

PL ISSN 1689-6416

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Instytut Pedagogiki

# **STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY**

## **SZKICE I ROZPRAWY**

---

**ZESZYT 15 (8) 2015**

Redakcja naukowa  
Tamara Zacharuk

Siedlce 2015

**Recenzenci:**

prof. dr hab. Irena Pospiszyl, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach  
dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

**Rada Naukowa:**

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

Redakcja naukowa: dr hab. Tamara Zacharuk, prof. UPH  
Redaktor statystyczny: prof. zw. dr hab. Antoni Bombik  
Redaktor językowy (jęz. ros.): prof. Elena Dmitrewna Meleszko

**Komitet Wydawniczy:**

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

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2015

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.

PL ISSN 1689-6416

**Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach**

**08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20**

**[www.wydawnictwo.uph.edu.pl](http://www.wydawnictwo.uph.edu.pl)**

Format A-5. Ark. wyd. 17.5. Ark. druk. 16.5.

Druk i oprawa : Elpil, Siedlce

## Spis treści

Wstęp .....	7
<b>I. Z teorii pedagogiki integracyjnej</b>	
<b>Tamara Zacharuk</b> Kształcenie studentów niepełnosprawnych w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach .....	13
<b>Janina Florczykiewicz</b> Interdyscyplinarność arteterapii – sztuka jako przestrzeń działania arteterapeutycznego .....	25
<b>Laura Izabela Jurga</b> Nauczanie włączające szansą na edukację dzieci z niepełnosprawnością .....	43
<b>Eugeniusz Józefowski, Janina Florczykiewicz</b> Warsztat twórczy jako obszar poszerzania samowiedzy – metodyczne aspekty pedagogiki inkluzyjnej .....	53
<b>Hanna Żuraw</b> O nowy humanizm w edukacji .....	65
<b>Beata Bocian-Waszkiwicz</b> Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole masowej – przygotowanie i zadania nauczyciela .....	85
<b>Marek Mudant</b> Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – policja w systemie zapobiegania przemocy w rodzinie .....	99
<b>Katarzyna Skalska</b> Wsparcie społeczne a satysfakcja z życia studentów z niepełnosprawnością .....	119
<b>Katarzyna Marciniak-Paprocka</b> Ewaluacja kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce .....	137
<b>II. Doświadczenia w zakresie edukacji integracyjnej w Europie i na świecie</b>	
<b>Beata Gulati</b> Międzynarodowe doświadczenie w nauczaniu studentów niesłyszących i niedosłyszących na poziomie szkoły wyższej – krótka charakterystyka .....	151

### III. Z praktyki inkluzyjnej: terapia, gra, zabawa

#### **Mariusz Dobijański**

Rozwój potencjału osób niedostosowanych społecznie.  
System diagnozy efektów procesu resocjalizacyjnego  
wychowanków młodzieżowego ośrodka wychowawczego .....159

#### **Oksana Kotormus, Marzena Lisowska**

Integracja to nie tylko szkoła integracyjna .....173

#### **Lesya Smerechak**

Профессиональные ожидания студентов с функциональными  
ограничениями (за результатами исследования студентов  
Дрогобычского Государственного Педагогического  
Университета имени Ивана Франко) .....187

#### **Małgorzata Bednarczyk**

Hipoterapia jako forma rehabilitacji i wsparcia włączania  
społecznego osób niepełnosprawnych .....207

### IV. Scenariusze zajęć integracyjnych

#### **Aleksandra Wikiel-Dudała**

Scenariusz warsztatu arteterapeutycznego „Stawanie się –  
autoportret symboliczny” dotyczący kształtowania osobowości .....221

#### **Beata Bocian-Waszkiwicz**

Scenariusz zajęć wychowawczych –  
komunikacja interpersonalna (cz. 2) .....227

### V. Recenzje i sprawozdania

#### **Monika Wojtkowiak**

Recenzja książki: Anna Kieszkowska, *Inkluzyjno-katalaktyczny model  
reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Kraków 2012 ....237

#### **Leszek Ploch**

Jubileusz 30-lecia działalności artystycznej  
Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca „Mazowiacy” .....245

#### **Beata Gulati**

*Motyle i Lodolamacze*, czyli jak działa system wsparcia  
dla studentów z niepełnosprawnościami  
na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach .....249

#### **Ewa Nasiłowska**

II Międzynarodowy Kongres Inkluzyjności Społecznej .....257

## Contents

<b>Introduction</b> .....	9
<b>I. The theory of integration pedagogics</b>	
<b>Tamara Zacharuk</b>	
The education of students with disabilities at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce .....	13
<b>Janina Florczykiewicz</b>	
Interdisciplinarity of art therapy – art as an area of activity for art therapy .....	25
<b>Laura Izabela Jurga</b>	
Inclusive education – the change for the education the children with disability .....	43
<b>Eugeniusz Józefowski, Janina Florczykiewicz</b>	
Creative workshop as an area of self-knowledge development – methodical aspects of inclusive education .....	53
<b>Hanna Żuraw</b>	
The new humanism in education .....	65
<b>Beata Bocian-Waszkiewicz</b>	
A student with special educational needs in regular schools – tasks and preparing teachers .....	85
<b>Marek Mudant</b>	
Preventing social exclusion – the police system to counter domestic violence .....	99
<b>Katarzyna Skalska</b>	
Social support and life satisfaction of students with disabilities .....	119
<b>Katarzyna Marciniak-Paprocka</b>	
Evaluation of education of people with disabilities in Poland .....	137
<b>II. Experiences at the field of integration education in Europe and in the world</b>	
<b>Beata Gulati</b>	
International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review .....	151

### III. Integration experience – therapy, game, play

#### Mariusz Dobijański

The capability development of socially maladjusted people diagnosis  
of resocialization effects in youth educational centre ..... 159

#### Oksana Kotormus, Marzena Lisowska

Integration is not only an integrated school ..... 173

#### Lesya Smerechak

Professional outlooks of students with special educational needs  
(the results of the research of Drohobych Ivan Franko  
State Pedagogical University students) ..... 187

#### Małgorzata Bednarczyk

Hippotherapy as a form of rehabilitation and support  
social inclusion of people with disabilities ..... 207

### IV. Lesson plans of integration classes

#### Aleksandra Wikieł-Dudała

Script of art therapy workshop „Becoming – symbolic self-portrait” –  
personality development ..... 221

#### Beata Bocian-Waszkiewicz

Scenario of educational classes –  
interpersonal communication (part. 2) ..... 227

### V. Reviews and reports

#### Monika Wojtkowiak

Book Review: Anna Kieszkowska, *Inkluzyjno-katalaktyczny model  
reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*. Kraków 2012 ..... 237

#### Leszek Ploch

30 anniversary of Art Integrated Song and Dance  
Ensemble „Mazowiacy” ..... 245

#### Beata Gulati

*Butterflies and Icebreakers* – how the support system for students  
with disabilities works at University of Natural Sciences  
and Humanities in Siedlce ..... 249

#### Ewa Nasiłowska

The II. International Congress of Social Inclusion ..... 257

## Wstęp

Kolejny numer czasopisma „Student Niepełnosprawny” ukazuje się w roku akademickim, w którym Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach obchodzi 25-lecie kształcenia na poziomie wyższym osób z niepełnosprawnością. Ćwierć wieku temu uczelnia w sposób systemowy podjęła się tworzenia warunków dla edukacji włączającej. Rozpoczęty wówczas w WSRP proces, dzisiaj rozwijany jest w murach UPH. Możemy poszczycić się licznym gronem absolwentów, którzy znaleźli swoje miejsce w życiu zawodowym i społecznym. Bliżej o naszej tradycji traktuje artykuł wprowadzający w dziale **Z teorii pedagogiki integracyjnej**. W tej części aktualnego numeru czasopisma znajdują się artykuły odnoszące się do teoretycznych aspektów oraz badań nad edukacją inkluzyjną. Na uwagę zasługuje artykuł prof. Hanny Żuraw „O nowy humanizm w edukacji”, w którym autorka podejmuje temat nieredukcjonistycznej wizji całościowej, zhumanizowanej edukacji. Odnotować należy także obecność na łamach prof. Janiny Florczykiewicz, autorki artykułu „Interdyscyplinarność arteterapii - sztuka jako przestrzeń działania arteterapeutycznego”, oraz współautorki – razem z prof. Eugeniuszem Józefowskim – artykułu „Warsztat twórczy jako obszar poszerzania samowiedzy – metodyczne aspekty pedagogiki inkluzyjnej”. Cieszy nas obecność w gronie autorów Laury Izabeli Jurgi, autorki książki „Moje pory roku”.

Warto zwrócić uwagę na artykuł dr Beaty Bocian-Waszkiewicz podejmujący problematykę przygotowania i zadań nauczyciela w warunkach edukacji włączającej. Państwu uwadze polecam również artykuł Oksany Kotormus i dr Marzeny Lisowskiej „Integracja to nie tylko szkoła integracyjna”. Czytelników zachęcam do lektury artykułu Małgorzaty Bednarczyk dotyczącego hipoterapii.

Nauczycielom i wychowawcom pracującym z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie polecam artykuł Mariusza Dobijańskiego

podejmujący między innymi problematykę diagnozy efektów procesu resocjalizacyjnego.

W bieżącym numerze w części *Recenzje i sprawozdania* znajdują Państwo recenzję książki Anny Kieszkowskiej „Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne”. Zachęcam też do zapoznania się z sprawozdaniem z jubileuszu 30-lecia działalności artystycznej Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca „Mazowiaci”, który popularyzuje folklor ludowy jako formę aktywizacji, rozwoju talentów i umiejętności, a także terapii przez działania artystyczne osób dotkniętych niepełnosprawnością.

Już po raz drugi w UPH odbył się Międzynarodowy Kongres Inkluzji Społecznej. Informację o jego przebiegu znajdziecie Państwo w sprawozdaniu Ewy Nasiłowskiej i już dziś serdecznie zapraszam na kolejny kongres, który odbędzie się 7-8 kwietnia 2016 r.

Zapraszam do lektury bieżącego numeru i zachęcam do współpracy z naszą redakcją przy pracy nad kolejnym wydaniem czasopisma „Student Niepełnosprawny”.

**Redaktor naukowy**

*Tamara Zacharuk*



## Introduction

The current issue of "Disabled Student" is published in the year in which University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce celebrates 25th anniversary of education of people with disabilities at a high school level.

25 years ago the university (at that time College of Agriculture and Teaching) has created the conditions for inclusive education. That process is being developed at the Siedlce University. We are proud we have many graduates who have found their place in professional and social life. More about our tradition can be found in the introductory article of the section "The theory of inclusive pedagogics". Traditionally in this part of the magazine you will find articles related to theoretical aspects and research on inclusive education. There is an interesting article by prof. Hanna Żuraw "The new humanism in education". It should be noted the contribution of prof. Janina Florczykiewicz. The author has prepared two articles "Interdisciplinarity of art therapy - art as an area of activity for art therapy" and "Inclusive education - the change for the education the children with disability", co-authored with prof. Eugeniusz Józefowski. We are glad, that among the authors we can find Laura Izabela Jurga, the author of the book "My seasons".

Please pay attention to the article by dr Beata Bocian-Waszkiewicz about tasks and preparing teachers in the conditions of inclusive education. I also recommend the article by Oksana Kotor-mus and dr Marzena Liszowska "Integration is not only a school of integration". I truly invite all readers to look at the article by Małgorzata Bednarczyk about hippotherapy. Teachers and educators working with socially misfit youth I recommend an article by Mariusz Dobi-jański about the capability development of socially maladjusted people diagnosis of resocialization effects.

In current issue in the section „Reviews and reports” you can find book review of „Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne” by Anna Kieszkowska. We invite you also to read the status report “30 anniversary of Art Integrated Song and Dance Ensemble Mazowiacy”. This unique ensemble popularize folklore as a form of activation, development of talents and skills, as well as treatment for artistic activities of people with disabilities.

For the second time in our university took place the International Congress of Social Inclusion. Information about II. Congress can be found in the report by Ewa Nasiłowska. We would like to invite you to the next Congress, which will take place on April 7<sup>th</sup>-8<sup>th</sup>, 2016.

I invite you to read the current issue and to cooperate with our editorial crew at work on the next release of “Disabled Student”.

**Scientific editor**

***Tamara Zacharuk***

- I -

**Z TEORII PEDAGOGIKI INTEGRACYJNEJ**

THE THEORY OF  
INTEGRATION PEDAGOGICS



**Tamara Zacharuk**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## **Kształcenie studentów niepełnosprawnych w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach**

The education of students with disabilities at  
the University of Natural Sciences and Humanities  
in Siedlce

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowane zostały doświadczenia Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach w zakresie kształcenia na poziomie wyższym osób z niepełnosprawnościami. Idea edukacji inkluzyjnej wdrożona w uczelni przed 25 laty i działania realizowane obecnie w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach wpisują się znakomicie w Europejską Strategię w sprawie Niepełnosprawności 2010-2020, która jest drogowskazem do rozwijania działań na rzecz włączenia.

**Słowa kluczowe:** studenci niepełnosprawni, kształcenie, inkluzja, włączenie

**Abstract:** The article presents the experience of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce in higher education of persons with disabilities. The idea of inclusive education implemented at the university 25 years ago and a current activities of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce fit perfectly into the European Disability Strategy 2010-2020. It is a great guideline to develop an approach for the inclusion.

**Keywords:** students with disabilities, education, inclusion

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach to uczelnia, która od 25 lat kształci studentów niepełnosprawnych w warunkach edukacji inkluzyjnej. Proces ten w uczelni rozpoczął Rektor, prof. dr hab. Lesław Szczerba, przyjmując w poczet studentów pierwszą niesłyszącą studentkę. W tym czasie rozpoczął się również żmudny proces przełamywania barier i tworzenia warunków do

efektywnego studiowania przez osoby z niepełnosprawnościami. Obecnie szczyrimy się uczelnią w pełni dostosowaną do potrzeb osób niepełnosprawnych, jak również gronem absolwentów, którzy – będąc osobami z niepełnosprawnościami – znaleźli w naszej uczelni warunki do zdobycia wykształcenia i możliwość wejścia w dorosłe życie z przygotowaniem zawodowym.

Zdobycie wykształcenia przez osoby z niepełnosprawnością zwiększa ich szanse na podjęcie pracy zawodowej, a tym samym warunkuje ich status społeczno-ekonomiczny. Jak podkreślają B. Gaciąg, J. Bartkowski: „niski poziom wykształcenia niepełnosprawnych znacznie ogranicza możliwość ich aktywizacji zawodowej. W grupie osób w wieku 18-64 lat o wykształceniu średnim i niższym z poważną niepełnosprawnością w skali Europy pracuje 21%, a wśród osób z lekką niepełnosprawnością i wykształceniem wyższym od średniego 47,6%” [B. Gaciąg, J. Bartkowski, 2014, s. 26]. Autorzy opracowania zwracają uwagę na fakt, że grupa osób z niepełnosprawnością posiadająca wyższe wykształcenie zmniejsza się proporcjonalnie do stopnia niepełnosprawności. Jak Polska prezentuje się na tle Europy, pokazuje tabela 1 [B. Gaciąg, J. Bartkowski, 2014, s. 27].

**Tabela 1.** Wykształcenie i stopień niepełnosprawności (w %)

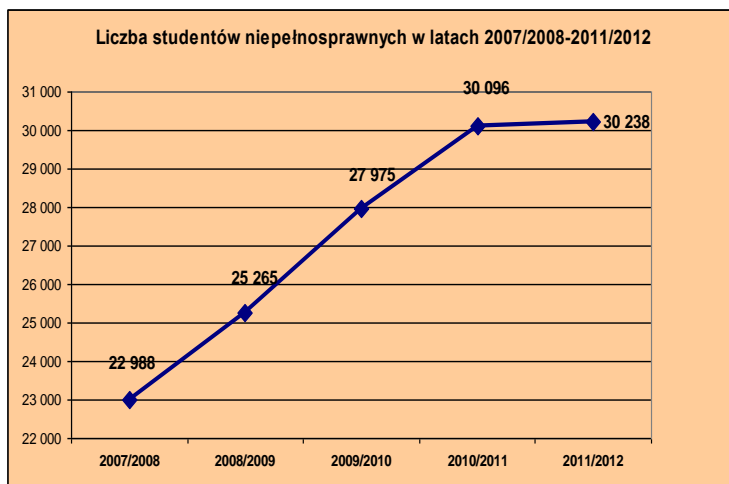
	Stopień niepełnosprawności	Średnie i niższe (ISCED 3 i niższe)	Powyżej średniego (ISCED 4 i wyższe)
EU27	Znaczny	83,9	16,1
	Umiarkowany	77,1	22,9
	Ogółem	79,2	20,8
	Nie	69,9	30,1
EU15	Znaczny	79,3	20,7
	Umiarkowany	72,9	27,1
	Ogółem	74,8	25,2
	Nie	66,1	33,9
EU12+	Znaczny	88,2	11,8
	Umiarkowany	82,3	17,7
	Ogółem	84,4	15,6
	Nie	75,4	24,6
Polska	Znaczny	90,5	9,5
	Umiarkowany	89,4	10,6
	Ogółem	89,9	10,1
	Nie	77,6	22,4

Źródło: EQLS - 2007, ISCED – międzynarodowa klasyfikacja wykształcenia (informacje o badaniu patrz: zakończenie – źródła danych)

## Wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wieku 16 lat i więcej w %

	2008	2009	2010	2011
z wyższym poziomem wykształcenia	25,1	27,7	30,7	30,0
z wykształceniem co najmniej średnim	18,4	19,0	20,0	20,2
z wykształceniem zasadniczym zawodowym	17,1	17,4	17,7	17,8
z wykształceniem gimnazjalnym i niższym	7,3	6,5	5,9	6,2

[Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), GUS 2013)]



[Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), GUS 2013)]

„Na niski poziom wykształcenia niepełnosprawnych składa się szereg czynników, a trendy edukacyjne nie niwelują niższego poziomu ich wykształcenia. We wszystkich krajach unijnych wysokie są odsetki młodzieży niepełnosprawnej niekontynuującej nauki na wyższych szczeblach, a także niekończącej edukacji na danym szczeblu kształcenia. Wśród młodzieży niepełnosprawnej mniejszajest świa-

domość potrzeby kształcenia się czy zdobywania dodatkowych umiejętności” [B. Gąciarz, J. Bartkowski, 2014, s. 27].

W Polsce znacznie wzrosła w ostatnich latach liczba studentów z niepełnosprawnością. W 2013 roku udział osób niepełnosprawnych posiadających wyższe wykształcenie wzrósł do **7,7%**, a wśród osób w wieku produkcyjnym – do **9,1%**. Udział osób sprawnych posiadających wykształcenie wyższe wynosił **20,6%** [Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), GUS 2013]. Statystyki pokazują również, jak posiadanie wyższego wykształcenia wpływa na wskaźnik zatrudnienia w tej grupie.

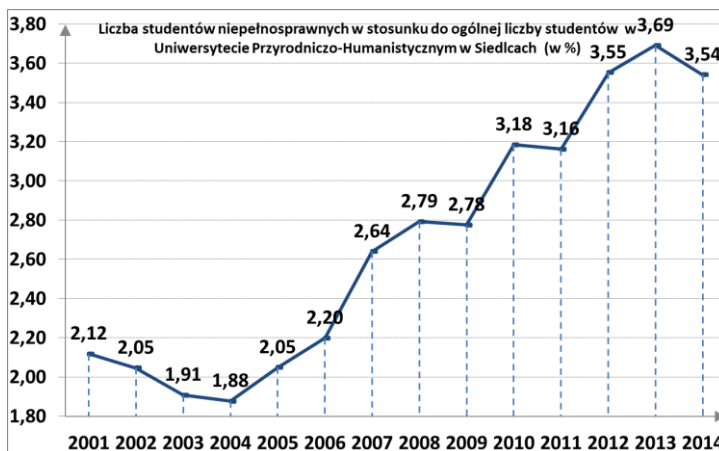
W Polsce populacja osób niepełnosprawnych w wieku 16 lat i więcej wynosiła w 2013 roku **3 332 tys.** osób, z czego:

- **578 tys.** osób było aktywnych zawodowo, w tym:
  - **481 tys.** pracowało,
  - liczba osób bezrobotnych wynosiła **97 tys.**;
- **2 755 tys.** osób niepełnosprawnych było biernych zawodowo.

W porównaniu do analogicznego okresu roku 2012 wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych pozostał na tym samym poziomie – **14,4%**, stopa bezrobocia natomiast wzrosła o **1,6 pkt. proc.** i w 2013 r. wyniosła **16,8%**, co przełożyło się na wzrost współczynnika aktywności zawodowej o **0,4%** (w 2013 wynosił 17,4%) [Sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy w 2013 roku, GUS BAEL].

Dotychczas studia w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach ukończyło 854 osób z niepełnosprawnościami. Studenci z niepełnosprawnościami studiują na wszystkich wydziałach UPH. Najczęściej wybierają kierunki na Wydziale Humanistycznym i Wydziale Nauk Ekonomicznych i Prawnych. Aktualnie studenci z niepełnosprawnościami stanowią 3,54% wszystkich studentów uczelni.





Ta imponująca grupa absolwentów to nasi ambasadorzy, ale także osoby podtrzymujące nas, pracowników Uniwersytetu w przekonaniu o słuszności idei edukacji inkluzyjnej. Nasze działania wpisują się od lat w postulaty Unii Europejskiej, która szczególną wagę przykładła do działań przeciw wykluczeniu społecznemu. Niewątpliwie rozwijanie idei edukacji inkluzyjnej to nie tylko walka z wykluczeniem społecznym, ale również, a może przede wszystkim, zapobieganie występowaniu tego zjawiska. Wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnościami jest zjawiskiem mającym miejsce w naszym społeczeństwie. Jest to zjawisko niezwykle złożone i wieloaspektowe.

W uczelni działa Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych zajmujące się studentami z niepełnosprawnością w czasie całego okresu studiów. W trakcie roku akademickiego uczelnia zapewnia studentom z poszczególnych grup niepełnosprawności różne udogodnienia:

- transport przystosowanym samochodem na zajęcia dydaktyczne i rehabilitację,
- udział tłumaczy języka migowego w zajęciach dydaktycznych,
- pomoc w procesie edukacyjnym asystentów osób niepełnosprawnych,
- możliwość wypożyczenia specjalistycznego sprzętu,

- możliwość korzystania w salach wykładowych z pętli indukcyjnych,
- możliwość korzystania z nowej pracowni logopedycznej,
- korzystanie z Biblioteki Głównej i Czytelnii Zbiorów Specjalnych wyposażonych w specjalistyczny sprzęt,
- bezpłatne usługi ksero.

Proponowane są również zajęcia zamienne:

- język angielski dla studentów z niepełnosprawnością słuchu (niesłyszących i niedosłyszących) oraz studentów z innymi trudnościami w komunikowaniu się zamiennie za zajęcia z lektoratu języka obcego;
- rehabilitacja dla studentów niepełnosprawnych niemogących uczestniczyć w zajęciach z wychowania fizycznego.

Studenci mają również możliwość skorzystania z zajęć dodatkowych w postaci lektoratu języka polskiego dla studentów z uszkodzonym słuchem, zajęć z terapii logopedycznej, mających na celu usprawnienie posługiwania się językiem polskim i korygowanie zaistniałych nieprawidłowości w wymowie oraz zajęć z zaawansowanych technologii informatycznych, które pozwalają studentom poznać najnowsze techniki wspomagania czytania i pisania z możliwością wykorzystania tej wiedzy w pracy.

Pomoc materialna dla studentów obejmuje: stypendium socjalne, stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych, stypendium rektora dla najlepszych studentów, zapomogi, a ponadto stypendium ministra za wybitne osiągnięcia.

Cennym przedsięwzięciem realizowanym w Uniwersytecie jest objęcie studentów niesłyszących zajęciami z języka angielskiego. Jest to niewątpliwie zwiększanie ich szans na rynku pracy. Według Eurobarometru „niepełnosprawni we wszystkich grupach krajów europejskich deklarują niższą znajomość języka angielskiego. Jest ich mniej w grupie znających go dobrze, a znacząco więcej w grupie bez umiejętności czytania po angielsku. Wskaźniki te przedstawiają się mniej korzystnie w krajach Europy Wschodniej. Dodatkowo w tej ostatniej grupie krajów różnica między niepełnosprawnymi a sprawnymi jest większa

niż w pozostałych krajach. Można uznać, że jest to różnica jakościowa. Większość niepełnosprawnych nie umie czytać po angielsku, podczas gdy w grupie osób sprawnych proporcje te układają się odwrotnie. Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że niepełnosprawni z Europy Zachodniej mają lepszą znajomość angielskiego, niż osoby sprawne z Europy Wschodniej. Polscy niepełnosprawni wypadają na tym tle bardzo niekorzystnie, gdyż umiejętności czytania po angielsku deklaruje tylko 11% respondentów” [B. Gąciarz, J. Bartkowski, 2014, s. 28].

