were held and a lot of teachers and representatives of different government bodies had been introduced to the project results. Subsequently schools from different region in Bulgaria claimed their wish to implement the health education program. Train-

ing for teachers in Shoumen, Varna, Silistra and Plovdiv were held and materials were provided to the willing schools so the Health education program can be implemented. These schools are still working on the program according to their needs and specifics.

Sustainability of the project results

In order to ensure the sustainability of the project results a “Community based drug prevention program at school” has been established. The Foundation is a Non governmental organization and has all the rights to disseminate the project results and the Health education materials. The foundation is working closely with all the participants with the project and supports the schools that are willing to implement the program. The foundation also organizes trainings for teachers on the Health education program in order to ensure the effectiveness of the health education classes. The program is still running in different schools in Bulgaria

Considering the significance of the drug use and abuse problem among students risk behavior prevention is a major priority in Bulgarian schools. This practical example of how health education and drug prevention can be included in the school activities may serve as a start of a more active and enlarged campaign for implementing health education curriculum in our schools.

Bibliography

1. www.drug-free-school.org
2. Manual on “Community based drug prevention at school” project.

Paweł Szmitkowski

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Prawno-organizacyjne podstawy ochrony ludności o specjalnych potrzebach w sytuacjach kryzysowych

**Legal and organizational basis for the protection of the population
with special needs in emergency situations**

*Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw.
Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.*

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka

Streszczenie: Bezpieczeństwo ludności cywilnej w sytuacjach związanych z występowaniem zagrożeń o charakterze powszechnym oraz nadzwyczajnym jest jednym z głównych wyzwań dla Rzeczypospolitej Polskiej. W obecnej sytuacji brak jest jednak jasnych i spójnych regulacji prawnych dotyczących osób niepełnosprawnych. Jedyne regulacje oddające w części istotę problemu dotyczą funkcjonowania zakładów pracy chronionej. W związku z tym zasadne jest podjęcie interdyscyplinarnej dyskusji w tym zakresie w celu wypracowania realnych i funkcjonalnych mechanizmów ochrony osób niepełnosprawnych w każdej sytuacji zagrożenia, w celu ich pełnej integracji społecznej.

Summary: Safety of the civil society in emergency situations is one of the most important challenges for Polish authorities. Presently, Polish legislature lacks in clear and consistent regulations regarding the protection of the disabled in times of crisis. Therefore, there is a need to start interdisciplinary discussion to establish procedures and functional mechanisms to protect people with special needs in case of emergency.

Słowa kluczowe: ochrona ludności, sytuacja kryzysowa, regulacje prawne, ochrona osób niepełnosprawnych

Keywords: safety of the civil society, emergency, legal regulations, protection of people with special needs

Bezpieczeństwo ludności cywilnej w sytuacjach związanych z występowaniem zagrożeń o charakterze powszechnym oraz nadzwyczajnym jest jednym z głównych wyzwań dla Rzeczypospolitej Polskiej. Mechanizmy jego zapewniania znajdujemy w kluczowych dokumentach normatywnych z tego zakresu, np. w Konstytucji RP z 1997 r., w której czytamy:

Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju. (Art. 5 Konstytucji RP)

Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. (Art. 32. Konstytucji RP)

Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. (Art. 32. Konstytucji RP)

Obywatel ma prawo do zabezpieczenia społecznego w razie niezdolności do pracy ze względu na chorobę lub inwalidztwo oraz po osiągnięciu wieku emerytalnego. (Art. 67. Konstytucji RP)

Każdy ma prawo do ochrony zdrowia. (Art. 68. Konstytucji RP)

Władze publiczne są obowiązane do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej dzieciom, kobietom ciężarnym, osobom niepełnosprawnym i osobom podeszłym wieku. (Art. 68. Konstytucji RP)

Osobom niepełnosprawnym władze publiczne udzielają, zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczaniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej. (Art. 69. Konstytucji RP)

Także przyjęta 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych bardzo wszechstronnie formułuje prawa tych, „których sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych”¹. Wymienia się w tym miejscu takie prawa, jak:

- dostępu do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym,
- dostępu do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej, a także do świadczeń zdrowotnych uwzględn-

¹ Karta Praw Osób Niepełnosprawnych z dnia 1 sierpnia 1997 r., § 1.

- niających rodzaj i stopień niepełnosprawności, w tym do zaopatrzenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze, sprzęt rehabilitacyjny,
- dostępu do wszechstronnej rehabilitacji mającej na celu adaptację społeczną,
 - nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej,
 - pomocy psychologicznej, pedagogicznej i innej pomocy specjalistycznej umożliwiającej rozwój, zdobycie lub podniesienie kwalifikacji ogólnych i zawodowych,
 - pracy na otwartym rynku pracy zgodnie z kwalifikacjami, wykształceniem i możliwościami oraz korzystania z doradztwa zawodowego i pośrednictwa, a gdy niepełnosprawność i stan zdrowia tego wymaga - prawo do pracy w warunkach dostosowanych do potrzeb niepełnosprawnych,
 - zabezpieczenia społecznego uwzględniającego konieczność ponoszenia zwiększonych kosztów wynikających z niepełnosprawności, jak również uwzględnienia tych kosztów w systemie podatkowym,
 - życia w środowisku wolnym od barier funkcjonalnych, w tym: dostępu do urzędów, punktów wyborczych i obiektów użyteczności publicznej, swobodnego przemieszczania się i powszechnego korzystania ze środków transportu, dostępu do informacji, możliwości komunikacji międzyludzkiej,
 - posiadania samorządnej reprezentacji swego środowiska oraz do konsultowania z nim wszelkich projektów aktów prawnych dotyczących osób niepełnosprawnych,
 - pełnego uczestnictwa w życiu publicznym, społecznym, kulturalnym, artystycznym, sportowym oraz rekreacji i turystyce odpowiednio do swych zainteresowań i potrzeb.

Nie bez powodu przedstawione zostały powyżej rozliczne i wydawałoby się kompleksowo wyartykułowane prawa osób niepełnosprawnych. Szczegółowa ich lektura pozwala bowiem na wysnucie niepokojącego wniosku, że dotyczą one przede wszystkim sytuacji życia codziennego, pozbawionych symptomów zagrożeń o charakterze nadzwyczajnym, związanych z koniecznością opracowania prawnej i organizacyjnej ochrony osób o specjalnych potrzebach

w sytuacjach związanych z wystąpieniem klęsk żywiołowych², zagrożeń terrorystycznych lub nawet wojennych.

Jest to zagadnienie niezwykle trudne i – można by powiedzieć – delikatne. Z jednej bowiem strony dążymy do jak największej integracji osób o różnorodnych dysfunkcjach ze społeczeństwem ludzi zdrowych, z drugiej zaś strony mamy do czynienia z osobami o specjalnych potrzebach. Szczególnie widoczne staje się to w sytuacji wystąpienia konieczności poinformowania osób obciążonych dysfunkcją o zagrożeniu, przeprowadzeniu akcji ewakuacyjnej czy konieczności przedsięwzięcia jakichkolwiek innych, nadzwyczajnych środków ochronnych lub ratowniczych.

Akty normatywne związane z problematyką zapewniania bezpieczeństwa, szczególnie zaś bezpieczeństwa powszechnego, powstrzymują się właściwie od poruszania problematyki osób niepełnosprawnych. Realizowane zadania o charakterze ochronnym lub obronnym przez struktury zarządzania kryzysowego oraz obrony cywilnej wolne są od wyodrębniania grup osób podlegających specjalnym procedurom. Wyjątek stanowią osoby starsze, matki z dziećmi i same dzieci, które także przy pewnych ograniczeniach i ułatwieniach podlegają podobnym jak ogół procedurom ochronnym i ratunkowym. Dyplomatycznie byłoby wysnuć w tym miejscu wniosek, że oto osoby niepełnosprawne traktowane są jako równe wszystkim, w związku z tym organy władzy zaniechały dyskryminującego wyodrębniania ich w dokumentach normatywnych. Nie jest to jednak prawda. W sytuacjach ekstremalnych, lub nawet przy realizacji działań prewencyjnych, ze względu przede wszystkim na dobro niepełnosprawnych, konieczne staje się opracowanie odrębnych mechanizmów ich zabezpieczania. Jest to problem niezwykle złożony, związany jest bowiem z koniecznością dokonania próby klasyfikacji rodzaju i stopnia niepełnosprawności w stosunku do zastosowanych mechanizmów działań, które mogą mieć formę przedsięwzięć informacyjno-edukacyjnych, ostrzegawczo-alarmowych, ochronnych lub ratowniczych (obronnych).

² Zgodnie z zapisami art. 3. Ustawy z dnia 18 kwietnia 2002 r. o stanie kląski żywiołowej mianem klęski żywiołowej określa się: „katastrofę naturalną lub awarię techniczną, których skutki zagrażają życiu lub zdrowiu dużej liczby osób, mieniu w wielkich rozmiarach albo środowisku na znacznych obszarach, a pomoc i ochrona mogą być skutecznie podjęte tylko przy zastosowaniu nadzwyczajnych środków, we współdziałaniu różnych organów i instytucji oraz specjalistycznych służb i formacji działających pod jednolitym kierownictwem (...)”.

W związku z powyższym według najbardziej ogólnej taksonomii można wyróżnić cztery grupy osób:

- z dysfunkcjami fizycznymi,
- z dysfunkcjami umysłowymi,
- z dysfunkcjami psychicznymi,
- z dysfunkcjami kombinowanymi (stanowiącymi połączenie przynajmniej dwóch powyższych grup).

Jest to podział bardzo pobieżny, który można uszczegółowić poprzez zastosowanie podziału według możliwości komunikowania się oraz nawiązywania interakcji społecznych. Według tego kryterium można podzielić osoby na:

- w pełni komunikatywne (zarówno w zakresie postrzegania zmysłowego jak i komunikowania się z otoczeniem),
- częściowo komunikatywne (u których występują trudności z odebraniem lub przyswojeniem przekazywanych informacji),
- osoby niekomunikatywne (wymagające bezwarunkowej pomocy osób trzecich).

Kolejne kryterium powinno dotyczyć stopnia mobilności osób niepełnosprawnych. W tym zakresie można dokonać podziału na:

- osoby przemieszczające się samodzielnie o własnych siłach,
- osoby przemieszczające się samodzielnie przy użyciu specjalistycznych narzędzi (np. wózki inwalidzkie, kule itp.), lub dzięki pomocy osób trzecich (np. osoby starsze, z dysfunkcjami umysłowymi lub psychicznymi),
- osoby wymagające przetransportowania.

Ostatnim użytecznym z punktu widzenia prowadzonych rozważań jest podział pod względem zaradności osób niepełnosprawnych. Klasyfikacji można dokonać dzieląc osoby na:

- całkowicie samodzielne w zakresie podstawowych codziennych czynności (tzw. samoobsługi),
- osoby wymagające pomocy osób trzecich,
- osoby wymagające stałej opieki osób trzecich.

Te przykładowe podziały pozwolą przy zastosowaniu rachunku prawdopodobieństwa na wyodrębnienie pełnego spektrum osób obciążonych dysfunkcją, w stosunku do których należy zastosować specjalne przedsięwzięcia przedstawione powyżej. Ich realizacja wymagała będzie podjęcia kroków w zakresie

opracowania prawno-organizacyjnych ram działania, w tym działań propagatorskich i szkoleniowych, informacyjno-alarmowych oraz ratowniczych. Szczególny obowiązek w tym zakresie spoczywać powinien na lokalnych szczeblach administracji (szczególnie miastach i gminach), gdzie przede wszystkim przeprowadzane są działania z tego zakresu.

Praktyczny ich wymiar oraz ewentualne problemy z realizacją można dostrzec jednak niemal w każdym z wymienionych zakresów.

Po pierwsze, brak jest jasnych i konkretnych przepisów wykonawczych o zasięgu chociażby lokalnym w zakresie szeroko pojętej ochrony osób niepełnosprawnych. Spotykane w literaturze przedmiotu regulacje dotyczą z reguły zakładów pracy chronionej lub innych elementów infrastruktury i są związane z przeprowadzeniem działań ratunkowych w obrębie budynku.

W artykule 4 ust. 1 pkt 4 ustawy z dnia 24 czerwca 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej czytamy, że służby ochrony przeciwpożarowej mają obowiązek zapewnienia w sytuacji pożaru czy innego nagłego zagrożenia bezpieczeństwa możliwości ewakuacji wszystkim osobom przebywającym w obiekcie. W przypadku zakładu pracy chronionej obowiązek ten musi więc uwzględniać przede wszystkim zwiększoną liczbę osób niepełnosprawnych.

Z kolei ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (tekst jednolity: Dz.U. z 2010 r. Nr 214, poz. 1407 z późn. zm.) definiując zakład pracy chronionej, nie zajmuje się w ogóle jego warunkami technicznymi, mówiąc jedynie, że jest to zakład zatrudniający nie mniej niż 25 pracowników, z czego określony ich odsetek muszą stanowić osoby niepełnosprawne zatrudnione nie mniej niż przez ostatnie sześć miesięcy³. Dlatego możemy przyjąć, że zakład taki wcale nie musi mieścić się w budynkach kwalifikowanych do kategorii zagrożenia ludzi ZL II⁴. Kategoria ta obejmuje wyłącznie budynki użyteczności publicznej. W kategorii tej nie mieszczą się, niestety, zakłady pracy chronionej.

³ W. Kubik, *Ewakuacja ludzi z zakładów pracy chronionej*, „Praca i Zdrowie”, 03.2011.

⁴ W Rozporządzeniu Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (Dz.U. Nr 75, poz. 690 z późn. zm.) czytamy, że kategoria ZL II oznacza „budynek lub strefę przeznaczoną przede wszystkim do użytku ludzi o ograniczonej zdolności poruszania się, takie jak szpitale, żłobki, przedszkola, domy dla osób starszych”.

Powyższy przykład wskazuje na niezwykley chaos prawny w badanym zakresie. I jest to jedynie wierzchołek góry lodowej, gdyż warto zauważyć, że inne kwestie związane z bezpieczeństwem osób niepełnosprawnych są właściwie pominięte w aktach prawnych, a co za tym idzie – w rozwiązaniach organizacyjnych.

Przykładowo, przedsięwzięcia szkoleniowe, określone w ramach szkoleń obronnych oraz w zakresie powszechnej samoobrony, w ogóle nie uwzględniają opracowania specjalistycznych tematów, form szkolenia czy nawet materiałów informacyjnych skierowanych do osób obarczonych dysfunkcją. Brak jest informatorów dla osób niewidomych, zaś informatory w wersji papierowej bądź elektronicznej są dostępne wyłącznie dla osób, które mają świadomość ich istnienia, a jest to grupa niewielka. Osoby starsze oraz z dysfunkcjami umysłowymi czy psychicznymi pozbawione są możliwości uzyskania jasnych, prostych informacji na temat zagrożeń lokalnych oraz sposobów przygotowania się na ich ewentualne wystąpienie. Ponadto brak jest całkowicie przygotowania psychologicznego do radzenia sobie w sytuacji trudnej, co w momencie jej wystąpienia może generować przede wszystkim w grupie osób z dysfunkcjami skrajne przeżycia traumatyczne (od katatonii po panikę czy nawet furję).

Kolejny problem dotyczy alarmowania osób pełnosprawnych o zagrożeniu. W myśl Rozporządzenia Rady Ministrów z 16 października 2006 r. w sprawie systemów wykrywania skażeń i właściwości organów w tych sprawach, obowiązujące sygnały alarmowe (alarm powietrzny oraz alarm o skażeniach) ogłaszane są w formie dźwiękowej (np. sygnału syreny) oraz komunikatu, a w razie możliwości także graficznej. Problem polega jednak na tym, że możliwości odwzorowania graficznego lub świetlnego alarmu są z reguły ograniczone. Nawet jeśli użylibyśmy znajdujących się w wielu miastach telebimów reklamowych, ich zasięg i dostępność jest niewystarczająca. Osoby niesłyszące, przebywające poza obszarem ich widoczności, miałyby więc problem z uzyskaniem informacji o alarmie. Także osoby z dysfunkcjami umysłowymi lub psychicznymi w chwili usłyszenia bądź zobaczenia alarmu mogą mieć poważne kłopoty z właściwym zrozumieniem komunikatów alarmowych, których treść i długość dopasowywane są z reguły do percepcji osób przeciętnie zdolnych.

Następną kwestią jest szeroko zakrojona akcja ratunkowa, związana chociażby z kilkudniową ewakuacją poza miejsce zamieszkania. W jaki sposób ewidencjonować osoby o specjalnych potrzebach przy braku prawnych i orga-

nizacyjnych środków w tym zakresie? W jaki sposób zabezpieczyć ich załadunek i wyładunek ze środków transportu oraz transport do miejsca docelowego? Jak wreszcie zorganizować funkcjonalne miejsce pobytu czasowego dla tych osób? To tylko niektóre pytania pozostające na razie bez odpowiedzi.

Problem z powyższymi kwestiami wydaje się być bardzo złożony ze względu na fakt, że system ochrony ludności w Polsce boryka się z poważnymi problemami natury prawnej, organizacyjnej i logistycznej nawet w stosunku do osób zdrowych i w pełni sprawnych. Wydaje się, że zasygnalizowane kwestie wymagają głębszych badań i podjęcia interdyscyplinarnej dyskusji na temat wypracowania realnych i funkcjonalnych mechanizmów ochrony osób niepełnosprawnych w każdej sytuacji zagrożenia, w celu ich pełnej integracji społecznej.

Anna Skomiał

studentka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Stopień akceptacji norm prawnych i moralnych przez młodzież przystosowaną i nieprzystosowaną społecznie

Acceptance of legal and moral norms among socially adjusted and socially maladjusted youth

Streszczenie: Przedmiot przeprowadzonych badań stanowił stopień akceptacji norm prawnych i norm moralnych wśród młodzieży przystosowanej i nieprzystosowanej społecznie. W wyniku badań uzyskano wykaz zjawisk potępianych przez mężczyzn przystosowanych i nieprzystosowanych społecznie oraz taki sam wykaz dla kobiet. Przystosowane kobiety charakteryzują się większym liberalizmem niż nieprzystosowane kobiety, gdyż kobiety znajdujące się w grupie kontrolnej nie potępiły w najwyższym stopniu żadnego z badanych zjawisk. Natomiast kobiety z grupy eksperymentalnej w najwyższym stopniu potępiły 13 badanych zjawisk. Badani mężczyźni zarówno z grupy kontrolnej jak i eksperymentalnej charakteryzują się znacznym radykalizmem zarówno prawnym jak i moralnym. Prawie wszystkie zawarte w skali zjawiska zostały przez nich w znacznym stopniu potępione. Nie potępione zostały tylko trzy zjawiska, do których należą fałszowanie pieniędzy, współżycie bez ślubu oraz sadyzm i masochizm seksualny.

Summary: The object of the study was the degree of acceptance of legal norms and moral standards among socially adjusted and socially maladjusted youth. The result of the research was the list of controversial issues unaccepted by men and women from both groups. According to the, socially adjusted women are more liberal than maladjusted ones. Women in the control group did not condemn any of the thirteen issues proposed; in contrast, women from the experimental group behaved in an exact opposite way. The men, both in the control group and experimental are highly radical, both legally and morally, and they declared all instances of controversial issues as unacceptable. The only exception from this rule regards counterfeiting, extramarital sex and sexual sadism and masochism.

Słowa kluczowe: norma, patologia, przystosowanie społeczne, nieprzystosowanie społeczne, młodzież

Keywords: norm, pathology, social adjustment, social maladjustment, youth

Problematyka norm moralnych i prawnych jest szeroko dyskutowana, jej popularność przejawia się między innymi w wielości koncepcji oraz różnorodności aspektów, w których jest rozpatrywana. Tematyka ta będąca niejednokrotnie obiektem zainteresowania reprezentantów różnorodnych dyscyplin wiedzy jest obecna na wielu płaszczyznach ludzkiej egzystencji, a także jest powiązana z problematyką przestępczości i nieprzystosowania społecznego. Posiadanie zaburzeń normatywnych przez nieprzystosowane osoby w znacznym stopniu wyznacza sposób ich funkcjonowania oraz relacje z pozostałymi członkami społeczeństwa. Dlatego podjęto się zbadać normy prawne i moralne w celu określenia stopnia ich akceptacji przez młodzież przystosowaną i nieprzystosowaną społecznie.

W naukach prawnych występują obok siebie dwie koncepcje, które dotyczą struktury normy prawnej. Pierwsza z nich przyjmuje, że wszelkie normy prawne utworzone są z trzech następujących części: *hipotezy*, która wskazuje, do kogo dana norma jest skierowana, oraz określa, w jakich okolicznościach ma ona zastosowanie; *dyspozycji*, która wyznacza, w jaki sposób adresat normy ma postępować; a także z *sankcji*, która określa następstwa niezastosowania się do normy w sprecyzowanych warunkach hipotezy [Smoktunowicz, Kosikowski 2000]. Druga koncepcja traktuje normę prawną jako połączenie dwóch reguł, czyli normy sankcjonowanej wyznaczającej, jak ma się zachować w danych warunkach jej adresat, oraz normy sankcjonującej, która określa, a przede wszystkim nakazuje zastosowanie sankcji, gdy adresat nie spełni normy sankcjonowanej [Gęsicki 1997]. Gdy bierze się pod uwagę to, w jaki sposób norma prawna wskazuje na adresata, to rozróżnia się: *normy generalne* wskazujące adresata rodzajowo – na przykład ktoś, kto dopuścił się zniszczenia mienia publicznego, jak również *normy indywidualne*, czyli imiennie wskazujące adresata (np. Piotr Kowalski). Wyróżnia się także *normy konkretne* takie, które odnoszą się do jednorazowego zachowania się adresatów, oraz *normy abstrakcyjne* dotyczące określonego typu postępowania, które należy wielokrotnie realizować [Kalina-Prasznic 2005].

Według Georga Simmela [1975] prawo jest wynikiem transformacji rodzaju więzi społecznej, zaś zmiany prawa są spowodowane stale rosnącą złożonością systemów społecznych. We względnie niewielkich społecznościach, w których panuje spójność dotycząca przede wszystkim poglądów i wzorów

postępowania, wystarczy, aby jedynym regulatorem funkcjonowania społecznego jednostek należących do tej wspólnoty był obyczaj. Natomiast wraz z rozwojem wspólnoty model życia, który do tej pory w niej obowiązywał, nagle staje się niewystarczający dla wszystkich jej członków. W przypadku wzrostu liczby osób w grupie zmienia się także sposób ich uczestnictwa w życiu całej zbiorowości, gdyż kontakty pomiędzy jednostkami zaczynają mieć charakter pośredni. Kolejną istotną kwestią, na którą G. Simmel zwraca uwagę, jest to, iż forma kontroli ludzkiego postępowania, która opiera się na obyczajach, sprawiając tym samym wrażenie w dużym stopniu zakorzenionej w tradycji, jest mniej inwazyjna, w związku z tym bliższa i łatwiejsza do akceptacji przez jednostki. Pomimo że w porównaniu z prawem taka forma kontroli wydaje się być bardziej przyjazna, to jest ona jednocześnie bardziej wszechobecna i odnosi się do niemal każdej sfery ludzkiej egzystencji, podczas gdy prawo w wielu kwestiach pozostawia człowiekowi znaczny margines swobody.

Kolejnym socjologiem, który w swoich pracach poruszał tematykę prawną był Emil Durkheim [1999]. Uważał on bowiem, że to, jaki rodzaj prawa funkcjonuje w danej wspólnocie, czy jest to prawo *represyjne*, czy też *restytucyjne*, może wskazać, czego bezpośrednio nie da się zaobserwować. A mianowicie unaocznia panujące w danej wspólnocie więzi społeczne lub, jak to określa Durkheim, *solidarność społeczną*. Dwa typy solidarności społecznej odpowiadają dwóm wyróżnionym przez Durkheima rodzajom prawa. O pierwszym typie solidarności, tj. *solidarności mechanicznej*, można mówić wtedy, gdy wspólnotę łączy jedność przekonań, a więź społeczna powstaje dzięki całkowitemu uzależnieniu się jednostki od grupy. Toteż nieprzestrzeganie panujących w grupie standardów traktowane jest jako forma sprzeciwu wobec całej grupy, która represjonuje nierespektującą regułę jednostkę po to, by zapobiec w przyszłości podobnym zachowaniom ze strony innych jednostek. Drugi zaproponowany przez Durkheima rodzaj więzi społecznej, czyli tzw. *solidarność organiczna* jest natury pokojowej, ponieważ dąży do zorganizowania okoliczności, w których pomiędzy jednostkami może zaistnieć współpraca. Kooperacja ta jest jednak możliwa tylko wtedy, gdy normowana jest przez prawo restytucyjne, czyli takie, które prowadzi do wznowienia danego przyjętego układu funkcjonowania społecznego. Zdaniem Durkheima to właśnie prawo oparte na współpracy ma znaczący wpływ na formowanie się ładu społecznego i właściwych postaw jednostek, co w konsekwencji prowadzi do powstania porządku publicznego

w nowoczesnych społeczeństwach. Prawo restytucyjne kreuje rodzaj więzi społecznej zwany solidarnością organiczną, która substytuuje drugi typ więzi bazujący właśnie na jedności przekonań, czyli solidarność mechaniczną. Durkheim zwracał jednak uwagę na fakt, iż prawo kooperacyjne i prawo represyjne w różnych społeczeństwach wzajemnie się uzupełniają kreując w ten sposób swoisty dla nich porządek społeczny. W zaproponowanej przez Durkheima koncepcji prawo rozważane jest jako czynnik, który spaja społeczeństwo i sprzyja tworzeniu konsensusu. Taki sposób patrzenia na życie zbiorowe wyraźnie odróżnia się od koncepcji, które przy opisie funkcjonowania społecznego kładą akcent na konflikt, traktując go jako elementarny czynnik tworzący system społeczny, a prawo postrzegają jako niezbędny element do osiągnięcia przewagi zarówno politycznej jak i ekonomicznej.

Rozpatrując pojęcie moralności nie sposób nie wspomnieć o czynnikach, które ową moralność kształtują. Do czynników tych zaliczyć można między innymi, wpływ środowiska fizycznego, czynniki biologiczne, takie jak rasa czy płeć, czynniki demograficzne oraz ekonomiczne, ustrój polityczny oraz pełnione role społeczne. Przez środowisko fizyczne rozumieć należy wpływ na rozwój moralności takich czynników, jak gleba czy klimat, które wyznaczają pewien typ gospodarki lub produkcji [Ossowska 2005]. Znaczącą rolę klimatowi przypisuje Montesquieu [1997], który uważa, iż to właśnie klimat oddzielił granice wiary chrześcijańskiej od religii mahometańskiej.

Do czynników biologicznych, które oddziałują na moralność zalicza się między innymi płeć, kryterium to można rozpatrywać w kilku aspektach. Mówiąc o wpływie płci na moralność można mieć na myśli: wpływ odrębnej konstytucji biologicznej kobiet i mężczyzn na ich postawy; przejawiane zachowania, różnice wynikające z tego, kto dane wytyczne moralne określa; czyny, które mogą być niejednakowo oceniane zależnie od tego, czy ich sprawcami są kobiety, czy mężczyźni; oraz postępowania, które są inaczej wartościowane ze względu na, to w stosunku do kogo dane działanie zostało zrealizowane [Ossowska 2005].

Do czynników demograficznych rozpatrywanych pod względem ich potencjalnego wpływu na moralność zalicza się: gęstość zaludnienia, wielkość grupy, przyrost naturalny, role proporcji ludzi starych, wiek oraz proporcje płci. Wielu autorów zwracało uwagę na fakt, iż w miejscach, w których występuje gęste zaludnienie, niezbędne jest zwiększanie ilości istniejących norm, które za-

pobiegałyby ewentualnym konfliktom [Ossowska 2005]. Emil Durkheim [1999] zwraca uwagę na pozytywny aspekt zagęszczenia ludności, które jego zdaniem dodatnio wpływa na podział pracy oraz w dużym stopniu sprzyja solidarności organicznej. Kolejnym czynnikiem oddziałującym na moralność grupy jest jej wielkość, która ma ogromny wpływ na stopień oddziaływania niezwykle istotnej dla funkcjonowania moralności opinii publicznej. Im grupa jest mniej liczna, tym bardziej jej członkowie przestrzegają obowiązujących w niej reguł. Maria Ossowska [2005] ustosunkowując się do tego twierdzenia zauważa, iż ten pogląd jest do przyjęcia, ale pod warunkiem, że nie weźmie się pod uwagę grup rodzinnych.

Następnym czynnikiem jest kwestia przyrostu naturalnego, który w zależności od tego, czy jest dodatni czy też ujemny, może wpływać na rozwój moralności. I tak na przykład w krajach, gdzie przyrost naturalny jest duży, niejednokrotnie ze względu na niewystarczającą powierzchnię życiową nie piętnuje się praktyki aborcji, jak ma to miejsce chociażby w Japonii czy też Chinach. Do kwestii przyrostu naturalnego, a dokładnie jego wpływu na formowanie się wzorów osobowych odwołuje się w swej książce David Riesman [1971].

Kolejnym rozpatrywanym czynnikiem, który może oddziaływać na ludzką moralność jest wiek. Rejestry określające liczbę popełnianych przestępstw ukazują zależności pomiędzy popełnianiem pewnego rodzaju przestępstw a wiekiem, w którym przestępstwa te są dokonywane. Wpływ wieku na moralność można rozpatrywać w trzech następujących aspektach: pierwszy, który zwraca uwagę na fakt, iż moralność generowana przez młodych ludzi w grupach rówieśniczych jest odmienna od moralności tworzonej dzięki naciskowi starszych; drugi jest związany z tym, iż te same czyny są różnie oceniane w zależności od tego, czy są popełniane przez nastolatków, czy też przez dorosłych. Przedstawiona powyżej kwestia ma swoje odzwierciedlenie w prawie karnym, ponieważ to, czy dana osoba zostanie pociągnięta do odpowiedzialności karnej za popełnione czyny oraz wymiar zasądzonej jej kary, w dużym stopniu zależy od wieku oskarżonego. Trzeci aspekt dotyczy natomiast wieku, do którego odnoszą się dane reguły moralne, ma to chociażby miejsce w przypadku reguły, jaką jest mówienie prawdy, i tak na przykład wymaga się bycia prawdomównym wobec osób dorosłych, ale nie zawsze od osób dorosłych wymaga się, aby były one prawdomówne wobec dzieci [Ossowska 2005].

Do czynników ekonomicznych zaliczyć można ilość posiadanych przez dane społeczeństwo dóbr, a przede wszystkim ich jakość [Ossowska 2005].

Na moralność grupy społecznej może wpływać dominujący w danej społeczności ustrój polityczny. Od panującej w danym społeczeństwie formy rządów zależy, jakie zasady moralne będą w nim respektowane, a jakie nie będą miały odzwierciedlenia w rzeczywistości. Francuski filozof epoki Oświecenia Montesquieu [1997] wyróżniał trzy główne formy rządów oraz odpowiadające im trzy odmienne typy moralności. Ustrojami tymi były dzieląca się na rządy arystokracji i demokrację republika oraz monarchia i rządy despotyczne. Charakterystyka poszczególnych ustrojów wyraźnie wskazuje na to, że pomiędzy nimi występuje duże zróżnicowanie dotyczące chociażby wartości, które są w nich cenione, czy też rodzaje zachowań i postaw, które w tych formach rządów spotykają się z aprobatą bądź też potępieniem. W monarchii, na przykład, respektuje się ustanowione prawa, natomiast w despotyzmie nie mają one żadnego znaczenia. Poszczególne ustroje preferują odmienne zachowania swoich obywateli. W monarchii zwraca się szczególną uwagę na to, co różnicuje obywateli, a nie na to, co ich łączy, ceni się więc przede wszystkim wielkość dokonanych czynów. W despotyzmie każdy jest jednostką podległą, a więc poszczególni obywatele są sobie pod tym względem równi. W związku z tym nie może być też mowy o jednostkowych inicjatywach. Natomiast ustrojem, w którym mogą się kształtować cnoty obywatelskie, jest – zdaniem Montesquieu – republika demokratyczna, w której ma miejsce szacunek dla równości i zaszczepia się miłość do własnej ojczyzny. Według Montesquieu ustrój polityczny jest niezwykle ważnym czynnikiem, który w znacznym stopniu przyczynia się do rozwijania kondycji moralnej żyjących w nim obywateli [Ossowska 2005].

W literaturze odnaleźć można próby rozgraniczenia zakresu pojęciowego normy prawnej od moralnej. Takiego odróżnienia dokonała M. Ossowska (1963), przedstawiła ona badany problem na sześciu płaszczyznach. Należą do nich następujące zagadnienia: sposób sformułowania obydwu rodzajów norm; ich geneza; warunki, w jakich normy te obowiązują; sankcje, jakie za sobą niosą; tryb, w jakich obowiązują; treści, które zawierają. W pierwszym znaczeniu elementu różnicującego można dopatrywać się w budowie obydwu norm, a dokładnie w przybieraniu przez normę prawną postaci warunkowej, podczas gdy norma moralna posiada postać bezwarunkową. W drugim przypadku chodzi o rozróżnienie normy prawnej od moralnej na podstawie genezy ich

powstawania. Przyjmuje się, że normy prawne powstają dzięki namacalnym kodeksom ustanowionym przez jakąś legislatywę, natomiast normy moralne powstają dzięki wielu, przede wszystkim niesformalizowanym, złożonym procesom. W trzecim aspekcie dotyczącym kwestii warunków, w jakich oba rozpatrywane pojęcia funkcjonują, rozróżnienie polega na tym, że normy moralne obowiązują człowieka dopiero wtedy, gdy on sam zaakceptuje je w swoim sumieniu. Natomiast, jeśli chodzi o normy prawne, to rzecz ma się zupełnie inaczej, gdyż są one niejako narzucone człowiekowi z zewnątrz i jest on zobligowany do ich przestrzegania bez względu na to, czy się z nimi zgadza czy też nie. Normy prawne od moralnych różnią się także rodzajem sankcji, jakie grożą za ich nieprzestrzeganie. Naruszenie normy prawnej pociąga za sobą karę przewidzianą w kodeksie, podczas gdy przekroczenie normy moralnej wiąże się jedynie z potępieniem przez opinię publiczną. Kolejnym różnicującym oba pojęcia czynnikiem jest sposób, w jaki człowiek określa, czy rozpatrywane normy obowiązują bądź też nie. Jeżeli chce się stwierdzić, co obowiązuje w zakresie prawa, wystarczy zajrzeć do dzienników ustaw oraz kodeksów, podczas gdy w przypadku norm moralnych konieczny jest namysł nad tym, czy konkretna reguła moralna rzeczywiście odnosi się do właściwych wartości, które człowiek chce reprezentować. Ostatni aspekt dotyczy treści przekazywanych przez rozpatrywane normy. W przypadku norm prawnych funkcjonuje pogląd, iż oddziałują one na zachowania ludzi przejawiane na zewnątrz, jak również cechują się imperatywnym charakterem. Natomiast punktem odniesienia dla norm moralnych jest internalizacja poglądów danej jednostki, jej intencje oraz świat wewnętrznych przeżyć. Ponadto normy moralne mają charakter imperatywno-atrybutywny, który przejawia się w tym, że dane postępowanie, bądź zaniechanie jakiegoś zachowania nie wynika z chęci zaspokojenia czyjegoś roszczenia względem jednostki.

Prawidłowy sposób funkcjonowania człowieka w aspekcie społecznym zależy od jego moralności oraz od wewnętrznego sankcjonowania normy prawnej. W literaturze odnaleźć można liczne teorie próbujące tłumaczyć przyczyny wadliwego zachowania człowieka. Teorie te zazwyczaj odwołują się albo do przyczyn egzogennych (środowiskowych) albo endogennych (psychobiologiczne). Czynniki te można potraktować także jako współwystępujące, co czynią koncepcje multidyscyplinarne [Pytka 2005].

Czynniki środowiskowe mają wpływ na rozwój, który w konsekwencji zmierza do ukształtowania się moralności, a co za tym idzie internalizacji w procesie socjalizacji tego, co jest przedstawione jako słuszne w funkcjonowaniu interakcyjnym człowieka. Do czynników środowiskowych L. Pytka i T. Zacharuk [1998] zaliczają: rodzinę, szkołę oraz grupy rówieśnicze.

Rodzina, czyli środowisko społeczne jako pierwsze zaczyna oddziaływać, ma kluczowy wpływ na osiągniętą w przyszłości konfigurację osobowości dziecka. Dlatego też jakiegokolwiek odchylenia bądź zaburzenia w sferze działania rodziny mają swoje odbicie w prezentowanych przez dzieci zachowaniach moralnych manifestowanych w postawach. Jakiegokolwiek problemy pojawiające się na drodze rozwijającej się jednostki mogą stać się potencjalnymi powodami zwiększającymi ryzyko wystąpienia zaburzeń życia moralnego. Do tych czynników zaliczyć można występujące u rodziców schorzenia zarówno psychiczne jak i fizyczne, funkcjonowanie w warunkach biedy, różnego rodzaju nałogach, uczestniczenie w grupach przestępczych. Wielu badaczy właśnie w nieprawidłowym funkcjonowaniu rodziny dopatruje się źródeł zaburzeń, które w konsekwencji prowadzi do łamania norm prawnych i moralnych życia społecznego [Pytka, Zacharuk 1998].

Jednym z badaczy, którzy zajmują się negatywnym wpływem rodziny na funkcjonowanie społeczne jednostki, jest H. Kołakowska-Przełomiec [1978], która przedstawia cztery kluczowe aspekty wpływu rodziny na wystąpienie zaburzeń normatywnych, zarówno u dzieci jak i młodzieży. Pierwszym z nich jest nieodpowiedni klimat panujący w rodzinie, połączony zazwyczaj z: alkoholizmem, niewłaściwymi relacjami panującymi pomiędzy rodzicami, funkcjonowaniem rodziców w niezalegalizowanym związku, nieodpowiednim podejściem do dziecka, czy rozpadem rodziny. Drugim rozpatrywanym aspektem jest niedobór należytej troski okazywanej dziecku oraz deficyty poświęcanej mu uwagi, które związane są niejednokrotnie z indolencją życiową rodziców, ich chorobami bądź też pracą zawodową. Ten aspekt funkcjonowania rodziny C. Czapów [1978] umieszcza w przyczynie zwichniętej socjalizacji, która jest wynikiem niedoborów emocjonalnych u dziecka. Trzecią kwestią jest posługiwanie się nieadekwatnymi strategiami wychowawczymi. W przypadku, gdy rodzice stosują niewłaściwy system kar i nagród, bądź też stosują go niekonsekwentnie albo zbyt restrykcyjnie może to doprowadzić do wzbudzenia w dziecku nadmiernego lęku oraz przekonania o własnej krzywdzie [Mika 1969].

Czwarty aspekt dotyczy wychowywania się dziecka w rodzinie, której członkowie trudnią się działalnością przestępczą. Funkcjonowanie wśród takich osobników powoduje, że dziecko w naturalny sposób poprzez mechanizm naśladownictwa przyswaja sobie niewłaściwe wzory zachowania moralnego, odziorowanie takiego zachowania spotykają się z dezaprobatą społeczeństwa.

Wielu autorów [Czapów 1978; Pospiszyl, Żabczyńska 1985; Pytka, Zacharuk 1998] rozpatruje zagadnienie rodziny w kontekście jej wpływu na proces socjalizacji zwracając szczególną uwagę na kwestię emocjonalnego odrzucenia dziecka. Zdaniem K. Pospiszyla i E. Żabczyńskiej [1985] o odrzuceniu dziecka przez rodziców można mówić wtedy, gdy rodzice: nie poświęcają mu wystarczającej ilości czasu; nie zaspokajają jego elementarnych potrzeb; nie obdarzają go zaufaniem; potępiają jego zachowanie; nie stanowią dla niego wsparcia; wątpią w jego umiejętności; nie troszczą się o jego zdrowie i edukację; stosują wobec niego ścisły nadzór, niejednokrotnie związany z karaniem cielesnym; oraz nie angażują go w kwestie związane z rodziną. Dziecko doświadczające postawy odrzucającej jest zazwyczaj bierne, małomówne, ciche i skryte, może mieć także problemy z przystosowaniem się do wymagań otoczenia, co przejawiać się będzie w nieporadności i niezaradności życiowej [Ziemska 2009]. Niezaspokojenie potrzeby zależności i miłości wynikające z braku objawianej przez rodziców troski sprzyja przejawianej przez dzieci wrogości oraz negatywnemu postępowaniu [Maslow 2006]. Zjawisko to jest ściśle związane z prawem uczenia się, dotyczy następstw zachowań, czyli prawdopodobieństwa, że dana reakcja zostanie wzmocniona lub stłumiona na skutek działania wzmocnień, nagród lub kar [Kendall 2004].

Niewłaściwą postawą przejawianą przez rodziców wobec swoich dzieci jest (antagonistyczna w stosunku do postawy odrzucającej) nadmierna koncentracja na dziecku, określana przez M. Ziemską [1979] *nadmiernym ochranianiem*. Postawa ta stoi w opozycji do zapewniania dziecku racjonalnej autonomii. Rodzice stosujący taką strategię nie pozwalają na zaistnienie sytuacji, gdzie dziecko mogłoby doświadczać jakichkolwiek niepowodzeń, a co się z tym wiąże pokonują za dziecko wszelkie trudności i przeszkody. Takie zachowania rodziców hamują spontaniczną aktywność dziecka oraz ograniczają jego ciekawość poznawczą powodując, iż dziecko obawia się samodzielnie dokonać wyboru, czy wykazać jakąkolwiek inicjatywę.

Do związanych z rodziną czynników, które stanowią zespół przyczyn składających się na powstanie zaburzeń funkcjonowania moralnego, można zaliczyć posiadane przez rodziców umiejętności oraz poziom wykształcenia, którym dysponują. O większym prestiżu rodziny stanowi przede wszystkim poziom kwalifikacji ojca, które zapewniają byt materialny oraz umożliwiają trwałe podnoszenie poziomu jakości życia [Pytka, Zacharuk 1998]. Negatywny czynnik stanowi także fizyczna nieobecność rodziców, która związana jest zazwyczaj z wykonywanym zawodem, wyjazdem do pracy za granicę, pobytem w zakładzie karnym bądź też różnego typu schorzeniami, które wymagają częstej hospitalizacji [Kozdrowicz 1989].

Istotnym czynnikiem są nałogi jednego bądź obojga rodziców, one w znaczący sposób mogą powodować powstawanie symptomów zaburzeń moralnych. W rodzinie uzależnionej jednostka narażona jest na różnego rodzaju napięcia emocjonalne, co prowadzi w konsekwencji do wadliwego ukształtowania psychospołecznego dziecka, które przyswaja nie tylko zaburzony obraz rodziny, ale także nieadekwatny obraz samego siebie. Dlatego też próbując zrekompensować sobie doznane braki niejednokrotnie łamie prawo bądź też postępuje niezgodnie z obowiązującymi normami życia moralnego, szukając rozwiązania pozwalającego na uwolnienie się od niekorzystnej sytuacji. Gdy jakakolwiek aktywność, nawet sprzeczna z przepisami prawa, przyniesie zysk, chociażby w postaci akceptacji ze strony ludzi np. trudniącymi się działalnością przestępczą, to takie postępowanie może zostać przez jednostkę w pełni usprawiedliwione, a tym samym uzasadnione. Osoby takie przy podejmowaniu decyzji zazwyczaj wykazują się pewnego rodzaju naiwnym myśleniem [Pytka, Zacharuk 1998].

Geneza nieprzystosowania społecznego może być rozpatrywana z punktu widzenia funkcji pełnionych przez szkołę jako instytucję powołaną w celu kształtowania, przygotowania do życia w społeczeństwie oraz pracy na rzecz społeczeństwa. Jednakże działalność szkoły w kontekście wyżej wymienionych funkcji pozostawia wiele do życzenia, a w związku z tym staje się obiektem krytyki [Spionek 1985]. Badacze zajmujący się tą problematyką zwracają uwagę na takie aspekty jak przecenianie funkcji kształcącej przy jednoczesnym zaniedbywaniu funkcji wychowawczej, a także niewłaściwe podejście do samego systemu nauczania, w którym rola ucznia sprowadza się głównie do odbioru i przyswojenia przekazanych przez nauczyciela wiadomości, a tym samym powoduje

jego bierność i nie wzbudza w nim motywacji nie tylko do nauki, ale i działania [Zacharuk 2008]. Nieprawidłowo działająca, a tym samym niespełniająca swych funkcji szkoła może stanowić źródło najrozmaitszych dysfunkcji rozwojowych, bądź też pogłębiać już istniejące [Spionek 1985]. W szkole wyróżnić można grupę uczniów, którzy ze względu na trudności w osiąganiu sukcesów w nauce są szczególnie podatni na wystąpienie symptomów nieprawidłowego funkcjonowania moralnego, są to jednostki wywodzące się z rodzin niespełniających swojej roli. Zazwyczaj rodziny te nie troszczą się o dziecko i jego wychowanie, bądź też urzeczywistniają funkcję opiekuńczo-wychowawczą w sposób nieprawidłowy [Zacharuk 2008].