**Tabela 2.** Umiejętność czytania po angielsku u niepełnosprawnych (w %)

	Niepełnosprawność	Bardzo dobrze	Dosyć dobrze	Niezbyt dobrze	Wcale nie czytamy
EU27	Nie	19,3	24,2	20,5	36,0
	Tak	11,9	14,2	17,2	56,7
EU15	Nie	24,9	28,3	20,1	26,7
	Tak	19,5	20,6	20,1	39,8
EU12+	Nie	11,1	18,4	21,1	49,5
	Tak	3,3	6,9	13,9	75,9
Polska	Nie	3,9	13,9	19,6	62,5
	Tak	0,0	4,0	7,2	88,8

Źródło: EQLS 2007 (informacje o badaniu patrz: zakończenie – źródła danych)

[B. Gąciarz, J. Bartkowski, 2014, s. 28]

Ważnym elementem kształcenia naszych studentów jest przygotowanie do rozumienia założeń edukacji inkluzyjnej. Służą temu wprowadzone do planów studiów przedmioty z zakresu edukacji inkluzyjnej w ramach studiów pierwszego stopnia.

Innym bardzo istotnym obszarem jest kształcenie podyplomowe nauczycieli z zakresie pracy w warunkach edukacji inkluzyjnej. Aktualnie w Uniwersytecie funkcjonują dwa studia podyplomowe przygotowujące nauczycieli do wdrażania inkluzji w praktyce. Są to: Podyplomowe Studia Pracy z Uczniem ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi oraz Podyplomowe Studia Oligofrenopedagogiki. W ramach studiów podyplomowych słuchacze nabywają szereg kompetencji. Zgodnie z propozycją A. Korzona są to kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, infor-

matyczne i moralne [A. Korzon, 2005]. Ponadto słuchacze odbywają obowiązkowe praktyki w renomowanych placówkach oświatowych. Zajęcia na studiach podyplomowych prowadzą nauczyciele akademicy posiadający co najmniej stopień naukowy doktora oraz praktycy, którzy na co dzień pracują jako nauczyciele wizytatorzy i ściśle współpracują z miejscowymi ośrodkami doradztwa i doskonalenia nauczycieli.

W uczelni od 1997 roku wydawane jest pod reakcją naukową dr hab. prof. UPH Tamary Zacharuk czasopismo „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”. Stanowi ono forum wymiany myśli naukowej związanej z inkluzją w edukacji. Poruszana problematyka dotyczy teoretycznych aspektów inkluzji społecznej ze szczególnym zwróceniem uwagi na edukację inkluzyjną. Ponadto prezentowane są doświadczenia praktyczne, rozwiązania dotyczące edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w innych krajach, scenariusze zajęć integracyjnych oraz recenzje książek i sprawozdania. Adresatami czasopisma są wykładowcy, nauczyciele, studenci oraz rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Od osiemnastu lat czasopismo propaguje ideę edukacji włączającej i zmianę myślenia o osobach z dysfunkcjami. Aktualnie czasopismo znajduje się na liście B czasopism punktowanych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i posiada 6 punktów. Czasopismo pozytywnie przeszło proces ewaluacji ICI Journals Master List 2014, której wynikiem jest przyznanie wskaźnika ICV (Index Copernicus Value) w wysokości 40.99 pkt.

Działania realizowane w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach wpisują się znakomicie w Europejską Strategię w sprawie Niepełnosprawności 2010-2020. Jest ona doskonałym drogowskazem do rozwijania działań na rzecz inkluzji.

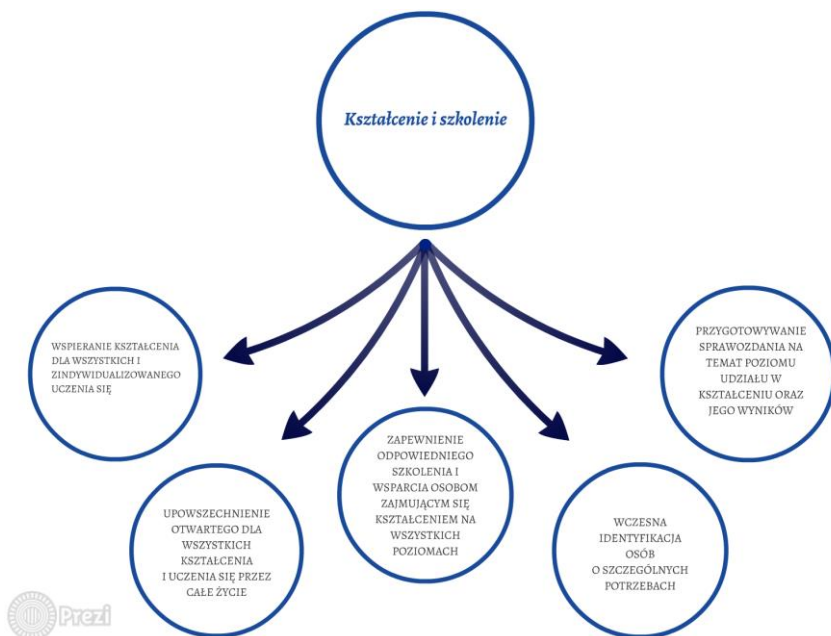
Strategia odnosi się do obszarów przedstawionych na schemacie 1.



Schemat 1

Źródło: Europejska Strategia w sprawie Niepełnosprawności 2010-2020

Obszarem, któremu poświęcamy najwięcej uwagi jest w sposób oczywisty kształcenie, które w unijnym opracowaniu zawiera przedstawione na schemacie 2 komponenty.



Schemat 2

Źródło: Europejska Strategia w sprawie Niepełnosprawności 2010-2020

Wielkim sukcesem środowiska niesłyszących studentów UPH jest zdobycie wyróżnienia na Przeglądzie Filmów Krótkometrażowych w 2003 roku. Otrzymał je film „Skowronki ciszy”, w którym główne role grali studenci niesłyszący naszej Uczelni. **Za całokształt działalności na rzecz osób niepełnosprawnych Uczelnia otrzymała prestiżową statuetkę „Motyla” w imieniu Fundacji „Porozumienie bez barier” w 1998 r. Natomiast w 2008 i 2014 Uczelnia została nagrodzona wyróżnieniem „Lodołamacze”.**

Pragniemy, aby wszyscy nasi studenci rozpoczynając studia w UPH uwierzyli w słowa Roberta Colliera:

*Możesz dokonać wszystkiego,  
czego tylko zechcesz;  
możesz zdobyć wszystko,  
czego zapragniesz;  
możesz zostać każdym,  
kim zechcesz zostać.*

## **Bibliografia**

Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), GUS 2013.

Europejska Strategia w sprawie Niepełnosprawności 2010-2020.

Gąciarz B., Bartkowski J., *Położenie społeczno-ekonomiczne niepełnosprawnych w Polsce na tle sytuacji osób niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr II/2014(11).

Korzon A., *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych a kompetencje nauczyciela*, w: Gmoch R., Krasnodębska A. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2005.





**Janina Florczykiewicz**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Wydział Humanistyczny

## **Interdyscyplinarność arteterapii – sztuka jako przestrzeń działania arteterapeutycznego**

### **Interdisciplinarity of art therapy – art as an area of activity for art therapy**

**Streszczenie:** Początki arteterapii lokują się w sferze praktyki i są związane z wykorzystaniem środków artystycznych i form aktywności z obszaru sztuki do poprawy funkcjonowania jednostki. Rozwojowi metod i form działań arteterapeutycznych towarzyszy słaba podbudowa teoretyczna, co jest przyczyną wielu nieścisłości i nieporozumień. Artykuł jest odpowiedzią na potrzebę rozwijania teorii arteterapii, podjęto w nim próbę usystematyzowania istniejącej wiedzy: wskazano główne nurty teoretyczne, stanowiące bazę dla rozwiązań praktycznych oraz omówiono dwa równoległe rozwijające się jej nurty - medyczny i edukacyjny. Ważnym aspektem rozważań jest podkreślenie znaczenia sztuki w działaniach arteterapeutycznych. Nawiązanie do działań mieszczących się w nurcie edukacyjnym, określanym terminem „edukacja sztuką” jest próbą zainicjowania dyskusji nad przywróceniem sztuce przynależnej rangi w działaniach ukierunkowanych na rozwój podmiotowy.

**Słowa kluczowe:** sztuka, pedagogika, edukacja przez sztukę, arteterapia, nurty arteterapii

**Summary:** The origins of art therapy are located in the sphere of practice and are associated with the use of artistic media and forms of activity in the area of art in order to improve the operations of an individual. The development of methods and forms of art therapy activities is accompanied by a weak theoretical foundation, which is the cause of many inaccuracies and misunderstandings.

The article is a response to the need to develop the theory of art therapy, it attempts to systematize existing knowledge: identifies the main theoretical currents, which are the basis for practical solutions, and discusses the two parallel developing its trends - medical and educational. An important aspect of the discussion is to emphasize the importance of art in art therapy activities. The reference to actions in the educational trend, as defined by the term "art education", is an attempt to initiate a discussion on reinstating the art of the associated status in activities aimed at the subjective development.

**Keywords:** art, education, education by art, art therapy, trends in art therapy

Wykorzystanie sztuki w zaplanowanych działaniach adresowanych do różnych odbiorców obejmuje realizację celów dwójako ukierunkowanych: (1) na rozwój, czyli kształtowanie osobowości jednostki oraz (2) na wsparcie leczenia w przypadku ujawniających się jej zaburzeń. Oba dążenia mieszczą się w zakresie arteterapii, stanowiąc podstawę do wyodrębnienia w niej rozwijających się równolegle dwóch nurtów, powiązanych z odrębnymi dyscyplinami: edukacyjnego ulokowanego w obrębie pedagogiki oraz medycznego powiązanego z psychoterapią.

Osadzenie arteterapii w obszarze zdrowia psychicznego wynika z coraz silniej ujawnianej społecznej potrzeby w zakresie poszukiwania pozamedycznych metod wspomagających zdrowie, co przyczynia się nie tylko do poszerzenia wykorzystania praktyki arteterapeutycznej w rehabilitacji, lecz także wpływa na dynamiczny rozwój badań nad jej efektywnością w pracy z pacjentami psychiatrycznymi oraz ciężko chorymi, przeżywającymi problemy emocjonalne.

Dla edukacyjnego nurtu arteterapii charakterystyczne jest dążenie do ujawnienia właściwości sztuki inicjujących rozwój podmioty. Aspekt terapii jest w nim pojmowany w odmienny sposób, niż ma to miejsce na gruncie medycznym – koncentracja zostaje przesunięta z przynależnego medycynie procesu leczenia, przy wykorzystaniu środków z obszaru sztuki, na terapeutyczny wymiar samej sztuki, powiązany z dwoma jej właściwościami: możliwością ekspresji i uzyskania wglądu w siebie, które są bazą dla poszerzenia wiedzy podmioty.

## **Medyczny nurt arteterapii – kształtowanie założeń**

Medyczny nurt arteterapii związany z jej zastosowaniami w obszarze zdrowia, głównie psychicznego, zarysował się równolegle w Europie i Stanach Zjednoczonych w XIX i XX wieku. Pierwsze doświadczenia będące wynikiem osadzonych na gruncie psychoanalizy przekonań o symbolicznej treści wytworów plastycznych pacjenta,

które traktowano jako wizualizację nieświadomych treści wewnętrznych polegały na oferowaniu pacjentom klinik psychiatrycznych zajęć z zakresu sztuk plastycznych. Zakładano przy tym, że proces tworzenia ma pozytywny wpływ na rehabilitację, zmianę i rozwój [por. Malchiodi 2003].

Medyczny nurt zastosowań arteterapii, sięgając do założeń psychoanalitycznych, nawiązuje do ekspresyjnej funkcji sztuki, która wyraża się w jej możliwości ujawniania stłumionych stanów emocjonalnych [Gołaszewska, 1986, Kwiatkowska, 1991, Malchiodi, 2003]. Zakłada się, że podczas tworzenia sztuki działa mechanizm projekcji, który umożliwia rzutowanie wewnętrznych stanów, uczuć i przeżyć w artystyczną strukturę pracy plastycznej [Freud, 1919] - doświadczenie wewnętrzne zostaje przedstawione w symbolicznej formie [Kris, 1952].

Pionerką psychoanalitycznie zorientowanych działań arteterapeutycznych była Margaret Naumburg (1966). Nawiązując do poglądów Freuda, upatrywała w ekspresji plastycznej możliwości dotarcia do traumatycznych treści podświadomości, dzięki ich symbolicznemu przedstawieniu w obrazie. W terapii podlegały one następnie przekształceniu w słowny komunikat, dokonywany na bazie skojarzeń. Zdaniem M. Naumburg indywidualne skojarzenia pacjenta (twórcy kompozycji) są kluczem, do zrozumienia treści przedstawionych w obrazie oraz podstawą oczekiwanych zmian [Malchiodi, 2003].

W arteterapii realizowanej na gruncie medycznym przyjmowane są dwa założenia stanowiące podstawę pracy z pacjentem: o (1) diagnostycznej wartości pracy plastycznej (rysunku, obrazu) powstałej w działaniu arteterapeutycznym oraz (2) terapeutycznych właściwościach procesu twórczego.

Diagnostyczny wymiar arteterapii opiera się na poglądzie, że określone zaburzenia funkcjonowania złożone na obraz kliniczny choroby ujawniają się w kompozycji plastycznej w postaci specyficznych rozwiązań stylistycznych (motywów i ich zestawień czy stosowania specyficznych środków stylistycznych, np. ornamentyki, de-

formacji, itp.). Analiza formalna pracy plastycznej ujawniając specyficzne dla określonych zaburzeń rozwiązania stanowi potwierdzenie dla diagnozy psychiatrycznej<sup>1</sup>.

W początkach rozwoju podejścia diagnostycznego zostały opracowane przez badaczy sposoby interpretacji artystycznej formy pracy plastycznej<sup>2</sup> [Hammer, 1980, Machover, 1980]. Następnym krokiem było opracowanie psychometrycznych narzędzi diagnostycznych, w postaci rysunkowych testów projekcyjnych, jednak badania wskazały na niską ich trafność [m.in. Vyse, 1997, Williams i in. 1996, Kahill, 1984, Rankin, 1994, za: Kaplan, 2004]. Wskazuje to, że sposób rysowania, obrazowane elementy i ich symbolika mają charakter subiektywny i stanowią wynik indywidualnych upodobań i stylu rysunkowego. Między propozycją interpretacji formy pracy plastycznej wywodzącej się z podejścia osadzonego w psychologii a sposobami interpretacji stosowanymi przez arteterapeutów istnieją różnice, których źródłem jest przyjmowane przez arteterapeutów założenie o terapeutycznym potencjale sztuki, niezależnie od wyników psychometrycznych. Ponadto terapeuci sztuką przykładają wyższą wagę do werbalizacji dyrektyw dla twórczości artystycznej oraz roli twórcy w odkrywaniu własnych problemów [Mills, Goodwin 1991].

Na rolę samych wartości artystycznych w procesie arteterapeutycznym zwrócono uwagę już w początkach rozwoju arteterapii; traktowanie twórczości artystycznej jako źródła pozytywnych doświadczeń podmiotowych przyświecało działaniom Mary Huntoon, artystki prowadzącej w latach 30. ubiegłego wieku zajęcia plastyczne w klinice psychiatrycznej w Topece (Kansas). W jej działaniach kracja plastyczna była traktowana jako środek uświadomienia problemów emocjonalnych i traumatycznych doświadczeń; intersubiektywna przestrzeń sztuki, zdaniem autorki, sprzyjając poznaniu siebie

---

<sup>1</sup> Pionierami zastosowania arteterapii odwołującej się do wymiaru diagnostycznego w Polsce były dwa ośrodki – Szpital Tworowski oraz Szpital Neuropsychiatryczny im. J. Babińskiego w Krakowie.

<sup>2</sup> W polskiej literaturze omówienia specyfiki formy plastycznej chorych na schizofrenię dokonała Noemi Madejska w książce „Malarstwo i schizofrenia”.

oraz doświadczeniu katarctycznym, tworzy właściwe warunki do ich „przepracowania” [por. Malchiodi, 2007].

Wielu arteterapeutów upatruje właściwości terapeutycznych w samym procesie kreacji artystycznej, jednak dotąd nie podjęto systematycznych badań nad jego wpływem na myślenie i odczuwanie twórcy. Najczęściej przywoływaną przez terapeutów właściwością działania arteterapeutycznego sprzyjającą rehabilitacji jest pozytywny wpływ towarzyszącego im procesu twórczego na sferę emocjonalną. Przesłanki do tego twierdzenia są zawarte w wynikach badań z obszaru neurofizjologii. Stwierdzono, że towarzyszy mu wzrost we krwi poziomu serotoniny, neuroprzekaźnika zwanego hormonem szczęścia, łagodzącego uczucie depresji, ponadto zaobserwowano poprawę tętna, oddychania i ciśnienia [za: Malchiodi, 2003].

We współczesnych definicjach arteterapii formułowanych na gruncie medycznym reprezentowane są dwa podejścia - arteterapię traktuje się jako odmianę psychoterapii, w której sztuka, proces twórczy dostarcza materiału poddawanego analizie lub akcentuje się właściwości terapeutyczne tkwiące w samej sztuce. Elementy obu podejść są obecne w definicji rekomendowanej przez Brytyjskie Stowarzyszenie Arteterapeutów, które uznaje arteterapię za „formę psychoterapii odwołującą się do komunikacyjnej funkcji mediów artystycznych, której celem jest rozwój podmiotowy i w konsekwencji poprawa jakości życia” [za: Józefowski 2012, s. 10], sztuka jest traktowana nie jako narzędzie diagnostyczne, lecz środek do rozwiązywania problemów emocjonalnych (<http://www.baat.org/About-Art-Therapy>). Z kolei w definicji Amerykańskiego Stowarzyszenia Arteterapeutów akcentowana jest rola arteterapeuty w tworzeniu sytuacji, w których pacjenci mogą korzystać z terapeutycznego oddziaływania sztuki – sztuka (proces twórczy, powstałe prace) jest traktowana jako narzędzie poznania, uświadamiania uczuć i doświadczanych emocji, co sprzyja rozwojowi samoświadomości, zwiększeniu poczucia własnej wartości, zmniejszeniu lęku, rozwojowi umiejętności społecznych (<http://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf>).

Z kolei Towarzystwo „Amici Di Tworci” traktuje arteterapię jako formę terapii ekspresywnej, w której środkiem terapii jest ekspresja artystyczna, a celem dobrostan [Chmielnicka-Plaskota i in., 2013].

### **Edukacyjny nurt arteterapii – edukacja sztuką**

Korzenie edukacyjnego nurtu arteterapii sięgają poglądów formułowanych na gruncie filozofii, rozwijanych później w sztuce i pedagogice, opisujących wpływ sztuki na człowieka. Wskazywane w starożytności funkcje sztuki, opisywane poprzez kategorie: ekspresji, *katharsis*, *mimesis* (Wojnar 1976) stanowią podstawę dla określenia jej wymiaru edukacyjnego, którego istotą jest rozwój podmiotu inicjowany w doświadczeniach wzbudzanych w obszarze sztuki. Do aspektu rozwoju inspirowanego doświadczeniem estetycznym, nawiązywały poglądy rozwijane w ramach pedagogiki kultury oraz ruchu Nowego Wychowania, w którym podkreślano znaczenie aktywności twórczej i twórczej postawy wobec świata dla kształtowania osobowości<sup>3</sup>. Poglądy te, o wyraźnej orientacji humanistycznej, wykraczały poza sferę samej sztuki - doświadczenie estetyczne, w znaczeniu nadanym przez J. Deweya (1975), obejmując percepcję, działanie i doznanie, ocenę i doznania emocjonalne, nie ogranicza się do kontaktów z pięknem i sztuką, lecz jest wyrazem radości z doświadczania życia – takie rozumienie zbliża doświadczenie estetyczne do samorealizacji.

Bezpośrednio do wychowawczego wymiaru sztuki nawiązywała koncepcja wychowania przez sztukę („Education trough art”) opracowana przez Herberta Reada (1976), przeszczepiona na polski grunt edukacyjny przez Bogdana Suchodolskiego (1965) i Irenę Wojnar (1976). W ich ujęciu wychowanie przez sztukę obejmuje propozycję estetycznego kształcenia instytucjonalnego, którego istota spro-

---

<sup>3</sup> Powstawały pedagogie, w których działania z obszaru sztuki oparte na ekspresji (plastycznej, muzycznej, literackiej) były wskazywane jako kluczowe dla wspomaganie rozwoju, np. techniki Freineta czy pedagogika M. Montessorii.

wadza się do oddziaływania sztuki na jednostkę w procesie wychowania, prowadzącego do wielostronnego rozwoju osobowości [por. Józefowski, Florczykiewicz, 2015].

W literaturze przedmiotu proponuje się rozpatrywanie działania arteterapeutycznego o charakterze edukacyjnym w kategoriach interwencji wychowawczej - „jako interwencję ukierunkowaną na wspomaganie rozwoju podmiotowego, poprzez pobudzanie wyobraźni, kreatywnego myślenia i działania, w działaniach lokujących się w przestrzeni sztuki” [Józefowski 2012, s. 12].

Działania, w których postulat rozwoju podmiotowego jest realizowany w przestrzeni sztuki, uwzględniające wielopłaszczyznowe oddziaływanie sztuki na jednostkę uczestniczącą w procesie jej współtworzenia, są zaliczane do edukacji sztuką (*Education by art*). Termin ten, jako alternatywa dla arteterapii na gruncie edukacyjnym, został zaproponowany przez Eugeniusza Józefowskiego [Józefowski, Florczykiewicz 2015] w odpowiedzi na potrzebę uporządkowania wiedzy w zakresie arteterapii. Edukacja sztuką obejmuje działania mieszczące się w ramach sztuki interaktywnej, w której zakłada się czynne uczestnictwo „odbiorcy” w sytuacji zaaranżowanej przez artystę - doświadczenia, które są jego udziałem wzbogacają go (poznawczo, emocjonalnie), przyczyniając się do rozwoju. Tak więc z jej zakresu zostają wyłączone działania pedagogiczne czy terapeutyczne, w których zakłada się jedynie wykorzystanie środków lub technik przynależnych do określonej dyscypliny sztuki, poza sytuacją artystyczną<sup>4</sup> - chodzi np. o działania wykorzystywane w procesie edukacji oparte na swobodnej ekspresji twórczej czy terapię zajęciową, w której wykorzystuje się techniki plastyczne w celach usprawniania poszczególnych funkcji.

Przykładem działania z zakresu edukacji sztuką jest warsztat twórczy, jego autorskie koncepcje rozwijane są przez Wiesława Karo-

---

<sup>4</sup> Sytuacja artystyczna jest tu rozumiana w kategoriach estetyki zaangażowania, jako aktywność realizowana w polu estetycznym wyznaczonym przez interakcje między artystą, odbiorcą a dziełem (Berleant 2007), generujące doświadczenia estetyczne.

laka (2008, 2014) i E. Józefowskiego (2009, 2012) [Józefowski, Florczykiewicz, 2015].

Istotą edukacyjnych możliwości sztuki w zakresie wywoływania zmian w osobowości podmiotu jest doświadczenie podmiotowe. Jego przestrzenią w sztuce staje się wewnętrzny dialog - jego znaczenie dla rozwoju podmiotowego oraz mechanizm dokonujących się zmian daje się wyjaśnić w odwołaniu się do dwóch istotnych aspektów sztuki: procesu kreacji artystycznej oraz struktury artystycznej dzieła – kompozycji plastycznej. Przedtem konieczne jest jednak zdefiniowanie samej sztuki.

Najogólniej rzecz biorąc sztuka stanowi medium, w którego przestrzeni zachodzi proces kreowania subiektywnie postrzeganej przez twórcę rzeczywistości. Chociaż ma ona odniesienia do tej istniejącej obiektywnie, to zawsze jest jedynie formą jej interpretacji odwołującej się do doświadczeń, przeżyć, doznań twórcy [Berger, 2000, Danto, 1964, Ingarden, 1966].

Podstawą dla istnienia sztuki jest dzieło, które należy rozpatrywać w odniesieniu do dwóch aspektów: fizycznego i perceptualnego. Pierwszy jest określany poprzez jakości formalne, złożone na kompozycję, drugi zaś wiąże się z ich oceną przez podmiot. Wytwór artystyczny jest, więc w tym ujęciu przedmiotem estetycznym, który staje się dziełem w procesie konkretyzacji [Beardsley, 1958, za: Polit, 2000].

Dla podjętego tu zagadnienia wpływu sztuki na osobowość podmiotu proces konkretyzacji dzieła jest kluczowy. Należy ją rozumieć jako nadawanie dziełu ostatecznego kształtu przez odbiorcę; struktura artystyczna wytworu powstałego podczas kreacji artystycznej stanowi jedynie tzw. zapośredniczony ślad; wymaga dookreślenia, będącego źródłem doświadczenia wyobrazonego, którego przedmiot nie istnieje w danym czasie i przestrzeni. Konkretyzacja może mieć charakter obiektywny, jeśli dokonywane oceny odpowiadają cechom przedmiotu estetycznego (konkretyzowanego dzieła), w przeciwnym przypadku jest iluzoryczna. Istotną rolę w procesie konkretyzacji dzieła odgrywają właściwości psychiczne dokonujące



go jej podmiotu, jego wiedza, doświadczenia, zdolność do nadawania wartości [por. Berger 2000; Ingarden 1970; Polit 2000].