Środowiskiem, które może stanowić zespół przyczyn nieprzystosowania społecznego, są grupy rówieśnicze. Podczas całego swojego życia jednostka przynależy do różnych grup środowiskowych, są one niezbędnym czynnikiem rozwoju społecznego człowieka. Siła wpływu grup rówieśniczych zależy od okresu rozwoju, w którym znajduje się dana jednostka. Młodzież zabiega o uczestnictwo w takich grupach, wybierając najbardziej odpowiednie do swojej osobowości, czyli te, które umożliwiają zajęcie jak najlepszej pozycji. W grupie rówieśniczej jednostka jest pełnoprawnym jej członkiem, funkcjonowanie w niej stanowi nieodzowne przygotowanie do podjęcia w społeczeństwie określonych czynności. Grupy rówieśnicze spełniają szereg istotnych funkcji, stanowią realny układ odniesienia normatywnego, znaczący czynnik socjalizacji, są elementem kontroli społecznej oraz terenem realizacji potrzeb przynależności i uczestniczenia w życiu społecznym. Odgrywają także znaczącą rolę w regulowaniu zasady koegzystencji systemu społecznego, jednostka uczy się akceptować różnice pomiędzy wzorem postępowania a tym, co reprezentuje [Misztal 1974]. Znaczenie roli grupy wzrasta, jeżeli jednostka funkcjonuje w odpowiednim środowisku, które oddziałuje w sposób pozytywny, chroniący. Problem pojawia się wtedy, gdy jednostka przebywa w grupie negującej ogólnie przyjęte wartości, wówczas mamy do czynienia z socjalizacją, którą C. Czapów [1978] określił jako podkulturową.

Do czynników endogennych wpływających na zaburzenie funkcjonowania moralnego, a w konsekwencji społecznego zalicza się czynniki biopsychiczne, czyli właściwości indywidualne, które powodują, że jednostka łamie ustanowione normy. Do czynników biopsychicznych zalicza się głównie mikrouszkodzenia oraz zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego pochodze-

nia organicznego. Relacja między zachowaniami wiąże się z własnościami osobowości danej osoby ulegającej deprywacji oraz psychologicznymi warunkami popełnienia danego czynu, który jest sprzeczny z obowiązującymi normami [Pytka, Zacharuk 1998].

Na percepcje sytuacji, a tym samym właściwe postępowanie moralne, wpływa jeden z wymiarów osobowości, którym jest poczucie umiejscowienia kontroli. W zależności od tego, gdzie jest umiejscowione poczucie kontroli, na zewnątrz czy wewnątrz, można mówić o dwóch biegunach tego wymiaru osobowości. Poczucie kontroli zewnętrznej występuje u eksternalistów, w tym przypadku jednostka dopatruje się źródła wzmocnienia w szczęściu oraz jest przekonana, że wszystko, to co ją spotyka, zostało jej przeznaczone. Osoby takie żyją z przeświadczeniem, że bieg i jakość ich życia nie są zależne od nich samych, a więc od ich uświadomionego i zamierzonego działania. Jednostka uważa, że to co robi, bądź też, czego nie robi, nie ma żadnego wpływu na jej funkcjonowanie, w związku z tym nie postrzega wzmocnienia jako efektu własnej działalności. Drugi rodzaj to poczucie kontroli wewnętrznej, które charakteryzuje internalistów. Mamy z nim do czynienia, gdy dana osoba odczuwa, że pewne wydarzenia stanowią wynik podjętej aktywności, bądź też posiadanych niezmiennych właściwości. Jednostka ma poczucie, że to ona sama kieruje swoim życiem poprzez podejmowane wysiłki i starania [Domachowski, Kowalik, Miluska 1984].

Do czynników, które wzmacniają zewnętrzne poczucie kontroli, zaliczyć można rozbieżności występujące w strategiach wychowawczych, którymi posługują się rodzice. Są to: niestałe wymagania wobec dzieci, które powodują, że ciężko jest im sprostać, sztywność i rygoryzm oraz wychowanie autokratyczne. Natomiast na wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli wpływają przede wszystkim zachowania charakteryzujące wychowanie demokratyczne, czyli takie, które z jednej strony umożliwiają dziecku bycie samodzielnym i podejmowanie decyzji, zaś z drugiej strony polegają na darzeniu dziecka uznaniem, miłością oraz jego ochronie (Sęk, 1998). Na poczucie umiejscowienia kontroli wpływ mają takie czynniki, jak: strategie stosowane podczas wychowania jednostki, spójność doświadczeń, kolejność narodzin, czynniki społeczne oraz wykorzystywane w toku edukacji metody kształcenia [Domachowski, Kowalik, Miluska 1984]. Z zaproponowaną przez Rottera teorią kontroli związana jest koncepcja zewnątrz- i wewnątrzsterowności. Zewnątrzsterowna jednostka nie

jest w stanie sama podejmować decyzji ani dokonywać wyborów, a co za tym idzie – oczekuje od innych, aby dokonywali ich za nią. Charakteryzuje ją także bierność, podporządkowanie się, konformizm oraz nieumiejętność wzięcia odpowiedzialności za swoje czyny. Człowiek sterowany z zewnątrz pozwala sobą kierować i jest jedynie pasywnym wykonawcą wydawanych mu poleceń. Jego zachowanie jest zgodne z przekazywanymi mu instrukcjami, a tym samym cechuje się on znaczną odtwórczością. Osoby zewnątrzsterowne mają trudności z akceptowaniem wieloznaczności i złożoności otaczającego świata, toteż postrzegają go wyłącznie w kolorach czarnym lub białym. Cechuje je także brak obiektywizmu, który wymaga, aby przy wydawaniu sądu brać po uwagę wiele odmiennych od siebie perspektyw. Człowiek wewnątrzsterowny natomiast jest aktywny, niezależny od innych, potrafi samodzielnie podejmować decyzje, a także brać za nie odpowiedzialność [Kozielecki 2000].

Kolejną grupę przyczyn mającą wpływ na zaburzenia moralne stanowią czynniki sytuacyjne, do których zaliczamy sytuacje pokusy. Z sytuacjami pokusy mamy do czynienia, gdy pobudki pochodzące ze standardu norm i wartości są sprzeczne z pobudkami pochodzącymi ze standardu korzyści. Uleganie pokusie i popełnianie przestępstw można tłumaczyć na trzy następujące sposoby. Pierwszy z nich zakłada fakt, iż jednostka w niewielkim stopniu uznała normy i wartości za własne i uznała, że pochodzą one z zewnątrz. Drugie wyjaśnienie określa, dlaczego jednostka ulega pokusie. Tu w interpretacji zakłada się tezę, że za wszystko odpowiedzialna jest silna sytuacja bodźca, w wyniku którego jednostka nie jest w stanie powstrzymać się nawet pomimo zinternalizowanych zakazów. Trzeci sposób opiera się na założeniu, że dana osoba odnajduje wiarygodne uzasadnienie dla swojego postępowania. Usprawiedliwienia są wszystkimi tymi elementami, czy procesami poznawczymi, które zmniejszają dysonans poznawczy powstający w warunkach pokusy. Mogą pojawiać się zarówno po dokonaniu czynu, jak i przed jego wystąpieniem. Usprawiedliwienie polega na takiej percepcji sytuacji, która sprawia, że zachowanie przynoszące danej jednostce korzyści – aczkolwiek niezgodne ze społecznie akceptowaną wartością – może zostać bez trudu uzasadnione poprzez odniesienie się do pewnych jej komponentów. Usprawiedliwienia sytuacyjne to uzasadnienia konstruowane w celu zastosowania ich do konkretnego czynu, który miał miejsce w określonej sytuacji. Wyróżnia się dwie zasadnicze strategie tych usprawiedliwień. Pierwsza z nich opiera się na ponownej interpretacji implikacji da-

nego czynu. Bez względu na to, jakie rezultaty przyniosą podejmowane przez jednostkę działania, liczą się przede wszystkim jej dobre intencje, które wystarczają do tego, aby sprawcę danego czynu oceniać pozytywnie. Złe zamiary natomiast, aby prowadziły do negatywnej oceny sprawcy czynu muszą wiązać się ze skutkami przynoszącymi szkodę. Osoba dopuszczająca się czynu mającego negatywne skutki dla innych będzie próbowała zredukować uczynioną przez siebie szkodę w dwojaki sposób. Pierwsza strategia polega na doszukiwaniu się pozytywnych konsekwencji swojego działania, a także kwestionowaniu wielkości bądź znaczenia wyrządzonej krzywdy. Druga taktyka opiera się na braniu odpowiedzialności tylko za część negatywnych rezultatów swoich działań, obarczając resztą winy inne jednostki bądź też samą ofiarę. Druga strategia usprawiedliwień polega na reinterpretacji dążeń jednostki, która zmierza ku temu, aby nadać inną wartość swoim intencjom. W ramach tej strategii można stosować dwie następujące taktyki: powoływanie się na brak świadomości w chwili popełniania czynu, czy też konieczność dokonania czynu w danej sytuacji oraz na los, bądź też nieprzewidziany zbieg okoliczności [Kosewski 1985].

Metodologia badań

Celem przeprowadzonych badań jest określenie stopnia akceptacji norm prawnych i moralnych wśród młodzieży przystosowanej i nieprzystosowanej społecznie.

Na podstawie stadiów nieprzystosowania społecznego C. Czapówa [1978] można domniemywać, że młodzież nieprzystosowana społecznie przejawia irracjonalny opór nie tylko wobec osób socjalizująco znaczących, ale również wobec przekazywanych przez te osoby powszechnie akceptowanych norm prawnych i moralnych. Dlatego też na tej podstawie sformułowano dwie hipotezy:

Normy prawne i moralne są w mniejszym stopniu akceptowane przez młodzież przystosowaną niż nieprzystosowaną społecznie.

Istnieją istotne statystycznie różnice w stopniu akceptacji norm prawnych i moralnych pomiędzy młodzieżą przystosowaną i nieprzystosowaną społecznie.

Narzędziem badawczym zastosowanym w pracy była skala badająca stopień akceptacji norm prawnych i moralnych autorstwa S. Sobczaka. Zadaniem respondenta jest zaznaczenie na skali od 0 (nie potępiam) do 4

(w najwyższym stopniu potępiam) na ile badana osoba ustosunkowuje się do podanych 100 zjawisk społecznych na podstawie, których można określić stopień akceptacji norm prawnych i moralnych.

W przeprowadzonych badaniach udział wzięło 60 osób. Badaniami zostały objęte cztery grupy młodzieży, każda po 15 osób. Grupę eksperymentalną stanowiło 15 nieprzystosowanych kobiet ze Schroniska dla Nieletnich i Zakładu Poprawczego w Falenicy oraz 15 nieprzystosowanych mężczyzn z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Warszawie. Nieprzystosowana młodzież uczęszczała do gimnazjum. Na grupę kontrolną natomiast składało się 15 przystosowanych kobiet oraz 15 przystosowanych mężczyzn z klas III dwóch Publicznych Gimnazjów w Żyrardowie.

Analiza wyników badań i wnioski

W 46 przypadkach odnotowano statystycznie istotne różnice w wyborach preferencji akceptacji norm prawnych i moralnych wśród badanej młodzieży, dotyczą one następujących zjawisk: *terroryzm, kidnaping, samobójstwo, aborcja, eutanazja, morderstwo, nie udzielenie pomocy w zagrożeniu życia lub zdrowia, nikotyizm, hazard, lekomania, korupcja, mataczenie, dyskryminacja kobiet, prześladowanie z powodu innej narodowości, prześladowanie z powodu religii, klonowanie ludzi, uchylanie się od służby społecznej, znieważanie symboli narodowych, kradzież cudzego mienia, okłamywanie ludzi, chciwość, kłótność, brak przebaczenia, nie dotrzymywanie obietnicy, nie oddawanie pożyczonych pieniędzy, wulgaryzm, skąpstwo, satanizm, zdrada małżeńska, rozwód, przemoc fizyczna nad współmałżonkiem, rozpijanie nieletnich, nakłanianie nieletnich do prostytucji, popieranie się w celu uzyskania korzyści, wykorzystanie stanowiska do uzyskania korzyści, jazda bez biletu, informowanie, że ktoś dopuścił się wykroczenia, kazirodztwo, zgwałcenie, pornografia z udziałem zwierząt, transseksualizm, biseksualizm, transwestytyzm, współżycie bez ślubu, sadyzm i masochizm seksualny, handel żywym towarem. Różnice wynikają stąd, że osoby nieprzystosowane we wszystkich wymienionych przypadkach uzyskiwały wyższą średnią niż osoby przystosowane.*

Tabela 1. Średnia arytmetyczna i istotność dwustronna przy założonej równości wariancji dla grup niezależnych, przystosowanych i nieprzystosowanych społecznie

| norma | | N | f | norma | | N | f | norma | | N | f | norma | | N | f |
|---|---|----|------|---|---|----|------|--|---|----|------|--|---|----|------|
| 1. Współpraca z wywiadem obcego państwa | P | 30 | 2,47 | 26. Ukrywanie dochodów przed urzędem | P | 30 | 2,67 | 51. Zdrada małżeńska | P | 30 | 3,43 | 76. Kazirodztwo | P | 30 | 2,70 |
| | N | 30 | 3,00 | | N | 30 | 3,00 | | N | 30 | 3,97 | | N | 30 | 3,50 |
| 2. Szpiegostwo przemysłowe | P | 30 | 2,87 | 27. Nacjonalizm | P | 30 | 2,53 | 52. Rozwód | P | 30 | 3,53 | 77. Zgwałcenie | P | 30 | 2,87 |
| | N | 30 | 3,00 | | N | 30 | 3,00 | | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 3,47 |
| 3. Terroryzm | P | 30 | 3,67 | 28. Rasizm | P | 30 | 3,23 | 53. Uchylenie się od alimentów | P | 30 | 2,00 | 78. Pederastia | P | 30 | 1,37 |
| | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 3,50 | | N | 30 | 2,00 | | N | 30 | 2,00 |
| 4. Gangsterstwo | P | 30 | 3,17 | 29. Szowinizm | P | 30 | 2,87 | 54. Przemoc psychiczna nad współmałżonkiem | P | 30 | 2,47 | 79. Lesbijstwo | P | 30 | 1,47 |
| | N | 30 | 3,50 | | N | 30 | 3,33 | | N | 30 | 3,13 | | N | 30 | 2,00 |
| 5. Kidnapping | P | 30 | 3,60 | 30. Znieważanie człowieka | P | 30 | 2,73 | 55. Przemoc fizyczna nad współmałżonkiem | P | 30 | 3,47 | 80. Pedofilia | P | 30 | 1,60 |
| | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 3,20 | | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 2,27 |
| 6. Pacyfizm | P | 30 | 3,50 | 31. Dyskryminacja kobiet | P | 30 | 3,43 | 56. Przemoc fizyczna wobec dzieci | P | 30 | 1,50 | 81. Prostytycja wśród kobiet | P | 30 | 1,03 |
| | N | 30 | 3,50 | | N | 30 | 3,90 | | N | 30 | 2,00 | | N | 30 | 1,80 |
| 7. Totalitaryzm | P | 30 | 3,50 | 32. Prześladowanie z powodu innej narodowości | P | 30 | 3,60 | 57. Rozpijanie nieletnich | P | 30 | 3,03 | 82. Prostytycja wśród mężczyzn | P | 30 | 1,50 |
| | N | 30 | 3,63 | | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 3,50 | | N | 30 | 2,00 |
| 8. Denuncjacja | P | 30 | 2,00 | 33. Prześladowanie z powodu religii | P | 30 | 3,73 | 58. Sprzedaż nieletnim alkoholu i papierosów | P | 30 | 2,00 | 83. Prostytycja wśród dzieci | P | 30 | 1,80 |
| | N | 30 | 2,27 | | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 2,47 | | N | 30 | 2,40 |
| 9. Oczernianie i pobicie nieznanego | P | 30 | 1,63 | 34. Klonowanie ludzi | P | 30 | 2,40 | 59. Rozdawanie nieletnim narkotyków | P | 30 | 2,33 | 84. Osiąganie korzyści za usługi seksualne | P | 30 | 2,00 |
| | N | 30 | 2,00 | | N | 30 | 3,27 | | N | 30 | 2,97 | | N | 30 | 2,00 |

Cd. tabeli 1 ze strony 62

| norma | | N | | f | norma | | N | | f | norma | | N | | f | norma | | N | | f |
|---------------------------------------|---|----|------|------|--|---|----|------|------|--|---|----|------|------|-------------------------------------|---|----|------|-------|
| 10. Samobójstwo | P | 30 | 3,67 | ,000 | 35. Rezygnacja z udziału w wyborach | P | 30 | 2,20 | ,050 | 60. Nakłanianie nieletnich do prostytucji | P | 30 | 2,40 | ,041 | 85. Molestowanie seksualne | P | 30 | 1,30 | ,194 |
| 11. Aborcja | P | 30 | 2,73 | ,025 | 36. Uchylenie się od służby społecznej | P | 30 | 2,97 | ,031 | 61. Popieranie się w celu uzyskania korzyści | P | 30 | 1,57 | ,037 | 86. Pornografia miękka | P | 30 | 2,63 | ,122 |
| | N | 30 | 3,40 | | | N | 30 | 3,50 | | | N | 30 | 2,47 | | | N | 30 | 3,13 | |
| 12. Eutanazja | P | 30 | 2,97 | ,031 | 37. Znieważanie symboli narodowych | P | 30 | 3,87 | ,039 | 62. Wykorzystanie stanowiska do uzyskania korzyści | P | 30 | 1,63 | ,016 | 87. Pornografia twarda | P | 30 | 2,87 | ,239 |
| | N | 30 | 3,50 | | | N | 30 | 4,00 | | | N | 30 | 2,57 | | | N | 30 | 3,20 | |
| 13. Morderstwo | P | 30 | 3,30 | ,006 | 38. Znieważanie symboli religijnych | P | 30 | 2,80 | ,265 | 63. Załatwienie sprawy przez znajomości | P | 30 | 2,10 | ,330 | 88. Pornografia dziecięca | P | 30 | 3,80 | ,051 |
| | N | 30 | 3,77 | | | N | 30 | 3,13 | | | N | 30 | 2,50 | | | N | 30 | 4,00 | |
| 14. Nieudzielenie pomocy w zagrożeniu | P | 30 | 3,37 | ,001 | 39. Kradzież cudzego mienia | P | 30 | 2,70 | ,031 | 64. Wręczenie prezentów lekarzom | P | 30 | 2,47 | ,142 | 89. Pornografia z udziałem zwierząt | P | 30 | 2,77 | ,044 |
| | N | 30 | 3,90 | | | N | 30 | 3,33 | | | N | 30 | 3,00 | | | N | 30 | 3,33 | |
| 15. Alkoholizm | P | 30 | 3,50 | ,305 | 40. Kradzież mienia publicznego | P | 30 | 1,77 | ,082 | 65. Wręczenie prezentów nauczycielom | P | 30 | 3,10 | ,088 | 90. Sodomia | P | 30 | 2,10 | ,232 |
| | N | 30 | 3,63 | | | N | 30 | 2,50 | | | N | 30 | 3,50 | | | N | 30 | 2,63 | |
| 16. Narkomania | P | 30 | 3,17 | ,066 | 41. Okłamywanie ludzi | P | 30 | 1,73 | ,042 | 66. Przemyt | P | 30 | 1,10 | ,110 | 91. Transseksualizm | P | 30 | 2,60 | ,014 |
| | N | 30 | 3,57 | | | N | 30 | 2,57 | | | N | 30 | 1,73 | | | N | 30 | 3,40 | |
| 17. Nikotynizm | P | 30 | 2,97 | ,037 | 42. Chciwość | P | 30 | 1,00 | ,004 | 67. Nielegalna praca | P | 30 | 2,50 | ,141 | 92. Biseksualizm | P | 30 | 3,73 | ,002 |
| | N | 30 | 3,50 | | | N | 30 | 2,00 | | | N | 30 | 3,00 | | | N | 30 | 4,00 | |
| 18. Hazard | P | 30 | 1,67 | ,000 | 43. Kłótność | P | 30 | ,70 | ,020 | 68. Jazda bez biletu | P | 30 | 2,10 | ,049 | 93. Transwestytyzm | P | 30 | 3,53 | ,000 |
| | N | 30 | 2,97 | | | N | 30 | 1,47 | | | N | 30 | 2,90 | | | N | 30 | 4,00 | |
| 19. Lekomania | P | 30 | 3,03 | ,006 | 44. Brak przebaczenia | P | 30 | 3,30 | ,003 | 69. Prowadzenie w stanie nietrzeźwym | P | 30 | 1,87 | ,069 | 94. Seks oralny | P | 30 | 2,00 | 1,000 |
| | N | 30 | 3,77 | | | N | 30 | 3,83 | | | N | 30 | 2,63 | | | N | 30 | 2,00 | |

Cd. tabeli 1 ze strony 63

| norma | | N | f | norma | | N | f | norma | | N | f | norma | | N | f |
|--------------------------------------|---|----|------|--|---|----|------|---|---|----|------|----------------------------------|---|----|------|
| 20. Łapówkarstwo | P | 30 | 2,77 | 45. Niedotrzymanie obietnicy | P | 30 | 2,87 | 70. Niszczenie mienia publicznego | P | 30 | 2,17 | 95. Seks analny | P | 30 | 1,80 |
| | N | 30 | 3,00 | | N | 30 | 3,40 | | N | 30 | 2,83 | | N | 30 | 2,00 |
| 21. Korupcja | P | 30 | 3,10 | 46. Nieoddawanie pożyczonych pieniędzy | P | 30 | 3,23 | 71. Napady rabunkowe | P | 30 | 2,37 | 96. Współżycie bez ślubu | P | 30 | ,07 |
| | N | 30 | 3,63 | | N | 30 | 3,70 | | N | 30 | 2,97 | | N | 30 | ,83 |
| 22. Mataczenie | P | 30 | 3,37 | 47. Nieuczciwość | P | 30 | 1,70 | 72. Informowanie, że ktoś popełnił przestępstwo | P | 30 | 2,87 | 97. Promiskuityzm | P | 30 | 1,03 |
| | N | 30 | 3,83 | | N | 30 | 2,40 | | N | 30 | 3,13 | | N | 30 | 1,80 |
| 23. Marnowanie publicznych pieniędzy | P | 30 | 3,37 | 48. Wulgaryzm | P | 30 | 2,97 | 73. Informowanie, że ktoś dopuścił się wykroczenia | P | 30 | 2,73 | 98. Sadyzm i masochizm seksualny | P | 30 | ,00 |
| | N | 30 | 3,63 | | N | 30 | 3,50 | | N | 30 | 3,33 | | N | 30 | ,43 |
| 24. Defraudacja | P | 30 | 2,67 | 49. Skapstwo | P | 30 | 3,53 | 74. Informowanie, że ktoś ukrywa dochody | P | 30 | 2,10 | 99. Sutenerstwo | P | 30 | 1,27 |
| | N | 30 | 3,07 | | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 2,63 | | N | 30 | 1,87 |
| 25. Falszowanie pieniędzy | P | 30 | ,53 | 50. Satanizm | P | 30 | 3,87 | 75. Udzielenie pomocy osobie poszukiwanej przez policję | P | 30 | 2,13 | 100. Handel żywym towarem | P | 30 | 2,17 |
| | N | 30 | ,87 | | N | 30 | 4,00 | | N | 30 | 2,70 | | N | 30 | 2,70 |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Wykaz zjawisk nie potępianych i potępianych przez osoby przystosowane i nieprzystosowane społecznie

| Stopień akceptacji | Nieprzystosowane osoby | Przystosowane osoby |
|--|--|---|
| zjawiska nie potępiane <i>średnia od 0 do 1,03</i> | falszowanie pieniędzy, współzycie bez ślubu, sadyzm i masochizm seksualny, | falszowanie pieniędzy, chciwość, kłótniwość, prostytutka wśród kobiet, współzycie bez ślubu, promiskuityzm, sadyzm i masochizm seksualny, |
| zjawiska potępiane <i>średnia od 3,51 do 4</i> | terroryzm, kidnaping, samobójstwo, prześladowanie z powodu innej narodowości, prześladowanie z powodu religii, znieważanie symboli narodowych, skapstwo, satanizm, zdrada małżeńska, rozwód, przemoc fizyczna nad współmałżonkiem, pornografia dziecięca, biseksualizm, transwestytyzm, morderstwo, nie udzielenie pomocy w zagrożeniu życia i zdrowia, alkoholizm, narkomania, lekomania, korupcja, marnowanie publicznych pieniędzy, dyskryminacja kobiet, brak przebaczenia, nie oddawanie pożyczonych pieniędzy, | terroryzm, kidnaping, samobójstwo, znieważanie symboli narodowych, skapstwo, satanizm, rozwód, pornografia dziecięca, biseksualizm, transwestytyzm, |

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast w 4 przypadkach młodzież nieprzystosowana i przystosowana zadeklarowała w 100% takie samo stanowisko. Dokładnie zjawisko *pacyfizmu* zostało potępione (*na poziomie średniej 3,5*), zaś wobec kolejnych norm zadeklarowano nieznaczny stopień potępienia (*na poziomie średniej 2*). Postawy te dotyczyły: *uchylania się od obowiązku alimentacyjnego, osiągania korzyści w zamian za usługi seksualne oraz seksu oralnego*. W pozostałych 50 deklaracjach nie odnotowano różnic statystycznie istotnych, choć za każdym razem średnia arytmetyczna potępianego zjawiska była wyższa u osób nieprzystosowanych niż przystosowanych.