W działaniu arteterapeutycznym przestrzenią dla planowanych zmian struktur osobowości jest kreacja plastyczna<sup>5</sup>. Chcąc odnieść do niej proces konkretyzacji, należy zaproponować jego inne ujęcie – nie jako procesu nadawania wartości istniejącemu już przedmiotowi estetycznemu, lecz jako procesowi tworzenia tej wartości w dialogu prowadzonym ze sobą przez twórcę, podczas kreacji. Źródłem tego dialogu jest konstytuowany przedmiot estetyczny, poszczególne jego wersje uzgadniane w kreacji inicjują ten dialog. W konkretyzacji dzieła ujmowanej z perspektywy kreacji osobowość twórcy – jego przeżycia, poglądy, doświadczenia, emocje mają wpływ nie tylko na jego ostateczną ocenę, lecz także na samą formę dzieła.

Istotą kreacji jest tworzenie wizualnej struktury artystycznej, wyrażającej treści wewnętrzne, zgodne z intencją twórcy. Proces ten obejmuje transformacje formy wizualnej inicjowane towarzyszącymi im zmianami myślenia i emocji. W prowadzonych tu rozważaniach jest ujmowany w kontekście dialogu między aktualną wersją formy artystycznej – tworzącymi ją jakościami a wewnętrzną reprezentacją świata posiadaną przez twórcę. Interakcje zachodzące pomiędzy elementami struktury artystycznej – symbolami wizualnymi a elementami osobowości twórcy – skryptami poznawczymi i przyporządkowanymi im emocjami prowadzą do powstania ostatecznej formy artystycznej dzieła, która jest jednocześnie zapisem zmian dokonanych w osobowości. Kreacja jest więc dookreślanie, konkretyzacją dzieła zachodzącą w trakcie jego tworzenia.

Przedstawione holistyczne ujęcie procesu twórczego, łączące komunikatywny i ekspresywny wymiar sztuki jest odniesieniem dla działań praktycznych upatrujących możliwości rozwoju i terapii w przestrzeni sztuki – złożonych nań procesach.

---

<sup>5</sup> W rozważaniach przyjmuje się wąskie rozumienie terminu arteterapia, odnosząc go do działań realizujących cele terapeutyczne za pośrednictwem kreacji wizualnej / plastycznej (zob. Józefowski 2010; Józefowski, Florczykiewicz 2011).

## **Teoretyczne podstawy arteterapii**

Arteterapia lokuje się w sferze praktyki, jej teoretyczne założenia mają źródła w trzech podejściach: psychoanalitycznym (konceptje Z. Freuda i C. Junga), humanistycznym oraz kognitywno-behawioralnym.

### **Podejście psychoanalityczne**

Nurt psychoanalityczny arteterapii ma źródło w poglądach Z. Freuda (1916-1917). Rozwijane przez niego poglądy na temat roli sztuki nawiązywały do jego koncepcji osobowości, mechanizmów obronnych oraz poglądów o znaczeniu snów. Freud zakładał, że sztuka stanowi przestrzeń uaktywniania mechanizmów obronnych - w procesie tworzenia dzieła (obrazu, rzeźby) uaktywniane zostają mechanizmy projekcji (rzutowania podświadomych treści w symbole) i sublimacji (ekspresji konfliktowych treści w sposób zgodny z normami społecznymi), które umożliwiają przedstawienie konfliktowych treści zawartych w podświadomości w symbolicznej formie - w kompozycji plastycznej. W ten sposób energia blokowana na ich utrzymywanie w podświadomości zostaje uwolniona, a podmiot doświadcza odczucia katharsis. Stworzone obrazy stają się narzędziem w procesie psychoterapeutycznym, podlegają analizie psychoterapeuty, są podstawą przeniesienia [por. Malchiodi, 2003, Florczykiewicz, 2013].

Z kolei C. Jung (1981) prezentował podejście analityczne, nawiązując do symbolicznego znaczenia obrazów. W jego założeniach sztuka jest metodą analizy siebie i osobistego doświadczenia. W odróżnieniu od Freuda negował interpretacje narzucane przez psychoanalityków, z uwagi na ich dyrektywność uznał, że istotą procesu arteterapeutycznego jest przybliżenie treści podświadomości pacjentowi, umożliwienie mu ich odkrycia i zrozumienia. Zakładał, że warunkiem osiągnięcia równowagi psychicznej jest dialog między świadomością a nieświadomością, a narzędziem tego jest doświadczenie transcendentnej symboliki marzeń i sztuki. W jego poglądach proces

arteterapeutyczny jest narzędziem ujawniania archetypów tkwiących w nieświadomości zbiorowej, interpretacja symboliki obrazu pozwala na ich identyfikację.

### **Podejście humanistyczne**

Humanistyczne ujęcie arteterapii opiera się na założeniu, że kreatywność rozumiana jako sposób aktualizowania podmiotowych potencji stanowi podstawę działania terapeutycznego. W jego ramach rozwinęły się cztery podejścia do arteterapii: (1) egzystencjalne, (2) skoncentrowane na osobie, odwołujące się do koncepcji C. Rogersa, (3) terapia Gestalt, (4) transpersonalne [Malchiodi, 2003]. Wspólny dla nich jest pogląd o znaczeniu subiektywnego doświadczenia generowanego w przestrzeni sztuki dla rozwoju osobowości, w warunkach wolności i zaufania. Centralne miejsce przypisuje się w nim kreatywności, którą uznaje się za środek doświadczania i aktualizowania potencjału człowieka, traktując ją jako środek leczniczy.

W egzystencjalnym podejściu do arteterapii jej celem jest wspomaganie podmiotu w poszukiwaniach egzystencjalnych, dotyczących określenia celów i sensu życia [Moon, 1995]. Zakłada się, że proces twórczy umożliwia odkrycie przeżywanych dylematów egzystencjalnych, co pozwoli na wyzwolenie od lęków i niepokojów oraz życie pełnią. Kreatywność jest uważana za podstawę zdrowia psychicznego. Obraz tworzony w ramach arteterapii jest metaforą egzystencjalnych dylematów, wzbudza pewnego rodzaju uważność wobec świata.

Podejście egzystencjalne nie jest skierowane na opracowanie konkretnych rozwiązań w zakresie technik arteterapeutycznych, jest skierowane na rozstrzygnięcie w działaniu arteterapeutycznym istotnych życiowo zagadnień, takich jak miłość, radość, cierpienie, dążeniu do rozwoju osobistego; wyrażają się one w pytaniach typu: „kim jestem?“, „dokąd zmierzam?“ [Moon, 1995]. W ramach podejścia egzystencjalnego rozpatruje się kwestie: (1) samoświadomości; (2) wolności i odpowiedzialności; (3) tworzenia własnej tożsamości i refleksji

nad znaczącymi relacjami; (4) lękiem jako stanem życia oraz (5) świadomości śmierci [za: Corey, 1996].

Model terapeutyczny stosowany w ujęciu egzystencjalnym oparty jest na autentyczności zachowań i swobodnej ekspresji twórczego, które stają się podstawą relacji terapeutycznej. Znaczenie terapeutyczne ma dokonywana przez podmiot interpretacja treści obrazu oraz doświadczeń z przebiegu procesu twórczego, w podejściu tym porzuca się wszelką dyrektywność.

Kolejnym, rozwijanym w ramach podejścia humanistycznego, jest ujęcie skoncentrowane na osobie, nawiązujące do koncepcji C. Rogersa (2002). Zakłada się, że celem działania arteterapeutycznego jest wyzwolenie w podmiocie potencji, które umożliwią mu rozwiązanie problemów. Zadaniem terapeuty jest stworzenie do nich odpowiedniego klimatu, głównie chodzi o odczucie wolności i psychicznego bezpieczeństwa, które zapewnia bezwarunkowa akceptacja i empatyczne rozumienie. Twórcza ekspresja jest środkiem poznania siebie, wydobywania rozwojowych potencji [Malchiodi, 2007].

W terapii Gestalt zakłada się, że sztuka jest narzędziem poznania siebie, zaś środkiem określenia problemów jest uruchomienie kanału sensorycznego. W ramach tego podejścia stosuje się techniki arteterapeutyczne, w których wykorzystuje się różne formy sztuki w jednej sesji arteterapeutycznej.

W podejściu transpersonalnym akcentuje się rolę wartości duchowych w rozwoju, jej postulatem jest integracja ciała, umysłu i ducha. Zakłada się, że proces twórczy jest obszarem doświadczeń transcendentnych, w sesji terapeutycznej wykorzystuje się metody oparte na medytacji i kontemplacji, wyobraźni wzbudzonej w procesie twórczym przypisuje się właściwości lecznicze [Malchiodi, 2007].

### **Podejście kognitywno-behawioralne**

W świetle założeń kognitywistycznej teorii sztuki dzieło należy traktować jako strukturę stanowiącą zapośredniczony ślad, konkretyzacja sugerowanych treści dokonuje się w inspirowanym nim dialogu twórcy i odbiorcy. Przy czym w kreacji twórcą i odbiorcą jest ta sama

osoba – tworzący podmiot, co nadaje tworzonej strukturze głęboko indywidualny wymiar. Metafory i symbole pobudzają refleksje retrospekcyjne, nadawanie im osobistych znaczeń umożliwia dotarcie do rzeczywistości wykreowanej w obrazie.

Kognitywno-behawioralne podejście do arteterapii zakłada, że przyczyną problemów i zaburzeń emocjonalnych są zniekształcenia poznawcze generowane przez podmiot [Rozum, Malchiodi, 2003]. Podstawowym celem terapii kognitywnej jest pomoc w identyfikacji negatywnych reguł i fałszywych założeń leżących u podstaw podejmowanego przez jednostkę działania, a w następstwie ich zamiana na bardziej obiektywne, zaś celem terapii kognitywno-behawioralnej jest, oprócz ich identyfikacji, wypracowanie schematu radzenia sobie w sytuacji stresu [Meichenbaum 1985]. Zatem, celem arteterapii o orientacji kognitywno-behawioralnej jest umożliwienie identyfikacji zafałszowań w obrazie świata tworzonym przez podmiot oraz ich obiektywizacja. Wizualna forma rozważanego problemu jest punktem wyjścia do dyskusji nad nim i określania jego istoty oraz powiązanych z nim zafałszowań poznawczych. W trakcie terapii proponuje się stworzenie obrazów stresora, sposobów radzenia sobie ze stresem, wykonywanie obrazów (kolaży) redukujących stres. Identyfikacja negatywnych sposobów myślenia pozwala na rozpoznanie odpowiedzialnych za nie schematów. Jest to podstawa do ich restrukturalizacji obejmującej analizę logiki myślenia i wnioskowania, generowanie alternatywnych rozwiązań opartych na danych przesłankach, weryfikację przesłanek. Wizualne wersje tych rozwiązań są podstawą do dalszych przekształceń, w tym na poziomie umysłu [Rozum, Malchiodi, 2003].

Charakterystyczne dla arteterapeutycznej praktyki o orientacji kognitywno-behawioralnej jest łączenie technik werbalnych i wizualnych w jednym działaniu.

## Podsumowanie

Podstawą dla poglądów o wspomaganiu rozwoju podmiotowego przez sztukę oraz jej terapeutycznym charakterze jest założenie, że proces twórczy uruchamiany w jej przestrzeni przyczynia się do wzmocnienia jednostki poprzez poprawę poznawczego i emocjonalnego funkcjonowania – doświadczenia podmiotowe generowane w sztuce, prowadząc do poznania uczuć i pogodzenia konfliktów wewnętrznych, sprzyjają zwiększeniu rozumienia relacji jednostki ze światem zewnętrznym, co zmniejsza lęk, zwiększa poczucie własnej wartości [American Art Therapy Association, 2015; Józefowski, Florczykiewicz, 2015]. Te właściwości sztuki pozwalają na jej traktowanie jako obszaru, w którym dokonuje się rozwój osobowy. Uniwersalność generowanych w sztuce doświadczeń sprawia, że działania w jej przestrzeni mogą być realizowane niezależnie od wieku – zarówno z dziećmi, młodzieżą, jak i dorosłymi [Malchiodi, 1998]. W zależności od ich ukierunkowania – na terapię lub rozwój, działaniom tym przypisuje się odmienne cele i metody działania – ich świadomość jest podstawą prawidłowości ich przebiegu i efektywności.

Dokonana próba usystematyzowania wiedzy o arteterapii jest odpowiedzią na potrzebę budowania teoretycznej jej podbudowy, a jednocześnie stanowi próbę zainicjowania dyskusji nad przywróceniem sztuce przynależnej rangi w działaniach ukierunkowanych na rozwój podmiotowy, w tym działaniach arteterapeutycznych. Świadomość roli sztuki jest podstawową kompetencją dla arteterapeutów.

## Bibliografia

- American Art Therapy Association, 2015, *What is art therapy?*, <http://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf> [dostęp: 28.07.2015].
- The British Association of Art Therapist, *What is art therapy?*, <http://www.baat.org/About-Art-Therapy> [dostęp: 28.07.2015].

- Beardsley M., 1958: *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*, New York.
- Berger K., 2000, *Potęga smaku*, Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria, Gdańsk.
- Chmielnicka-Plaskota A., Łoza B., Szulc W., 2013, *Definicje arteterapii*, w: Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A., Rudowski T., *Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Corey G., 1996, *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA.
- Dewey J., 1975, *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław.
- Florczykiewicz J., 2013, *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Freud Z., 1916-17, *Introductory letters on psychoanalysis* (Vol. 12), Hogarth Press, London.
- Freud Z., 2013, *Kultura jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Gajda J., 2006, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa.
- Gołaszewska M., 1986, *Zarys estetyki*, PWN Warszawa.
- Hammer E.F. (Ed.), 1980, *The clinical application of projective drawings*, Charles C Thomas, Springfield, IL.
- Ingarden R., 1966, *Przeżycie – dzieło - wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Józefowski E., 2012, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, UAM, Poznań.
- Józefowski E., 2009, *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*, AHE, Łódź.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., 2011, *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*, UPH, Siedlce.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., 2015, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego*, JAKS, Wrocław.

- Jung C.G., 1981, *Archetypy i symbole: pisma wybrane*, Czytelnik, Warszawa.
- Kahill S. 1984, *Human figure drawing in adults: An update of the empirical evidence*, 1982, *Canadian Psychology*, 2(4).
- Kaplan F.F., *Art-Based Assessments*, [in:] Malchiodi C.A. (ed.), *Handbook of Art Therapy*, The Guilford Press, New York.
- Karolak, W., 2008, *Rysunek w arteterapii*, WSHE, Łódź.
- Karolak W., 2014, *Arteterapie. Język wizualny w terapiach, twórczości i sztuce*, Difin, Warszawa.
- Kris E., 1952, *Psychoanalytic explorations in art*, International Universities Press, New York.
- Kwiatkowska G., 1991, *Arteterapia*, UMCS, Lublin.
- Machover K., 1980, *Personality projection in the drawing of the human figure*, Charles C Thomas, Springfield, IL.
- Madejska N., 1975, *Malarstwo i schizofrenia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Malchiodi C.A., 2013, *Psychoanalytic, Analytic, and Object Relations Approaches*, [in:] Malchiodi, C.A. (ed.), *Handbook of Art Therapy*, The Guilford Press, New York.
- Malchiodi C.A., 1998, *The art therapy sourcebook*, MacMillan, New York.
- Meichenbaum D., 1985, *Stress inoculation training*, Pergamon Press, New York.
- Mills A. & Goodwin R., 1991, *A survey of assessment use in child art therapy*, *Art Therapy*, 8(2).
- Moon B.L., 1995, *Existential Art Therapy: The Canvas Mirror*. Charles C Thomas, Springfield, IL.
- Naumburg M., 1966, *Dynamically oriented art therapy*, Grune & Stratton, New York.
- Polit K., 2000, *Sztuka awangardy w teoriach estetycznych*, UMCS, Lublin.
- Rankin A., 1994, *Tree drawings and trauma indicators: A comparison of past research with current findings from the Diagnostic Drawing Series*, *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association* 11 (2).



- Read H., 1976, *Wychowanie przez sztukę*, Ossolineum, Wrocław.
- Rogers C., 2002, *O stawianiu się osobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Rozum A.L., Malchiodi C.A., 2003, *Cognitive-Behavioral Approaches*, Malchiodi C.A. (ed.), *Handbook of Art Therapy*, The Guilford Press, New York.
- Suchodolski B., 1965, *Współczesne problemy wychowania estetycznego*, w: Wojnar I. (red.), *Wychowanie przez sztukę*, PZWS, Warszawa.
- Wojnar I., 1976, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa.
- Williams K.J., Agell G., Gantt L. & Goodman R.F., 1996, *Art-based diagnosis: Fact or fantasy?*, *American Journal of Art Therapy*, 35 (1).
- Vyse S.A., 1997, *Believing in Magic: The Psychology of Superstition*, Oxford University Press, New York & Oxford, UK.



---

Laura Izabela Jurga

## **Nauczanie włączające szansą na edukację dzieci z niepełnosprawnością**

### **Inclusive education – the change for the education the children with disability**

**Streszczenie:** Proces akceptacji dziecka z niepełnosprawnością zaczyna się w rodzinie. Tu też rozpoczyna się pierwszy etap integracji dziecka ze społeczeństwem. Najważniejsze jest, by niepełnosprawność dziecka nie przesłaniała jego osobowości i naturalnych, dziecięcych potrzeb. Dlatego istotne jest aby działania rewalidacyjne były środkiem do osiągnięcia maksymalnej samodzielności, a nie celem samym w sobie. Samodzielność i autonomię na miarę swoich możliwości, dziecko może osiągać dzięki kontaktom z rówieśnikami. Ważną rolę odgrywają tu specjaliści, przedszkole i szkoła, które wychowując i nie zapominając o kształtowaniu umiejętności życiowych – przyczyniają się do realizacji społecznego aspektu rehabilitacji. Wsparcia w tej kwestii potrzebują także rodzice osób z niepełnosprawnością.

**Słowa kluczowe:** nauczanie włączające, osoby z niepełnosprawnością i ich rodzice, system wsparcia, rehabilitacja, autonomia, akceptacja

**Abstract:** The long process of accepting a child with disability begins in the family. The key issue is what to do not to make his disability be more important than his of her personality and natural needs. The use of a revalidation approach may be a way to facilitate the development of his selfcare and independence. Kindergarten and school can help in making full development of child's potentials. One of the most vital factors is connected with the child's learning and playing in other words with other children among his of her peers. However, the point is how to organise education for children with disabilities.

**Keywords:** inclusive education children with disabilities, people's with disabilities parents, support system the acceptance, the rehabilitation process, autonomy

*Człowieka trzeba mierzyć miarą serca.*

Jan Paweł II [Homilia, Sopot, 1999 r.]

Wrzesień 2011 roku to bardzo istotny moment dla polskiego systemu edukacji. Był to początek zmian, jakie wniosły do przedszkoli, szkół i palcówek w naszym kraju nowe wówczas rozporządzenia z listopada 2010 roku dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Podstawą do wprowadzenia tych zmian systemowych jest Ustawa z 7 września 1991 o systemie oświaty. Już art. 1 tego dokumentu gwarantuje *realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju*. Również pozostałe punkty ww. artykułu dotyczyły wsparcia i wyznaczały innowacyjny wówczas w polskim systemie kształcenia i wychowania kierunek działań na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dzięki tym zapisom dziecko z SPE, a zatem także to z niepełnosprawnością ma szansę być postrzegane nie tyle przez pryzmat swoich ograniczeń i braków, ile przez pryzmat indywidualnych potrzeb. Nowe rozporządzenia sprawiły między innymi, że forma nauczania włączającego stała się niejako priorytetowa. Istotnie, jest ona szansą dla dzieci doświadczających trudności na różnych etapach edukacji, ponieważ założeniem włączania jest edukacja w przedszkolu lub szkole najbliższej miejscu zamieszkania dziecka, to założenie nie jest jednak także obce założeniom integracji.

Czy jednak możemy z pełną odpowiedzialnością powiedzieć, że mimo dobrych zapisów prawnych wszystkie przedszkola i szkoły w Polsce stwarzają dzieciom z niepełnosprawnością jednakowe szanse dostępu do edukacji w pobliżu domu? O prawie rodziców do tego, by sami wypowiedali się na temat tego, gdzie i w jaki sposób mają być edukowane ich dzieci, pisała J. Bogucka - inicjatorka i gorąca orędowniczka formy nauczania integracyjnego w Polsce. Ta sama autorka, powołując się na Europejską Konwencję Praw Człowieka, zwraca również uwagę, że rodzice powinni mieć możliwość wglądu w dokumenty mówiące o przebiegu edukacji ich dziecka i otrzymania

sprawozdań świadczących o postępach dziecka w nauce [Bogucka, 2000]. Prawa rodziców były często przywoływane właśnie w odniesieniu do formy nauczania integracyjnego, które funkcjonuje w Polsce od początku lat 90. ubiegłego wieku. W tym miejscu znów warto powołać się na cytowany powyżej zapis art. 1 Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, ponieważ nadal, mimo upływu lat, wielu pozytywnych zmian i dobrych doświadczeń wspólnej edukacji dzieci z niepełnosprawnością i *tych w pełni sprawnych*, mimo wielu przykładów świetnie działającej współpracy między rodzicami a szkołą, decyzję o przyjęciu dziecka do przedszkola lub szkoły ostatecznie podejmuje dyrektor, a tym samym prawo rodziców do wyboru miejsca i formy kształcenia dziecka nie zawsze jest respektowane. A przecież §1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (...) określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”, oraz dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, w:

- 1) przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych;
- 2) przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi;
- 3) przedszkolach i szkołach integracyjnych.

§ 2.1. Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w przedszkolach, szkołach i oddziałach, o których mowa w § 1, organizuje się na każdym etapie edukacyjnym, w integracji z uczniami pełnosprawnymi, w przedszkolu i szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania (...)

§ 4.1. Przedszkola, szkoły i oddziały, o których mowa w § 1, zapewniają:

- 1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- 2) odpowiednie, ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne;
- 3) zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- 4) inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne)<sup>1</sup>;
- 5) przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Do obowiązków dyrektora przedszkola i szkoły należy zaprezentowanie rodzicom, jak wygląda budynek, czy są w nim bariery architektoniczne lub inne i jakie zmiany należy ewentualnie wprowadzić przed przyjęciem dziecka z niepełnosprawnością do grupy. Dyrektor, który odpowiada za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, powinien zapewnić dziecku pomoc odpowiednich specjalistów, a także mieć pewność, czy wszyscy nauczyciele rozumieją istotę specjalnych potrzeb edukacyjnych i specyfikę niepełnosprawności dziecka. Wszystkie kwestie, istotne dla dobrego funkcjonowania dziecka, także jego możliwości, umiejętności i ograniczenia, powinny być omówione z rodzicami/opiekunami, a ewentualna sugestia dyrektora o umieszczeniu dziecka w innym przedszkolu lub szkole możliwa jest jedynie w sytuacji absolutnej konieczności – wtedy gdy wszyscy będą zgodni co do tego, że będzie

---

<sup>1</sup> W brzmieniu ustalonym przez § 1 pkt 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. poz. 957), które weszło w życie z dniem 23 sierpnia 2013 r.

to z korzyścią dla dziecka<sup>2</sup>. Tu dochodzimy, moim zdaniem, do pewnej granicy, którą bardzo łatwo przekroczyć. Trzeba bowiem bardzo uważać, żeby wspomniana korzyść dziecka nie stała się wymówką, a nawet swoistą strefą buforową, za którą będzie krył się lęk lub, co gorsza, wygodna. Właśnie przekroczenie tej granicy może stać się, według mnie (a z relacji rodziców i nauczycieli wiem, że niejednokrotnie już ma miejsce), powodem do nieprzestrzegania praw rodziców / opiekunów do wyboru miejsca kształcenia, a przede wszystkim praw dzieci, które powinny *otrzymać edukację sprzyjającą osiągnięciu przez nie możliwie najpełniejszej edukacji społecznej i indywidualnego rozwoju*<sup>3</sup>.

*Fundamentalną zasadą funkcjonowania szkoły integracyjnej jest przekonanie, że wszystkie dzieci w miarę możliwości powinny uczyć się razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności czy różnic* [Kummant, 2008, s. 4]. W sytuacjach codziennych, kiedy rodzą się przyjaźnie, a odmienność nie stanowi przeszkody w nawiązywaniu nowych kontaktów, dziecko z niepełnosprawnością, pomimo doświadczanych trudności i ograniczeń, rozwija się szybciej. Często nie zrealizuje wszystkich przewidzianych w programie nauczania zadań, dostaje jednak szansę, by poczuć się potrzebnym i docenionym przez rówieśników i nauczycieli. Dzięki temu wzrasta jego poczucie wartości, rośnie wiara we własne siły i buduje się emocjonalna odporność. Może także być przykładem do naśladowania dla sprawnych rówieśników, którzy zobaczą, jak pokonywać trudności, i dostaną szansę na odkrywanie w sobie wrażliwości i empatii [Jurga, 2006, s. 15-18]. Integracja powinna być pewnym etapem, który poprzedzi proces włączania i przygotuje mu dobry grunt [Jurga, 2006, s. 15-18]. Nie oznacza to jednak, że włączanie jest konkurencyjne dla integracji. Także w tym kontekście kluczowe jest prawo rodzica do wyboru miejsca kształcenia dziecka, prawo do pełnej informacji o dziecku i jego postęпах, a obie formy nauczania

---

<sup>2</sup> Por. *Specjalne potrzeby edukacyjne. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN 2010.

<sup>3</sup> Konwencja o Prawach Dziecka.

mogą i powinny współistnieć, korzystając wzajemnie ze zdobytych doświadczeń.

*Wyłączenie nie oznacza umieszczania dzieci w szkołach powszechnych. Oznacza natomiast zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały na różnorodne potrzeby dzieci i organizowały stosowne wsparcie dla nich. Szkoła jako całość musi się zmienić w taki sposób, by zapewniała dostęp do pełnego zakresu oferty edukacyjnej i umożliwiła pełną integrację społeczną wszystkim uczniom [Kummant, 2008].*

Badania UNESCO (1994) wykazały, że wyłączenie zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci / uczniów nie są wystarczające, ponieważ równie ważne są ich potrzeby osobiste i społeczne. Odpowiedzią na nie zdaje się być właśnie nauczanie włączające.

Od dawna próbuję znaleźć odpowiedź na nurtujące mnie pytanie: dlaczego, mimo dobrych zapisów prawnych mamy czasem w Polsce problem z praktycznym ich zastosowaniem? Nie jest moją intencją wyszukiwanie wyłącznie negatywnych skutków wprowadzanych w ostatnich kilku latach zmian w polskiej oświacie. Przeciwnie, widzę wiele pozytywnych aspektów. Zastanawia mnie jednak także fakt, że mimo tego, iż jesteśmy tak zwanym społeczeństwem postmodernistycznym, które ma coraz większy dostęp zarówno do informacji, jak wiedzy (a to ważne, zwłaszcza dla środowiska nauczycieli i specjalistów), nadal część z nas obawia się osób z niepełnosprawnością. Widać to niestety także w przedszkolach i szkołach, w których dziecko będące w roli przedszkolaka i ucznia zależne jest w dużej mierze od nauczyciela i współpracujących z nim specjalistów, którzy w wielu wypadkach nadal skłonni są koncentrować się bardziej na deficytach niż specjalnych potrzebach edukacyjnych i potrzebach osobistych swoich uczniów. Florek i Dębińska w swoim artykule powołują się na wynik sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli – studentów studiów podyplomowych. Na pytanie, co dzieje się w klasie / grupie, jeśli jest w niej dziecko niepełnosprawne, dawali odpowiedzi wskazujące na negatywne następstwa obecności



dziecka ze SPE w zespole. Postrzegali tę sytuację jako poważną trudność ponieważ:

- grupa jest rozbita, trudno stworzyć i utrzymać w niej spójność,
- pojawia się więcej konfliktów,
- trudno ustalić zasady obowiązujące wszystkich, a to jest postrzegane przez dzieci jako niesprawiedliwe,
- dzieci nie postrzegają dziecka ze SPE jako partnera, nie zauważają go, dopóki „nie wejdzie im w drogę”,
- dziecko ze SPE staje się często „kozłem ofiarnym”,
- nauczyciel nie może realizować swojego planu – zajęcia dydaktyczne, a tym samym realizacja programu jest zagrożona; trzeba rezygnować z wycieczek, teatrzyków, imprez itp. Autorki te piszą także o niezadowoleniu niektórych rodziców z obecności w grupie dzieci z SPE. Niezadowolenie to wynika z obaw, że pozostałe dzieci są zaniedbywane, nie uczą się na właściwym dla siebie poziomie [Florek, Dębińska, 2014].

Dlaczego tak się dzieje? W mojej opinii przyczyny tego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że polscy nauczyciele nadal koncentrują się głównie na realizacji programu, zapominając niejako o konieczności wychowania. Integracja jest nie tylko formą kształcenia, ale przede wszystkim sposobem, swoistym *pomysłem* na to, jak być razem mimo różnic. Młodsze dzieci, przedszkolaki, zdają się raczej nie mieć problemu ze zrozumieniem tej na pozór nieskomplikowanej, ale nader wymagającej materii. Bo *być razem*, to nie tyle tolerować się wzajemnie (łacińskie słowo *tolere* oznacza: *znosić, wytrzymywać*), ile akceptować (łacińskie *acceptatio* oznacza *przyjęcie*). Przyjąć człowieka bez chęci zmiany i *działań naprawczych*. By każdy, będąc sobą – dawał siebie innym. Tyle że taka integracja powinna mieć miejsce jak najwcześniej, bo nie dotyczy tylko przedszkola i szkoły, ale całego środowiska, jakie ma wpływ na dziecko. Trzeba tu wymienić przede wszystkim rodzinę, rówieśników, ale też wszystkie miejsca i instytucje, zwłaszcza te w pobliżu miejsca zamieszkania dziecka. Integracja jest procesem, który wypracowywać trzeba wspólnie. Właśnie tak realizuje się wspomniane już *razem*, bo odetykietowanie, modelowanie

i kontakt nie są magicznymi formami, dzięki którym integracja stanie się automatycznym procesem korzystnym dla wszystkich w nią włączonych [Stobart, 1992, s. 13]. Znacznie rzadziej mówi się już dziś kształceniu i wychowaniu integracyjnym. Moim zdaniem zwrot obecnie używany – nauczanie lub forma nauczania integracyjnego ma nieco węższy charakter. To tylko pozornie drobna zmiana, zwłaszcza jeśli zwrócimy uwagę na fakt, że kształtowane od najmłodszych lat w procesie wychowania umiejętności społeczne są podstawą w życiu dorosłym.

Umiejętności komunikacji, wymienionej powyżej empatii czy reagowania na sytuacje trudne, dzieci nabywają także w przedszkolu, potem w szkole. To w dużej mierze od nauczycieli i specjalistów, od ich kontaktu z dzieckiem, ale także dobrej, opartej na partnerstwie współpracy z rodziną zależy, czy dziecko będzie mogło te umiejętności nabywać i je w sobie rozwijać. Dotyczy to także kształcenia i wychowania włączającego. Uważam, że ważniejszy jest wspólny cel, czyli dobre wychowanie, integracja i edukacja wszystkich dzieci, niż obowiązująca nomenklatura.

Edukacja (a zatem także wychowanie) włączająca jest i może być szansą dla dzieci z niepełnosprawnością. Powiedziałabym jednak, że to szansa dla wszystkich dzieci, na każdym etapie edukacyjnym, także dla ich rodzin, ale w nie mniejszym stopniu dla nauczycieli i całej kadry przedszkola lub szkoły. Bo wszyscy, bez względu na różne sytuacje życiowe czy ograniczenia ruchowe lub intelektualne, żyjemy wspólnie – w tym samym kraju, w Europie, w coraz bardziej dostępnym świecie. Każdy z nas jest niepowtarzalny i może podarować siebie drugiemu. Uczymy się od siebie nawzajem i mamy te same prawa. Ale w procesie edukacji i wychowania małego człowieka warto pamiętać, że ważne są nie tylko prawa, ale także codziennie wypełniane obowiązki. Są one bardzo ważne także w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością. Czynności, które mogą wykonać samodzielnie lub przy odpowiednim wsparciu, pomogą im uwierzyć we własne możliwości, a to będzie procentować w całym życiu. Warto też mieć na uwadze, że *dostępność świata* może być źródłem nie tyl-

ko pozytywnych zjawisk, ale także zagrożeń, zwłaszcza wynikających z upowszechnienia Internetu. Dlatego bardzo ważne, by wszystkie dzieci, szczególnie te z niepełnosprawnością, mogły rozwijać odporność psychiczną: *Odporność psychiczna to uniwersalna zdolność, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie lub pokonywanie szkodliwych efektów doświadczanego nieszczęścia* [Grotberg, 2000, s. 14]. Punkt 5 cytowanego powyżej rozporządzenia<sup>4</sup> obliguje między innymi przedszkola do tego, by uczyły dzieci samodzielności, a tym samym przygotowywały do uczestnictwa w dorosłym życiu.

W niedalekiej już przyszłości dzisiejsze przedszkolaki będą uczniami szkół, potem może studentami, a w końcu pracownikami - obywatelami uczestniczącymi w życiu społecznym. Warto już dziś zadbać, by te przedszkolaki nauczyły się odkrywać i rozwijać własny potencjał, realnie oceniały swoje możliwości, ale także cieszyły się z sukcesów i nie bały się porażek. Niezależnie od tego, jaką drogę wybiorą, bez względu na ich różne ograniczenia czy niepełnosprawność, warto zaproponować im szansę na coś więcej niż renta socjalna, prawo do zasiłku lub orzeczenie o niezdolności do pracy. To możliwe, ale już na etapie edukacji przedszkolnej, we współpracy z rodziną niezbędna jest konsekwencja wobec egzekwowania jasno określonych realnych, wymagań stawianych dziecku.

## Bibliografia

Bogucka J. (red.), 2000, *Szkola dla wszystkich X-lecie integracji w Polsce*, materiały z konferencji w Konstancinie 16-18 listopada 1999, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.

---

<sup>4</sup> Por. W brzmieniu ustalonym przez § 1 pkt 5 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. poz. 957), które weszło w życie z dniem 23 sierpnia 2013 r.

- Specjalne potrzeby edukacyjne. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN 2010.
- Kummant M., 2008, *Raport przygotowany na podstawie bazy danych o przedszkolach i szkołach z oddziałami integracyjnymi prowadzonej w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Pracownia Wspomagania Rozwoju i Integracji CMPP, Warszawa.*
- Jurga L., 2006, *Formy kształcenia integracyjnego*, „Edukacja i Dialog”, nr 8.
- Florek A., Dębińska G., *Rodzice i specjaliści sojusznikami nauczycieli we włączaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do grupy rówieśniczej*,  
[http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=279:rodzice-i-specjalisci-sojusznikami-nauczycieli-we-wczaniu-dzieci-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-do-grupy-rowieniczej&catid=16:dla-nauczycieli&Itemid=61](http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=279:rodzice-i-specjalisci-sojusznikami-nauczycieli-we-wczaniu-dzieci-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-do-grupy-rowieniczej&catid=16:dla-nauczycieli&Itemid=61)  
[stan z 23.09.2014].
- Grotberg E., 2000, *Zwiększanie odporności psychicznej. Wzmacnianie sił duchowych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Stobart G., 1992, *Can psychology justify the integration of children with special educational needs?*
- Ostrowska K., 2000, *Edukacja osób niepełnosprawnych w świetle reform oświaty*, w: Bogucka J. (red.), *Szkola dla wszystkich X-lecie integracji w Polsce*, materiały z konferencji, Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

**Eugeniusz Józefowski**

Akademia Sztuk Pięknych we Wrocławiu, Wydział Malarstwa i Rzeźby

**Janina Florczykiewicz**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## **Warsztat twórczy jako obszar poszerzania samowiedzy – metodyczne aspekty pedagogiki inkluzyjnej<sup>1</sup>**

### **Creative workshop as an area of self-knowledge development – methodical aspects of inclusive education**

**Abstrakt:** W artykule podjęto zagadnienie zastosowania autorskiej metody warsztatu twórczego przy kreacji plastycznej w realizacji celów formułowanych na gruncie pedagogiki inkluzyjnej. Wymiar pedagogiczny warsztatu ujawnia się w jego ukierunkowaniu na rozwój podmiotowy. Dodatkowym atutem jest atrakcyjna forma - działanie warsztatowe stanowi zaaranżowaną sytuację artystyczną, która zakłada aktywne włączenie się uczestników w jej tworzenie. W tekście przedstawiono badania jakościowe nad rozwojem samowiedzy (w zakresie tożsamości) w kreacji plastycznej, która stanowi główny etap aktywności warsztatowej. Analizie poddano proces autonarracji wizualnej zainicjowanej podczas warsztatu twórczego pt. „Kiedy pierwszy raz stałem się sobą”.

Uzyskane rezultaty dowodzą skuteczności warsztatu twórczego w rozwoju podmiotowym, co wskazuje wartość tej metody dla pedagogiki inkluzyjnej.

**Słowa kluczowe:** pedagogika inkluzyjna, sztuka, warsztat twórczy, kreacja wizualna, narracja wizualna

**Summary:** This paper discusses the issue of use of the author's methods of creative workshops accompanying artistic creation in achieving the objectives formulated on the basis of inclusive pedagogy. The pedagogical message of workshop is revealed in focusing on personal development. Its attractive form is an additional asset - the workshop activities is an arranged artistic situation, which is particularized by the activity of the persons involved.

---

<sup>1</sup> Publikacja zrealizowana w ramach projektu badawczego. Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC - 2011/03/B/HS2/03496.

The text presents qualitative research on development of self-knowledge (in terms of identity) in the visual creation which is the main stage of workshop activities. The process of self-narration was analyzed, which was initiated during the workshop "The first time I became myself". The results achieved demonstrate the effectiveness of creative workshop in personal development, which indicates the value of this method for inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, art, creative workshop, visual creation, visual narration

## **Warsztat twórczy a idea inkluzji**

Idea inkluzji odnosi się do równego traktowania osób odmiennych w jakimś aspekcie, co przekłada się na tworzenie im możliwości do równoprawnego udziału we wszystkich przejawach życia społecznego. Przede wszystkim chodzi tu o stworzenie szansy edukacji i pełnego rozwoju w ramach ogólnodostępnych struktur i instytucji społecznych, osobom niepełnosprawnym i marginalizowanym z powodu biedy, odmienności etnicznej i wyznaniowej, nieprzystosowania społecznego i innych, co jednocześnie zapewnia realizację podstawowego prawa człowieka do bycia z innymi [por. Zacharuk, 2011].

Inkluzja wymaga otwarcia się na potrzeby tych osób i stworzenia im optymalnego środowiska umożliwiającego pełen rozwój ich potencji, toteż poszukiwanie pozamedycznych metod oddziaływań wspomagających zdrowie psychiczne i integrację osobowości jest istotne zarówno dla pracy z osobami niepełnosprawnymi, jak i doświadczającymi poczucia izolacji i marginalizacji, które na równi z problemami zdrowotnymi wynikającymi z rodzaju i stopnia niepełnosprawności czy życiowymi, wynikającymi z niższego statusu społecznego, doświadczają problemów wewnętrznych związanych z poczuciem niskiej wartości i przeżywaniem poczucia krzywdy w związku z sytuacją życiową, w jakiej się znajdują.

Wychodząc naprzeciw tej potrzebie w opracowaniu podjęto dyskusję nad możliwością zastosowania warsztatu twórczego, jako metody realizującej cele wynikające z idei inkluzji – zaprezentowane

badania nad efektywnością warsztatu w kształtowaniu samowiedzy, wskazują obszar jego zastosowań w pedagogice inkluzyjnej.

Określenie „warsztat twórczy” w znaczeniu ogólnym odwołuje się do działań, których istotą jest rozwijanie twórczości poprzez aktywne uczestnictwo w proponowanych zadaniach. Idea zastosowania warsztatu twórczego jako formy oddziaływań pedagogiczno-artystycznych została wypracowana w realizacjach podejmowanych przez osoby działające w latach 80. ubiegłego wieku w grupie pARTner. Warsztat twórczy był traktowany przez nich jako metoda edukacyjna, alternatywna do tradycyjnych metod edukacji artystycznej, ukierunkowana na rozwój podmiotowy przy zastosowaniu środków wyrazu i form działań z obszaru sztuki. Zróżnicowanie poglądów na istotę i cele działania warsztatowego oraz długoletnia praktyka przyczyniła się do wypracowania jego autorskich koncepcji [por. Józefowski, 2012; Józefowski, Florczykiewicz, 2015].

Prezentowane poniżej badania odnoszą się do koncepcji warsztatu twórczego wypracowanej przez Eugeniusza Józefowskiego - współautora tego opracowania<sup>2</sup>. W świetle jej założeń warsztat twórczy jest symultanicznym działaniem grupowym przy kreacji plastycznej, ukierunkowanym na intensyfikację doświadczenia sytuacją artystyczną aranżowaną przez artystę, a dookreślaną poprzez jego uczestników. Inicjowane w nim doświadczenie podmiotowe generuje zmiany w postrzeganiu i ocenie elementów tworzących reprezentację rzeczywistości odpowiadającej problematyce podejmowanej w warsztacie reprezentacji rzeczywistości, na którą składają się poglądy, emocje, sposoby wartościowania zdarzeń. Warsztat oferuje pewnego rodzaju „spacer w głąb siebie”, alternatywny dla typowych rodzajów spotkań ze sobą [Józefowski, Florczykiewicz, 2015].

Istotną, z punktu widzenia potrzeb osób objętych inkluzją, jest możliwość warsztatu w zakresie kształtowania samowiedzy, której istotnymi składnikami są: samoocena, poczucie własnej wartości, sa-

---

<sup>2</sup> Szersze omówienie formy warsztatu zamieszczono w opracowaniach: Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2012; Józefowski E., Florczykiewicz J., *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wrocław 2015.

moświadomość, identyfikacja tożsamościowa. Dodatkowym atutem jest możliwość ekspresji wewnętrznych treści w formie plastycznej, która nie tylko gwarantuje poczucie psychicznego bezpieczeństwa, ale też dostarcza pozytywnych emocji, których źródłem jest doświadczanie siebie jako twórcy - wszystko to czyni warsztat atrakcyjną formą oddziaływania.

## **Kreacja plastyczna jako obszar tworzenia samowiedzy – badania jakościowe**

### **Teoretyczne założenia badań**

Przyjmując perspektywę poznawczą, zakłada się, że podmiot konstruuje w umyśle reprezentację rzeczywistości na bazie dopływających doń bodźców i ich interpretacji. Zawarte w nich treści są asymilowane do schematów umysłowych w sposób intencjonalny i selektywny – w zależności od ich zgodności z aktualną strukturą umysłu [Piaget 1977].

Warsztat twórczy, generując doświadczenie podmiotowe, przyczynia się do modyfikacji posiadanej przez podmiot umysłowej reprezentacji rzeczywistości, w zakresie wyznaczonym przez treści jego problematyki. Kluczowa dla tych modyfikacji jest kreacja plastyczna, która stanowi proces tworzenia artystycznej struktury. Struktura powstała na danym etapie tworzenia inicjuje wewnętrzny dialog, który tworzący podmiot prowadzi z samym sobą. Symbole wizualne stanowiące wyraz intencjonalnych treści podlegają interpretacji w kontekście całości kompozycji, co prowadzi do modyfikacji ich znaczeń, a w konsekwencji transformacji artystycznej formy. Owe wieloetapowe przekształcenia mentalne i odpowiadające im transformacje wizualnej formy kompozycji stanowią swoistą narrację wizualną, która odwzorowuje zachodzący proces myślenia - strukturyzowania doświadczeń i nadawania im sensu<sup>3</sup>. Charakterystyczny dla jednostki styl interpretacji, osadzony w indywidualnej wiedzy

---

<sup>3</sup> W psychologii narrację traktuje się jako zdolność poznawczą w zakresie strukturyzowania doświadczeń i nadawania im sensu [Grzegorek, 2003; Trzebiński, 2002].



o świecie [Trzebiński, 2002], w sztuce wizualnej przejawia się w związkach stylistycznych, czytelnych w układzie kompozycyjnym i tworzących go środkach wyrazu. Proces interpretacji opiera się na wewnętrznym dialogu.

Narracja wizualna jest zatem opowieścią powstającą na bazie elementów wizualnych - symboli i tworzonych na ich bazie metafor. Jej treści inspirowane problemem będącym tematem artystycznej eksploracji zostają odzwierciedlone w artystycznej strukturze kompozycji za pośrednictwem obrazu<sup>4</sup>. Obraz jest zatem wizualnym odzworowaniem informacji zawartych w odbieranych zmysłowo bodźcach, co sprawia, że staje się symbolem, reprezentantem rzeczywistości - tworzących ją elementów, powiązań między nimi oraz zachodzących w niej zdarzeń [Maruszewski, 2002; Młodkowski, 1998; Wunenburger, 2011].

W działaniach ukierunkowanych na rozwój podmiotowy szczególnego znaczenia nabiera autonarracja, w której przedmiotem jest jednostka - jej poglądy, potrzeby, dążenia, wydarzenia biograficzne (Trzebiński, 2002). W ujęciu hermeneutycznym traktuje się ją jako opowieść biograficzną, która stwarza warunki do wglądu i zrozumienia siebie, dzięki skierowaniu uwagi na siebie i zaangażowaniu w interpretację składających się nań elementów [Straś-Romanowska, 1997]. Indywidualna interpretacja ujawnia preferowany przez jednostkę sposób oceny zdarzeń życiowych, nadanie im sensu prowadzi do generowania nowych treści dotyczących „ja”, które będąc włączone w poznawcze struktury samowiedzy powodują ich modyfikację.

Tworzywem autonarracji są uświadomione przez podmiot fakty biograficzne i ich oceny dokonywane z uwzględnieniem kontekstu podmiotowego (wartości, przekonań, poglądów, motywacji), społecznego (relacje ja-inni) oraz kulturowego (wpływy kulturowe determinujące wybory jednostki).

---

<sup>4</sup> Jest on odpowiednikiem pojęcia „kod obrazowy”, jakim posługują się autorzy koncepcji psychicznej reprezentacji emocji [Maruszewski, Ścigała 2002]. Powstaje on w wyniku przetwarzania sensoryczno-motorycznego, prowadzi do utworzenia prostych skryptów wypełnionych zindywidualizowaną treścią.

Przedstawiony opis istoty procesu kreacji plastycznej oraz rola, jaką w niej pełni autonarracja wizualna stanowią kontekst dla przeprowadzonych badań jakościowych.

## **Metoda**

W celu wskazania roli kreacji plastycznej w poszerzaniu samowiedzy poddano analizie proces autonarracji wizualnej zainicjowanej podczas warsztatu twórczego pt. „Kiedy pierwszy raz stałem się sobą”. Warsztat ten był pierwszym spotkaniem w ramach pięciospotkaniowego cyklu pt. „Dekonstrukcje tożsamości”, ukierunkowanego na poszerzenie samowiedzy w zakresie identyfikacji tożsamościowej<sup>5</sup>. Zgodnie z jego koncepcją celem pierwszego spotkania było zainicjowanie osobistej refleksji tożsamościowej, która odwoływała się do tożsamości indywidualnej, rozumianej „jako indywidualna koncepcja siebie utworzona na bazie relacji z otoczeniem społecznym” [Józefowski, Florczykiewicz, 2015, s. 64]. Problematyka spotkania została zasugerowana w treści treningu wyobrazeniowego, który w autorskiej koncepcji warsztatu E. Józefowskiego jest pierwszym etapem działania warsztatowego. Zawarta w nim inspiracja odwoływała się do obrazu dziecka rysującego głowonogi, co miało zainicjować retrospektywne wspomnienia sięgające najbardziej odległych wydarzeń biograficznych zapisanych w pamięci. Zakładano, że przywołane obrazy pozwolą na uświadomienie sobie początku identyfikacji siebie jako osoby odrębnej od otoczenia, który przyjęto za początek tożsamości, stając się punktem wyjścia dla dokonanych przekształceń w zakresie wiedzy o sobie.

Przeprowadzono badania jakościowe. Ich przedmiotem była narracja wizualna, analizie poddano obraz, wypowiedzi oraz prace kreacji jednego z uczestników warsztatu - mężczyzny z przedziału wiekowego 18-30 lat, posiadającego wykształcenie plastyczne. Jego

---

<sup>5</sup> Zaprezentowana analiza została wykonana w ramach obszerniejszych badań nad efektywnością warsztatu twórczego, które zostały zaprezentowane w monografii: Józefowski, Florczykiewicz, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wrocław 2015.

wybór był podyktowany wartością diagnostyczną zebranego materiału badawczego. Celem przeprowadzonej analizy było określenie zakresu i treści samowiedzy zyskanych podczas spotkania warsztatowego. Ich wskaźnikiem były dane z analizy formalnej obrazu dokonanej w kontekście problematyki warsztatu i wypowiedzi autora – założono, że wizualnym odzwierciedleniem autonarracji jest forma artystyczna.

### **Autonarracja wizualna jako obszar budowania samowiedzy w świetle ustaleń badawczych**

Tożsamość indywidualna, która zgodnie z zamysłem warsztatu miała być rozwijana, jest charakterystyką siebie dokonywaną przez podmiot. Obejmuje ocenę siebie w aspektach: wyglądu, kompetencji, poglądów, funkcjonowania społecznego. Postrzegane cechy i przywołana pamięć wydarzeń biograficznych wskazują istotne podmiotowo wartości, które aktualnie angażują uwagę i motywację jednostki.

Treści narracji wizualnej ujawniają się w formie artystycznej kompozycji. Zawarte w niej symbole wizualne oraz metafory utworzone na ich bazie składają się na treść przekazu. Dokonano zatem analizy formalnej obrazu namalowanego podczas spotkania, osadzając interpretację w kontekście określonym przez problematykę spotkania.