Różnica w obydwu badanych grupach, czyli wśród osób przystosowanych i nieprzystosowanych społecznie odznacza się tym, że osoby przystosowane potępiają w znacznym stopniu 10 badanych zjawisk, podczas gdy osoby nieprzystosowane w znacznym stopniu potępiają 24 zjawiska. We wszystkich wymienionych przypadkach istnieją różnice statystycznie istotne, poza jednym zjawiskiem, czyli *pornografią dziecięcą*, na którą jedna i dru-

ga grupa badana nie wyraża absolutnie aprobaty. Średnia wskazuje na to, że osoby nieprzystosowane w wyższym stopniu negują wszystkie te zjawiska. Nieprzystosowane osoby nie potępiają 3 zjawisk, natomiast osoby przystosowane nie potępiają 7 zjawisk. Ze wszystkich nie potępianych zjawisk, różnice statystycznie istotne nie zachodzą tylko w dwóch przypadkach, mianowicie w deklaracji co do *falszowania pieniędzy*, oraz *prostytcji wśród kobiet*, obydwie grupy w jednakowym stopniu nie potępiają tych zjawisk. W pozostałych przypadkach istnieją różnice statystycznie istotne. Osoby nieprzystosowane w wyższym stopniu negują te zjawiska.

Hipoteza pierwsza nie potwierdziła się, osoby nieprzystosowane społeczne wykazały znacznie większą dojrzałość i radykalizm niż osoby przystosowane. W przypadku osób nieprzystosowanych być może znaczenie odegrał czynnik resocjalizacji. Natomiast dziewczęta przystosowane w deklarowaniu stopnia akceptacji norm prawnych i moralnych zaopiniowały dużo wyższy relatywizm niż dziewczęta nieprzystosowane w podejściu do badanych zjawisk i tylko w tym przypadku można wysnuć te same wnioski co H. Świda-Zięba [2005], a mianowicie, że współczesna młodzież charakteryzuje się dużym liberalizmem moralnym. Odpowiedzi badanych chłopców z obydwu grup są na jednakowym poziomie potępienia negatywnych postaw społecznych. Niemniej jednak badania te potwierdzają wnioski z konkluzji S. Sobczaka [2009], który stwierdził, że niesłuszne jest przypisywanie młodzieży kryzysu wyborów normatywnych. W niniejszych badaniach należy dodać, że tego kryzysu nie należy przypisywać także młodzieży nieprzystosowanej.

Literatura

1. Czapów C., (1980), *Wychowanie resocjalizujące, Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa.
2. Domachowski W., Kowalik S., Miluska J., (1984), *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.
3. Durkheim E., (1999), *O podziale pracy społecznej*, PWN, Warszawa.
4. Gęsicki M., (1997), *Mały leksykon prawniczy*, Wydawnictwo Difin – Centrum Doradztwa i Informacji, Warszawa.

5. Kalina-Prasznic U. (red.), (2005), *Mała Encyklopedia Prawa*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
6. Kendall P.C., (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP. Gdańsk.
7. Kołakowska-Przełomiec H., (1978), *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, [w:] Jasiński J. (red.), *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Ossolineum. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
8. Kosewski M., (1985), *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
9. Kozdrowicz E., (1989), *Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
10. Kozielecki J., (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
11. Maslow A., (2006), *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa.
12. Mika S., (1969), *Skuteczność kar w wychowaniu*, PWN, Warszawa.
13. Misztal B., (1974), *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
14. Montesquieu C.L., (1997), *O duchu praw*, Wydawnictwo Antyk, Kęty.
15. Ossowska M., (1963), *Podstawy nauki o moralności*, PWN, Warszawa.
16. Ossowska M., (2000), *Normy moralne: próba systematyzacji*, PWN, Warszawa.
17. Ossowska M., (2005), *Socjologia moralności*, PWN, Warszawa.
18. Pospiszyl K., Żabczyńska E., (1985), *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, PWN, Warszawa.
19. Pytka L., (2005), *Pedagogika resocjalizacyjna*, APS, Warszawa.
20. Pytka L., Zacharuk T., (1998), *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, WSRP, Siedlce.
21. Riesman D., (1971), *Samotny tłum*, PWN, Warszawa.
22. Sęk H., (1998), *Spoteczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
23. Simmel G., (1975), *Socjologia*, PWN.
24. Smoktunowicz E., Kosikowski C. (red.), (2000), *Wielka encyklopedia prawa*, Wydawnictwo Prawo i Praktyka Gospodarcza, Białystok-Warszawa.

25. Sobczak S., (2009), *Młodzież wobec stopnia akceptacji norm prawnych i moralnych*, [w:] Walczak-Duraj D. (red.), *Wartości i postawy młodzieży Polskiej*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
26. Świda-Zięba H., (2005), *Młodzież w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie. Kraków.
27. Zacharuk T., (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Akademia Podlaska. Siedlce.
28. Ziemska M., (1979), *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
29. Ziemska M., (2009), *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

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

Jana Majerčíková

Department of Pre-school and Elementary Pedagogy
Faculty of Education of the Comenius University
Bratislava, Slovak Republic

Curriculum development in Slovakia

Summary: This article provides information about the two-level model of curriculum development within the school system of the Slovak Republic. This involves the State and the School Curriculum. Both curricula are briefly characterised here. Further attention is given to school principals who serve as important links responsible for the development and quality of the curriculum of a specific school.

Key words: Reform, Act on Education, development, curriculum, State Curriculum, School Curriculum, school principal

Streszczenie: Artykuł zawiera informacje na temat dwupoziomowego modelu rozwoju programów nauczania w systemie szkolnym Republiki Słowackiej. Model ten obejmuje program państwowy oraz szkolny. Oba programy zostały pokrótce scharakteryzowane poniżej. W dalszej części należy zwrócić również uwagę na role dyrektorów placówek edukacyjnych, którzy odpowiedzialni są za kształtowanie i rozwój oraz jakość nauczania w konkretnych szkołach.

Słowa kluczowe: reforma, ustawa o edukacji, rozwój, program nauczania, program państwowy, program szkolny, dyrektor szkoły

Introduction

The year 2008 was significant in terms of contemporary education in Slovakia. Change has been the key word accompanying the political, economic, cultural and social life in Slovakia since 1989, when this Central European country also started the road to actual democracy. By passing of the new Act on Educa-

tion, declared ideas and thoughts about the need for change in the Slovak education took a specific form. The change was to take place in terms of the nature of education characterised as a transmission of final knowledge to students in an isolated way within individual subjects without developing also non-cognitive functions of students. Even though this was not an image that one should generalise, education in the majority of schools in Slovakia looked like this. Among relevant objections from educational as well as non-educational community were comments saying that students had good knowledge, but were unable to use them properly, that students had problems with providing arguments, explaining, reasoning or problem solving. The new legislation was to be an outcome of the effort to respond to current requirements, conditions and needs of the society. It was to introduce also several significant reform changes in the school system in reaction to these problems.

In May 2008, members of the National Council of the Slovak Republic passed the mentioned Act on Education and in June 2008 the State Curriculum. According to the mentioned Act on Education, the State Curriculum is hierarchically the highest education project in terms of its aims and programs. It expresses aims of the education policy of the country, main democratic and humanistic values and principles which serve as the basis for the national education in Slovakia. According to the above-mentioned law, education in the Slovak Republic is based on principles such as:

- Principle of free education;
- Principle of equal access to education;
- Principle of prohibiting all forms of discrimination and above all segregation;
- Principle of equality and unity of education in the educational process;
- Principle of life-long education;
- Principle of integration of the educational system into the European education area;
- Principle of balanced development of all aspects of child's personality;
- Principle of equality of education acquired in state, church and private schools;
- Principle of prohibiting the use of any forms of physical punishments and sanctions;

State Curriculum

The State Curriculum defines the general aims of schools and developed key competences with the ambition to provide for balanced cultivation of personality of students. It also provides a curricular framework, a model of graduates and education standards for the individual stages of education. It promotes a complex approach in developing student abilities to build knowledge, to act, to evaluate, to communicate as well as to get along at a given stage of education. It is the starting point and a binding document for developing an individual school curriculum reflecting specific regional conditions and needs as well as possibilities of a given school.

The most important change in functioning of schools in Slovakia resulting from the reform – that is after passing of the mentioned Act on Education, was the so called curricular transformation of schools. Its raft draft was provided in the mentioned act and its specific details were described by the State Curricula designed for individual stages of schools. State Curricula are seen as pedagogic documents created on the state level that are guiding for the process of School Curriculum development. They were created in accord with the International Standard Classification of Education ISCED 97.

The concept of State Curriculum is based on three key elements that can be considered as innovative with regards to the historical context of Slovak education. One of them is the already described two-level model of curriculum development including the State and the School Curriculum. Another is represented by the revision of the curriculum itself and its transformation through a new conceptual model – definition of education areas. The third pillar has been the modification of the specific school stage graduate's profile based on the concept of key competences derived from the Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for life-long learning (2006).

The greatest challenge for schools and for the whole education system in Slovakia has been the two-level curriculum. This model of curriculum development means it is made up of the State and the School Curriculum. It had been decided that schools would take up a new role from one day to another. Responsibilities resulting from it were perceived in many cases as a great pressure.

School Curriculum

School Curriculum follows the requirements stipulated by the Act on Education, by the State Curriculum and is based on the aims and profiling of the specific school. By developing a School Curriculum, the school takes up a part of the responsibility for decisions in terms of aims and curriculum.

School Curriculum must respect:

- Developmental capacities of children at certain age;
- Facility, material, technical and human resources capacities of a specific school;
- Focus and profiling of the school,

If a school educates integrated children with special education needs, it creates conditions for them through individual curricula or through curricula designed for schools educating children with special education needs. School curriculum may also be an international curriculum approved and realised based on a written approval of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and is in accordance with the principles and aims of education as defined by the valid Act on Education.

School Curriculum is designed to serve multiple stakeholders. First of all to children, students that are the target group of the relevant stage of education. It is created in their interest and it must therefore respect above all their needs, abilities and other developmental dispositions. It is clear that it also serves the specific school that developed it. School principal as well as school teachers apply their professional knowledge, ideas, suggestions and available recommendations in the area of education as well as their creative personal potential in the process of its development.

The School Curriculum serves as the basis for everyday educational activity of a teacher. All parents should become familiar with it as they are also its significant stakeholders. It offers them a complex of information which they as legal representatives of their children are legitimately entitled to. They should find in the document answers to their usual questions, e.g. what the school emphasises in education of their children, what style of education is used, what is the extended offer of school in terms of student extracurricular activities, how does the school care about children with special education needs or about physically handicapped children, talented children and children from socially dis-

dvantaged environments. The School Curriculum should be matter of fact, comprehensible, informal, clear and written in a way that parents - non-educators understand it too.

The founder of the relevant type of school also works with the School Curriculum. It is a source of additional information about the given school and school facility. The founder can ask the principal to provide the School Curriculum for approval.

The compliance of the School Curriculum with the State Curriculum, with the aims and principles of education stipulated in the Act on Education is controlled by the State School Inspection. Logically, it is another stakeholder of the School Curriculum that cannot be left out. This highest state control institution also fulfils the role of quality control in terms of material and technical conditions and their effective use in schools and school facilities. It also checks the following of generally binding and internal regulations and decisions regarding education. In its work it specifically focuses on monitoring and evaluating the quality of education, the process of education itself and its results, as well as the professionalism of instruction. When it comes to human resources policy of schools, inspectors are most interested in ensuring further education of teachers as well as fulfilling qualification requirements of school principals and school facility directors.

The School Curriculum can also be a suitable material for institutions of further education that graduates go on to study, they can also be of interest to professional as well as general public. School Curriculum can play an important role in school promotion. The school should profile itself not only based on its own potential, but also according to requirements and interest of students and their parents in the region. It should thus flexibly respond to specific situation in a wider school community and the school should provide a truly public service.

In accordance with the Act on Education, the School Curriculum is the main school document according to which education in school is carried out according to the given act. It is issued by the school principal after its negotiation in the education council of school and the school board. It is published on an available place. School Curriculum contains:

- a) Title of the curriculum;
- b) Definition of the aims and mission of education;

- c) Degree of education achieved by passing the school curriculum or its complex part;
- d) Focus of the school itself;
- e) Length of studies and form of education;
- f) Instruction curricula;
- g) Instruction plan;
- h) Language of instruction;
- i) Manner, conditions for graduation and issuing of a document confirming earned degree of education;
- j) Human resources;
- k) Material and technical conditions and facilities;
- l) Conditions to ensure safety and health protection at school;
- m) Internal system of control and evaluation of children and students;
- n) Internal system of control and evaluation of school employees;
- o) Requirements in terms of in-service training of educators and professional staff;

School Principal and Heads in School Curriculum Development

The main responsibility for School Curriculum development lies with the school principal. In the long-term process of its development though, cooperation of the whole team of school teachers is inevitable. The principle should suggest a suitable concept, real plan, with the help of which new quality of education can be achieved. Schools can request help from various educational entities when developing the School Curriculum. The principal should be able to enforce the common interest as the interest of the whole teaching staff, of all those interested, and therefore leading such team work is of huge importance.

When it comes to School Curriculum development, certain changes were introduced by the passed Act on Education as well as related legislation, specifically in terms of duties and competences of school principals. According to these regulations (act on state administration and self-government in school system) the school principals are responsible for:

- a) Following of the State Curricula designed for the school they manage;
- b) Developing and following of the School Curriculum;

- c) Developing and following of the annual plan of in-service training of teachers;
- d) Following of generally binding legal regulations related to the scope of school or school facility activities;
- e) Annual evaluation of teaching and professional staff;
- f) Level of education work of school or school facility;
- g) Budget, financing and effective use of financial resources designed to ensure activities of school or school facility;
- h) Proper management of assets administered or owned by school or school facility;

School principals get into a new position of managers developing own curriculum for schools they are responsible for. It is clear that it is a new aspect of their activity requiring a broader view of the whole scope of specific school, naturally also standard managerial skills. In the conditions of Slovakia, school principals have most often been teachers ensuring instruction in selected subjects - the pedagogical emphasis still has a tradition here. Only in unique cases is a person without pedagogical background in a school leadership position. It has been shown that in terms of high-quality and successful school – it is irrelevant if the principal is a teacher or a lawyer or an economist. Decisive is if this person is a good or a bad manager. Unquestionably, responsibility of the principal for its school is extraordinary.

When developing the School Curriculum, the principal must realise as first that the school expresses through the School Curriculum its aims, its focus and strategies through which it wants to achieve its aims. The development of the School Curriculum is an opportunity for the school to promote itself, but on the other hand also a great responsibility for ensuring quality education. However, it is clear that the quality of schools will always depend on the quality and motivation of individual teachers and that the curriculum itself will not guarantee a good outcome. Principals must also ensure team work on the School Curriculum which will result in such a description and presentation of important information regarding possibilities of education that the public will understand based on it the position and portfolio of given school.

School Curriculum Development also requires fulfilment of certain conditions already in the preparatory phase. At the beginning it is inevitable to create a realisation team in which competences for individual activities are set and ta-

sks and responsibilities divided, as well as deadlines for their fulfilment defined. If the coordinator of team is not the principal, it needs to be someone from within this group. Another condition is that all members know completely the State Curriculum and are mutually informed about their opinions on it. To be aware of the strong and weak points of the school through realised SWOT analysis is a basis for developing one's own strategy and vision of the school. The profile of the school graduate is the last stage of the preparatory phase. It concludes thinking about, briefly said:

- What school are we like;
- What school would we like to be;
- What graduate would we like to have;
- How can we achieve our aims;

Probably the most difficult step in School Curriculum Development lies in the ability of the realisation team to transform a concept of a certain idea into an education document. This is related to one of the basic ideas of the reform including the thesis that a student is the subject of education. In the ideal case then it is about creating educational environment supporting the student. It is the students who like going to school, who look forward to interesting methods and forms of instruction and know that they can express their own opinion, know that they are individuals that are equal members of the community in which they have an active role. Teachers on the other hand understand these students and see them as their partners, guide them in their learning and in acquiring new knowledge and skills, communicate with them, develop a feeling of togetherness in them, promote their responsibility and tolerance to others, stress mutual cooperation.

School Curriculum must also embed rules of students' evaluation and self-evaluation of the school. Self-evaluation as a process inevitable for improving the quality of education in a school, for evaluating each teacher's share in fulfilling common aims, is a new phenomenon in schools in Slovakia. The first analyses show that schools manage the task to write their school curricula variously. Apart from patience and support of schools it is also necessary to prepare and discuss also about mechanisms for ensuring quality, starting with control and inspection through supervision and motivation. Those too are continuing challenges of the mentioned changes.

Conclusion

Two-level model of curriculum development has had probably the greatest impact on specific performance of schools and their management. By passing of the Act on Education, teachers got the possibility to participate in the process of curriculum development. It brought an opportunity to freely formulate and express one's own opinions, knowledge, experiences and views of the most suitable form of education in school. Together with all educators and colleagues and while accepting conditions and profiling of their school, they became authors of a complex school curriculum. To achieve the final effect it was necessary to choose suitable strategies, thought-through concept transformed into mutual working with students, parents and other stakeholders. The question which remains is if teachers really perceived it as a manifestation of educational autonomy of schools and as a democratic expression of their own needs and possibilities. Above all - methodological unpreparedness of supporting institutions as well as teachers themselves and the short amount of time to verify state prescribed curriculum were among arguments that often suggested the contrary. It is worth thinking about to what extent can this ultimately endanger the core building block of quality of education in Slovakia. The situation so far seems to indicate that there was not enough support to cover their needs mainly in terms of methodological guidelines and in-service training of school principals, school leaders and teachers provided in the process of school curriculum development. They helped each other most of all through on-going communication and information sharing about problems, barriers and mainly about the way of how to overcome them.

Literature

1. Recommendation of the European Parliament and of the Council from December 18, 2006 on key competences in life-long learning (2006/962/EC).
2. Act No. 245/2008 Coll. on Education (Act on Education) and on amendments and supplements to certain acts.
3. Act No. 596/2003 Coll. on State Administration and Self-government in School System and on amendments and supplements to certain acts.

III

Z praktyki integracyjnej: terapia, gra, zabawa

III

Integration Experience – Therapy, Game, Play

Maria Owczarek

X Liceum Ogólnokształcące z klasami integracyjnymi
im. Stanisława Konarskiego w Radomiu,
doktorantka KU w Ružomberku (Czechy)

**Efekty pracy nauczyciela wspomagającego
z uczniem niepełnosprawnym w szkole ogólnokształcącej
z klasami integracyjnymi na przykładzie
X LO w Radomiu**

The effects of co-teacher's work with a disabled student
in a grammar school with integrated classrooms
in Stanisław Konarski Grammar School in Radom – case study

Streszczenie: Integracja w szkole pozwala uczniom niepełnosprawnym na kontakt z rówieśnikami oraz współdziałanie w społeczności klasowej i szkolnej. W znacznym stopniu podbudza wiarę w ich własne możliwości, motywuje do przezwyciężania trudności oraz własnych słabości, umożliwia rozszerzenie wiedzy i zainteresowań. Dla pozostałych dzieci integracja jest szansą niesienia pomocy słabszym. Uczy wrażliwości na drugiego człowieka, daje багаż swoistych doświadczeń związanych z kontaktem z osobą niepełnosprawną. Wspólne obcowanie obu grup uczniów stwarza im naturalne warunki spotykania się, zabawy, nauki, dzięki którym z jednej strony uczą się poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości, z drugiej zaś tolerancji i akceptowania innych.

Summary: Integration in school enables disabled students to contact their peers and interact in classroom and school community. The process significantly boosts disabled children's self-esteem, motivates them to overcome difficulties and weaknesses, broadens their knowledge and interests. For the rest of the students, integration is an opportunity to help the weaker ones. It also teaches them sensitivity towards the disabled children's hardships and makes them more tolerant and accepting.

Słowa kluczowe: nauczyciel wspomagający, uczeń niepełnosprawny, klasy integracyjne

Key words: co-teacher, disabled student, integrated classroom

Kształcenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnych wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami organizuje się w środowisku najbliższym ich miejsca zamieszkania, na każdym poziomie edukacyjnym: w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz w oddziałach integracyjnych.