Powstała kompozycja jest figuratywna. Na tle pejzażu z drzewami bez liści widnieją dwie postacie w czerwonych ubraniach. Jedna, usytuowana po prawo, siedzi przy stoliku na wysokim krześle. Coś pisze albo rysuje w wielkim skupieniu, nie zwracając uwagi na otoczenie. Postać ta jest malowana realistycznie, wyglądem przypomina autora, co zresztą sugeruje napis „ja” umieszczony nad nią - w prawym górnym rogu obrazu. Za nią, po lewej stronie widnieje druga, gigantyczna postać. Została namalowana schematycznie - wyznaczona przez prostokąt i linie. W miejscu głowy została umieszczona nieokreślona ściślej, rozmazana plama w kolorze brązu. Nad postacią widnieje napis „on”. Postać ta pochyla się w stronę postaci

realistycznej w geście, który sugeruje, że chce ją schwycić wielką, wielopalczą dłoń.

Obie postacie są jakby wrosnięte w ziemię i oplecione dodatkowo korzeniami, co wskazuje na ich osadzenie w otaczającej rzeczywistości. Jednakowa kolorystyka, którą zastosowano do namalowania obu postaci oraz zasugerowana relacja między nimi rodzą przypuszczenie, że symbolizują one tę samą osobę jakby w dwóch odsłonach czasoprzestrzeni. Odrealnienie postaci usytuowanej po lewej stronie sugeruje inność, niedopasowanie do rzeczywistości postaci prawej, która w sposób widoczny dystansuje się do niej, o czym świadczy usytuowanie tyłem i skupienie na aktualnej czynności. Napis „on” sugeruje niski poziom identyfikacji z tą postacią i reprezentowanymi przez nią wartościami.

Mroczna, surrealistyczna sceneria wydobyta poprzez mocne kontrasty barwne zieleni, czerwieni i oranżów wskazuje na nasycenie ukazanej rzeczywistości silnymi emocjami.

W kontekście problematyki warsztatu można przypuszczać, że ukazana relacja między postaciami dotyczy ścierania się podmiotowości symbolizowanej przez „ja” z zewnętrznymi wpływami reprezentowanymi przez „on”. Wpływy te wydają się być już odległe, o czym pozwala sądzić usytuowanie „on” za „ja”, co sugeruje przeszłość oraz dystansowanie się „ja”. Zgeometryzowany kształt postaci „on” i rozmazany kształt głowy sugeruje odczucie nieznanowości, obcości siebie w przeszłości.

Można przypuszczać, że przekaz zawarty w obrazie odnosi się do momentu biograficznego wyłonienia tożsamości indywidualnej. Dla autora wiąże się to ze świadomym oddzieleniem od wpływów, w których jest osadzony. Rozdzielnie postaci na dwie, reprezentujące inne tożsamości, wskazuje na świadome oddzielenie własnych potrzeb i dążeń od tych narzuconych z zewnątrz, których reprezentantem jest „on”.

W omawianym przypadku treści identyfikowane z początkiem tożsamości odnoszą się do uzyskania samodzielności twórczej, na co wskazuje wypowiedź autora: „Moje myślenie wtedy o rysunku opie-

rało się głównie na tym, co mi sugerował mój tato, od którego uczyłem się rysunku. (...) Nie mogłem sam narysować sobie po prostu czegoś, tylko słuchałem rad kogoś, kto mi coś mówił. Nie myślałem wtedy o sobie samym, że mógłbym faktycznie coś rysować i będzie to się wiązało bardzo z moim życiem. (...) ta głowa jest tutaj nieokreślona, (...) wtedy nie miałem takiej określonej tożsamości.”

Jak wskazuje przytoczona wypowiedź, twórczość artystyczna jest postrzegana przez autora jako wartość określająca jego tożsamość: „to jest głównie tym, co mnie kształtowało, rysowanie i przygoda moja ze sztuką”. Narracja towarzysząca kreacji plastycznej pozwoliła autorowi uświadomić sobie ten fakt, jak również zrozumieć, że mimo iż obecnie autor samodzielnie kształtuje swój styl artystyczny, to wpływy, którym podlegał w dzieciństwie są jego istotną częścią. „Ta postać po prawej, bardziej konkretna, sprecyzowana, to rzeczywiście jestem ja, teraz, już taki bardziej określony, bardziej wykształcony, dlatego też napisałem na górze „on” i „ja” (...), a ja dlatego jestem tak wysoko, sam patrzę już na to wszystko z góry, moje odczucia to są już moje własne.”

Obserwacja pracy nad obrazem pokazuje drogę dochodzenia do tych treści. Malowanie zostało rozpoczęte po długim czasie skupienia i namysłu. Autor długo przygotowywał farby i stanowisko pracy, wychodząc kilkakrotnie z sali. Od pierwszych szkiców aż do finalnej kompozycji narracja prowadzona była konsekwentnie, bez przekształceń powstających form wizualnych. Na początku pojawiła się schematycznie wyznaczona duża postać „on”, pozbawiona głowy, co wskazuje na poddanie się sugestii inspiracji warsztatowej zawartej w treningu wyobraźniowym w treści: „Przypominam sobie postać głowonoga rysowanego przez siebie”. Jak wynika z wypowiedzi autora, kształt tej postaci odwzorowuje jego sposób rysowania głowonogów: „Ja w ten sposób zawsze rysowałem ludzi, będąc małym. (...) I często skupiałem się na tym, żeby narysować głowę, ale ta głowa mi nie wychodziła”. Postać głowonoga symbolizuje nieukształtowaną jeszcze tożsamość autora z okresu dzieciństwa - ta myśl stała się punktem wyjścia rozwijanej narracji. Przeciwwagą dla niej jest postać

„ja”, przedstawiająca autora siedzącego przy stole i rysującego (o tym, że jest to autoportret świadczy podobieństwo wyglądu oraz komentarz wyrażony w później dodanym podpisie: „ja”). Jak można się domyślać, wątek wewnętrznego dialogu towarzyszącego tej fazie tworzenia dotyczył relacji między „ja” z dzieciństwa a teraźniejszym. Identyfikacja tej relacji stała się głównym tematem narracji wizualnej.

Pejzaż z drzewami bez liści, malowany w dalszym etapie pracy nad obrazem, dopełniał treści przekazu przez symboliczne oplatanie korzeniami obu postaci. Zawarta w tym sugestia kieruje uwagę na jedno źródło kształtujących je wpływów i wartości, które oddziałują na nie niezmiennie. Surrealistyczna sceneria, wyznaczona mocnymi kontrastami barwnymi, określa rzeczywistość tych postaci, nasyconą silnymi emocjami. Zdecydowanie jest to jedna rzeczywistość, zestawienie w niej dwóch odrębnych światów osoby, ich ścieranie się ze sobą prowokuje dyskusję nad kształtowaniem się tożsamości i jej treściami. Pojawienie się w końcowej fazie pracy nad kompozycją podpisów postaci („on”, „ja”) świadczy o zakończonym procesie identyfikacji siebie.

## **Podsumowanie**

Przedstawiona analiza ukazuje proces poszerzania samowiedzy w kreacji plastycznej inicjowanej w warsztacie twórczym. Zakres treści, które w omawianym przykładzie dotyczyły tożsamości, jest określany w koncepcji warsztatu. Uzyskane rezultaty wskazują, że przestrzenią budowania samowiedzy staje się narracja wizualna. Struktura artystyczna tworzonej kompozycji pozwala na identyfikację ważnych treści. „Układanie” w kompozycji obiektów wizualnych pozwala na poszerzenie interpretacji o aspekty sugerowane formą wizualną, np. dostrzeżone relacje między zamieszczonymi symbolami. Mentalne strukturyzowanie symbolizujących ich treści prowadzi do modyfikacji tworzonej przez nie umysłowej reprezentacji rzeczywistości – w omawianym przykładzie owa rzeczywistość dotyczy wiedzy o sobie.

Badania dowodzą efektywności warsztatu twórczego w rozwoju podmiotowym, co uzasadnia jego zastosowanie w praktyce pedagogicznej. Ze względu na zakres realizowanych celów należy podkreślić szczególną przydatność tej metody w działaniach z obszaru pedagogiki inkluzyjnej.

## Bibliografia

- Grzegorek T., 2003, *Czy psychologii potrzebna jest jakaś koncepcja przedmiotu doświadczenia zmysłowego?*, w: Krzyżewski K. (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Maruszewski T., 2002, *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk.
- Młodkowski J., 1998, *Aktywność wizualna człowieka*, PWN, Warszawa-Łódź.
- Trzebiński J., 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk.
- Józefowski E., 2012, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, UAM, Poznań.
- Józefowski E., Florczykiewicz J., 2015, *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, JAKS, Wrocław.
- Piaget J., 1977, *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa.
- Straś-Romanowska M., 1997, *Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych*, w: Gałdowa A. (red.), *Hermeneutyka a psychologia*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Wunenburger J.J., 2011, *Filozofia obrazów*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Zacharuk T., 2011, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1 (20).





**Hanna Żuraw**

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

## O nowy humanizm w edukacji

### The new humanism in education

**Streszczenie:** W niniejszym opracowaniu zaprezentowano nieredukcjonistyczną wizję całościowej, zhumanizowanej edukacji. Podstawą analiz uczyniono krytyczną refleksję nad stanem działania instytucji oświatowych. Następnie odwołano się do tradycji humanistyki i koncepcji eksponujących potrzebę kształcenia człowieka jako całości, skupiając się na perspektywie pedagogiki kultury. Ukazano elementarne konstrukty pojęciowe, jakimi są twórczość, pojmowana jako postawa życiowa, i pogranicze jako metaforyczna przestrzeń wyzwalań kreatywności umysłu. Zwieńczeniem rozważań jest wprowadzenie opcji alternatywnych stylów życia.

**Słowa kluczowe:** humanizm, nowy humanizm, pankreacionistyczna koncepcja twórczości

**Abstract:** This paper presents a comprehensive and holistic vision of humanistic education. The author has based her analysis on the critical reflection on the condition of educational institutions. The author then moves on to refer to the rich humanistic tradition and the concepts emphasising the need for the holistic education that focuses on the perspective of culturally responsive pedagogy. The paper depicts basic conceptual constructs, such as creativity, seen as an approach to life, and the frontier understood as a metaphorical space capable of unleashing the creativity of the mind. The paper concludes with a brief outline of different options for alternative lifestyles.

**Keywords:** humanism, new humanism, creativity-pancreationistic conception

### Wstęp – uczeń czy produkt edukacyjny?

Do tradycji, i to szczytnych, polskiej pedagogiki zalicza się afirmatywne podejście do edukacji – pojmowanej jako droga do pełni człowieczeństwa, do życiowego sukcesu, do ubogaconego udziału w życiu społecznym i sposobu zapobiegania nierównościom

społecznym. Ujmując kształcenie i wychowanie łącznie, miała owa edukacja sprzyjać zwiększaniu autonomii, rozwijaniu empatii, twórczości, odpowiedzialności, wyobraźni i samorealizacji. Działania, o których mowa miały odznaczać się długotrwałością, planowością, systematycznością, wszechstronnością. Szkoła miała być filarem zasobów rezyliencyjnych przez dobry klimat, czyli pełne szacunku i zrozumienia relacje uczniów z nauczycielami, rówieśnikami, doświadczanie pozytywnych wzmocnień, upodmiotowienie nauczyciela i ucznia. Stworzono wizję integracji oddziaływań różnych środowisk wychowawczych z przestrzeganiem zasad równości i równowartościowości (ludzi, przedmiotów nauczania etc.). Uczniowie z SEP mieli mieć wyrównane szanse przez m.in. wprowadzenie edukacji medialnej, edukacji do życia społecznego w różnych jego wymiarach, wychowania obywatelskiego, obronnego, wychowania estetycznego, seksualnego etc.

Szkołę polską poddano długotrwanie realizowanym reformom i to w czasach radykalnych przemian społeczno-ustrojowych i ekonomicznych. Nie liczono się z realiami bytu społeczeństwa doby zmiany i kryzysu na poziomie zbiorowości i jednostki, której życie jest zestawem projektów obejmujących zazwyczaj pięć radykalnych zmian. Wszechobecna jest ekonomizacja życia, rodząca skojarzenia ze zmierzchem człowieczeństwa (i polaryzacja społeczeństw, w których narastają nierówności). Obserwuje się słabość instytucji chroniących prawa słabszych grup. Eskalacja procesu globalizacji powoduje, że sprawczość jest poza jednostką. Problemy społeczne nie znikły – zostały przeformułowane i sprowadzone do indywidualnej niezaraźliwości zamiast nierówności społecznych. Brak jest prostej drogi do sukcesu. Słabsze ekonomicznie grupy wątpią w sens edukacji, co z kolei sprzyja pogłębianiu się nierówności, wzrostowi liczby ludzi „zbędnych”. Możliwy spadek aspiracji i rozszerzenie subkultur nędzy rozszerza się - nie na stracone jednostki, ale na całe stracone pokolenie obecnych dwudziestokilkulatków - o czym piszą wybitne umysły współczesności, jak choćby Francis Fukuyama, Zygmunt Bauman.

Co dzieje się z edukacją i jej instytucjami? W praktyce mamy raczej do czynienia z patologizacją szkoły, która zdaje się działać na afirmowanych kiedyś (przez konserwatystów w Wielkiej Brytanii) zasadach fabryki przemysłu samochodowego. Być może nie ma już uczniów, a są, na podobieństwo fabryki, produkty edukacyjne. Dokonuje się na naszych oczach ekonomizacja i produktywizacja szkoły z wysoce aprobowanym jej uwikłaniem we współpracę z przemysłem. Brak jest systemowych rozwiązań regulujących przepływ gotówki dla szkół.

Liczy się „tu i teraz”, menedżerstwo. Nauczyciel, jako byt aktywny i innowacyjny, ma pozyskiwać środki na imprezy, edukację etc. Likwidacji ulegają małe szkoły. Zwalniani są wyżej wykształceni nauczyciele – kosztowni, z ukończonymi 3 studiami podyplomowymi. Nieliczenie się z kosztami ludzkimi, nastawienie na przeciętność oraz konkursy i rywalizacja są codziennymi zdarzeniami. Szkoła stała się soczewką ogniskującą problemy świata i Polski, problemy rodzin – bezrobocie, bieda, konflikty, uzależnienia i ich skutki ponoszone przez dzieci i młodzież. Co bardziej niepokojące, szkoła zyskała wymiar nie „miejsca” a przestrzeni przepływu, w której żyje się bez więzi, anonimowo - liczby i numery. Nie wiadomo kogo kształcimy, jakie płaszczyzny wychowania jeszcze realizujemy – czy tylko umysłowe, czy gdzieś tam jeszcze mieści się wychowanie społeczne, artystyczne, zdrowotne, moralne. Funkcjonują programy ukryte. Wyrażają się w wartościowaniu przedmiotów takich jak matematyka, fizyka, chemia, biologia, język obcy, język polski. Edukacja jest jednostronna – co najwyżej poznawcza. A może należy powiedzieć: ludzie myślcie o edukacji – to nie boli. Myślenie o edukacji jest myśleniem o człowieku, formułą jego chronienia i stwarzania szans rozwoju.

Nowy humanizm jest sposobem myślenia o człowieku jako podmiocie i o jego egzystencji jako zmierzaniu ku wartościom. Epistemologicznie nie jest innowacją sensu stricto. Jest formą szukania konsensusu między wymaganiami i cechami życia – rywalizacją, zmianą, ekonomizacją, technologizacją, indywidualizmem a dążeniem

do zachowania ogólnoludzkiej solidarności przy trosce o twórczy rozwój jednostki. W jakiejś mierze przeczy sprowadzaniu istoty ludzkiej do bytu uzupełniającego tryby maszyny, konstruującego narzędzia, ujmującego świat w słowach typowych dla ekonomii i mechaniki - jak to bywa w formułach opisu działania szkół ze stosowaniem terminu „produkt” do ucznia czy „narzędzia” na określenie metody nauczania. Nie uciekam od rzeczywistości – rozważam, jak spożytkować osiągnięcia myśli technicznej i rozwoju nauki dla kreatywnego procesu samorealizacji. Chodzi bowiem o to, by człowiek nie był bierny i zagubiony wobec zmian, by umiał znaleźć dla siebie miejsce przez twórczość i samorealizację. Wymienione działania nabierają znaczenia zwłaszcza wówczas, gdy splot niekorzystnych zdarzeń zdaje się przekreślać możliwości spełnienia się w sposób typowy. Wartości nabierają alternatywne style życia. W niniejszym wystąpieniu ukazano genezę humanizmu i jego zastosowanie w koncepcjach pedagogiki kultury. Skupiłam się na dwóch wymiarach zhumanizowanej egzystencji – na samorealizacji i twórczości oraz na ich swoistym ukoronowaniu, jakimi są, jak sądzę, alternatywne style życia. Wprowadzam konstrukt pogranicza jako szerszej, teoriopoznawczej perspektywy analiz. Przywołuję tradycje polskiej myśli pedagogicznej dla jej uchronienia przed zapomnieniem, ale przede wszystkim dla uczynienia obecnymi wartości, które afirmowała.

### **Humanizm i nowy humanizm**

Korzenie humanizmu tkwią w greckiej *paidei*, czyli w kształtowaniu człowieka przez dobra kultury, co Rzymianie określali terminem *humanitas* dla wyeksponowania nieodzowności wpojenia obywatelowi wartości i uświadomienia powinności decydujących o jego człowieczeństwie. Chodziło o człowieka jako swoisty wzór osobowy. Podkreśla się tu dominującą, osobotwórczą rolę kultury. Stanowi ona *regnum homini* i w zależności od jakości tego królestwa – od wartości sztuki, nauki i panujących systemów filozoficznych

i religijnych oraz sposobu i możliwości korzystania z nich – kształtuje osobowość człowieka. Kategorią refleksji eksponującą znaczenie dorobku kultury była i jest pedagogika kultury, której podstawy znajdujemy w poglądach Wilhelma Dilthey'a, Edwarda Sprangera, Georga Kerschensteinera, Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego, Janusza Gajdy. Dilthey sądził, że poznać człowieka można przez historię i kulturę, którą stworzył, z którą styczność dokonuje się przez przeżywanie i rozumienie wartości. Można to osiągnąć przez edukację, której celem jest przeżywająca i rozumiejąca kulturę osobowość. Wskazał na odrębność świata człowieka - świata sensów i znaczeń. Skonstruował nowy paradygmat analiz, stanowiący opozycję wobec pozytywizmu. Zgodnie z poglądami E. Sprangera kultura istnieje autonomicznie wobec subiektywnych aktualizacji. Ma charakter ponadjednostkowy i jest konglomeratem wartości religijnych, estetycznych, moralnych, społecznych, naukowych, które są zobowiązującym wzywaniem dla ludzi. Georg Kerschensteiner głosił, iż wychowanie polega na wnikaniu jednostki w dobra kultury, w przeżywanie i rozumienie ponadczasowych wartości, jak prawda, sprawiedliwość, piękno i w ten sposób kształtowaniu charakteru i autonomicznej osobowości [Gajda, 2000]. Z polskich pedagogów na uwagę zasługują poglądy Bogdana Suchodolskiego (1985), który ujmował kulturę „jako dążenie do osiągnięcia osobowego wyrazu w czynach i myślach, jako służbę wartościom, jako wypracowanie harmonii między różnymi dążeniami i między codziennością a chwilą uroczystą oraz szukanie więzi wspólnej” a kształcenie jako „proces wewnętrzznego wzrostu człowieka, dokonującego się przez jego twórcze działania i głębokie przyswajanie wartości”.

Opisywana przez mnie wizja nowego humanizmu nawiązuje do edukacji ku wartościom, spożytkowującej zasoby kultury. Sięga do greckiej *paidei* i rzymskiego *humanitas*. Edukacja o wymiarze humanistycznym zakłada uwzględnienie przemian społeczno-cywilizacyjnych i perspektywę wzajemnych uwarunkowań kultury i edukacji. Odsyła nas do realiów życia, do problemów, jakie są widoczne w dobie ponowoczesności. Implikuje poszukiwanie strategii

efektywnego oddziaływania pedagogicznego pozwalającego łagodzić lub ograniczać skutki np. zjawisk i procesów zagrażających ludziom, jak: rywalizacja, skrajny indywidualizm, ekonomizacja, postępujące i pogłębiające się dysonanse między elitami bogactwa a kręgami ubóstwa etc. Wyraża szacunek dla człowieczeństwa, jak i dla wartości absolutnych, ale też tych utylitarnych i konsumpcyjnych. Szukamy złotego środka między aksjomatami „być” i „mieć” dla stworzenia szans dialogu między wychowankami a nauczycielem zakorzenionym w realiach życia i pomagającym młodemu pokoleniu odpowiedzieć na pytanie o sens życia. Sensowne życie zaś zakłada dojrzałość aksjologiczną, manifestującą się w dziedzinach: poznawczej, emocjonalnej i moralnej [Ruciński, 1993]. Edukacja jest świadomym wprowadzaniem w świat wartości i stawianiem wobec ich wyboru. Jest procesem współtworzenia świata w imię wyzwania przyszłości – złożonych, nieodgadnionych, nawarstwiających się zwłaszcza w okresach burzliwych przemian. Jest owo wychowanie drogą szukania konsensusu między trwałością i zmianą, między ocalaniem dorobku przeszłości i konstruowaniem nowości w czasach, gdy umierają stare tradycje a nowych jeszcze brak. Humanistyczna edukacja zakłada podtrzymywanie wartości ogólnoludzkich, decydujących o jakości człowieczeństwa, jak: prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, pokój, tolerancja, twórczość. Dokonuje się przez kształtowanie całego człowieka, a przy tym bytu psycho-, socjo-, duchowo-fizycznego, ze spożytkowaniem potencjałów tkwiących w dobrach kultury zarówno wysokiej, jak i popularnej, w kontakcie pośrednim, jak i w bezpośrednim doświadczaniu obcowania z dziełami sztuki.

Jest formułą kształtowania istoty ludzkiej jako podmiotu z odrzuceniem determinizmu, sprzeciwem wobec fatalizmu, odrzuceniem reifikacji, uprzedmiotowienia i mechanistycznej teorii odbicia. Z rozważań Kanta i Kartezjusza czerpiemy przesłanie o czynnej roli poznającego umysłu i samoświadomości istoty ludzkiej, z psychologii - o potrzebie samowiedzy, samoświadomości, zdolności kierowania własnym życiem i kreatywności. Zbliżone jest stanowisko

socjologii, akcentujące aktywność i zdolność przewyższania opozycji człowiek–świat: zdolność do współdziałania, uczestniczenia, jak i autonomii [Górniewicz, 1997]. Elementarne znaczenie mają tu dwa słowa-klucze: pogranicze i samorealizacja [Cudowska, 2004].

## **Pogranicze**

Wiele czynników zdaje się sprawiać, iż egzystencja człowieka dokonuje się w warunkach pogranicza. Wskazują na to trojakiemu typu przesłanki - cechy życia sytuujące jednostkę na granicy jej możliwości, codzienne zetknięcie z innymi orientacjami i sformułowania zawarte w teorii wychowania eksponujące wartość twórczości.

W szeregu opracowań znajdujemy podkreślenie pozytywnej wartości egzystencji w obszarze pogranicza – jego sens filozoficzny i kulturowy ma wyjątkowe znaczenie dla kształtowania się orientacji życiowej jednostki. W tej perspektywie pogranicze ma charakter powszechny i uniwersalny. Odkąd w ponowoczesnej myśli filozoficznej J. Derrida nadał kategorii różnicy wartość ontologiczną (żeby być, trzeba się różnić), uczestnictwo każdego z nas w przestrzeni pogranicza stało się bardziej odczuwalne. Inny jest obok, inny to także ja. Jego rozumienie jest więc szczególnie, nie jest to terytorium, ale przestrzeń filozoficzna i metaforyczna zarazem, jest sposobem przeżywania swojego człowieczeństwa, zaangażowanego bycia z Innymi, z odmiennością, której pojmowanie nie ogranicza się do jednego wymiaru, na przykład wąsko pojmowanej kultury [Cudowska 2004]. Swoisty *universalis* kategorii pogranicza wyraża się w byciu człowieka w pewnej nieterytorialnej przestrzeni „pomiędzy”, która jest nacechowana ambiwalencją aksjologiczną, etycznym i estetycznym sensem. Nie może więc to bycie spełniać się bez zaangażowania w nieustanne rozstrzyganie, w dyskurs o niejednoznacznościach. W myśl koncepcji A. Bachtina [Czaplewicz, Kasperski, 1983], nie realizuje się ono poza dialogiem. Bliska idei „stawania się” człowieka w metaforycznej przestrzeni pogranicza jest

także teza W. Biblera (1992) o dialogicznym myśleniu oraz buberowskie ujęcie życia człowieka jako spotkania, gdzie dopiero relacja z „Ty” pozwala zaistnieć „Ja”. Nie ma tu więc miejsca dla autorytarnego, dogmatycznego widzenia świata, bowiem cechą pogranicza jest „polifoniczność”. Oznacza ona równoważność, równouprawnienie i wzajemne współlistnienie wielu głosów, różnych wizji świata, odmiennych dyskursów i narracji rzeczywistości, niejednakowo doświadczanej przez ludzi. Należy również zwrócić uwagę na istnienie starych, znanych linii granicznych i pojawianie się nowych podziałów. I trudno dziś stwierdzić z całą mocą, czy obserwowane przemiany można określić jako „wszystko dla wszystkich”, czy raczej jako „wszystko dla najlepszych”. Nie dają się one w prosty sposób klasyfikować, ale tworzą swoisty kontekst dla spełnienia się pogranicza jego kategorii filozoficznej i niezaprzeczalnie klimat, w którym kształtują się orientacje życiowe jednostki.