Pojęcie integracji jest różnorodnie definiowane. Według „Słownika psychologii” integracja społeczna to „proces jednoczenia całkowicie różnych elementów lub grup w jedną, spójną grupę”¹. Encyklopedia Blackwella podaje, że integracja to „przyjęcie przez jednostkę standardów danej grupy, w wyniku którego zostaje ona włączona do tej grupy (...) w celu wyeliminowania barier i utrudnień związanych z pochodzeniem etnicznym, płcią czy niepełnosprawnością”². Wskutek tego procesu ma dojść do wytworzenia bardziej pozytywnych postaw wobec grup wcześniej wykluczanych, a w edukacji - do poprawy wyników w nauce oraz samooceny uczniów niepełnosprawnych, a także ich relacji z grupą dominujących rówieśników. Efektem integracji ma być również eliminacja segregacji, stygmatyzacji oraz stresujących wzorców panujących w klasach szkolnych, uwzględnianie różnorodności osobowości uczniów i indywidualności ich potrzeb³. Integracja kojarzona jest więc z tworzeniem jedności, wspólnoty, w swych założeniach jest czymś korzystnym dla wszystkich uczestników tego procesu.

Podjęta w 1980 r. przez Światową Organizację Zdrowia próba zdefiniowania niepełnosprawności, doprowadziła do powstania dwu skrajnych jej koncepcji: biologicznej i społecznej⁴. Biologiczna interpretacja niepełnosprawności ujmowała ją w kategoriach defektu i ograniczenia, implikując w ten sposób postrzeganie osób niepełnosprawnych jako gorszych od reszty społeczeństwa ze względu na braki tkwiące w nich samych i trudność dorównania większości. Społeczne rozumienie niepełnosprawności akcentowało rolę środowiska społecznego i fizycznego w powstawaniu niepełnosprawności jednostki. Trudności i ograniczenia osoby niepełnosprawnej, według paradygmatu społecznego, nie wynikają z jej właściwości, lecz z niedostatecznego dostosowania się środowi-

¹ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

² R. Brown, P. Maras, *Integracja*. W: A.S.R. Manstead, M. Hewstone i in. (red.), *Encyklopedia Blackwella, Psychologia społeczna*. Jacek Santorski & Co, Warszawa 1995/96.

³ M. Winzer, *Ruch na rzecz integracji: zmiana paradygmatu czy historyczne następstwo?*. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Akademia Pedagogiczna, Kraków 2000.

⁴ T. Majewski, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*. W: R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne*. Materiały z konferencji, Kościelisko, 11-13 marca 1999. MEN, Warszawa 1999.

ska do jej potrzeb i możliwości. Przyjęcie społecznego modelu niepełnosprawności stało się jednym z filarów, na których oparto ideę integracji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie⁵.

Aleksander Hulek, twórca teorii wspólnych i swoistych cech osobowości osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, zaprezentował jedno z istotniejszych uzasadnień dla podejmowania działań integracyjnych wobec niepełnosprawnych. Uważał on, że między osobami z różnymi odchyleniami od normy a zdrowymi istnieje znacznie więcej podobieństw niż różnic. Postulował stworzenie samym niepełnosprawnym takich warunków w ich naturalnym środowisku społecznym, by mogli maksymalnie i wszechstronnie się rozwijać, prowadzić normalne życie, możliwie na tych samych warunkach jak inni, z poszanowaniem jednak ich odmienności. Poglądy profesora Hulka są często przytaczane jako teoretyczny fundament społecznej praktyki integracji⁶.

Najczęściej stosowaną metodą wdrażania idei integracji w odniesieniu do osób z upośledzeniem umysłowym jest jej realizowanie podczas edukacji. Prawo do wspólnej nauki pełno- i niepełnosprawnych uczniów zagwarantowane jest Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁷, jednak w praktyce dopiero reforma edukacji z 1999 r. stworzyła szansę rzeczywistego korzystania z niego. Od tego czasu pogląd o słuszności wspólnej nauki uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych rozpowszechnia się w społecznej mentalności i codziennej praktyce, przyjmując przy tym różne formy. Kolejnym etapem jego ewaluacji jest lansowanie edukacji włączającej - nauczania osób niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, w zwykłych klasach, w pobliżu miejsc ich zamieszkania.

Idea integracji wtopiła się tak bardzo w życie społeczne, że stała się wręcz oczywistością, powszechnym dogmatem czy symbolem humanistycznych przekonań pełnosprawnych obywateli. Nikt już nie ośmiela się dziś podawać ją w wątpliwość.

W oddziałach integracyjnych zatrudnia się dodatkowo nauczycieli ze specjalistycznym przygotowaniem pedagogicznym, odpowiednim do rodzaju zaburzeń i odchyłeń rozwojowych dzieci i młodzieży, oraz specjalistów prowadzących zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne. Nauczycielami

⁵ A. Masierak-Baran, *Różne oblicza integracji*. W: „Rewalidacja”, nr 1/(27)/2010.

⁶ Tamże.

⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

tymi są nauczyciele wspomagający⁸. Dyrektor szkoły zapewnia im doradztwo i pomoc metodyczną.

Nauczyciel wspomagający powinien posiadać kwalifikacje do pracy z uczniem niepełnosprawnym w zakresie niepełnosprawności dziecka, może to być surdopedagog, tyflopedagog, oligofrenopedagog. W zależności od potrzeb niepełnosprawnych uczniów, nauczyciel wspomagający powinien:

- diagnozować potrzeby i oceniać możliwości ucznia,
- prowadzić indywidualne zajęcia dydaktyczne i wyrównawcze oraz zgodne ze swoimi kwalifikacjami zajęcia specjalistyczne typu: orientacja w przestrzeni, alternatywne metody komunikacji, ruch rozwijający i inne,
- prowadzić działania zmierzające do integracji i bezpiecznego funkcjonowania ucznia niepełnosprawnego w społeczności szkoły ogólnodostępnej.

Przed nauczycielem wspomagającym stoją zadania edukacyjne, integrujące oraz wychowawcze.

Podstawowym zadaniem edukacyjnym nauczyciela wspomagającego jest dokonanie diagnozy „roboczej”, tak aby proces diagnostyczny dał początek sformułowaniu oddziaływań dydaktycznych. Pedagog specjalny powinien realizować i czuwać nad realizacją przez ucznia niepełnosprawnego kolejnych zadań oraz kolejnych elementów opracowanego dla niego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Istotą wprowadzenia nauczyciela wspomagającego jest udzielanie pomocy uczniom z niepełnosprawnościami w taki sposób, aby nie zaniżyć wymagań dydaktycznych wobec tych uczniów oraz kryteriów ich oceny. Pedagogika specjalna jest pedagogiką wymagań dostosowanych do możliwości i potrzeb dziecka, każdy uczeń ma pracować na swoim najwyższym, maksymalnym poziomie. Należy zatem wykorzystywać w pracy specjalne metody i specjalnie dostosowane pomoce dydaktyczne.

Rolą nauczyciela wspomagającego jest opracowanie, wspólnie z nauczycielem wiodącym uczącym danego przedmiotu, strategii lekcji, tak by nauczanie wszystkich uczniów było skuteczne i uwieńczone sukcesami. Należy szczegól-

⁸ J. Bąbka, *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 4.

nie zwracać uwagi na uatrakcyjnianie zajęć poprzez: nadawanie sensu wspólnej nauce, stosowanie ekspresyjnych metod nauczania (ruch, muzyka, drama), wykorzystywanie elementów nauczania otwartego, odpowiednie gospodarowanie dwoma zasobami: czasem i zdrowymi rówieśnikami, organizowanie pracy uczniom w małych grupach zadaniowych, wykorzystywanie metody projektów w łączeniu treści międzyprzedmiotowych.⁹

Do zadań integrujących nauczyciela wspomagającego należy:

- czuwanie i wspieranie integracji pomiędzy dziećmi jednej klasy, a także całej szkoły, by uniknąć tzw. integracji pozornej. Szczególnie dotyczy to wszystkich przerw i zajęć pozalekcyjnych, spotkań dzieci w szkolnej świetlicy, udziału w szkolnych imprezach i uroczystościach;
- czuwanie i budowanie integracji pomiędzy rodzicami dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Sprzyjają temu tzw. lekcje otwarte, wspólne wycieczki (całych rodzin), spotkania z rodzicami organizowane w formie atrakcyjnych, miłych chwil spędzanych wspólnie przez wychowawcę, rodziców i dzieci z jednej klasy;
- budowanie integracji pomiędzy nim samym a nauczycielem wiodącym (*przedmiotowcem*). Należy opracować formy współpracy na lekcjach (może być nawet na piśmie), umieć dobrze wzajemnie komunikować się, stwarzać sobie możliwości i mieć poczucie własnej realizacji i satysfakcji zawodowej.

Do zadań wychowawczych nauczyciela wspomagającego należy:

- wspieranie rodziców dzieci niepełnosprawnych poprzez: kształtowanie prawidłowej postawy rodzicielskiej wobec własnego dziecka, informowanie na bieżąco o pracy ucznia na zajęciach, udzielanie codziennych instruktaży dotyczących odrabiania przez dziecko pracy domowej, udzielanie porad związanych z koniecznością skorzystania z dodatkowej pomocy innych specjalistów czy instytucji społecznych (i wskazywanie ich);
- bycie wychowawcą całej klasy integracyjnej. Wychowywanie stanowi działalność każdego nauczyciela i każdy nauczyciel w ramach swojego przedmiotu przekazuje, w różnorodny sposób, najważniejsze wartości zgodne ze szkolnym planem wychowawczym, dlatego potrzebny jest

⁹ W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 1998.

taki pedagog „łącznik”, który koordynowałby tematykę wychowawczą realizowaną przez innych nauczycieli i prowadziłby „integrujące” godziny wychowawcze.

X Liceum Ogólnokształcącego im. St. Konarskiego liczy 14 oddziałów, w których uczy się 280 uczniów. Wszystkie klasy są integracyjne, co oznacza, że w każdej z nich uczy się od 3 do 5 uczniów ze skierowaniem do kształcenia specjalnego. 80 osób, tj. 28,5% wszystkich uczniów w szkole, to osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczegółowe zbiorcze informacje dotyczące dysfunkcji uczniów przedstawia tabela 1. Dokładny opis analizy orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych uczniów, opracowany przez autorkę publikacji, został przedstawiony w załączniku 1.

Tabela 1. Dysfunkcje uczniów X LO im. St. Konarskiego w Radomiu

| DYSFUNKCJA | LICZBA UCZNIÓW |
|---------------------------------------|--|
| NARZĄD RUCHU | 21 uczniów z dysfunkcją narządu ruchu 3 uczniów z dysfunkcją narządu ruchu + słuch. 2 uczniów z dysfunkcją narządu ruchu + epilepsją 1 uczeń z dysfunkcją narządu ruchu + wzroku 1 uczeń z dysfunkcją narządu ruchu + pyłkowica |
| NARZĄD WZROKU | 9 uczniów z dysfunkcją wzroku 1 uczeń z dysfunkcją wzroku.+ astma 1 uczeń z dysfunkcją wzroku + cukrzyca 1 uczeń z dysfunkcją wzroku + zaburzenia emocji i zachowania |
| NARZĄD SŁUCHU | 13 uczniów z dysfunkcją słuchu 3 uczniów z dysfunkcją słuchu + wzroku 1 uczeń z dysfunkcją słuchu + autyzm 1 uczeń z dysfunkcją słuchu + cukrzyca 1 uczeń z dysfunkcją słuchu + zaburzenia emocji i zachowania 1 uczeń z dysfunkcją słuchu + rozszczep podniebienia |
| ZABURZENIA ZACHOWANIA I EMOCJI | 12 uczniów z dysfunkcją zaburzenia emocji i zachowania 2 uczniów z dysfunkcją zaburzenia emocji i zachowania + epilepsją 1 uczeń z dysfunkcją zaburzenia emocji i zachowania + wada serca |
| PRZESZCZEP NARZĄDÓW | 2 uczniów po przeszczepach narządu |
| INNE | 3 uczniów z autyzmem + 1 uczeń z dysfunkcją wzroku 1 uczeń z wadą serca 1 uczeń z zaburzeniami mowy |

Źródło: Opracowanie własne

Radom jest jednym z pierwszych miast w Polsce, w którym najpierw powstała Podstawowa Szkoła Integracyjna, później zaś Gimnazjum Integracyjne. X Liceum Ogólnokształcące jest uzupełnieniem tej struktury. Odzwierciedleniem tego jest przyjęcie Uchwały Nr 312/2008 przez Radę Miejską w Radomiu w dniu 31.03.2008 r. w sprawie realizacji: „Samorządowego Programu na rzecz Osób Niepełnosprawnych Miasta Radomia na lata 2008-2013”. Program ten zawiera informacje, że na poziomie ponadgimnazjalnym niepełnosprawni młodzież kształci się tylko w X Liceum Ogólnokształcącym z oddziałami integracyjnymi.

W integracji istotnym elementem jest zorganizowanie środowiska edukacyjnego w taki sposób, by zminimalizować skutki niepełnosprawności, zorganizować nauczanie i wychowanie w sposób pozwalający wydobyć z dziecka niepełnosprawnego tkwiący w nim potencjał. Dla dziecka najważniejszy jest jego rozwój emocjonalny, duchowy i własna aktywność. W X Liceum te potrzeby są uwzględniane. Relacje międzyludzkie uznawane są za podstawowe dla własnego rozwoju młodzieży i jej spełniania się. Grupa rówieśnicza jest zaś tym miejscem, gdzie młodzi ludzie mogą się realizować. To właśnie grupa rówieśnicza jest silnym motorem wyzwalającym aktywność własną i samodzielność dziecka niepełnosprawnego.

X Liceum Ogólnokształcące w Radomiu opiera się na założeniu, że nie ma dzieci lepszych i gorszych - wspólna nauka dzieci zdrowych i niepełnosprawnych w ramach tej samej grupy klasowej jest podstawą budowania nowoczesnego społeczeństwa. Tak rozumiana szkoła integracyjna jest szkołą przyszłości, która ma nie tylko kształcić, ale również, a może przede wszystkim - utrwalać w młodym pokoleniu postawy empatii, tolerancji, dojrzałości społecznej i odpowiedzialności w życiu dorosłym. Omawiana placówka oświatowa - to szkoła bardziej przyjazna, zarówno młodzieży jak i rodzicom. Fundamentalnym założeniem pedagogiki integracyjnej jest wszechstronne, całościowe kształcenie, a więc optymalny rozwój dziecka.

W ostatnich latach dużym zainteresowaniem wśród młodzieży cieszyły się:

- organizowane corocznie otrzęsiny „pierwszaków”, połączone z rajdem integracyjnym, wspólną zabawą i ogniskiem. Impreza ta nowym uczniom daje możliwość wzajemnego poznania się zarówno z kolegami i koleżankami ze swoich klas, jak również z organizatorami imprezy, tj. z reguły z uczniami klas drugich, a także z nauczycielami uczącymi w Liceum;

- wycieczki, organizowane wczesną jesienią bądź też w maju, podczas matur; wycieczki te w znacznym stopniu przyczyniają się do integracji grupy;



Fot. 1. Ognisko „pierwszoklasistów”*



Fot. 2. Uczestnicy wycieczki do Lublina. Zwiedzanie Majdanka

* Osoby przedstawione na fotografiach wyraziły zgodę na opublikowanie ich wizerunku. Zgoda znajduje się w dokumentacji szkoły. Fotografie zaczerpnięto z kronik szkolnych i archiwum szkolnego.

- młodzież nie stroni także od zwiedzania własnego miasta. Warto zauważyć, że 127 uczniów szkoły mieszka poza Radomiem. Wycieczki, związane ze zwiedzaniem miejsc historycznych grodu nad Mleczną, organizowane są co roku pod koniec września.



Fot. 3. Młodzież z nauczycielami przed radomskim ratuszem

Aby urozmaicić zajęcia, nauczyciel geografii, mgr Krzysztof Tomczyk, prowadzący Szkolne Koło PTTK „Galopki”, wraz z nauczycielem wspomagającym, zorganizowali wyjazd „Śladami Kamieni na Szaniec”. Trasa wycieczki obejmowała Pawiak, Muzeum Powstania Warszawskiego, Cmentarz na Powązkach oraz Liceum Stefana Batorego w Warszawie.

Nauczyciel wspomagający szczególną rolę odegrał przy zwiedzaniu Muzeum Powstania Warszawskiego. Z uwagi na panujący tam pogłos, dzieci niedoświadczające miały trudności z odbiorem komunikatów przewodnika. Zadaniem nauczyciela wspomagającego było powtórne przekazanie wypowiedzianych przez przewodnika treści, dzięki czemu młodzież mogła je zrozumieć.



Fot. 4. Muzeum Powstania Warszawskiego – przy tablicy wejściowej



Fot. 5. Zwiedzanie Muzeum Powstania Warszawskiego

Uczniowie X LO dwukrotnie wzięli udział w interdyscyplinarnym projekcie „Uliczka Tradycji”, realizowanym od 2008 r. przez Ośrodek Kultury i Sztuki „Resursa Obywatelska” w Radomiu. We wrześniu 2009 r. tematem przewodnim tego festynu historycznego były lata 20. i 30. XX wieku. Podczas imprezy odbył się konkurs na najlepsze przebranie z dwudziestolecia międzywojennego.

Młodzież liceum, pod kierunkiem nauczyciela wspomagającego Marii Owczarek, doskonale wczuła się w klimat minionej epoki, czego efektem było zajęcie pierwszego miejsca pary uczniów z klasy III, a cała grupa reprezentująca szkołę otrzymała I Nagrodę Prezydenta Miasta Radomia.



Fot. 6. Laureaci konkursu z 2009 roku w strojach obrazujących dwudziestolecie międzywojenne



Fot. 7. Adrian Cichawa i Katarzyna Ziętek – laureaci „Uliczki Tradycji” 2009”

We wrześniu 2010 roku „Resursa Obywatelska” ponownie realizowała projekt „Uliczka Tradycji”, chcąc przypomnieć mieszkańcom dobre czasy z historii Radomia lat 20. i 30., a jednocześnie przedstawić chlubne dzieje oręża polskiego. Wśród wielu atrakcji, jakie przewidywał program pod hasłem „Za mundurem panny sznurem” zorganizowany został konkurs na najlepsze przebranie nawiązujące do edycji z 2010 roku. Cała grupa reprezentująca X LO wykazała się dużą pomysłowością. Trudno było wyłonić zwycięzców. Uczennica naszej szkoły, Kinga Drabik z klasy II d, za swoją kreację junaczki zajęła II miejsce.

Przygotowując uczniów tak do pierwszej, jak i do drugiej edycji tego projektu, nauczyciel przybliżał uczniom różne ciekawostki historyczne z życia mieszkańców Radomia. Podczas wielu godzin zajęć pozalekcyjnych uczniowie dowiedzieli się między innymi, że w Radomiu, w znanej szeroko w Polsce, a nawet za granicą restauracji Wierzbickiego gościło najlepsze towarzystwo. To tam w latach 20. kpt. de Gaulle, wówczas członek francuskiej misji wojskowej, zjadał się zrazami zawijanymi z kaszą gryczaną, a prezydent Mościcki odbierał lekcje, jak używać cytryny, zaś Kossak zostawił obraz na pamiątkę i wpis w księdze gości: „Mistrzowie rondla - mistrz pędzla”.

„Wyprawy” w 20-lecie międzywojenne były nie tylko wspaniałą lekcją historii, ale też integracji. W grupie uczniów zaangażowanych w te działania znalazły się zarówno dzieci zdrowe, jak i z dysfunkcjami.



Fot. 8. Laureaci konkursu historycznego na najlepsze przebranie
pn. „Za mundurem panny sznurem”

Opowiadając o pracy z młodzieżą w X LO im. St. Konarskiego, nie sposób nie wspomnieć o osiągnięciach utworzonego w 2007 roku zespołu wokально-instrumentalnego „LAWA”. Zespół ten utworzyła i prowadzi nauczycielka języka niemieckiego, mgr Karolina Sot-Sosnowska.

Celem zajęć zespołu jest:

- rozbudzenie zainteresowań muzycznych, wrażliwości na sztukę oraz talentów aktywności twórczej wśród młodzieży,
- przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze,
- przełamanie bariery nieśmiałości i lęku przed występami publicznymi, w szczególności u młodzieży niepełnosprawnej,
- integracja ze środowiskiem poprzez muzykę.

Zespół tworzą: Magdalena Czerwińska – vocal; Maja Grabowska – vocal; Anna Pawłowska – vocal; Marta Warchoł – vocal; Michał Składanek – vocal, klawisz; Konrad Rogala – vocal, gitara; Jakub Kowalczyk – trąbka; Łukasz Potera – bas.

Pomimo krótkiego okresu działalności, zespół może poszczycić się następującymi osiągnięciami:

- Nagroda Marszałka Mazowsza w Ogólnopolskim Festiwalu Kolęd i Pastoralek;

- I miejsce w Ogólnopolskim Festiwalu Piosenki Żeglarskiej „RAFA”;
- I miejsce w Ogólnopolskim Festiwalu Piosenki Turystycznej „TRATWA”;
- I miejsce w Diecezjalnym Konkursie Piosenki Patriotycznej „Kocham moją ojczyznę”;
- III miejsce w Konkursie „Zakochana Piosenka”.

X Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Konarskiego w Radomiu od 2008 roku jest organizatorem Międzyszkolnego Festiwalu Piosenki Obcojęzycznej. Inspiracją do zorganizowania festiwalu było promowanie utalentowanej młodzieży (w tym zespołu wokalnoinstrumentalnego „LAWA”), która chętnie łączy umiejętności wokalne z językowymi. Początkowo była to impreza o zasięgu lokalnym, jednak z roku na rok festiwal cieszy się coraz większym uznaniem. Wzrasta liczba uczniów szkół ponadgimnazjalnych z Radomia i okolic prezentujących swoje umiejętności wokalne i lingwistyczne, co dowodzi, że śpiewanie w językach obcych może być wspaniałą zabawą.



Fot. 9. Uczestnicy Międzyszkolnego Festiwalu Piosenki Obcojęzycznej

Impreza, poza walorami rozrywkowymi, realizuje niezwykle ważne cele. Po pierwsze, propaguje wśród młodych ludzi naukę języków obcych poprzez formę piosenki, po drugie, prezentuje umiejętności językowe i wokalne uczniów oraz promuje aktywność twórczą wśród młodzieży.

Festiwal zyskał duże grono zwolenników, wciąż pojawiają się kolejni młodzi i utalentowani wykonawcy z coraz to nowych szkół. Ranga i poziom festiwalu stale wzrasta. Od początku patronują mu samorządowe władze Radomia oraz media, zasilając budżet imprezy.

Od 2006 r. w X LO w Radomiu istnieje Koło Recytatorskie. Celem Koła jest opanowanie podstaw recytacji, interpretacji utworów wybitnych poetów, a także doskonalenie dykcji. W kole realizują się także recytatorzy-wokaliści. Członkowie koła biorą udział w akademiach szkolnych, programach poetyckich, konkursach recytatorskich.

Uczniowie należący do Koła zdobywają bardzo wysokie wyróżnienia na różnorodnych konkursach. Można ich także podziwiać na imprezach szkolnych, albowiem nie stronią od udziału w apelach i przedstawieniach przygotowywanych przez nauczycieli liceum. Opiekun Koła Recytatorskiego, mgr Agnieszka Smirnow dba o to, aby uczniowie już należący do niego mogli rozwijać swoje pasje i zainteresowania, ale poszukuje także nowych „czujących” poezję recytatorów i recytatorów-wokalistów - śpiewających poezję.

Wśród osiągnięć młodych recytatorów wymienić można:

- IV Prezentacje Recytatorskie pt. „Poetae noscuntur oratores fiunt” poświęcone pamięci Zbigniewa Herberta - wyróżnienie, III miejsce;
- VIII Turniej Słowa im. Z. Herberta pod patronatem Prezydenta Miasta Radomia Andrzeja Kosztowniaka - I miejsce, wyróżnienie;
- Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Szkół Ponadgimnazjalnych pt. „Więc pokochałeś kruche, ciepłe ciało, które się w formach słowicznych ustalo” - I miejsce, III miejsce;
- VI Prezentacje Recytatorskie pt. „Poetae noscuntur oratores fiunt” poświęcone twórczości Edwarda Stachury - I miejsce plastyczny konkurs - twórczość poety, II miejsce poezja śpiewana;
- w Miejskim Ośrodku Kultury Amfiteatr odbył się X Turniej Słowa „Prezentacje Twórcze” - II miejsce, dwa wyróżnienia;
- w VII Liceum Ogólnokształcącym im. K.K. Baczyńskiego w Radomiu odbył się Walentynkowy Międzyszkolny Konkurs Recytatorski Szkół Ponadgimnazjalnych - I miejsce;
- V Prezentacje Recytatorskie Pamięci Agnieszki Osieckiej - wyróżnienie.

Szkoła może poszczycić się trzema innowacjami, mającymi charakter programowy, z których dwie są już wdrażane, zaś trzecia, z zakresu biologii, była realizowana w 2011 roku.

Autorem innowacji z zakresu edukacji historycznej „Wehikuł czasu na Mazowszu” jest nauczyciel historii mgr Danuta Karoń. Autorka innowacji, mając na względzie uatrakcyjnienie zajęć, wprowadziła szereg innowacyjnych rozwiązań w nauczaniu historii. Historia, która jest przedmiotem maturalnym, jest wśród uczniów bardzo popularna. Celem wdrożonej innowacji było przybliżenie uczniom historii Polski, a zwłaszcza:

- poszerzanie zainteresowań historycznych,
- uatrakcyjnienie procesu dydaktycznego,
- kształtowanie więzi z regionem przez udział w imprezach kulturalnych i projektach np. Epitafium 21,
- rozwijanie umiejętności kontaktów ze środowiskiem lokalnym.

Szkoła może poszczycić się licznymi osiągnięciami, wśród których wymienić można:

- zakwalifikowanie jednego uczestnika do finału w Ogólnopolskim Konkursie „Krağ”;
- dwóch finalistów Ogólnopolskiego Konkursu Historycznego „Oxford”;
- zakwalifikowanie do finału w konkursie „Indeks za esej” organizowanego przez UMCS w Lublinie;
- zakwalifikowanie do finału Ogólnopolskiego Konkursu Wiedzy o Prawie;
- zajęcie III miejsca w Międzyszkolnym Konkursie Wiedzy o Historii Radomia;
- zajęcie I miejsca na Mistrzostwach Wiedzy.

Kolejna innowacja, zatytułowana „Malowane Duszą”, realizowana jest w latach 2009-2012. Celem innowacji jest odbiór sztuki, wyrażanie wypowiedzi artystycznej oraz arteterapia, a także uczestnictwo w wydarzeniach artystycznych, działalność twórcza inspirowana plastyką, muzyką, słowem, inicjowanie form kontaktu i aktywności sprzyjających postępowi terapeutycznym, rozbudzanie kreatywności uczniów. Zajęcia odbywają się w czasie pozalekcyjnym minimum raz w tygodniu. Autorką innowacji jest mgr Maria Owczarek.

Wśród osiągnięć uczniów wymienić można:

- uzyskanie I miejsca oraz wyróżnienie na Międzynarodowym Konkursie „Wizerunek Chopina i braci Kolbergów”;

- wyróżnienie w 2010 r. na Międzynarodowym „Some Glimpses of Radom”;
- specjalne wyróżnienie Ambasadora Norwegii w konkursie „Poznaj magię kraju Wikingów”;
- I miejsce i nagroda Prezydenta Miasta Radomia w 2009 r. za „Uliczkę Tradycji”.

W bieżącym roku mgr Ewa Wietrzyńska-Tkacz, nauczycielka biologii będąca jednocześnie nauczycielem wspomagającym, rozpocznie wdrażanie opracowanej na lata 2011/2014 innowacji biologicznej „Biologia ma przyszłość”. Innowacja ta ma charakter programowo-metodyczny. Celem innowacji jest przybliżenie zagadnień biologicznych młodzieży zdającej egzamin maturalny z tego przedmiotu oraz wszystkim uczniom interesującym się nim, a także uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zastosowanie metod treningu interaktywnego, metod zapamiętywania zgodnego z typem pamięci, metod sporządzania notatek, organizowania i planowania własnej pracy może znacznie ułatwić proces nauki, szczególnie osobom z dysfunkcjami.

W Liceum organizowane są także „Biblioteczne godziny twórczości”. Prowadzi je mgr Anna Tumiłowicz – nauczyciel bibliotekarz. Stanowią one inspirację dla twórczego rozwoju. Zajęciom przyświeca idea, że tylko człowiek kreatywny sprosta wyzwaniom współczesnego społeczeństwa, promującego ludzi aktywnych i pomysłowych. Tworzona na zajęciach atmosfera sprzyja wykorzystywaniu naturalnych impulsów twórczych.

W ciągu roku powstają karty kalendarza, które zachwycają pomysłowością, szatą graficzną. W dziedzinie fotografii, w konkursie ogólnopolskim „Biblioteka dobre miejsce dla człowieka”, uczennica Magdalena Jakubiak, za pracę „Bolesław Prus Lalka” otrzymała wyróżnienie.

Należy wspomnieć także o osiągnięciach sportowych młodzieży. Uczniowie Liceum startują w zawodach krajowych i międzynarodowych Polskiego Związku Kickboxingu. Niektórzy z nich mogą pochwalić się dużymi osiągnięciami:

Mateusz Frąk – kick-boxing (formuła full-contact):

- brązowy medal Mistrzostw Świata Juniorów – Włochy, wrzesień 2008 r.;
- srebrny medal Mistrzostw Europy Juniorów – Chorwacja, wrzesień 2009 r.
- srebrny medal Mistrzostw Polski Juniorów – Poznań 2009.



Fot. 10. Praca uczennicy Magdaleny Jakubiak wyróżniona w ogólnopolskim konkursie fotograficznym „Biblioteka dobre miejsce dla człowieka”



Fot. 11. Uczeń X LO Mateusz Frąk – utytułowany sportowiec w kick-boxingu

Michał Piszczek – kick-boxing (formuła low-kick, muay-thai):

- złoty medal Mistrzostw Polski Juniorów – formuła muay-thai, Płock, grudzień 2010 r.;

- srebrny medal Mistrzostw Polski Juniorów – formuła low-kick – Starchowice, czerwiec 2010.



Fot. 12. Michał Piszczek (Kick-boxing) – stoi czwarty od lewej

W rozwoju fizycznym młodzieży pomagają nowoczesne boisko szkolne oraz sala gimnastyczna.



Fot. 13. Boisko szkolne



Fot. 14. Zajęcia siatkówki w sali gimnastycznej

Opisując zajęcia młodzieży z X LO w Radomiu, nie sposób pominąć jej zaangażowania do pomocy innym, reagowania na potrzeby środowiska lokalnego, wspomagania działań i inicjatyw charytatywnych, kulturalnych, rozwijania postaw otwartości, wrażliwości na potrzeby innych. Młodzież przez cały rok współpracuje z Centrum Młodzieżowego Wolontariatu „Arka”, a także z organizacjami lokalnymi.

Młodzież prowadzi zbiórki darów dla dzieci z ubogich i patologicznych rodzin oraz dla powodzian, a także co miesiąc pomaga w zbieraniu pieniędzy dla fundacji „Dziewczynka z zapałkami”, „Wigilia na deptaku”, bierze udział w Letnich Obozach Liderów, zdobywa wyróżnienia w konkursie „Ośmiu Wspinałych”, pomagają w organizowaniu balów charytatywnych.

Z zaprezentowanego materiału wynika, że X LO w Radomiu jest szkołą, w której obok procesu dydaktyczno-wychowawczego przebiega proces integracji. Połączenie obu tych aspektów pracy szkoły w jednym miejscu i czasie stanowi o wyjątkowości tej placówki. Jeśli w sposób odpowiedzialny myślimy o warunkach niezbędnych do realizowania idei integracji, musimy zgodzić się co do tego, że jest to w istocie praca nad tworzeniem społeczności, której cechami dystynktywnymi są:

- własna tożsamość oparta na uniwersalnych wartościach,

- akceptacja i włączanie w życie tej społeczności osób niepełnosprawnych, w jakiś sposób wyjątkowych, innych;
- wykorzystanie różnorodności losów, często pełnych niezawinionego cierpienia dla kształtowania człowieka rozumiejącego wspierającego i spinegliwego.

Powstawanie takiej społeczności jest długofalowym procesem społecznym i kulturotwórczym, odbywającym się wprawdzie w skali mikro, ale wymagającym - podobnie jak wielkie procesy historyczne i społeczne - określonego miejsca i spotkania w tym miejscu ludzi, którzy tworzą nową jakość. Takim miejscem jest X LO, zaś ludzie to kadra, rodzice i uczniowie. Duże w tym zasługi mgr. Wiktora Karonia, pełniącego od 6 lat funkcję dyrektora placówki. Dzięki tym ludziom powstaje tu specyficzna wartość dodana, przede wszystkim o charakterze jakościowym, a więc niewymiernym w kategoriach ekonomicznych.

Integracja, jako budowanie wspólnoty, nie musi oznaczać jednorodności. Różnorodność stanowi bogactwo. We wspólnocie każdy ma swoje miejsce - wyjątkowe, niepowtarzalne i indywidualne, wcale nie takie samo. We wspólnocie wszyscy są potrzebni. Tworzą razem swoistą całość. Tak rozumiana integracja zmierzałaby raczej do włączenia osób z dysfunkcjami do społeczności, wraz z ich indywidualnością, niż do upodobnienia ich do społeczności osób pełnosprawnych poprzez tworzenie iluzji i zaprzeczanie różnicom.

Analiza orzeczeń

O potrzebie kształcenia specjalnego,
specjalnej organizacji i metod pracy
oraz dostosowaniu wymagań edukacyjnych,
jak również warunków specyficznych
dla każdej jednostki chorobowej uczniów

X Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Konarskiego w Radomiu

Klasy pierwsze**• Dysfunkcja narządu ruchu**

Pod opieką Poradni Neurologicznej w Radomiu z powodu mózgowego porażenia dziecięcego, niedowładu spastycznego prawostronnego oraz padaczki.

• Dysfunkcja narządu ruchu – stan po zapaleniu opon mózgowo-rdzeniowych, niedowład statyczny lewostronny

Jest pod specjalistyczną opieką neurologiczną z powodu niedowładu i epilepsji. Zaburzenia sprawności grafomotorycznej, uproszczenia i deformacje materiału graficznego, opóźnienia rozwoju integracji wzrokowo – ruchowej oraz funkcji wzrokowych w zakresie percepcji i pamięci bezpośredniej.

• Sprzężona niepełnosprawność – autyzm dziecięcy i obustronny niedosłuch odbiorczy umiarkowanego stopnia (aparutowany)

Słabo funkcjonująca sfera pamięci i mała odporność na dystraktory. Mało odporny na niepowodzenia (reakcje od złości do płaczu). Brak kontaktu wzrokowego, nagłe reakcje stereotypowe, mała plastyczność i trudności w nawiązywaniu relacji. Nie pracuje samodzielnie, wymaga ciągłego nadzoru. Wada słuchu i trudności w zakresie mowy. Wymaga akceptacji, wsparcia emocjonalnego, pochwały, wysiłku i starań, rozwijania mocnych stron. Konieczna terapia autyzmu w ośrodku specjalistycznym.

• Dysfunkcja narządu ruchu – zaniki mięśniowe – Zespół demielinizacyjny

Bóle, osłabienie, zaburzenia ruchowe oraz ADHD. Zaburzony jest poziom: pamięci bezpośredniej wzrokowej i słuchowej, integracji wzrokowo-ruchowej i sprawności grafomotorycznej ręki wiodącej prawej. Lateralizacja skrzyżowana – praworęczność, lewoboczność.

- **Dysfunkcja narządu ruchu – obustronny odbiorczy niedosłuch głębokiego stopnia – wszczepiony implant ślimakowy**

Poziom rozumowania słownego, które funkcjonuje słabiej od potencjału pozajęzykowego i pozostaje na granicy normy i lekkiego upośledzenia. Trudności w zakresie myślenia arytmetycznego. Problem polegający na myleniu znaczenia słów brzmiących podobnie oraz konkretyzm myślenia. Konieczna dalsza opieka logopedyczna oraz wskazany udział w grupowych zajęciach logopedyczno-psychologicznych. Wymaga specjalnych metod i form nauki.

- **Niepełnosprawność sprzężona – dysfunkcja narządu ruchu – obustronny niedosłuch przewodzeniowy uwarunkowany zaburzeniami deformacyjnymi twarzoczaszki, dysfunkcja narządu ruchu – skrócenie kończyny lewej (Zespół Pierre’a-Robina)**

Zaburzony jest poziom bezpośredniej pamięci wzrokowej, integracji wzrokowo-ruchowej oraz sprawności grafomotorycznej ręki wiodącej prawej. Lateralizacja skrzyżowana – prawostronność, lewoboczność.

- **Dysfunkcja narządu ruchu. Wada wrodzona – stopy końskospotawe (kilkakrotnie operowany), niedobór masy ciała i wzrostu**

Obniżony poziom zasobu wiadomości ogólnych oraz słownictwa. Zaburzony jest poziom: spostrzegawczości wzrokowej oraz bezpośredniej pamięci słuchowej, sprawności grafomotorycznej ręki wiodącej prawej. Lateralizacja jednostronna – prawostronna.

- **Dysfunkcja narządu słuchu – obustronny odbiorczy niedosłuch umiarkowanego stopnia (nosi dwa aparaty słuchowe)**

Pod stałą opieką Specjalistycznego Ośrodka Diagnostyki i Rehabilitacji dla dzieci z wadami słuchu. Nie potrafi skonstruować spójnej wypowiedzi zarówno ustnej, jak i pisemnej. Szybko się męczy od nadmiaru bodźców dźwiękowych i nie wszystkie informacje są przez nią rozumiane. Nie jest w stanie odsłuchiwać z nośników elektronicznych wiadomości (nie rozumie treści przekazu). Konieczna dalsza indywidualna i grupowa rehabilitacja.

- **Dysfunkcja narządu słuchu – obustronny odbiorczy niedosłuch: ucho prawe – głębokiego stopnia, ucho lewe – umiarkowanego stopnia**

Zalecenia kształcenia specjalnego z tytułu narządu słuchu w szkole ogólnodostępnej w klasie integracyjnej na poziomie liceum ogólnokształcącego. Kontynuacja zajęć logopedycznych i udział w zajęciach rewalidacyjnych na terenie szkoły.

- **Dysfunkcja narządu słuchu**

Obustronny niedosłuch przewodzeniowo-odbiorczy stopnia umiarkowanego, stan po wielokrotnym drenażu. Ma problemy z koncentracją uwagi. Trudności w funkcjonowaniu szkolnym wynikające ze stanu zdrowia. Zalecane zastosowanie specjalnych metod i organizacji pracy poprzez stworzenie optymalnych warunków do odbioru mowy.

- **Dysfunkcja narządu wzroku z powodu zaćmy posterydowej, obniżona ostrość wzroku, astygmatyzm – zgodnie z zaświadczeniem lekarskim: mogą występować trudności przy pracy z bliska, bóle oczu, bóle głowy, zamazywanie tekstu, nasilone przez obniżoną ostrość wzroku**

Uczeń posiada zaświadczenie z poradni nefrologicznej i pozostaje pod jej stałą opieką. Zalecane uwzględnienie dostosowanie tempa pracy, koncentracji uwagi do samopoczucia dziecka w związku ze stanem zdrowia. Zapewnienie zajęć rewalidacyjnych.

- **Dysfunkcja narządu ruchu – mózgowe porażenie dziecięce (niedowład spastyczny czterokończynowy oraz po operacji guza mózgu, porusza się o kulach pod stałą opieką poradni specjalistycznych)**

Zaburzone są następujące funkcje: integracja wzrokowo-ruchowa, bezpośrednia pamięć wzrokowa, spostrzegawczość wzrokowa oraz sprawność grafomotoryczna ręki wiodącej prawej. Zalecana jest pomoc w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi, napotykanymi niepowodzeniami – praca nad obniżeniem lęku przed niepowodzeniem i stosowanie przerw w pracy, uwzględniających jej męczliwość. Dziewczynka powinna pisać na komputerze.

- **Dysfunkcja narządu ruchu (niedowład połowiczny prawostronny)**

Uczennica cały czas pod opieką Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, objęta kształceniem specjalnym. Zaburzona mowa, ma problemy koncentracji uwagi na zadaniach. Nieharmonijny rozwój poszczególnych funkcji poznawczych. Zaburzony poziom: bezpośredniej pamięci słuchowej i wzrokowej oraz integracji wzrokowo-ruchowej. Dziecko wrażliwe na ocenę. Wskazana terapia logopedyczna oraz zastosowanie specjalnych metod pracy, a w szczególności podawanie poleceń w prostej, konkretnej formie, upewnienie się, że dziecko wie, czego dotyczą i że dobrze zrozumiało polecenie. Otoczenie szczególną opieką w szkole i zadbanie o prawidłową adaptację. Praca powinna odbywać się w atmosferze zrozumienia i akceptacji dla jej trudności. Wzmacnianie pozytywne.

- **Dysfunkcja narządu ruchu – mózgowe porażenie dziecięce i padaczka oporna na leczenie**

Dysharmonia w rozwoju poszczególnych funkcji intelektualnych oraz zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych. Wada wymowy o charakterze dyslalii wielorakiej, zaburze-

nia koncentracji uwagi. Trudności w zapamiętywaniu poleceń, brak rozumienia podawanych instrukcji. Szybka męczliwość. Kontynuowanie terapii logopedycznej, indywidualizacja tempa pracy, dostrzeganie i nagradzanie choćby niewielkich postępów. Zastosowanie specjalnych metod dydaktycznych zapewniających nie tylko stymulację rozwoju w obszarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym, ale przygotowanie również do samodzielności życiowej poprzez nabycie niezbędnych umiejętności.

- **Częściowy zanik nerwu wzrokowego, oczopląs poziomy obu oczu, zez porażenny obu oczu, niedowidzenie obu oczu, wodogłowie wewnętrzne. Stałe uszkodzenia nerwu wzrokowego, rozwój umysłowy bardzo nieharmonijny. Problemy werbalno-słuchowe**

Zdecydowanie poniżej normy funkcjonują: spostrzegawczość wzrokowa, myślenie przyczynowo-skutkowe, percepcja powiązań, synteza wzrokowa, tempo uczenia się wzrokowo-ruchowego. Uczeń podatny na stres, impulsywny. Brakuje mu podstawowego poczucia bezpieczeństwa i niezależności. Ma niezaspokojoną w pełni potrzebę ciepła w sferze psychicznej. Zaleca się: unikanie presji czasu, docenianie starań, dawanie możliwości poprawy oceny, koncentrowanie się na postępach, okazywanie cierpliwości i wyrozumiałości, zminimalizowanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności oraz zapewnienie atmosfery akceptacji, życzliwości otoczenia, w tym szczególnie środowiska szkolnego.

- **Dysfunkcja narządu ruchu – przykurcze mięśni kończyn dolnych, wymaga stałej rehabilitacji**

Jest pod stałą specjalistyczną opieką neurologiczną oraz poradni rehabilitacyjnej z powodu wrodzonego wodogłowia wewnętrznego, kilkakrotnie operowany w CZD, stwierdzono również przykurcze mięśni kończyn dolnych. Tempo czytania i pisania wolne, ręka męczliwa oraz trudności dotyczące spostrzegawczości wzrokowej. Dostosowanie wymagań edukacyjnych, metod i form pracy do realnych możliwości i potrzeb ucznia. Praca nad obniżeniem lęku przed niepowodzeniami – wzmocnienie pozytywne.

- **Niepełnosprawności sprzężone. Obustronny znaczny niedosłuch (aparaty słuchowe), prawostronna jednooczność, zaburzenia emocjonalno-wychowawcze**

Sprawność intelektualna poniżej przeciętnej, trudności językowe, tempo pracy bardzo wolne, wymaga dużo indywidualnej uwagi. Ma kłopoty ze zrozumieniem poleceń kierowanych do grupy, ze zrozumieniem czytanego tekstu – czyta ze zrozumieniem tylko krótkie teksty, tekstów nowych nie rozumie. Wymaga stałego wsparcia i kontroli osoby prowadzącej zajęcia. Zapamiętuje fragmentarycznie i niewystarczająco. Złożone niepełnosprawności stanowią istotną barierę w nawiązywaniu relacji z innymi (obawia się odrzucenia). Zaleca się specjalne warunki i metody pracy do realizacji potrzeb edukacyj-

nych, różne formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjału i mocnych stron dziecka. Stosowanie innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Kontynuowanie indywidualnej terapii logopedycznej i inne formy systematycznej rehabilitacji w poradni dla dzieci z wadą słuchu. Otoczyć atmosferą życzliwości, w razie potrzeby udzielić stosownej pomocy.

- **Niepełnosprawność w zakresie widzenia, astma oskrzelowa, cukrzyca typu I**

Objęty leczeniem specjalistycznym poradni: okulistycznej, alergologicznej, diabetologicznej. Cukrzyca spowodowała nagle i głębokie pogorszenie wzroku wskazujące na astygmatyzm krótkowzroczny obu oczu z niedowidzeniem. Pracuje w wolnym tempie. Duże deficyty utrzymują się w zakresie zdolności percepcyjno-motorycznych. Niski poziom myślenia przyczynowo-skutkowego, analizy i syntezy wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz uczenia się wzrokowo-ruchowego. Trudności również w zakresie pamięci bezpośredniej wzrokowej. Stan zdrowia ucznia może być dla niego źródłem silnych, negatywnych przeżyć emocjonalnych związanych z odczuwaniem lęku, niepokoju, co negatywnie wpływa na funkcjonowanie ucznia.