Pogranicze posiada jeszcze jeden istotny walor dla koncepcji orientacji życiowej. Jest nim swoiste bycie „pomiędzy”, owocujące doświadczaniem aksjologicznej ambiwalencji, współwystępowaniem różnych stanowisk etycznych, kulturowych, odmiennych perspektyw poznawczych i emocjonalnych, implikujących różne interpretacje rzeczywistości. Zabezpiecza to w pewnym sensie przed dogmatyczną wizją świata i kultury. Uwrażliwiając na głos „Innego”, nie dopuszcza niejako do zawłaszczenia przestrzeni dialogu przez jedną retorykę. Człowiek jest więc w tej koncepcji antropologicznej skazany na ciągle poszukiwanie siebie, na nieustanne dążenie do osiągnięcia stanu siebie z przyszłości. To swoiste stawanie się przez niedokończenie i nieprzejrzystość jawi się jako szczególne odkrywanie prawdy o sobie w oczach „Innego”, to wieczne nienasycenia, skierowanie w przyszłość. W tym wymiarze ontologicznym także mamy do czynienia ze swoistym pograniczem, przekraczaniem granic tego, co dane, zastane, na rzecz kreacji nowego. Niedopełnienie życia jest tu więc podstawowym warunkiem jego trwania, które



urzeczywistnia się w aksjologicznej ambiwalencji, czyli zdolności do otwarcia się na odmienną perspektywę wartościowania .

Wartość funkcjonowania w obszarze pogranicza wyraża się w stwarzaniu przezeń szerszych możliwości samorealizacji i awansu, pozytywnych porównań (z innymi i z sobą samym). Daje szansę odkrywania prawdy o człowieku, o autentycznej wartości idei przez konfrontację z odmiennością. W polifonicznej przestrzeni pogranicza dochodzi do swoistego wystawienia na próbę poglądów, racji, wartości, orientacji życiowej, w zetknięciu z odmiennością możliwe jest doświadczanie granic własnych możliwości.

### **Samorealizacja**

Samorealizacja jest to proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiągania w toku tego procesu poczucia szczęśliwości. Rozróżnia się przy tym samorealizację prawdziwą i pseudosamorealizację, kiedy to wykorzystuje się potencjalne zdolności do czynienia zła. Na miano autentycznej samorealizacji zasługuje tylko czynienie dobra na drodze do aktualizacji potencjalnych możliwości człowieka. Podkreślenie aksjologicznego i etycznego waloru twórczej postawy jednostki jest konieczne dla wspierania jej kreatywności w codziennym doświadczeniu, także edukacyjnym, które w coraz większym wymiarze staje się udziałem współczesnego człowieka.

Spółeczny aspekt samorealizacji, jako zaangażowanej w czynienie dobra, nie jest tu także bez znaczenia. Jawi się bowiem ona jako swoista odpowiedź na potrzeby ludzi żyjących w społeczeństwie nieograniczonych wręcz możliwości rozwoju, ale też licznych jego zagrożeń. Samorealizację można więc postrzegać jako poszukiwanie możliwości urzeczywistnienia własnego potencjału rozwoju.

Samorealizacja jako proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiąganie przez niego poczucia szczęścia nie ma więc granic i wiąże się z subiektywnie odczuwanym przez jednostkę zadowoleniem z życia. Jest wyrazem najgłębszych pragnień

człowieka i potencjalnych zdolności twórczych tkwiących w każdej jednostce. Polega na progresywnym budowaniu idealnego, a zarazem całościowego obrazu siebie i dążeniu do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia. W tak rozumianej autokreacji wyraża się aktywne, podmiotowe podejście jednostki do egzystencji, chęć rozwijania i kształtowania własnej osobowości, zgodnie z przyjętym światopoglądem, filozofią, aprobowanym systemem wartości. Problem autokreacji jest też kojarzony z potrzebą sensu życia, gdy w toku urzeczywistniania odległych ideałów rozwija się osobowość człowieka. Kierowanie własnym rozwojem określa się też jako wszelkie świadome działania człowieka, które przyczyniają się do korzystniejszego ukształtowania jego osobowości i drogi życiowej.

Pojęcie samorealizacji do opisu twórczego rozwoju osobowości człowieka stosuje też W. Łukaszewski (1984). Wyróżnia on trzy możliwe sposoby rozumienia samorealizacji:

- jako procesu rozwojowego aktualizującego możliwości jednostki;
- jako procesu stałego doskonalenia siebie, na miarę własnego ideału;
- jako rezultatu działalności skierowanej na przekształcenie świata.

Właśnie w tej trzeciej koncepcji rozwój osobowości nie jest ani celem, ani środkiem działania, jest jedynie jego „produktem ubocznym”, efektem zaangażowania człowieka w przekształcanie świata.

Pojęcie autokreacji jest ważne także w rozważaniach filozoficznych. M. Szyszkowska (1985) wskazuje, że człowiek zdrowy psychicznie podlega ciągłemu, autentycznemu rozwojowi. Źródłem procesu stwarzania siebie są określone trudności, wymagania i problemy, jakie pojawiają się w życiu. Niektóre z nich: niedostatek samowiedzy, uległość wobec automatyzmów życia codziennego, depersonalizacja i brak autentyzmu, statyczny obraz własnej osobowości. W perspektywie poznawczej koncepcji twórczych orientacji życiowych tak rozumiane samostwarzanie się zachodzi przez pokonywanie trudności i dokonuje się w czynnym zanurzeniu w życie. Realizując wartości, człowiek zmierza do twórczego

zadowolenia z życia. Umiejętność kierowania własnym życiem jest miarą mądrości człowieka, jedną z dróg uniezależnienia się od losu i jednocześnie twórczym wymiarem osobowości. Wysiłek autokreacyjny ma zapewne swoje psychologiczne źródła, ale nie mniej ważne są jego społeczne inspiracje, w których autokreację traktuje się jako zaangażowanie w przekształcanie świata społecznego.

Chociaż kategoria samorealizacji pojawia się już u starożytnych myślicieli (na przykład u Sokratesa, epikurejczyków, Seneki), to dopiero egzystencjalizm S. Kirkegarda (1982) zaproponował konkretną teorię samorealizacji. Przedstawia się ona jako antidotum wobec nieuchronności śmierci, rodzącej lęk i bojaźń człowieka przed nieuniknionym. W tym ujęciu samorealizacja ma wymiar egzystencjalny, podczas gdy w koncepcjach materialistycznych traktowana jest jako psychologiczny skutek aktywności społecznej, swoisty mechanizm samowzmocnienia człowieka w jego zakorzenieniu w materialnym świecie. Ujmuje się ją tutaj jako jeden z wymiarów poczucia sensu życia i podkreśla jej społeczny kontekst. Wydaje się, że te dwa ujęcia samorealizacji: jako kategorii egzystencjalnej i jako społecznej płaszczyzny funkcjonowania człowieka nie są w zasadniczy sposób sprzeczne, a mogą być w pewnym sensie komplementarne. Konstruowanie różnorodnych programów własnego życia, przeciwstawiających się sile upływającego czasu nie wyklucza przecież spełnienia się w jakiejś dziedzinie i pojawienia się poczucia satysfakcji z życia w wyniku oceny innych osób.

Samorealizacja może być też pojmowana jako mechanizm psychologiczny regulujący proces kierowania sobą przez udział w odtwarzaniu i tworzeniu kultury. Właśnie frankfurcka szkoła krytyczna w filozofii akcentuje dorastanie człowieka w świecie wartości określonej kultury oraz próbę jego wyzwania się ze swoistego osaczenia kulturowego przez twórczy akt skierowany ku przyszłości. To odkrywanie siebie w kulturze i zaznaczenie w niej własnego śladu określa się samorealizacją. Istotny walorem tego procesu jest więc krytyczny stosunek do rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Samorealizacja ma również wymiar duchowy, akcentowany przez personalizm chrześcijański, na gruncie którego traktuje się samorealizację jako ekspresję ducha człowieka w świat materii. Doskonalenie swojego charakteru i zdolności jako podstawy refleksji antropologicznej stanowi tu o istocie bycia człowieka na ziemi, którego celem jest zasłużenie sobie na życie wieczne (w raju). Sygnalizowane tu aspekty samorealizacji – jako opozycji wobec śmierci, jako formy społecznej aktywności człowieka i zakorzenienia w świecie materialnym, tworzenia nowych wartości osobistych i kulturowych oraz zaangażowania duchowego – były obiektem refleksji psychologicznej i pedagogicznej. We wszystkich tych wymiarach realizuje się bowiem twórczy stosunek człowieka do siebie i świata przez podejmowanie wysiłków samorealizacji i samodoskonalenia. W koncepcjach psychodynamicznych (freudowskich i postfreudowskich) oraz aktywistycznych samorealizacja jest jednym z atrybutów aktywności człowieka. Podkreśla jej wartość psychologia humani-styczna. Na gruncie tej orientacji widoczne są różne ujęcia twórczości. W nurcie organizmicznym podkreśla się rolę aktualizacji zdolności jednostki w jej społecznym funkcjonowaniu, podczas gdy w podejściu egzystencjalnym akcentuje się związek samorealizacji człowieka z jego nastawieniem transcendentnym. Takie postrzeganie samorealizacji wiąże się z koncepcją twórczości jako zjawiska, procesu i fenomenu ewoluującego od transgresji do transcendencji. Uwidoczniła jest w koncepcji V. Frankla, który mówi o dwóch generalnych orientacjach w rozwoju jednostki: horyzontalnej, związanej z budowaniem prestiżu społecznego, dążeniem do życia w świecie rzeczy oraz wertrykalnej, gdy jednostka nie dąży za wszelką cenę do zdobycia jak największej ilości dóbr materialnych i znaczenia. W tej właśnie wertrykalnej orientacji ludzie nastawieni są na kształtowanie siebie, a cele samorozwoju nakreślane są przez jednostkę, a nie przez innych ludzi czy warunki zewnętrzne. Samorealizacja w ujęciu V. Frankla jest właśnie efektem wysiłku człowieka włożonego w pracę nad sobą. Dostrzega on jego zdolność do przekraczania tego, co dane przez naturę.

Samorealizacja u A.H. Maslowa (1986) jest na szczycie hierarchii potrzeb. Jej rozwój jest uzależniony od cech osobowości, jakie muszą wystąpić, aby orzec, że ma miejsce proces samorealizacji. Są one następujące:

- bardzo sprawna percepcja rzeczywistości, zaznaczająca się w zdolności trafnego oceniania ludzi,
- akceptacja siebie, innych ludzi i zjawisk przyrody,
- spontaniczność i prostota wyrażania uczuć,
- zdolność absolutnej koncentracji na problemie,
- umiejętność dystansowania się od otoczenia i potrzeba prywatności,
- ciągła świeżość ocen rzeczywistości,
- przeżywanie doznań mistycznych i doznań szczytowych,
- poczucie wspólnoty z ludźmi,
- głębokie związki interpersonalne z innymi ludźmi,
- umiejętność rozróżnienia dobra od zła, celów od środków,
- filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru,
- spontaniczna ekspresja twórcza,
- przeżywanie skrajnych nastrojów,
- holistyczne funkcjonowanie w rzeczywistości i niedzielenie swego życia na pracę i przyjemność.

Samorealizacja ma swoje społeczne podstawy, gdy rodzice i nauczyciele stymulują jednostkę do twórczych działań, gdy wzbogacają i rozwijają zdolności. Istotny jest progresywistyczny nurt w pedagogice humanistycznej.

Muszą być spełnione pewne warunki: stworzone programy edukacyjne, przygotowana infrastruktura kulturalna i społeczna, propagowana idea samorealizacji. Szczególnym przypadkiem samorealizacji jest twórczość. Człowiek twórczy zawsze w jakiś sposób wykracza poza siebie, poza to, co dane i zastane. Wydaje się, że owo przekraczanie własnych ograniczeń jest istotą rozwoju, a także kształtowania twórczego stosunku do życia. Konstruując własny świat, człowiek realizuje swój potencjał twórczy, dokonując transgresji. Rozwój dokonuje się bowiem przez aktywne, twórcze

formowanie własnej przyszłości, własnej wizji świata. Wykraczanie poza to, co znane, jest czynnością innowacyjną, jest poszukiwaniem nowych rozwiązań w przestrzeni problemowej umysłu, ma więc wymiar symboliczny i autokreacyjny.

Nowoczesne koncepcje twórczości powstały w wyniku wielokierunkowych przemian zachodzących w lokalizowaniu sprawstwa twórczości, od przypisywania jej wyłącznie istocie boskiej *deus creator*, przez romantyczne *homo creator*, z zawężeniem do działań nielicznych jednostek genialnych, aż po nam najbliższe, nadające jej szerokie znaczenie i przyznające ją każdemu. Obecnie twórczość jest analizowana w zróżnicowanych perspektywach - jako proces lub jako zjawisko, jako wartość autoteliczna lub heteroteliczna, instrumentalna, diagnostyczna, instrumentalna, twórczość chorych psychicznie; pedagogiczne aspekty twórczości [ruch Nowego Wychowania: John Dewey, 1975; V. Lovenfeld i J.W. Brittain, 1991; w Polsce B. Suchodolski, 1983 i in.; I. Wojnar, 1984 i in.]; jako zbiór wytworów lub jako własność jednostki.

Widoczne są też przeobrażenia dyskursu nad twórczością - od analiz wartości dzieła twórcy do wartości twórczości samej w sobie, niezależnie od tego, kto i kiedy tworzy, pod warunkiem wszakże, że czyni to dla wspólnego dobra. Szuka się cech odróżniających działania twórcze od innych - eksponowana jest w tym zakresie oryginalność jako cecha konstytutywna efektów działań twórczych oraz ich nowość; prezentowane są cechy twórczego umysłu, jak zdolność tworzenia nowych związków, przyjmowania nowych założeń, przeciwstawiania się banalności i pospolitości, imitacyjności, wtórności. Obecna myśl humanistyczna sytuuje bowiem twórczość nie tylko w różnych sferach przedmiotowych, ale i w obrębie różnych struktur osobowościowych. Ukazuje się jej cechy, jak stopniowalność i możliwość oraz szanse rozwijania.

We współczesnej humanistyce dominuje pogląd pankreacjonistyczny, określający człowieka jako jednostkę potencjalnie twórczą. Analizy twórczości ukazują jej uwarunkowania. Studia psychologiczne przedstawiają znaczenie czynników indywidualnych sprzyjających

ujawnianiu „stylu twórczego zachowania” ze znamieną dla niego „giętkością, oryginalnością i płynnością”. A. Strzałecki (1989) ukazuje znaczenie funkcjonowania struktur psychologicznych – systemu poznawczego – czynników intelektualnych, poziomu dojrzałości osobowości i samooceny dla rozwijania twórczości. Podstawowe znaczenie posiada wysoki poziom kompetencji poznawczych, który przejawia się w poszukiwaniu i uzyskiwaniu różnorodnych wariantów rozwiązywanego problemu i tworzenia „rozwiązań pomysłowych, wolnych od sztywnych ograniczeń”, zaskakujących wykorzystaniem i łączeniem pojęć z odległych dziedzin. Podstawą tego stylu jest także duży stopień integracji osobowości, związany z silnym „ja”, wysokim poczuciem własnej wartości oraz z autonomiczną motywacją poznawczą, jak również: otwartość w doświadczeniu, przejawianie uczuć, kierowanie się nie tylko przesłankami rozumowymi w podejmowaniu decyzji, niezależność w sferze intelektualnej, moralnej i społecznej, giętkość i plastyczność myślenia, wewnętrzne lokalizowanie poczucia kontroli, wrażliwość, łatwiejsze spostrzeganie ukrytych elementów rzeczywistości, docieklivość, umiejętność dostrzegania i poszukiwania nowości i różnorodności, swoistego oscylowania między sprzecznościami, ciekawość poznawcza, selektywność myślenia, wytrwałość i plastyczność, doza ludyczności oraz inkubowania pomysłów. Stymulacji działań twórczych sprzyjają określone warunki społeczno-historyczne. Twórczość rozwija się w warunkach dobrobytu, rozumianego jako siła nabywczą pieniądza lub nadwyżki dochodów bieżących w stosunku do wydatków. Dobra sytuacja ekonomiczna stwarza popyt na twórcze dzieła, a jednocześnie stwarza możliwości sponsorowania twórców. Twórczość rozwija się też w warunkach wolności osobistej, szczególnie wtedy, gdy nastąpi osłabienie rygorów lub upadek jakiejś dyktatury. Twórczości sprzyja różnorodność kulturowa lub etniczna, uwidaczniająca się w społecznościach żyjących na pograniczach kultur lub przyciągających przedstawicieli różnych nacji. W społecznościach, w których

цени się wybitne dzieła i ich autorów także powstają warunki dla rozwoju twórczości.

Znaczący jest też klimat społecznego szacunku dla aktywności intelektualnej czy artystycznej, w którym istotny jest przede wszystkim ogólnie akceptowany system wartości wysoko ceniący twórczość. Istotne znaczenie posiada społeczny odbiór twórczości - rywalizacja zakłóca twórczość. Liczy się ilość dzieci w rodzinie - twórczość częściej podejmują jedynacy. Nie bez znaczenia jest kolejność dzieci - częściej pierwszym dzieciom w rodzinie sprzyja „samotne, ale ciepłe dzieciństwo”. Znaczące są działania rodziny i szkoły - wielu twórców miało kłopoty w szkole, wynikały one nie tyle z niechęci do nauki, ale z koncentracji na problemie. W badaniach nad ludźmi o wysokim potencjale twórczym wyodrębniono trzy grupy. Pierwszą stanowiły osoby, które charakteryzował równomierny i ciągły rozwój kreatywnych zdolności - osoby te nazwano dobrze zapowiadającymi się, twórczymi profesjonalistami. Drugą grupę stanowili ci, których wysoki potencjał twórczy pozostawał ukryty w szkole podstawowej i średniej, a ujawniał się dopiero w uczelni wyższej. Takie osoby najczęściej wyrażały swoją kreatywność przez styl życia. Trzecią grupę stanowiły osoby, których zdolności twórcze zanikły, na co miały wpływ niekorzystne warunki życia. Dane empiryczne pokazują istotną zależność między postawą nauczyciela i atmosferą domu rodzinnego a twórczym potencjałem dziecka. Zbiorowości ludzkie mogą być facylitatorami twórczości lub jej inhibitorami, mogą ułatwiać lub utrudniać realizowanie działań twórczych [Cudowska, 2014]. Dla stymulacji twórczości duże znaczenie mają:

- nagrody/awanse, tytuły przyznawane uczniom/dzieciom w szkole i w domu,
- kreatywna postawa nauczyciela,
- rozbudzenie motywacji uczniów i tolerowanie ich pasji,
- rozsądna uczniowska autonomia ,
- rozbudzanie ciekawości i pragnienia nowych wrażeń,
- pielęgnowanie indywidualności i wrażliwości,



- czasem wydarzenia traumatyczne – ucieczka w twórczość dla zapomnienia i przywrócenia równowagi, ale przede wszystkim stymuluje twórczość,
- klimat bezpieczeństwa i emocjonalnego wsparcia,
- brak nacisku innych potrzeb oraz zaciekawienie i pozytywna motywacja.

### **Twórczość i alternatywne style życia**

Twórczość w rozumieniu znamionym dla psychologii humanistycznej wiąże się ze stylem życia. Cechą charakterystyczną tego stylu jest samorealizacja, rozumiana jako aktualizowanie tendencji do permanentnego rozwoju, osiąganie coraz wyższego poziomu dojrzałości. Teoria ta rozwija tezę, według której twórczy potencjał tkwi w każdej jednostce, ale jego rozwój wymaga sprzyjających warunków, dlatego też proces samorealizacji jest udziałem niewielu ludzi. Istotne dla koncepcji twórczego stylu życia jest też szerokie ujęcie działalności twórczej, zaproponowane przez A. Tokarz, która określa ją jako „działalność przynoszącą rezultaty obiektywne lub/i subiektywnie nowe i wartościowe we wszystkich dziedzinach życia, zwłaszcza w nauce, sztuce i kulturze” w sposób najpełniejszy i najgłębszy. Twórczość tak rozumiana jest okazją do doznawania pełni człowieczeństwa, ponieważ umożliwia najwłaściwsze i najpełniejsze jednoczenie się ze światem. Uwidacznia się ona w alternatywnych stylach życia. Oferują one wybierającym je jednostkom bardziej satysfakcjonujące funkcjonowanie osobnicze, stosunki międzyludzkie, ekologiczne i społeczne – oczywiście ów „wyższy” stopień satysfakcji jest kategorią subiektywną - musi być wiązany z alternatywnymi wartościami i przekonaniem światopoglądowymi. Alternatywny styl życia polega na odmowie reprodukcji wzorów dominujących oraz na realizowaniu i propagowaniu wzorów własnych, wynikających z wyznawanych przekonań światopoglądowych. W szczególności zaś alternatywne style życia proponują harmonijne funkcjonowanie jednostki ludzkiej, integrację

i rozwój osobowości, animowanie możliwości jednostki, poznawanych lub represjonowanych w ramach dominującego wzorca cywilizacyjnego, kształtują wrażliwość i świadomość ekologiczną. Uwrażliwiają na sprawiedliwe stosunki społeczne, ogólnie - na zło społeczne. Realizują i propagują wspólnotowe, oparte na współpracy i współodpowiedzialności formy życia społecznego w mikroskali społecznej, w tym konstruktywne rozwiązania wielu problemów indywidualnych i społecznych [Giza-Poleszczuk 1988].

Alternatywne style życia powstają w warunkach kontaktu jednostek lub grup z instytucjami czy organizacjami społecznymi, które rozszerzają ofertę uczestnictwa o działania niestandardowe, stanowiące pochodną zadań statutowych. Stwarzają szansę spełnienia życiowego osobom, które nie mogą, a czasem nie chcą żyć w sposób schematyczny. Odmowa typowości zostaje przekształcona w sposób konstruktywny. Podjęcie konkretnych działań staje się powinnością. Jest świadomym wyborem jednostki podlegającej socjalizacji alternatywnej, mającej miejsce wówczas, gdy człowiek posiada możliwie wszechstronne doświadczenia, szanse działania i eksperymentowania. Doświadcza sam siebie i innych ludzi. Staje się dla siebie terapeutą i kreatorem. Zyskuje samowiedzę, umiejętność krytycznego myślenia i stopniowo pozbywa się konwencjonalności zachowań przez ich derutynizację i destereotypizację. Oducza się postaw roszczeniowych i negatywizmu, a przyswaja pozytywny stosunek do świata. Zatem wykorzystywanie alternatywnych technik terapii jest kompatybilne z opcją alternatywnych stylów życia, prowadzących do zjawiska emergencji – tworzenia nowych jakości przez twórcze spożytkowanie istniejących zasobów.

Realizacji postawy życiowej odznaczających się wolą egzystencjalnych poszukiwań sprzyjać może edukacja sięgająca do przenikniętych humanistyczną troską zasad:

- wszechstronności, bez wartościowania przedmiotów nauczania i pomijania tych, związanych ze sztuką,
- wielopłaszczyznowości i zrównoważonego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego z kształtowaniem potrzeb

- i umiejętności współbycia, jak też współdziałania z konstruowaniem kultury integracji, kultury bycia dobrym człowiekiem, kultury życia z dobrymi obyczajami,
- pamięci o przesłaniu aksjologicznym wprowadzania jednostki w świat wartości, jak uczciwość, sprawiedliwość, piękno, prawda, dobro, odpowiedzialność, miłość, wolność,
  - długotrwałości kształcenia ogólnego, stwarzającego szanse samopoznania, ujawnienia się i rozwoju wszelkich zainteresowań i talentów (w miejsce obecnego skrócenia kształcenia ogólnego i jego ekonomizacji),
  - moratoryjności, wyrażającej się w stwarzaniu jednostce czasu na dojrzewanie do podjęcia decyzji dotyczących przyszłości.

## Bibliografia

- Bibler W., *Myślenie jako dialog*, PWN, Warszawa 1982.
- Buber M., *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.
- Czaplejewicz E., Kasperski E. (red.), *Bachtin. Dialog – język – literatura*, PWN, Warszawa 1983.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- Frankl V., *Nadać życiu sens*, „Życie i Myśl”, nr 4, 1973.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008.
- Gajda J., *O nowy humanizm w edukacji*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2000.
- Giza-Poleszczuk H., *Alternatywne style życia*, w: Siciński A. (red.), *Style życia w miastach polskich (u progu kryzysu)*, Ossolineum, Wrocław 1988.

- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1997.
- Kirkegaard S., *Bojaźń i drżenie, Choroba na śmierć*, PWN, Warszawa 1982.
- Lowenfeld V., Brittain J.W., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Łukaszewicz M., *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.
- Maslow A.M., *W stronę psychologii istnienia*, PAX, Warszawa 1986.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2012.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.
- Strzałecki A., *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcia prakseologiczne*, Ossolineum, Wrocław 1989.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Szmidt K., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2013.
- Szyszkowska M., *Twórcze niepokoje codzienności*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985.
- Tokarz A., *Twórczość*, w: Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Wojnar I., *Sztuka jako podręcznik życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

**Beata Bocian-Waszkiewicz**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## **Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole masowej – przygotowanie i zadania nauczyciela**

### **A student with special educational needs in regular schools – tasks and preparing teachers**

**Streszczenie:** Edukacja inkluzyjna polega na włączeniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisko ich zdrowych rówieśników i daje szansę uczęszczania do szkoły w ich miejscu zamieszkania. Dlatego podstawowym obowiązkiem jest zorganizowanie dla nich warunków nauki i wyrównywania szans edukacyjnych. Zatem jednym z bardzo ważnych problemów dla realizacji edukacji włączającej jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli, ponieważ to na nich spoczywa obowiązek zorganizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w celu podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

**Słowa kluczowe:** uczeń, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja włączająca, nauczyciel

**Abstract:** Inclusive education is the inclusion of pupils with special educational needs in the environment of their healthy peers. It gives them a chance to attend school in their place of residence. The primary responsibility is to arrange for them conditions for learning and equal educational opportunities. One of the very important issues for the implementation of inclusive education is the adequate preparation of teachers. Teachers have an obligation to organize and the provision of psychological and pedagogical assistance to improve the efficiency of education for pupils with special educational needs.

**Keywords:** a student with special educational needs, inclusive education, teacher

Edukacja inkluzyjna polega na włączeniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisko ich zdrowych rówieśników i daje szansę uczęszczania do szkoły w ich miejscu zamieszkania. Dlatego podstawowym obowiązkiem jest zorganizowanie dla nich warunków nauki i wyrównywania szans edukacyjnych. Zatem

jednym z bardzo ważnych problemów realizacji edukacji włączającej jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli, ponieważ to na nich spoczywa obowiązek zorganizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w celu podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Od lat życiu każdego człowieka towarzyszą zmiany, które determinowane są bardzo różnymi czynnikami. Jedną z ważniejszych zmian ostatnich lat dotyczyła edukacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. Zmiana ta podyktowana była pojawieniem się nowego paradygmatu w pedagogice, tj. edukacji inkluzyjnej. Inkluzja w tym przypadku stała się nową perspektywą kształcenia. Jak podkreśla T. Zacharuk, inkluzja „porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest” [Zacharuk, 2011, s. 2].

Edukacja inkluzyjna polega na włączeniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisko ich zdrowych rówieśników i daje szansę uczęszczania do szkoły w ich miejscu zamieszkania. Dotyczy „nauczania skupionego na dziecku, bardziej niż na programie nauczania. Podejście to oparte jest na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły, łącznie z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to proces polegający na restrukturyzacji szkolnictwa, polityki oraz kultur, tak aby odpowiadały różnorodności uczniów w miejscach ich zamieszkania” [Zacharuk, 2011, s. 4]. Zatem jednym z bardzo ważnych problemów realizacji edukacji włączającej jest przygotowanie merytoryczne nauczycieli, ponieważ to na nich spoczywa obowiązek zorganizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w celu podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W Polsce za początek edukacji inkluzyjnej można uznać rok 2010. Wtedy bowiem idea edukacji włączającej znalazła odzwierciedlenie w uregulowaniach prawnych. Spośród najważniejszych aktów normatywnych wprowadzających zmiany w podejściu do kształcenia uczniów niepełnosprawnych wymienić należy:

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487)<sup>1</sup>;
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1488);
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1489);
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490);
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1491);

---

<sup>1</sup> W roku 2013 wprowadzono pewne zmiany dotyczące organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2013, poz. 532)

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1492).

Najważniejsze zmiany, jakie wynikały z przytoczonych dokumentów mówiły m.in. o obowiązku udzielania i organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, ich rodzicom oraz nauczycielom. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w wyżej wymienionych placówkach, w świetle przepisów, polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności:

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

Udzielana rodzicom i nauczycielom pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na wspieraniu ich w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów. Powyższy katalog potencjalnych obszarów problemowych wyraźnie wskazuje, że od nauczyciela



w edukacji włączającej oczekuje się dużej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii czy nawet medycyny oraz umiejętności diagnostycznych. Potwierdzają to zapisy mówiące o tym, że **pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup oraz specjaliści** wykonujący w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psychologzy, pedagogzy, logopedzi i doradcy zawodowi.

Rok szkolny 2010/2011 był okresem, kiedy prowadzono „kaskadowo” szkolenie nauczycieli w zakresie wymagań, jakie stawiają nowe uregulowania normatywne. Po jednym z takich szkoleń nauczyciele wypełniali kwestionariusz ankiety, w którym zamieszczono pytanie – *Jak ocenia Pani/Pan swoje przygotowanie do realizacji zadań wynikających z pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Wyniki udzielonych odpowiedzi przedstawiają się następująco:



Z wykresu wynika, że w zdecydowanej większości nauczyciele słabo ocenili swoje przygotowanie do realizacji zadań wynikających z nowych regulacji prawnych dotyczących organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Ocena taka spowodowana może być ilością nowych zadań, jakie zostały postawione przed nauczycielami.

Analizując kolejne zapisy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487) zauważamy, że nauczycielowi przypisano zadania z zakresu:

- współpracy z rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi przedszkolami, szkołami i placówkami, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży;
- organizowania i prowadzenia szkoleń dla rodziców;
- udzielania porad, konsultacji dla rodziców i innych nauczycieli;
- prowadzenia działań pedagogicznych mających na celu rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych oraz zaplanowanie wsparcia związanego z rozwijaniem zainteresowań i uzdolnień uczniów
- planowania i koordynowania udzielanej uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Pisząc o zadaniach nauczyciela w edukacji inkluzyjnej, szczególnie uwagę należy zwrócić na przepisy zawarte w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490). W akcie tym określono warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z nie-

pełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz dla uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w przedszkolach i szkołach organizuje się na każdym etapie edukacyjnym, w integracji z uczniami pełnosprawnymi, w przedszkolu i szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania, zaś kształcenie uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym organizuje się w integracji ze środowiskiem rówieśniczym.

Działania placówek oświatowych (przedszkola, szkoły) mają zapewnić realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, a także zajęcia, w szczególności zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne, które mają przygotować uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nauczyciele opracowują indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. IPET powinien określać:

- 1) zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
- 2) rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, w tym w przypadku:
  - ucznia niepełnosprawnego - zakres działań o charakterze rewalidacyjnym,
  - ucznia niedostosowanego społecznie - zakres działań o charakterze resocjalizacyjnym,

- ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym - zakres działań o charakterze socjoterapeutycznym;
- 3) formy i metody pracy z uczniem;
- 4) formy, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane;
- 5) działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży;
- 6) zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia;
- 7) zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji zadań.

IPET opracowuje zespół nauczycieli, którego zadaniem jest planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Program opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny. Każdy program edukacyjno-terapeutyczny wymaga oceny efektywności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Odpowiednie przygotowanie a następnie realizacja IPET-u wymaga współpracy nauczyciela/nauczycieli na dwóch poziomach, których częścią wspólną są rodzice dziecka (tabela 1).

**Tabela 1.** Poziomy współpracy nauczyciela w organizowaniu i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (opracowanie własne)

<b>I POZIOM</b>	<b>W szkole</b>	WYCHOWAWCA
		INNI NAUCZYCIELE
		SPECJALIŚCI (np. oligofrenopedagog, socjoterapeuta, logopeda, i in.)
		<b>RODZICE</b>
<b>II POZIOM</b>	<b>Poza szkołą</b>	PORADNIE PSYCHOLOGICZNO-PEDGOGICZNE lub inne poradnie specjalistyczne, pod opieką których pozostaje dziecko
		PLACÓWKI DOSKONALENIA NAUCZYCIELI
		INNE PLACÓWKI OŚWIATOWE (przedszkole, szkoła)
		ORGANIZACJE POZARZĄDOWE I INNE INSTYTUCJE PROFESJONALNEJ POMOCY

Zasygnalizowane powyżej zadania nauczyciela, aby mogły być rzetelnie realizowane w kształceniu włączającym, wymagają określonych umiejętności i kompetencji (tab. 2).

Tabela 2. Umiejętności nauczyciela w kształceniu inkluzyjnym (opracowanie własne)<sup>2</sup>

RODZAJ UMIEJĘTNOŚCI	PRZYKŁADY
<b>Umiejętności interpersonalne (psychospołeczne)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozpoznawanie, nazywanie i konstruktywne wyrażanie uczuć</li> <li>• nawiązywanie kontaktu</li> <li>• komunikaty typu JA, aktywne słuchanie</li> <li>• odczytywanie ze zrozumieniem przekazu niewerbalnego</li> <li>• rozwiązywanie sytuacji problemowych i konfliktowych</li> <li>• odpowiedzialne podejmowanie decyzji</li> <li>• przewyciężanie stresu</li> </ul>
<b>Umiejętności dydaktyczne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przygotowanie merytoryczne z przedmiotu prowadzonych zajęć</li> <li>• stosowanie aktywnych metod pracy</li> <li>• angażowanie uczniów do działania</li> <li>• jasno sprecyzowane wymagania i kryteria oceniania</li> <li>• motywowanie do nauki i rozwoju</li> <li>• docenianie nawet najmniejszych osiągnięć</li> </ul>
<b>Umiejętności wychowawcze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znajomość swoich uczniów i ich problemów</li> <li>• budowanie poczucia bezpieczeństwa</li> <li>• wzmacnianie poczucia wartości</li> <li>• integracja zespołu klasowego</li> <li>• modelowanie zachowań uczniów własnym przykładem</li> <li>• rozwijanie zainteresowań</li> </ul>
<b>Umiejętności diagnostyczne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znajomość metod, technik i narzędzi diagnostycznych</li> <li>• analiza danych</li> <li>• rozpoznanie obszaru problemowego ucznia</li> <li>• zaplanowanie oddziaływań korygujących</li> <li>• określenie efektywności podjętych działań</li> </ul>

<sup>2</sup> Opracowanie własne na podstawie doświadczeń z pracy nauczyciela z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Por. T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum” 1(20) 2011, s. 6. [za Council for Exceptional Children, *Teacher Competencies Needed*, 2006].

<p style="text-align: center;"><b>Umiejętności Terapeutyczne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podmiotowe traktowanie</li> <li>• empatia, takt pedagogiczny</li> <li>• stopniowanie trudności</li> <li>• dostosowanie wymagań do indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia wynikających z jego rozwoju, towarzyszących trudności czy rozpoznanych obszarów problemowych</li> <li>• organizowanie pracy ucznia stosownie do jego możliwości i potrzeb</li> <li>• docenianie nawet najmniejszych osiągnięć ucznia - stosowanie wzmocnień pozytywnych</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Umiejętności Organizacyjne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• współpraca i współdziałanie</li> <li>• planowanie</li> <li>• dostosowanie się do sytuacji</li> </ul>

Przedstawione (jedynie wybrane) zadania nauczyciela w edukacji inkluzyjnej oraz zaprezentowane umiejętności budzą refleksję nad przygotowaniem kadry nauczycieli i specjalistów do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Owa refleksja pozwala „nauczycielowi rozwijać wiedzę i umiejętności w oparciu o własne doświadczenia i w odniesieniu do teoretycznej wiedzy. Łączy w sobie myślenie i działanie. Wymaga jednak otwartego umysłu, poczucia odpowiedzialności i pewności, że tylko tą drogą można udoskonalić swoją pracę z korzyścią dla uczniów” [Baylis, 2002].

Kształcenie nauczycieli przygotowanych do wdrażania idei inkluzji społecznej stało się priorytetem dla wielu ośrodków akademickich. Wyzwanie takie zostało również podjęte przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Dla nauczycieli już pracujących oraz absolwentów pedagogiki (studia I stopnia) została przygotowana oferta studiów podyplomowych:

### **Podyplomowe Studia Kształcenia Uczni<sup>o</sup>w ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi**

Studia mają na celu przygotowanie słuchaczy do organizowania i udzielania profesjonalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z ideą edukacji inkluzyjnej oraz uregulowa-

niami prawnymi dotyczącymi pracy z tymi uczniami. Absolwenci studiów potrafią rozpoznać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz dokonać diagnozy indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia. Mają możliwość kształtowania umiejętności i kompetencji niezbędnych do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wrażliwości etycznej, empatii, otwartości, refleksyjności, postaw prospołecznych i poczucia odpowiedzialności.

### **Podyplomowe Studia Socjoterapii**

Słuchacze potrafią rozpoznać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz dokonać diagnozy indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia. Nabywają kwalifikacje do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, psychokorekcyjnych, psychoedukacyjnych dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami zachowania, zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, nieprzystosowanych społecznie oraz z dysfunkcjami utrudniającymi im funkcjonowanie społeczne (uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Mają możliwość nabycia podstawowych umiejętności interpersonalnych i psychospołecznych oraz komunikowania się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie korygowania oraz specjalistami wspierającymi ten proces.

Warto również w tym miejscu wspomnieć, że z myślą o przyszłych pedagogach zmodyfikowane zostały plany studiów I i II stopnia przez wprowadzenia przedmiotów: *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* oraz *Edukacja inkluzyjna*.

Zaprezentowane powyżej założenia edukacji włączającej i zmiany normatywne dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej są nową perspektywą dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Mają służyć zwiększeniu efektywności kształcenia tych uczniów i wszechstronnemu ich rozwojowi. Osiągnięcie tego możliwe jest dzięki indywidualizacji pracy, w zależności od postawionej diagnozy, np.: pomoc w przezwyciężaniu trudności czy rozwijaniu uzdolnień; jakości udzielanej pomocy psychologiczno-



pedagogicznej dziecku oraz, a może przede wszystkim, od kwalifikacji i kompetencji osób realizujących wspomniane wyżej działania. Mimo czteroletnich już doświadczeń pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wśród nauczycieli nadal pojawiają się obawy, czy są oni w stanie sprostać wymaganiom, jakie zostały im postawione z chwilą wejścia w życie nowych przepisów prawnych umożliwiających „włączenie społeczne” uczniów niepełnosprawnych, z deficytami rozwojowymi i innymi.

## Bibliografia

- Baylis P., 2002, *Edukacja włączająca*, w: *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans: materiały z konferencji, Konstancin 28-29 października 2002*, oprac. J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Biuro RPD, Warszawa.
- Education for All. Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*, UNESCO, Paris.
- Jas M., Jarośnińska M., 2010, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1490.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013, poz. 532.

Zacharuk T., Bocian B., 2011, *Edukacja włączająca – nowa perspektywa pedagogiczna. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Oświata Mazowiecka” nr 02(07).

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

**Marek Mudant**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – policja w systemie zapobiegania przemocy w rodzinie

### Preventing social exclusion – the police system to counter domestic violence

**Streszczenie:** Policja jest umundurowaną i uzbrojoną formacją służącą społeczeństwu i przeznaczoną do ochrony bezpieczeństwa ludzi oraz do utrzymywania bezpieczeństwa i porządku publicznego. Realizując powyższe ustawowe zadania, policja, jako pierwszy podmiot, zaczęła wcielać w życie procedurę przeciwdziałania przemocy w rodzinie pn. „Niebieskie Karty”. Już w 1998 roku Komendant Główny Policji wydał pierwsze zarządzenie, które określało sposób realizacji przez policjantów zadań związanych z przeciwdziałaniem przemocy w rodzinie, a także wprowadził do użytku służbowego druki „Niebieskich Kart”. Ponadto od 2005 roku zaczęła obowiązywać Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Na jej podstawie wydane zostało Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 roku w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”. Wyżej wymienione akty prawne nakładają na policję określone zadania w systemie przeciwdziałania przemocy w rodzinie.

**Słowa kluczowe:** przemoc w rodzinie, uprawnienia policji, procedura „Niebieskiej Karty”

**Abstract:** Police is an uniformed and armed unit which is empowered to serve the public, protect the security of people, maintain security and public defence. Fulfilling these statutory tasks, the Police, as the first entity started to enact the procedure for the domestic violence prevention, known as “Blue Card”. In 1998 the Chief Commandant of the Police not only issued the first order, which determined the means of implementation associated with the prevention of domestic violence carried out by police officers, but also brought into business use “Blue Card” prints. Furthermore, since 2005 a new law has entered into force connected with domestic violence prevention. The last current Act in force is the Regulation of the Council of Ministers of 13 September 2011 on the “Blue Card” procedure and a model form concerning “Blue Card”. The above

mentioned legal acts impose to the Police particular tasks in the system of prevention domestic violence.

**Keywords:** domestic violence, Police powers, "Blue Card" procedure

## Wstęp

Bezpieczeństwo najczęściej definiowane jest jako stan braku zagrożeń. To jedna z podstawowych i naczelných potrzeb człowieka. Wartość tę cenią sobie wszyscy niezależnie od wieku czy pozycji społecznej. Bezpieczeństwo w rodzinie to brak ryzyka utraty czegoś bardzo cennego, a więc zdrowia, życia, uczuć, szacunku u najbliższych, pracy i osiągniętych wszelkich dóbr materialnych i niematerialnych.

Coraz częściej słyszymy o zakłócaniu tego „stanu braku zagrożeń”, zarówno w wymiarze globalnym, jak i jednostkowym. Nie ma praktycznie dnia, aby w środkach masowego przekazu nie pojawiały się informacje na temat wojen, ataków, konfliktów, terroryzmu, agresji, przestępczości. Problemy przemocy urosły dzisiaj do rozmiarów nieporównywalnych z innymi okresami historycznymi. Dotyczy to wszystkich obszarów życia społecznego. Słyszymy zatem o przemocy politycznej, militarnej, ekonomicznej, kulturalnej, rówieśniczej itd. Zjawisko to niestety nie ominęło również instytucji rodziny.

Przemoc w rodzinie, inaczej nazywana przemocą domową, jest jednym z problemów społecznych występujących we współczesnym społeczeństwie, który zatacza coraz szersze kręgi. Także w Polsce jest bardzo często spotykana. Dom rodzinny powinien być azylem spokoju, od którego mamy pełne prawo oczekiwać bezpieczeństwa, ciepła i akceptacji. Jednak wielu kryminologów uważa, że właśnie dom rodzinny jest jednym z najbardziej niebezpiecznych miejsc na Ziemi. Przemoc w rodzinie występuje we wszystkich grupach społecznych, niezależnie od sytuacji materialnej czy poziomu wykształcenia. Dlatego też w ostatnich latach problem ten stał się przedmiotem zainteresowań ośrodków naukowych, samorządów terytorialnych, instytucji społecznych i organizacji pozarządowych.

Również policja od 1998 roku aktywnie uczestniczy w przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Od tego czasu obowiązuje procedura przeprowadzania interwencji domowej przez policjantów wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty”.

Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie stanowi wyzwanie dla każdego, kto z racji pełnionej funkcji, wykonywanej profesji czy też osobistego bądź zawodowego zaangażowania podejmuje trud przeciwstawienia się ogromowi cierpień i krzywd, jakich doświadcza wiele rodzin. Policjant z racji wykonywanego zawodu jest bardzo często „osobą pierwszego kontaktu”, do której zgłasza się osoba doznająca przemocy w rodzinie. To on musi zatem w sposób profesjonalny podjąć działania zmierzające do powstrzymania przemocy i zorganizowania pomocy ofierze. Procedura interwencji „Niebieskie Karty” umożliwia wykonywanie tych zadań. Jest ona jednym z ogniw systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie i narzędziem ułatwiającym rozpoznanie tejże przemocy oraz podjęcia działań chroniących ofiary i powstrzymujących sprawców.

W artykule podjęto próbę analizy uprawnień policji w systemie przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Przedstawiono zadania poszczególnych rodzajów służb, zaczynając od policjantów służb patrolowych, przez dzielnicowych, kończąc na funkcjonariuszach wydziałów kryminalnych.

### **Czym jest przemoc w rodzinie?**

W literaturze znajdujemy wiele definicji zjawiska przemocy w rodzinie. Ponadto można spotkać się z nieco „łagodniejszym” terminem „przemoc domowa”. Przez wiele lat w Polsce przemoc w rodzinie określana była w różny sposób. Najczęściej nazywano ją „kłótniami rodzinnymi”, „awanturami domowymi” czy też „nieporozumieniami rodzinnymi”.

W *Słowniku socjologicznym* przemoc zdefiniowana jest jako: „jeden z głównych, obok groźby środków przymusu, polegający na użyciu siły fizycznej przez jednostkę czy grupę, często wbrew obo-

wiążącemu prawu, w celu zmuszenia jakiejś osoby lub członków grupy do określonego działania czy też uniemożliwienia podjęcia działań lub do zaprzestania wykonania czynności już rozpoczętej; także bezprawne narzucenie władzy" [Olechnicki, Załęcki, 1988, s. 167]. Natomiast przemoc w *Słowniku języka polskiego* określona została jako: „fizyczna przewaga wykorzystywana do czynów bezprawnych dokonywanych na kimś; narzucona bezprawnie władza, panowanie" [Szymczak, 1979, s. 986].

W literaturze przedmiotu podawane są różne definicje przemocy. Określenie „przemoc” jest też często używane zamiennie z agresją. Termin „agresja” odnosi się do zachowań, których intencją jest sprawienie bólu lub uzyskanie przewagi nad innymi, przy czym zachowania te nie muszą koniecznie obejmować ataku fizycznego. „Przemoc” wiązałaby się z zamierzonym użyciem siły fizycznej przeciw drugiej osobie, motywowanej niekiedy złością i gniewem [Browne i Herbert, 1999, s. 15].

Irena Pospiszyl nazywa przemocą „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnej relacji” [Pospiszyl, 1994, s. 14]. Anna Lipowska-Teutsch podaje jeszcze inną definicję. Przemoc określa jako „zespół atakujących, nadzorujących i kontrolujących zachowań, obejmujących przemoc fizyczną, przemoc seksualną i przemoc emocjonalną. Jest to spójna całość, ciąg zachowań o charakterze zamierzonym i instrumentalnym, których celem jest zniewolenie ofiary, wyeliminowanie jej suwerennych myśli i działań, podporządkowanie jej żądaniom i potrzebom sprawcy” [Lipowska-Teutsch, 1998, s. 12].

„Teoretycy i praktycy zajmujący się badaniem i leczeniem przemocy uwzględniają na ogół trzy zasadnicze kryteria: rodzaj zachowania sprawcy, jego intencje i skutki przemocy u ofiary. Przytoczone powyżej definicje są szerokie i uwzględniają zarówno intencjonalność, jak i rodzaj zachowania oraz jego skutki. W literaturze socjologicznej i psychologicznej najczęściej używa się terminu przemoc w rodzinie. Jest to termin bardzo ogólny, stąd można wyróżnić

przemoc rodziców wobec dziecka, przemoc wobec partnera w związku, przemoc wobec osób starszych w rodzinie” [Badura-Madej i Dobrzyńska-Mesttrehazy, 2000, s. 12].

Najbardziej przydatna jest jednak definicja, która została określona przez Ustawę o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Według jej zapisów w art. 2 ust. 2 „przemoc w rodzinie to jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste członków rodziny lub osób wspólnie zamieszkujących lub gospodarujących, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą” (art. 2 ust. 2 Ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie).

Reasumując przytoczone powyżej definicje, przemoc w rodzinie to działanie:

- intencjonalne i skierowane przeciwko innym członkom rodziny – co oznacza, że jest zamierzonym działaniem lub zaniechaniem mającym na celu całkowitą kontrolę nad ofiarami;
- naruszające prawa i dobra osobiste ofiar – co oznacza, że sprawca, wykorzystując swoją przewagę, narusza podstawowe prawa człowieka, np. prawo do nietykalności fizycznej, godności, szacunku;
- wykorzystujące wyraźną asymetrię sił – ofiara jest słabsza, a sprawca silniejszy;
- powodujące ból i cierpienie – sprawca naraża zdrowie i życie ofiar na poważne szkody, co powoduje, że ofiary mają mniejszą zdolność do samoobrony (Materiał instruktażowy do realizacji procedury przeprowadzania interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty” dla służb patrolowo-interwencyjnych oraz dzielnicowych z 09 marca 2006 r., Wydział Prewencji KWP zs. w Radomiu).

Liczne definicje pojęć „przemoc”, „agresja”, „przemoc w rodzinie” czy „przemoc domowa” pokazują, jak bardzo złożone są to

zjawiska. Naukowcy zajmujący się nimi nie są w stanie podać jednego wyczerpującego określenia tych terminów. Moim zdaniem najbardziej trafnym, wyczerpującym wyjaśnieniem pojęcia jest przytoczona wyżej definicja, zawarta w Ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie.

### **Uprawnienia policji z zakresu przeciwdziałania przemocy w rodzinie**

Omawiając rolę organów ścigania w przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, pragnę zaznaczyć, że do ustawowych zadań policji należy między innymi:

- ochrona życia i zdrowia ludzi oraz mienia przed bezprawnymi zamachami naruszającymi te dobra;
- inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym i współdziałanie w tym zakresie z organami państwowymi, samorządowymi i organizacjami społecznymi;
- wykrywanie przestępstw i wykroczeń oraz ściganie ich sprawców (art. 1 Ustawy z dnia 6 kwietnia 1990 roku o Policji).