- **Zaburzenia zachowania i emocji, nasilone w okresie dorastania, oraz specyficzne trudności w uczeniu się o charakterze dysleksji, dysgrafii i dysortografii**

Uczeń pozostający pod stałą opieką lekarza psychiatry. Rozwój nieharmonijny w zakresie poszczególnych sprawności i umiejętności umysłowych. Uczeń ma silnie rozwiniętą potrzebę akceptacji i rozumienia. Zauważalna jest łatwość reakcji emocjonalnych, w tym lęku i niepokoju, częste i nagłe zmiany nastroju. Wykazuje wielką drażliwość na punkcie niedostrzegania i pomijania go. Boi się odrzucenia, stąd tendencja do zamykania się w sobie i wycofywania się z relacji. Zapewnienie adaptacji do nowego środowiska szkolnego oraz wspieranie w jego działaniach szkolnych związanych z nauką i relacjami rówieśniczymi, zaspokojenie potrzeby akceptacji, uznania i znaczenia.

- **Znaczny stopień niepełnosprawności ze względu na stan zdrowia (przeszczep narządu)**

Zalecane korzystanie z systemu środowiskowego wsparcia w samodzielnej egzystencji, przez co rozumie się korzystanie z usług socjalnych, opiekuńczych, terapeutycznych i rehabilitacyjnych świadczonych przez sieć instytucji pomocy społecznej, organizacje pozarządowe oraz inne placówki. Przebywa pod stałą opieką medyczną.

- **Dysfunkcja narządu słuchu (obustronny niedosłuch odbiorczy) oraz cukrzyca typu I**

Zaburzony poziom bezpośredniej pamięci wzrokowej, integracji wzrokowo-ruchowej oraz sprawności grafomotorycznej ręki wiodącej prawej. Lateralizacja skrzyżowana – praworęczność, lewooczość, trudności z budowaniem dłuższych wypowiedzi ust-

nych, w jego wypowiedzi brakuje synonimów, nie rozumie wieloznaczności wyrazów. Zastosowanie specjalnych metod i organizacji pracy poprzez stworzenie optymalnych warunków do odbioru mowy. Motywowanie do wysiłku intelektualnego, wzmocnienia pozytywne.

- **Wysoka krótkowzroczność obu oczu, wada wzroku wrodzona, zespół depresyjny, konfliktowe relacje z rówieśnikami**

Obniżony wynik rozumienia norm i sytuacji społecznych. Deficyty w organizacji materiału wzrokowego, bardzo wolne tempo czytania, obniżone rozumienie czytanego tekstu, bardzo niski poziom graficzny pisma. Widoczne trudności w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym, chwiejność emocjonalna z tendencją do dysforii i negatywizmu, tendencje do nadmiernej sztywności i schematyczności w zachowaniu. Zapewnienie życzliwości, akceptacji ze strony otoczenia, koncentrowanie się na postępach i mocnych stronach ucznia, rozładowywanie napięcia emocjonalnego poprzez specjalistyczne oddziaływanie. Objęcie zajęciami rewalidacyjnymi.

- **Dysfunkcja narządu ruchu (wrodzony obrzęk limfatyczny obu kończyn dolnych)**

Pozostaje pod stałą opieką specjalistyczną (chirurgii naczyń oraz ortopedyczną). Uczeń niepewny swoich umiejętności, ma tendencje do wycofywania się z zadań w razie napotykania trudności. Potrzebuje więcej czasu do adaptacji w nowej dla siebie sytuacji. Obniżona słuchowa pamięć fonologiczna. Obniżenie syntezy słuchowej słowa przy prawidłowym poziomie analizy słuchowej i słuchowego różnicowania głosek. Zalecana życzliwa pomoc w zespole klasowym oraz troska o właściwe relacje rówieśnicze. Objęcie ucznia pracą terapeutyczną usprawniającą zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne. Umożliwienie dziecku zmiany pozycji kończyn dolnych, kiedy występuje ich obrzęk, bolesność oraz męczliwość (możliwość wstania z ławki, skorzystania z leżanki i inne).

- **Dysfunkcja narządu ruchu – obustronny, umiarkowany niedosłuch odbiorczy (aparutowany od 6 r. ż.)**

Nieharmonijny rozwój poszczególnych funkcji poznawczych. Słabiej rozwiniętymi sprawnościami są analiza i synteza wzrokowa oraz zdolność rozumowania arytmetycznego. Ma problemy z budowaniem dłuższych wypowiedzi, zwłaszcza pisemnych. Zaleca się prowadzenie zajęć rewalidacyjnych dotyczących doskonalenia kompetencji językowych i komunikacyjnych. Zastosowanie specjalnych metod i organizacji pracy – stworzenie optymalnych warunków do odbioru mowy (uczeń nie może jednocześnie notować i słuchać nauczyciela). Konieczne jest otoczenie indywidualną opieką ucznia w szkole w atmosferze zrozumienia i akceptacji dla jego trudności.

- **Znaczny stopień niepełnosprawności ze względu na stan zdrowia (przeszczep narządu)**

Zalecane korzystanie z systemu środowiskowego wsparcia w samodzielnej egzystencji, przez co rozumie się korzystanie z usług socjalnych, opiekuńczych, terapeutycznych i rehabilitacyjnych świadczonych przez sieć instytucji pomocy społecznej, organizacje pozarządowe oraz inne placówki. Przebywa pod stałą opieką medyczną.

Klasy drugie

- **Dysfunkcja narządu słuchu – głęboki niedosłuch odbiorczy ucha prawego, stan po założeniu implantu słuchowego ucha lewego**

Kształcenie specjalne w klasie integracyjnej, stosowanie specjalnych metod i organizacji pracy poprzez stworzenie optymalnych warunków do odbioru mowy: posadzenie ucznia blisko nauczyciela, dbałość o zapewnienie ciszy w klasie i na korytarzu, stosowanie pomocy angażujących poznanie wielozmysłowe, więcej czasu na wykonywanie zadań. Kształcenie w klasie integracyjnej umożliwi optymalny, wszechstronny rozwój emocjonalno-poznawczy, pozwoli na zdobycie zawodu, a tym samym zapewnienie samodzielności życiowej.

- **Zaburzenia zachowania i emocji, zaburzenia hiperkinetyczne. W zachowaniu widoczne są objawy nadpobudliwości psychoruchowej. Ucznia cechują nagłe i częste zmiany nastrojów. Wykazuje też brak kontroli nad emocjami. Zachowania te są niezależne od możliwości psychofizycznych i woli chłopca**

Uczeń wymaga szczególnej troski i pomocy ze strony nauczycieli i szkoły oraz zindywidualizowanych oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. Kształcenie specjalne daje mu możliwość funkcjonowania w grupie i nabywania prawidłowych, właściwych wzorców zachowania się w sytuacjach społecznych.

- **Achondrodysplazja, karłowatość, zawężone pole widzenia utrudnia mu funkcjonowanie w zespole klasowym**

Nauka w szkole integracyjnej ze względu na niepełnosprawność ruchową wynikającą z budowy ciała jest najbardziej optymalną formą nauki. Daje szansę na realizację własnych planów edukacyjnych związanych w przyszłości z wyborem zawodu w warunkach zapewniających poczucie bezpieczeństwa i akceptacji ucznia. Klasa lub szkoła integracyjna, indywidualizowanie procesu dydaktycznego i wychowawczego, uwzględniającego możliwości psychoruchowe ucznia. Udzielanie pomocy w adaptacji w środowisku klasowym i szkolnym przez pracę w grupach, zajęcia integracyjne, angażowanie w życie społeczne klasy, szkoły, tworzenie pozytywnego obrazu własnej osoby, stwarzanie sytuacji służących ujawnianiu wszystkich mocnych stron ucznia.

- **Dysfunkcja narządu ruchu (niedowład połowiczny, spastyczny lewostronny), mózgowie porażenie dziecięce**

Kształcenie specjalne w klasie integracyjnej, co pozwoli na usprawnienie również zaburzonych funkcji wzrokowo-słuchowych, stymulacja ogólnego rozwoju dostosowana do indywidualnych możliwości psychofizycznych, percepcyjnych potrzeb ucznia.

- **Dysfunkcja narządu wzroku, niedowidzenie obu oczu, astygmatyzm, dziecięce porażenie mózgowie, wada pogłębiająca się. Uczeń powoli nawiązuje kontakty, jest niepewny swoich możliwości**

Kształcenie w klasie integracyjnej, dostosowanie wymagań edukacyjnych oraz warunków przeprowadzania egzaminu maturalnego do stanu zdrowia i psychofizycznej wydolności ucznia. Zapewnienie optymalnego i wszechstronnego rozwoju, zintegrowanie ze środowiskiem rówieśniczym.

- **Jaskra wrodzona obu oczu, astygmatyzm**

Kształcenie specjalne w szkole integracyjnej, mobilizowanie do wysiłku, akceptujące traktowanie, okazywanie życzliwości i zainteresowania sprawami ucznia, zorganizowanie zajęć dydaktyczno-wychowawczych pomagających w utrwaleniu materiału, kształcenie specjalne pozwoli przygotować ucznia do życia w atmosferze akceptacji i poczucia bezpieczeństwa.

- **Umiarkowany stopień niepełnosprawności, konieczna stała lub długotrwała opieka lub pomoc innych osób w związku z ograniczoną możliwością samodzielnej egzystencji. Zaburzenia zachowania, emocji, epilepsja, wzmożona męczliwość**

Kształcenie specjalne dla ucznia niedostosowanego społecznie w klasie integracyjnej, stosowanie metod: trening autogenny Schultza, arteterapii, muzykoterapii, socjodramy, wzmacnianie samooceny. Angażowanie w różne formy życia kulturalnego i społecznego szkoły, rozwijanie indywidualnych zainteresowań. Objęcie ucznia odpowiednią pomocą psychologiczno-pedagogiczną i resocjalizacyjną może przynieść pozytywne zmiany, wpłynie to na funkcjonowanie szkolne (zwiększy poczucie bezpieczeństwa, podniesie motywację do wysiłku intelektualnego, umożliwi rozwój dostosowany do potrzeb i możliwości dziewczynki). Pożądany kontakt z grupą rówieśniczą stanie się dla uczennicy wsparciem i motywacją do podjęcia pracy nad poprawą zachowania.

- **Dysfunkcja narządu ruchu (skolioza - uczeń zaopatrzony w gorset)**

Kształcenie w klasie integracyjnej, stworzenie możliwości rozwoju zainteresowań, wzmacnianie samooceny, wzmacnianie wiary w sukces, pomoc w przezwyciężaniu trudności, pomoc koleżeńska.

- **Choroba Rechinghausena, złamanie patologiczne podudzia lewego, stopa końskoszpotawa, choroby współistniejące: epilepsja, pyłkowica**

Kształcenie w klasie lub szkole integracyjnej, usprawnianie zaburzonych funkcji, wspieranie rozwoju umysłowego i społecznego, zachęcanie ucznia do uczestnictwa w różnych formach aktywności lekcyjnej i pozalekcyjnej, włączanie do działań podejmowanych przez rówieśników, umożliwienie przeżycia sukcesu, czuwanie nad budowaniem prawidłowych relacji społecznych głównie z rówieśnikami, co wpłynie na podniesienie samooceny ucznia, przydzielanie zadań gwarantujących osiągnięcie sukcesu, nagradzanie aktywności poznawczej, stosowanie zachęty, pochwał motywujących ucznia do działalności, uwzględnienie w ocenianiu możliwości psychofizycznych ucznia, jego samopoczucia, wykorzystanie zainteresowań jako bodźca motywującego do działania i współpracy z nauczycielami, rozmowa z uczniem o jego emocjach, potrzebach w atmosferze akceptacji i zaufania. Umieszczenie ucznia w oddziale lub szkole integracyjnej umożliwi podjęcie wieloprofilowych działań nastawionych na osiągnięcie możliwego do uzyskania rozwoju funkcji poznawczych oraz zachowań społecznych. Poczucie przynależności do grupy rówieśniczej i podejmowanie wspólnych aktywności w różnorodnych zajęciach mogą pomóc w zdobywaniu zaufania do siebie samego oraz budowania właściwego obrazu swojej osoby. Umożliwi to w przyszłości realizowanie własnych planów edukacyjnych związanych z wyborem zawodu oraz ułatwi przystosowanie się do życia w społeczeństwie.

- **Dysfunkcja narządu wzroku (niedowidzenie obuoczne), niedowidzenie dużego stopnia oka lewego i średniego stopnia oka prawego, oczopląs, astygmatyzm, brak widzenia stereoskopowego**

Uczennica bardzo nieśmiała, niepewna, wycofująca się z aktywności. Wymaga stymulowania, emocjonalnego wsparcia, przejawia małą odporność na sytuacje stresowe, jak też małą umiejętność bronienia i dochodzenia swoich praw. Bardzo wrażliwa i ambitna, przeżywająca strach przed oceną. Kształcenie specjalne w klasie integracyjnej, dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości i wydolności psychofizycznych uczennicy, zapewnienie odpowiedniego oświetlenia i miejsca w klasie, nauczyciel musi upewnić się, czy uczennica zrozumiała polecenie, treści zadań do wykonania. Stosować pytania dodatkowe w atmosferze akceptacji, bezpieczeństwa i życzliwości, cierpliwe oczekiwanie na odpowiedź.

- **Dysfunkcja narządu ruchu, wada genetyczna, obniżenie zdolności w zakresie percepcji, integracji i koordynacji wzrokowo-ruchowej**

Kształcenie specjalne w klasie integracyjnej, udzielanie pomocy i wsparcia psychologicznego na terenie szkoły, zwrócenie uwagi na procesy adaptacji ucznia w środowisku rówieśniczym.

- **Niepełnosprawność ruchowa w obrębie kończyny górnej (wrodzony brak kończyny lewej górnej)**

Uczeń wymaga troski dydaktyczno-wychowawczej, Kształcenie specjalne w szkole lub klasie integracyjnej, dostosowanie wymagań do możliwości indywidualnych ucznia, indywidualizacja pracy i wymagań, wspieranie ucznia, mobilizowanie go i aktywizowanie w sposób bazujący na jego mocnych stronach, pomoc uczniowi w przezwyciężaniu sytuacji dla niego trudnych, należy uwzględniać odpowiednie pomoce dydaktyczne, właściwe tempo pracy i czas przeznaczony na wykonanie zadań.

- **ADHD z zaburzeniami zachowania i emocji, padaczka choroba Scheurnanna, wypadanie płatką zastawki, migrenowe bóle głowy**

Kształcenie w klasie integracyjnej, wydłużenie czasu pracy, w ocenie uwzględnianie obniżonej koncentracji, a nawet wyłączenia się ucznia, ze względu na dużą wrażliwość ucznia ważne jest zapewnienie mu emocjonalnego wsparcia, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, pomocy w znalezieniu miejsca w zespole klasowym, możliwości odnoszenia sukcesów.

- **Dysfunkcja narządu ruchu, skrócenie czynnościowe kończyny dolnej prawej, szpotawość kolan i podudzi**

Kształcenie specjalne w klasie lub szkole integracyjnej, dostosowanie wymagań edukacyjnych i warunków przeprowadzania egzaminu maturalnego do stanu zdrowia i specyficznych trudności w uczeniu się, stymulacja funkcji wzrokowych i słuchowych, wdrażanie do systematyczności, stosowanie wzmocnień pozytywnych, co będzie mobilizowało ucznia do dalszej pracy.

- **Dysfunkcja narządu słuchu, obustronny niedosłuch mieszany w stanach kataralnych powiększający się**

Kształcenie specjalne w klasie integracyjnej, wdrażanie do większej samodzielności w trakcie zajęć.

- **Dysfunkcja narządu słuchu, obustronny niedosłuch mieszany, rozszczep podniebienia**

Kształcenie specjalne w klasie integracyjnej, pomoc logopedyczna, stworzenie warunków dla ucznia w pełni akceptujących jego dysfunkcje, pomoc w zdobyciu umiejętności, które pomogą mu funkcjonować na rynku pracy w wieku dorosłym.

- **Dwustronny niedosłuch zmysłowo-nerwowy, trwale uszkodzenia słuchu**

Kształcenie w szkole lub klasie integracyjnej, indywidualizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego z uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania poznawczego, społeczne-

go, emocjonalnego wynikającego ze stanu zdrowia ucznia, stwarzanie optymalnych warunków percepcji mowy, przydzielanie miejsca pracy w klasie stwarzające możliwość obserwowania twarzy osoby mówiącej, bazowanie na mocnych stronach ucznia. Pomoc w budowaniu poczucia przynależności do grupy rówieśniczej i podejmowanie wspólnych aktywności w różnorodnych zajęciach mogą pomóc w zdobywaniu zaufania do samego siebie oraz budowania właściwego obrazu osoby. Umożliwi to w przyszłości realizowanie własnych planów edukacyjnych oraz ułatwi przystosowanie do życia w społeczeństwie.

- **Zaburzenia zachowania i emocji, zespół nadpobudliwości na podłożu encefalopatii okołoporodowej**

Kształcenie specjalne w klasie integracyjnej, dostosowanie wymagań do wydolności psychofizycznej ucznia, stosowanie jasnych norm i zasad funkcjonowania społecznego oraz konkretnych konsekwencji ich nieprzestrzegania przy jednoczesnym wsparciu w sytuacjach trudnych, stworzenie uczniowi szansy na zdobycie ogólnego wykształcenia, rozwoju odpowiedzialności za swoje zachowanie i samoświadomości motywów postępowania oraz umożliwienie integracji społecznej.

- **Zaburzenia zachowania i emocji, zespół psychoorganiczny pourazowy, zespół stresu pourazowego**

Kształcenie w klasie integracyjnej, zindywidualizowanie podejścia do chłopca, udzielanie wsparcia i pomocy w realizowaniu treści programowych, bardzo ważne do prawidłowego funkcjonowania jest zapewnienie atmosfery bezpieczeństwa, akceptacji, emocjonalnego wsparcia, co ma na celu obniżenie poziomu napięcia, stopniowe włączanie ucznia w życie społeczne klasy, przydzielanie drobnych zadań, wymagających współdziałania z rówieśnikami, stwarzanie szansy przeżycia sukcesów, wskazana stała opieka psychologiczna mająca na celu pracę nad umiejętnościami radzenia sobie w trudnych momentach, wspieranie ucznia w podtrzymywaniu wiary w siebie.

Klasy trzecie

- **Zaburzenia adaptacyjne i emocjonalne z elementami agresji, wada wzroku**

Trudności w kontaktach społecznych, wymaga specjalnych metod edukacji z dostosowaniem do jego możliwości psychofizycznych i wydolności, zaleca się kontynuowanie pracy psychoterapeutycznej zgodnie z zaleceniami lekarza prowadzącego. Objęcie ucznia uważną opieką psychologiczną i pedagogiczną na terenie szkoły, głównie na przerwach, tak aby nie dopuszczać do sytuacji, w których chłopiec czułby się zagrożony lub by działać mogły niepożądane wpływy kolegów.

- **Agorafobia, fobia społeczna, zespół jelita drażliwego**

Ze względu na stan zdrowia, objęty kształceniem specjalnym, w stanach nasilenia choroby także nauczaniem indywidualnym. Dostosowanie wymagań edukacyjnych ze względu na specyficzne trudności o charakterze dysortografii. Uczeń o cechach introwertywnych, ze skłonnością do wycofywania się. Jest nieśmiały, kontakt werbalny i zadaniowy nawiązuje z dużymi oporami. Przyczyną trudności są fragmentaryczne deficyty w zakresie funkcji słuchowo-językowych oraz funkcji wzrokowych. Zaleca się pracę stymulującą zaburzone funkcje.

- **Dysfunkcja narządu słuchu – obustronny niedosłuch odbiorczy do 40 decybeli. Astygmazm z niedowidzeniem oka prawego**

Pod stałą opieką poradni neurologicznej i laryngologicznej. Problemy z opanowaniem wiadomości szkolnych. Zaleca się kształcenie specjalne z tytułu dysfunkcji narządu słuchu w szkole ogólnodostępnej, klasa integracyjna – poziom liceum. Dostosowanie wymagań szkolnych w środowisku szkolnym, wspieranie, pomoc psychologiczna.

- **Autyzm, przewlekły niedobór odporności i alergia pokarmowa**

Pozostaje pod stałą opieką Instytutu Matki i Dziecka. Brak kontaktu wzrokowego, kontakt werbalny dobry i logiczny, wykonuje ruchy w obrębie tułowia – stereotypie, nadmierna ruchliwość, przymus chodzenia, ale też nadmierne skupianie się na niektórych tematach czy szczegółach sytuacji. Ma trudności w nawiązaniu i utrzymaniu trwałych kontaktów interpersonalnych. Konieczne jest dostosowanie organizacji warunków kształcenia do jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza – uwzględnienie uwarunkowań osobowościowych (skłonność do izolacji, trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu trwałych kontaktów interpersonalnych).

- **Dysfunkcja narządu ruchu w następstwie mózgowego porażenia dziecięcego z hemiparezą kończyny dolnej prawej. Niepełnosprawność ruchowa w obrębie kończyn dolnych**

Stale rehabilitowana pozostaje pod opieką poradni rehabilitacyjnej i ortopedycznej. Chód zaburzony. Osobowość zdecydowanie introwertywna, z cechami submisyjnymi, nieco podatna na stres i sytuacje trudne. Zalecane dostosowanie wymagań i form pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości. Pomoc w planowaniu edukacji na poziomie pomaturalnym.

- **Niepełnosprawność sprzężona – uszkodzenie słuchu i wzroku. Głęboki niedosłuch ucha prawego. Praktyczna ślepota oka prawego, ubytek widzenia obuocznego ok. 35%, brak widzenia przestrzennego (stereoskopowego)**

Przebywa pod stałą opieką lekarzy specjalistów – uszkodzenia słuchu i wzroku. Dysharmonie funkcjonowania:

- Analizatora wzrokowego: zaburzenia w rozwoju wzrokowej organizacji materiału percepcyjnego i pamięci wzrokowej
- Analizatora kinestetyczno-ruchowego: obniżony poziom rozwoju sprawności graficznej obu rąk i sprawności motorycznej ręki lewej. Zaburzony poziom rozwoju motorycznej ręki prawej, lateralizacja zaburzona.

Uczeń bywa impulsywny, rozdrażniony i emocjonalnie pobudzony. Nie akceptuje swojej niepełnosprawności. Utrzymuje się nieprawidłowa artykulacja głosek. Objęty opieką logopedyczną (powodem dyslalia audiogenna).

- **Wada serca wrodzona – stan po operacji. Niedomykalność zastawki aortalnej. Zespół Scheurmana. Zespół Noonana**

Obniżona jest zdolność gromadzenia, przechowywania i przypominania sobie wiedzy. Uczeń podatny na stres. Ma niezaspokojoną w pełni potrzebę ciepła w sferze psychicznej. Przejawia małe poczucie bezpieczeństwa. Zaleca się unikanie presji, krytyki za niepowodzenia. Okazywanie cierpliwości, zapewnienie atmosfery akceptacji i życzliwości. Rozładowanie napięcia emocjonalnego.

- **Niepełnosprawność w stopniu umiarkowanym, dysfunkcja narządu ruchu w zakresie kończyn górnych (wada wrodzona pod postacią niedorozwoju przedramienia lewego oraz szczytkowej dłoni lewej)**

Przeciętna sprawność intelektualna. Słabo rozwinięta wyobraźnia przestrzenna, osobowość z cechami obniżonej odporności na stres i sytuacje trudne, wyraźnie introwertywna. Zaleca się dostosowanie oddziaływań i form pracy dydaktycznej do dysfunkcji ucznia (w tym indywidualizacja czasu pracy, wsparcie nauczyciela wspomagającego w codziennym funkcjonowaniu w warunkach szkolnych).

- **Dysfunkcja narządu wzroku – znacznego stopnia, o niewyjaśnionym do końca pochodzeniu. Stan po zapaleniu obustronnym pozagałkowym nerwów wzrokowych**

Diagnozowana psychologicznie. Pozostaje pod stałą kontrolą lekarską. Pomimo leczenia farmakologicznego oraz psychoterapii nie ma poprawy widzenia, wymaga specjalnych form i metod pracy dydaktycznej oraz odpowiedniej organizacji warunków kształcenia, dostosowanych do jej indywidualnych możliwości percepcyjnych, wydolności i potrzeb edukacyjnych.

- **Dysfunkcja narządu wzroku (niedowidzenie oka lewego, krótkowzroczność wysoka oraz astygmatyzm), przewlekłe zapalenie wątroby typu B**

Nieharmonijny rozwój funkcji poznawczych. Zaleca się kształcenie specjalne z tytułu dysfunkcji narządu wzroku. Stosowanie pomocy dydaktycznych angażujących poznanie wielozmysłowe, z wykorzystaniem odpowiednich kontrastów kolorystycznych oraz powiększonej czcionki. Zapewnienie odpowiedniego oświetlenia i miejsca w klasie.

- **Zaburzenia zachowania i emocji**

Stan zdrowia utrudniający jej funkcjonowanie w szkole. Wspomagana również opinią o dostosowaniu wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i do zaburzeń emocjonalnych. Z uwagi na nasilenie objawów zaburzeń zachowania i emocji wymaga intensywnych oddziaływań terapeutycznych. Przebywa pod stałą opieką lekarską, leczona farmakologicznie.

- **Niepełnosprawność w stopniu lekkim (niedosłuch obustronny odbiorczy). Stan po przewlekłym zapaleniu uszu**

Trudności z werbalizowaniem znaczenia danego słowa. Zauważa się dysgramatyzm oraz towarzyszące mu zaburzenia artykulacyjne, pozostaje pod stałą opieką logopedyczną. Zalecane kształcenie specjalne, terapia logopedyczna. Wskazana dalsza stymulacja funkcji wzrokowych i słuchowych.

- **Opóźniony i zaburzony rozwój mowy**

Nieprawidłowe zapisy EEG – ze zmianami rozszanymi. Struktura funkcji intelektualnych dysharmonijna, obniżone kompetencje językowe. Relatywnie niżej plasuje się pamięć słuchowa bezpośrednia. Niewielkie dysfunkcje rozwojowe w zakresie analizatora wzrokowego. Dysfunkcje rozwojowe w zakresie analizatora słuchowego, zaburzenia percepcji słuchowej dźwięków mowy. Obniżony poziom słuchowej pamięci bezpośredniej. Czyta i pisze wolno (obniżona sprawność grafomotoryczna). Zaleca się objęcie kształceniem specjalnym, indywidualną opieką logopedyczną, zindywidualizowanie oddziaływań edukacyjnych.

- **Dysfunkcja narządu ruchu – skoliozytyczna wada postawy z ograniczoną ruchomością zgięciową kręgosłupa, przykurczami mięśni obręczy miedniczej**

Pozostaje pod stałą opieką medyczną, wymaga specjalnych form i metod pracy dydaktycznej.

- **Mieszane zaburzenia zachowania i emocji, słabo wykształcone mechanizmy obronne**

Szuka wsparcia w otoczeniu, ma silną potrzebę akceptacji i zrozumienia. Stały i regularny kontakt z lekarzem psychiatrą. Wskazane jest poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, zwracanie uwagi na emocje w trakcie uczenia, stwarzanie możliwości osiągnięcia sukcesu. Kontynuowanie indywidualnej terapii psychologicznej.

- **Stan zdrowia znacznie utrudniający uczęszczanie do szkoły. Deficyt rozwojowy w zakresie funkcji analizatora słuchowego, zaburzona głęboko percepcja słuchowa i świeża pamięć wzrokowa. Słaba sprawność grafomotoryczna i motoryczna ręki prawej. Lateralizacja, oburęczność motoryczna, prawoocność**

Osobowość z cechami neurotycznymi, o typie introwersji. Uczennica jest wrażliwa i reaktywna emocjonalnie. Ujawnia małą odporność na działanie stresu, ulega nastrojom, jej emocje są silne i długotrwałe, podatna na aprobatę i akceptację społeczną. Z zaleceń: indywidualne nauczanie w szkole w odrębnym pomieszczeniu. Terapia psychologiczna.

- **Stan zdrowia znacznie utrudniający uczęszczanie do szkoły. Nerwica lękowa i depresja**

Mała odporność psychiczna oraz nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Pozostaje pod stałą specjalistyczną opieką lekarską.

- **Autyzm, Zespół Aspergera i choroba afektywna dwubiegunowa**

Zaburzenia interakcji społecznych, zaburzenia w komunikowaniu się, ograniczone i stereotypowe wzory zachowań, duże trudności w funkcjonowaniu i dostosowaniu do wymogów szkolnych, mimo przejawianej umiejętności kompensowania swoich deficytów. Wymaga indywidualizacji w oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych, posiłkowania się sugestiami terapeuty, pod opieką którego pozostaje. Leczona farmakologicznie. Wykorzystanie specjalnych form i metod pracy prowadzących do zwiększenia kompetencji społecznych i sprzyjających wykorzystaniu potencjału intelektualnego.

- **Zaburzenia zachowania i zaburzenia depresyjno-lękowe. Pozostaje pod stałą opieką poradni zdrowia psychicznego, uczestniczy w terapii psychologicznej indywidualnej**

Zalecenia poradni – wymaga szczególnego wsparcia i otoczenia życzliwością oraz spokojnej atmosfery, towarzyszenia i wsparcia w sytuacjach ewentualnych niepowodzeń, pomocy w pokonywaniu trudności, a także w rozwijaniu kompetencji radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Udział w zajęciach socjoterapeutycznych.

Bibliografia

1. Bąbka J., *Kompetencje nauczycieli zajmujących się edukacją integracyjną*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 4.
2. Brown R., Maras P., *Integracja*, [w:] A.S.R. Manstead, M. Hewstone i in. (red.), *Encyklopedia Blackwella, Psychologia społeczna*. Jacek Santorski & Co, Warszawa 1995/96.
3. Dykcik W. (red), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 1998
4. Majewski T., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, [w:] R. Ossowski (red.), *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z konferencji*, Kościelisko, 11-13 marca 1999, MEN, Warszawa 1999.
5. Masierak-Baran A., *Różne oblicza integracji*, [w:] „Rewalidacja” nr 1/(27)/2010.
6. Reber A.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
7. Winzer M., *Ruch na rzecz integracji: zmiana paradygmatu czy historyczne następstwo?*, [w:] A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2000.
8. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

IV

Scenariusze zajęć integracyjnych

IV

Lesson Planning in Integrated Classrooms

Beata Bocian

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Scenariusz zajęć profilaktyczno-wychowawczych – edukacja emocjonalna (cz. 2)

Planning of prevention lessons – emotional education (part 2)

Mówienie o swoich emocjach jest trudne, a staje się jeszcze trudniejsze w sytuacji, gdy doświadczamy uczuć, które nie są przyjemne dla nas w odczuwaniu. Niewątpliwie do takich emocji należy złość. Wszyscy codziennie otrzymujemy tuziny „zaproszeń do złości”. Takim zaproszeniem może być każde spotkanie z drugim człowiekiem czy wydarzenie, w którym bierzemy udział, np.: zła ocena ze sprawdzianu, uwaga rodzica, rozmowa z przełożonym, dowcipy rówieśników, wykonanie powierzonego zadania, właściwie wszystko, co otaczający nas ludzie mówią i robią.

Złoszczenie się, czy inaczej doświadczanie złości, jest zupełnie naturalne. Każdy złości się od czasu do czasu. W spotkaniu ze złością najważniejsze jest to, aby posiadać świadomość jej obecności i umiejętność konstruktywnego radzenia sobie z nią. Pozwólmy zatem minąć złości, aby powrócić do normalnego funkcjonowania.

Temat spotkania: *MOJE SPOTKANIE ZE ZŁOŚCIĄ*

Cele zajęć:

- uświadomienie uczestnikom spotkania, że złość jest częścią naszego codziennego funkcjonowania;
- nabycie umiejętności rozpoznawania przyczyn złości;

- uświadomienie uczestnikom spotkania, że ludzie w pewnych trudnych sytuacjach przyjmują określone maski, między innymi maskę złości;
- ćwiczenie umiejętności radzenia sobie ze złością bez utraty kontroli nad swoim zachowaniem,
- poznanie konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze złością.

Czas trwania zajęć: 2-3 godziny

Pomoce: mazaki, kartki, papier pakowy, kolorowe czasopisma, brystol, klej.

Przebieg zajęć:

1. **Rundka rozpoczynająca: Co u Ciebie słychać?** - 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, jaka spotkała mnie w ostatnim czasie, było...* lub *Chciałabym/chciałbym wszystkim powiedzieć o ...*
2. Zabawa – **Złe spojrzenie**

Grupa siedzi w kole. Przed rozpoczęciem zabawy następuje ściśle tajne losowanie karteczek – każdy zachowuje dla siebie jego wynik – decyduje o tym, kto będzie miał „złe spojrzenie”.

Uczestnik, który wylosował kartkę z napisem „złe spojrzenie”, próbuje teraz „ustrzelić” pozostałych swoimi oczami poprzez wpatrywanie się w nich, mruganie i inne gesty. Ten, kto poczuje się trafiony, mówi: „Zostałem dotknięty” i siada poza obrębem koła – trafienie nie jest potwierdzone przez osobę ze „złym spojrzeniem”. Wszyscy obserwują uważnie wydarzenia oraz siebie nawzajem, aby odgadnąć, kto ma „złe spojrzenie”. Kto nie został trafiony i uważa, że rozpoznał „złowrogą” osobę, podnosi do góry rękę i woła: „Żądam nakazu zatrzymania dla ...” Bawimy się tak długo, aż uczestnik ze „złym spojrzeniem” rzeczywiście zostanie rozpoznany.

Zabawa ta wcale nie jest taka prosta, jak się wydaje na pierwszy rzut oka: uczestnicy czują się dotknięci, nawet jeśli nie byli celem i nikt w danym

momencie nie spojrzął. Zupełnie niewinne osoby podejrzewane są o posiadanie „złego spojrzenia”.

W trakcie rozmowy na zakończenie można podyskutować na temat niedociągnięć w spostrzeganiu i ocenianiu, powstawania plotek i psucia komuś opinii z jednej strony oraz manii prześladowczej z drugiej strony.

3. Zabawa – **Walka kogutów**

Uczestnicy dobierają się parami, stają naprzeciw siebie na jednej nodze i wyciągniętymi (ugiętymi w łokciach) rękoma próbują wyprowadzić się z równowagi. Uczestnicy dzielą się swoimi spostrzeżeniami.

4. Ćwiczenie - **Obrazek mojej złości**

Z czasopism, katalogów, itd. każdy z uczestników wybiera sobie jeden obrazek, z którym kojarzą mu się nieprzyjemne sytuacje lub też który wywołuje u niego złość. Następnie uczestnicy siadają w podgrupach na materacach i rozmawiają na temat kryteriów swojego wyboru.

Na koniec wszystkie wyszukane obrazki przedstawiane są całej grupie z odpowiednim wyjaśnieniem. Uczestników, którzy swoje uzasadnienie woleliby zachować raczej dla siebie, nie wolno zmuszać w żadnym przypadku do mówienia.

Jakie sytuacje i nastroje złością uczestników? Czy można dostrzec w grupie jakieś podobieństwa lub różnice?

5. Zabawa - **Złości mnie ...**

Każdy z uczestników wypisuje na kartce papieru litery swojego imienia jedna pod drugą i szuka do każdej z nich dowolnego wyrazu – nazwy wydarzenia, sytuacji, które mogą szczególnie rozzłościć młodego człowieka, na przykład:

M matematyka

O okropna pogoda

N niespełnione marzenia

I idiota

K klasówki

A arogancja innych osób

Następnie trzeba dać uczestnikom możliwość porozmawiania o indywidualnych przyczynach wybuchów złości. Być może znajdują się takie sytuacje, które denerwują całą grupę. Można je ujawnić przy sporządzaniu „Alfabetu złości” np.:

A „a nie mówiłem”

B beznadziejna pogoda

C chamstwo

D deszcz

E itd.

6. Uczestnicy siedzą w kręgu. Prowadzący prosi, aby uczestnicy spotkania opowiedzieli o takich sytuacjach, w których byli źli, a robili wszystko, aby inni nie odkryli, że są źli, np.: byliście radośni, dowcipkowaliście, mimo iż towarzyszyła wam złość.

Uczestnicy dzielą się swoimi doświadczeniami.

7. Ćwiczenie – *Zdejmowanie masek*

Każdy uczestnik dostaje dwie kartki A-4. W nawiązaniu do poprzedniego ćwiczenia przypomina sobie konkretną sytuację, w której nie pokazał tego, co czuł, ukrywał swoje prawdziwe uczucie. Na jednym arkuszu rysuje swoją twarz przedstawiającą prawdziwe uczucie, jakie przeżywał w określonej sytuacji, a na drugim swoją twarz-MASKE, która zastąpiła wtedy prawdziwe uczucie.

Rysunki należy wykonać tak, aby dały się wykorzystać jako maski na twarz (odpowiednia wielkość, ewentualne otwory na oczy). Po wykonaniu rysunków uczestnicy zakładają swoje maski na twarze (korzystając z gumek, tasiemki) w taki sposób, aby twarz-MASKA była na wierzchu, a twarz prawdziwa pod spodem.

Następnie przez chwilę chodzą po sali, przyglądając się swoim maskom, potem dobierają się w pary, w których zdejmą MASKE, pokazując „prawdziwą twarz” i opowiadają sobie o sytuacjach i uczuciach, jakie im

towarzyszyły. Co się wtedy wydarzyło? Co naprawdę przeżywali, a co pokazywali i dlaczego? Co powinni powiedzieć lub zrobić, aby wyrazić swoje prawdziwe uczucia?

Po zakończeniu ćwiczenia należy je omówić wspólnie (siedząc w kręgu). Czy „zdejmowanie masek” było łatwe, czy trudne i dlaczego?

Niedokończone zdania – uczestnicy siedzą w kręgu, na środku leży arkusz, na którym zapisane są zdania do dokończenia:

- *Nakładanie MASEK jest szkodliwe, ponieważ*
- *Nakładanie MASEK jest korzystne, ponieważ*
- *MASKA, której najczęściej używam, to*

8. Ćwiczenie – Jak konstruktywnie opanować złość?

Rozmowa z uczestnikami na temat, jak poradzili sobie ostatnio z przeżywaną złością. Co zrobili w takiej sytuacji, a co chcieli zrobić? Każdy uczestnik zapisuje przynajmniej trzy sposoby radzenia sobie ze złością na małych karteczkach. Następnie należy podzielić wymienione sposoby na pozytywne i takie, które są szkodliwe dla osoby, która je stosuje, i dla otoczenia. Uczestnicy na podstawie rozmowy sporządzają listę konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze złością.

9. Zabawa – Dziko wściekły

Ćwiczenie to służy do wyrażania i jednocześnie przewycięzania napiętej sytuacji w grupie. Każdy z uczestników przeobraża się w dzikie zwierzę. Naśladuje jego ruchy i głosy. Uczestnicy jako zwierzęta prychają, szczerzą zęby i biegają wkoło pomieszczenia, np. jak uwięziony tygrys, pełzają i syczą - jak wąż, tupią nogami i trąbią - jak słonie, biegają i wyją - jak wilki. Zagrażają sobie nawzajem. Nie wolno jednak atakować innych zwierząt, pozostajemy jedynie przy groźnych gestach i takim zachowaniu – gdyż być może to drugie zwierzę jest silniejsze od nas samych?

Po pewnym czasie wszyscy zbierają się na sygnał prowadzącego na pokojowej „konferencji zwierząt”. Prowadzący omawia zabawę z uczestnikami.

10. Podsumowanie spotkania – każdy z uczestników dzieli się swoimi przeżyciami i spostrzeżeniami: *W czasie dzisiejszego spotkania*

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

1. Bollard R., *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*, MEN, Warszawa 1998.
2. Erkert A., *Dzieci potrzebują ciszy. Zabawy relaksacyjne na wiosnę, lato, jesień i zimę*, Jedność, Kielce 1999.
3. Griesbeck J., *Zabawy dla grup*, Jedność, Kielce 1999.
4. Kołodziejczyk A., Czemierowska E., Kołodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program wychowawczo-profilaktyczny*, Wydawnictwo ATE, Starachowice 2007.
5. Portmann R., *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Jedność, Kielce 1999.
6. Tokarczuk O. (red.), *Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych. Grupa bawi się i pracuje*, Oficyna Wydawnicza UNUS, 1994.
7. Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne (cztery części)*, Jedność, Kielce 1999.
8. Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Rubikon, Kraków 2000.

V

Recenzje i sprawozdania

V

Reviews and Reports

Tamara Zacharuk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Recenzja książki *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence - based teaching strategies*, edited by D. Mitchell, London 2008, ISBN 9-78-041536-925-1

Streszczenie: Autor recenzowanej książki zauważa, że nauczyciele pracujący z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują nowych strategii edukacyjnych, rozwiązań praktycznych opartych na dogłębnych rozważaniach teoretycznych. Praca dr. Mitchella dotyczy strategii nauczania w edukacji inkluzyjnej i zawiera prezentację 24 strategii odpowiadających na pytanie: jak najlepiej organizować edukację włączającą?

Summary: The author of the book stipulates that teachers working with pupils with disabilities need new educational strategies and practical solutions based on in depth theoretical research. Dr. Mitchell's work evokes teaching strategies for inclusive education and proposes 24 strategies to improve the organization of inclusive education in the most effective way.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, strategia, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Keywords: inclusive education, strategy, student with special educational needs

Recenzowana praca wypełnia lukę na rynku wydawniczym dotyczącą praktyki w zakresie edukacji włączającej. Autorem książki jest dr David Mitchell, były profesor Uniwersytetu Waikato w Hamilton w Nowej Zelandii i honorowy pracownik naukowy Uniwersytetu w Manchesterze. Dr Mitchell jest autorem ponad 190 publikacji, głównie w dziedzinie pedagogiki specjalnej i edukacji włączającej oraz wczesnej interwencji. Autor pracował między inny-

mi jako konsultant UNESCO w obszarze edukacji włączającej w Azji i Afryce Południowej. Edukacja włączająca dotyczy dzieci i młodzieży narażonych na marginalizację i wykluczenie społeczne, uczących się w szkołach masowych z naciskiem położonym na jakość kształcenia. W przypadku edukacji włączającej to nie dziecko, ale system edukacji należy zmieniać, aby sprostać wymaganiom uczniów. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność procesu nauczania i uczenia się. Szkoła włączająca powinna zapewnić kształcenie na wysokim poziomie wszystkim uczniom poprzez odpowiedni program nauczania, strategie nauczania, zastosowanie środków dydaktycznych i nawiązanie relacji partnerskich ze środowiskiem dzieci [za S.J. Peters, *Inclusive education an EFA strategy for all children*, 2004].

Autor recenzowanej książki zauważa, że nauczyciele pracujący z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują nowych strategii edukacyjnych, rozwiązań praktycznych opartych na dogłębnych rozważaniach teoretycznych. Praca dr. Mitchella dotyczy strategii nauczania w edukacji inkluzyjnej i zawiera prezentację 24 strategii odpowiadających na pytanie: jak najlepiej organizować edukację włączającą?

Każda z dwudziestu czterech strategii opisanych w książce posiada wyszczególnione teoretyczne podstawy, jasne, praktyczne wskazówki oraz obszerną bibliografię świadczącą o rzetelności badawczej autora. D. Mitchell prezentuje, w jaki sposób strategie mogą być stosowane, a także opisuje zagrożenia, jakie za sobą niosą poszczególne rozwiązania. Dużym ułatwieniem dla czytelnika jest wprowadzenie przez autora oznaczeń graficznych wykorzystywanych w opisie poszczególnych strategii. Przedstawione strategie mogą być, według autora, zastosowane bezpośrednio w klasach.

Książka obejmuje:

- strategie aranżujące kontekst kształcenia np., dotyczący edukacji włączającej, nauczania grupowego, klimatu szkoły,
- strategie poznawcze, w tym samodzielного uczenia się, poprawy pamięci i terapii poznawczo-behawioralnej,
- strategie behawioralne, rozwiązywanie problemów związanych z oceną funkcjonalną,
- technologie wspierające i możliwości uczenia się.

Chociaż publikacja skupia się na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, większość strategii ma zastosowanie do wszystkich uczących się

w klasie uczniów. Takim przykładem może być *Strategia 9. Klimat w klasie*. Zakłada ona stworzenie pozytywnego, motywującego środowiska w klasie szkolnej. Autor łączy ją ze *Strategią 6. Kultura szkoły*, zakładając stworzenie atmosfery szacunku dla wszystkich uczących się, a także ze *Strategią 8. Ukryta środowiskowa jakość*, dotyczącą zapewnienia odpowiednich warunków (środowiska fizycznego), które umożliwiają naukę.

Jak dobrze wiemy, aktualnie w Polsce wdrażamy szereg rozporządzeń dotyczących organizowania i udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele poszukują materiałów, które pomogą im w praktycznej realizacji założeń edukacji włączającej. Myślę, że w książce dr. Mitchella znajdują gotowe rozwiązania w postaci zaprezentowanych strategii. Dzięki znajomości i możliwości wdrożenia do praktyki opisanych przez autora strategii nauczyciele mogą wpłynąć na podniesienie poziomu jakości kształcenia nie tylko uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale wszystkich uczniów w klasie.

Książka na pewno może być polecana studentom przygotowującym się do pracy w zawodzie nauczyciela na wszystkich szczeblach edukacyjnych, a także słuchaczom studiów podyplomowych realizujących w praktyce zalecenia dotyczące organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