Z przedstawionych zadań oraz uprawnień przysługujących funkcjonariuszom policji, zawartych w w/w Ustawie, można nakreślić bardziej szczegółowe zadania dotyczące przeciwdziałania przemocy. I tak, działania chroniące ofiarę przemocy w rodzinie, które podejmuje policja to:

- interwencja;
- sporządzenie dokładnego opisu zdarzenia w postaci notatki urzędowej lub z wykorzystaniem druku Niebieskiej Karty;
- zatrzymanie sprawcy przemocy w rodzinie, który w sposób oczywisty stwarza zagrożenie dla życia, zdrowia ofiar, a także mienia;
- wszczęcie i przeprowadzenie postępowania przygotowawczego przeciwko sprawcy przemocy domowej;
- zabezpieczenie śladów i dowodów przestępstwa;
- podjęcie działań prewencyjnych wobec sprawcy przemocy;



- udzielenie informacji ofiarom o możliwościach uzyskania pomocy [Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, 2003, s. 49].

Osoby wzywające policję na interwencję mają prawo do uzyskania od policjantów zapewnienia doraźnego bezpieczeństwa, uzyskania informacji o tym, kto przyjechał i przeprowadzał interwencję, a następnie wykorzystania policyjnej dokumentacji jako dowodów w postępowaniu przygotowawczym oraz zgłoszenia interweniujących policjantów jako świadków [Pospiszyl, 1999, s. 85].

Policja w przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie ma do odegrania niezmiernie ważną rolę. Często od skuteczności interwencji zależy, czy pomoc udzielana przez inne służby będzie efektywna. Celem interwencji policyjnej jest powstrzymanie przemocy i zapewnienie bezpieczeństwa osobom pokrzywdzonym, np. przez izolację sprawcy, pouczenie osób poszkodowanych o przysługujących im prawach i udokumentowanie zdarzenia. Patrol policyjny przeprowadzający interwencję domową działa na zasadzie straży pożarnej. Błędem jest oczekiwać, że pojedyncza interwencja zlikwiduje problem przemocy w rodzinie raz na zawsze. Zapewnienie bezpieczeństwa nie może zatem polegać tylko na działaniach doraźnych, bo są one niewystarczające [„Niebieska Linia” nr 2/1999, s. 16, artykuł Hanny Doroty Sasal].

Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 roku w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” [Dz.U. nr 209, poz. 1245 z 3 października 2011 r.] precyzyjnie określa sposób postępowania służb od momentu zgłoszenia zdarzenia, przez działania ukierunkowane na pomoc osobie dotkniętej przemocą w rodzinie i działania skierowane na osobę stosującą przemoc, a także sposób monitorowania sytuacji rodziny. Rozporządzenie jest aktem prawnym zawierającym zadania wszystkich podmiotów ujętych w art. 9d ust. 2 Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Wprowadziło ono nowe wzory formularzy i jednocześnie rozłożyło ciężar przeciwdziałania przemocy w rodzinie na

wiele podmiotów. Komendant Główny Policji wydał Wytyczne nr 2 z 7 grudnia 2011 roku w sprawie sposobu postępowania policjantów podczas realizacji procedury „Niebieskie Karty”. Ponieważ zadania policji ujęte w powyższych aktach prawnych nie odbiegają zanadto od dotychczas realizowanych na podstawie Zarządzenia nr 162 Komendanta Głównego Policji, poniżej pragnę przedstawić zadania poszczególnych komórek policji związane z realizacją tej procedury. Jednocześnie postaram się udzielić odpowiedzi na pytanie: Jakiej pomocy od policji może oczekiwać osoba doznająca przemocy?

„Niebieskie Karty” to procedura interwencji wobec przemocy w rodzinie, która składa się z odpowiedniej dokumentacji oraz sposobu postępowania w przypadku stwierdzenia bądź podejrzenia występowań przemocy w rodzinie.

Głównym celem „Niebieskich Kart” jest przede wszystkim rozpoznanie przemocy i usprawnienie pomocy oferowanej przez przedstawicieli różnych służb w środowisku lokalnym. Następnym celem jest tworzenie warunków do systemowego, interdyscyplinarnego modelu pracy z rodziną. Podstawą skuteczności tej procedury i oferowanej pomocy jest współpraca przedstawicieli różnych służb stykających się z ofiarami lub sprawcami przemocy w rodzinie.

Hanna Dorota Sasal, jedna ze współauterek procedury „Niebieskich Kart”, podzieliła cele tej procedury na kilka grup. Uważa ona, że głównymi celami procedury „Niebieskie Karty” są:

1. Ułatwienie rozpoznania przemocy w rodzinie – kwestionariusze „Niebieskich Kart” zawierają proste pytania, ułatwiające identyfikację problemu przemocy. Nakreślają również podstawowe kierunki udzielania dalszej pomocy.
2. Zapewnienie bezpieczeństwa ofiarom przemocy – nie ma to polegać tylko na doraźnym zapewnieniu bezpieczeństwa np. przez odizolowanie sprawcy przemocy, ale przede wszystkim na szybkim uruchomieniu działań podnoszących stan ofiar przemocy oraz ich kontynuacja do momentu, kiedy możemy stwierdzić, że danej rodzinie udzielono wszelkiej dostępnej pomocy i przemoc już w tej rodzinie nie występuje.

3. Przerwanie izolacji rodziny – każda interwencja powinna skutkować działaniami wspierającymi ofiarę i jednocześnie powstrzymującymi sprawców. Jeżeli tak się nie dzieje, utwierdzamy ofiary w poczuciu bezradności, a sprawcę w poczuciu bezkarności. Uruchomienie procedury „NK” i włączenie innych służb i organizacji do procesu pomagania zwiększa szanse na skuteczne zatrzymanie przemocy. Przede wszystkim ofiary otrzymują informację, że nie są same, że możliwa jest zmiana ich sytuacji. Sprawcy natomiast informowani są, że to co czynią jest przestępstwem i jakie grożą za to konsekwencje. Do czasu rozwiązania problemu policjanci podejmują wobec sprawcy działania prewencyjne, natomiast wobec ofiary działania ochronne.
4. Wsparcie dla ofiar – pisemna informacja o przysługujących prawach i możliwościach uzyskania pomocy. Policja najczęściej wzywana jest na interwencje domowe w sytuacji ostrej i agresywnej przemocy, której ofierze towarzyszą bardzo silne emocje. Informowanie ofiary podczas interwencji o jej prawach mija się z celem. Niewiele z tego zapamięta. Ofiary nie mogą przeanalizować otrzymanych od policjantów informacji i nie są w stanie podjąć właściwej decyzji. Zazwyczaj zgłaszają się po pomoc bądź zaraz po akcie przemocy, bądź w fazie narastania napięcia, gdy ponownie jest zagrożone ich bezpieczeństwo. Procedura „NK” przewiduje pozostawienie ofierze pisemnej informacji o przysługujących jej prawach oraz o możliwościach uzyskania pomocy w środowisku lokalnym. Ofiara może wtedy spokojnie, w dogodnej dla siebie chwili zastanowić się i podjąć decyzję o dalszym postępowaniu.
5. Motywowanie do podjęcia działań ochronnych – kontakt dzielnicowego z ofiarami przemocy podczas realizacji procedury „NK” ma być okazją do motywowania ich do podjęcia działań służących przerwaniu przemocy oraz ochronie ich samych i członków ich rodzin. Praca dzielnicowego powinna iść w kierunku wspierania, wzmacniania i zachęcania ofiar przemocy do odbudowania po-

czucia własnej wartości oraz umiejętności radzenia sobie w sytuacji zagrożenia.

6. Bardziej stanowcze działania wobec sprawcy – sprawcy przemocy w rodzinie często czują się bezkarni. Podczas realizowania procedury „NK” otrzymują informację, że przemoc w rodzinie jest przestępstwem i że nie pozostaną bezkarni. Jednocześnie dzielnicowy może podjąć inne środki wobec sprawcy, np. wystąpienie z wnioskiem do Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych o zastosowanie przymusowego leczenia bądź wystąpienie z wnioskiem do Sądu Rodzinnego o ograniczenie lub pozbawienie praw rodzicielskich, jeżeli ofiarami przemocy są dzieci.
7. Zapis zdarzenia – ujednoczona dokumentacja – dokumentacja „NK” służy m.in. do rozpoznania przemocy, rejestracji przebiegu zdarzenia i jego skutków oraz do zaplanowania pomocy. Jest również wykorzystywana jako dowód w postępowaniu przygotowawczym. Dokumentacja ta stanowi zapis informacji zebranych przez policję podczas wykonywania obowiązków służbowych. Nie może być zatem anulowana, wycofywana czy zmieniana na prośbę ofiary lub sprawcy przemocy.
8. Określenie skali i charakterystyka przemocy – analizując dokumentację „NK” można określić na danym terenie (gmina, powiat, województwo) skalę zjawiska, liczbę ofiar, rodzaj przemocy itp. Informacje te mogą później posłużyć tworzeniu czy to ogólnokrajowych, czy lokalnych działań ulepszających system przeciwdziałania przemocy w rodzinie.
9. Tworzenie warunków do współpracy służb i prowadzenia szkoleń interdyscyplinarnych – jeżeli przeciwdziałanie przemocy będzie opierać się na działalności jednego podmiotu, może okazać się, że działania tego podmiotu będą nieskuteczne. Procedura „Niebieskie Karty” została opracowana po to, by łączyć kompetencje służb i podejmować współpracę. Najskuteczniejszym sposobem współpracy jest prowadzenie wspólnych szkoleń, nawiązywanie osobistych kontaktów i zapoznawanie się z możliwościami i ograniczeniami różnych instytucji [Instytut Psychologii Zdrowia PTP,

Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie Niebieska Linia, *Przewodnik do realizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, płyta CD, komentarz H.D. Sasal].

Omawiając założenia procedury „Niebieskiej Karty”, warto krótko odnieść się do zadań nałożonych przez przepisy resortowe (zarządzenia i wytyczne Komendanta Głównego Policji) na poszczególne ogniwa policji. Zanim przedstawię zadania policjantów służb patrolowych, pragnę wskazać obowiązki dyżurnego lub innego policjanta przyjmującego zgłoszenie dotyczące podjęcia interwencji w związku z zaistnieniem faktu przemocy w rodzinie.

Podczas wystąpienia aktu przemocy w rodzinie, osoba poszkodowana może wezwać na interwencję policję. Czyni to, dzwoniąc na numer alarmowy 112 lub 997, lub przychodząc do jednostki policji. Oficer dyżurny, jego zastępca lub osoby odbierające połączenia numerów alarmowych podczas rozmowy z osobą zgłaszającą powinni zebrać wstępne informacje o zdarzeniu. Najważniejsze z nich to: czas i miejsce zaistnienia przemocy, rodzaj przemocy, czy zostały użyte niebezpieczne narzędzia, czy jest potrzebna pomoc medyczna, gdzie przebywa osoba stosująca przemoc i osoba doznająca przemocy, czy sprawca jest i działał pod wpływem alkoholu lub innych środków zmieniających świadomość, czy na miejscu interwencji obecne są dzieci itp. Po takich ustaleniach dyżurny jednostki policji podejmuje decyzję, czy należy skierować patrol na interwencję. Z mojej praktyki wynika, że często osoby doznające przemocy dzwonią na policję po kilku godzinach czy nawet kilku dniach od zaistnienia aktu przemocy lub wtedy, gdy osoby stosującej przemoc nie ma już na miejscu zdarzenia. W takich przypadkach nie ma potrzeby kierowania patrolu niezwłocznie do miejsca zamieszkania osoby zgłaszającej interwencję. Informowani są wtedy dzielnicowi, którzy podczas najbliższego obchodu odwiedzają rodzinę i podejmują decyzję o wszczęciu procedury „Niebieskie Karty”. Zdarzają się również sytuacje, kiedy nie ma możliwości ustalenia informacji o zdarzeniu, np. gdy osoba dzwoni po pomoc do policji w trakcie trwania awantury. Najważniej-

sze w takich przypadkach jest ustalenie adresu osoby zgłaszającej i niezwłoczne skierowanie na miejsce zdarzenia patrolu policji.

Następnie funkcjonariusz lub dyspozytor Wojewódzkiego Centrum Powiadamiania Ratunkowego przyjmujący zgłoszenie winien zarejestrować je w Systemie Wspomagania Dowodzenia.

Głównym zadaniem policjantów przeprowadzających interwencję jest zapewnienie bezpieczeństwa oraz ochrona życia, zdrowia i mienia osób doznających przemocy. Policjanci po przybyciu na miejsce interwencji powinni ustalić przebieg zdarzenia, jego przyczyny i następstwa, a przede wszystkim udzielić niezbędnej pomocy, w tym pierwszej pomocy przedmedycznej, jeżeli taka jest potrzebna, wezwać w razie potrzeby pogotowie ratunkowe, straż pożarną lub inne instytucje, które mogą udzielić pomocy. Gdy osoba stosująca przemoc jest bardzo agresywna i nie reaguje na polecenia i pouczenia funkcjonariuszy policji, mają oni prawo zastosować środki przymusu bezpośredniego, np. założenie kajdanek, zastosowanie chwytów obezwładniających itp. Mogą zatrzymać sprawców stwarzających zagrożenie dla życia innych lub swojego (np. próby samobójcze). To funkcjonariusze policji przeprowadzający interwencję mają obowiązek ocenić zaistniałą sytuację i to oni podejmują zarówno decyzję o wypełnieniu formularza „Niebieska Karta – A”, jak również o zatrzymaniu osoby stosującej przemoc. Zawsze przy ocenie sytuacji na miejscu interwencji bierze się pod uwagę zachowanie i stan świadomości sprawcy, rodzaj przemocy, a także fakt, czy przemoc występowała już wcześniej, czy były przeprowadzane już interwencje policji, jak zachowywał się sprawca po odjeździe patrolu itp. Po zebraniu takich informacji policjanci będący na miejscu interwencji podejmują decyzję o wypełnieniu formularza „Niebieska Karta – A”. Obowiązujące przepisy precyzyjnie określają, które części formularza wypełniają policjanci. Zasadą jest, że druk „Niebieska Karta – A” należy wypełnić na miejscu interwencji w obecności osoby doznającej przemocy. Często jednak brak jest takiej możliwości, np. z uwagi na agresywne zachowanie osoby stosującej przemoc, kiedy następuje konieczność zatrzymania jej. Wówczas funkcjonariusze wypełniają

formularz dopiero po zakończeniu interwencji, a niektóre jego części mogą zostać uzupełnione podczas pierwszej wizyty dzielnicowego w rodzinie. Policjanci przeprowadzający interwencję lub dzielnicowy mają również obowiązek pozostawienia osobie doznającej przemocy formularza „Niebieska Karta – B”. Osoby stosujące przemoc zatrzymane przez funkcjonariuszy policji a znajdujące się pod wpływem alkoholu, posiadające obrażenia ciała lub uskarżające się na dolegliwości zdrowotne, przed umieszczeniem w izbie wytrzeźwień lub pomieszczeniu dla osób zatrzymanych w jednostce policji, badane są przez lekarza. Lekarz, wystawiając odpowiednie zaświadczenie, decyduje, czy osoba taka może przebywać w tych pomieszczeniach, czy może wymaga hospitalizacji. Oczywiście nie wszystkie interwencje kończą się zatrzymaniem sprawców przemocy. W większości przypadków ma miejsce pouczenie osoby doznającej przemocy i jednocześnie przeprowadzenie rozmowy z osobą stosującą przemoc. Jej celem jest poinformowanie o konsekwencjach prawnych tego zachowania, jak również wezwanie do postępowania zgodnego z prawem.

Należy podkreślić, że to funkcjonariusz policji przeprowadzający interwencję podejmuje decyzję o wypełnieniu formularza „Niebieska Karta – A”. Jest to jego obowiązek nawet wtedy, gdy zachodzi tylko podejrzenie występowania przemocy w danej rodzinie. Może zdarzyć się tak, że w przypadku mylnej czy niewłaściwej oceny sytuacji na miejscu zdarzenia (osoba stosująca przemoc jest spokojna, brak jakichkolwiek śladów stosowania przemocy) policjanci nie wypełnią tego druku. Co wtedy może zrobić osoba doznająca przemocy?

Powinna zgłosić się do dzielnicowego, opowiedzieć mu sytuację rodzinną i wtedy dzielnicowy, jeżeli stwierdzi podejrzenie stosowania przemocy, rozpocznie procedurę „Niebieskie Karty”. W sytuacji, gdy osoba żąda wszczęcia procedury „Niebieskie Karty”, a funkcjonariusze nie mają jasności, czy rzeczywiście jest to zasadne, decyzję o podejmowaniu dalszych działań lub odstąpieniu od nich pozostawia się członkom zespołu interdyscyplinarnego lub grupy roboczej. Problem wszczynania powyższej procedury „na życzenie” (np. cyt. „bo żona mi założyła Niebieską Kartę, to i ja chcę jej zało-

żyć”) nie jest tylko problemem policji, ale również innych podmiotów uprawnionych do wszczęcia procedury „Niebieskie Karty”.

Głównym realizatorem z ramienia policji działań ukierunkowanych na przeciwdziałanie przemocy w rodzinie w ramach procedury „Niebieskie Karty” był i jest dzielnicowy. Zarządzenie Komendanta Głównego Policji nr 162 z 2008 roku precyzyjnie określało obowiązek nałożony na dzielnicowego, polegający na bezpośrednim kontakcie z rodziną, wobec której rozpoczęto procedurę, niezwłocznie, nie później niż w terminie 7 dni od otrzymania karty A. Ponadto dzielnicowy był zobowiązany do systematycznych wizyt w rodzinie (co najmniej raz w miesiącu), mających na celu sprawdzenie stanu bezpieczeństwa domowników oraz zachowania sprawcy przemocy. Zmiana wprowadzona przez nowe przepisy polega m.in. na tym, że to członkowie grupy roboczej lub zespołu interdyscyplinarnego określają w indywidualnym planie pomocy częstotliwość wizyt dzielnicowego, sprawdzających stan bezpieczeństwa. Nieuregulowana została natomiast kwestia tzw. pierwszej wizyty dzielnicowego po wszczęciu procedury. Ponieważ nie wskazano terminu pierwszej wizyty dzielnicowego w rodzinie, planując ją, należy wziąć pod uwagę sytuację panującą w rodzinie i konieczność zapewnienia przez policję bezpieczeństwa. Zespoły interdyscyplinarne i grupy robocze, powstałe na podstawie zapisów cytowanego wyżej Rozporządzenia Rady Ministrów z 13 września 2011 roku w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”, funkcjonują od czterech lat. Przepisy Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz Wytyczne Nr 2 Komendanta Głównego Policji z 2011 roku określają, że członkami grup roboczych powinni być dzielnicowi rejonu, w którym zamieszkuje osoba doznająca przemocy. Z praktyki wiem (biorę udział w pracach trzech zespołów interdyscyplinarnych i często wchodzę w skład grup roboczych w poszczególnych miastach i gminach powiatu węgrowskiego), że z różnych przyczyn, często niezależnych od Przewodniczącego Zespołu Interdyscyplinarnego (np. osoby doznające przemocy nie zgłaszają się na posiedzenia grup roboczych), indywidualny plan pomocy zawarty w formularzu „Nie-



bieska Karta – C” określany jest w mniej lub bardziej odległej perspektywie czasowej od momentu wszczęcia procedury. Należy o tym pamiętać w kontekście zapewnienia bezpieczeństwa osobom doświadczającym przemocy.

Członkowie zespołu interdyscyplinarnego lub grupy roboczej współpracują ze sobą przy realizacji procedury „Niebieskie Karty”. Dzielnicowy jest równoprawnym członkiem zespołu lub grupy i współdecyduje zarówno o formach pomocy, jak również o sposobach i terminach jej realizacji. Dzięki systematycznym wizytom w rodzinie podejmuje działania mające na celu zapobieganie zagrożeniom. Jest on, obok pracownika socjalnego, pewnego rodzaju „łącznikiem” pomiędzy osobą doświadczającą przemocy a grupą roboczą. Monitoruje sytuację rodziny, prowadzi rozmowy, ustalając zachowanie sprawców przemocy, prowadzi rozmowy profilaktyczno-ostrzegawcze z osobami stosującymi przemoc, wzywa ich do zachowania zgodnego z prawem i zasadami współżycia społecznego, motywuje do leczenia i udziału w programach oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych itp. W przypadkach, gdy doświadczającymi przemocy są osoby małoletnie lub gdy narażone jest ich dobro, dzielnicowy, nie czekając na kolejne posiedzenie grupy, sam informuje Sąd Rodzinny o sytuacji małoletnich. W tych przypadkach zasada szybkiego działania jest bardzo ważna. Zwlekanie z podjęciem stosownych decyzji może doprowadzić do nieodwracalnych skutków.

Bardzo ważnym elementem procesu pomocy ofiarom przemocy domowej jest współpraca policji z organizacjami i instytucjami udzielającymi pomocy i wsparcia. Obowiązek rozpoznania sytuacji w rodzinie, w której dochodzi do przemocy, a także nawiązanie później współpracy ze wspomnianymi organizacjami i instytucjami spoczywa na dzielnicowym. Jak już wcześniej wspomniałem, dzielnicowy ma obowiązek odwiedzić rodzinę i sprawdzić stan jej bezpieczeństwa, a także uruchomić działania pomocowe. Dla policjanta najistotniejsza jest perspektywa prawna. W tym obszarze zainteresowań najczęściej znajduje się sprawca przemocy. Jeżeli wobec sprawcy nie są podejmowane dalsze kroki prawne, policja oprócz wspomnia-

nych działań prewencyjnych, ma niewiele do zrobienia. W takim przypadku opiekę nad rodziną i dalszą pomoc powinni przejąć przedstawiciele innych służb.

Jeżeli chodzi o ofiary przemocy, to najczęściej oprócz porad prawnych potrzebna jest pomoc psychologiczna, socjalna, materialna i inna pomoc specjalistyczna. Wykracza ona często poza kompetencje policji [Sasał, 2006, s. 119-120].

Współpraca policji polega przede wszystkim na wymianie informacji, kierowaniu odpowiednich wniosków, np. o zastosowanie leczenia odwykowego czy ograniczeniu władzy rodzicielskiej wobec sprawcy przemocy, wspólnych działaniach, np. wspólnych wizytach w rodzinach, pracy w zespołach interdyscyplinarnych i grupach roboczych

z przedstawicielami poniższych instytucji:

- ośrodki pomocy społecznej,
- gminne/miejskie komisje rozwiązywania problemów alkoholowych,
- placówki służby zdrowia,
- szkoły i inne placówki oświatowe,
- ośrodki interwencji kryzysowych, powiatowe centra pomocy rodzinie,
- punkty konsultacyjne,
- sąd rodzinny,
- kuratorzy sądowi,
- parafie,
- organy administracji samorządowej,
- inne instytucje i organizacje działające na danym terenie, np. stowarzyszenia, fundacje zajmujące się pomocą dziecku i rodzinie.

Pozostaje jeszcze do omówienia kwestia wszczęcia postępowania karnego przeciwko sprawcy przemocy. Osoba doznająca przemocy może to zrobić w dwojaki sposób. Po pierwsze, może złożyć pisemne zawiadomienie do prokuratury. Wtedy prokurator przesyła zawiadomienie do policji i funkcjonariusze komórek dochodzeniowo-śledczych wszczynają takie postępowanie bezpośrednio po

przesłuchaniu osoby doznającej przemocy lub wcześniej prowadzą tzw. czynności sprawdzające, które mają na celu potwierdzenie popełnienia przestępstwa. W przypadku, gdy czynności sprawdzające nie potwierdzą zaistnienia przestępstwa, odmawia się wszczęcia postępowania. Drugim sposobem wszczęcia postępowania jest złożenie przez osobę doznającą przemocy zawiadomienia o popełnionym przestępstwie w jednostce policji. Zazwyczaj osoby, które zgłaszają się w tym celu kieruje się do komórek dochodzeniowo-śledczych. Zawiadomienia takie może również przyjąć dzielnicowy, który uczestniczy w realizacji procedury „Niebieskie Karty”. Nie może natomiast wykonywać czynności procesowych, jeżeli w danym postępowaniu występuje jako świadek. Osoba doznająca przemocy w trakcie trwania postępowania przygotowawczego, w przypadku gdy przemoc nasiliła się, powinna być w stałym kontakcie z funkcjonariuszem prowadzącym postępowanie. Istnieje wtedy możliwość, że policjant wystąpi do prokuratora z wnioskiem o zastosowanie odpowiednich środków zapobiegawczych wobec osoby stosującej przemoc np. dozoru policji czy nakazu opuszczenia lokalu mieszkalnego zajmowanego wspólnie z pokrzywdzonym. Często zdarzają się również przypadki, że policjant przyjmujący zawiadomienie o przestępstwie znęcania się nad członkami rodziny ustala, że w rodzinie nie były przeprowadzane interwencje policji, jak również nie była i nie jest wszczęta procedura „Niebieskie Karty”. Do obowiązków takiego policjanta należy wypełnienie formularza „Niebieska Karta – A”. Umożliwi to uruchomienie działań pomocowych danej rodzinie leżących nie tylko w kompetencji policji i prokuratury.

## **Zakończenie**

Reasumując, zakres zadań policji w obszarze przeciwdziałania przemocy w rodzinie jest bardzo szeroki. Zaczynając od typowego poradnictwa, przez działania interwencyjne zapewniające bezpieczeństwo osobie doznającej przemocy, kończąc na działaniach pomocowych określonych przez grupę roboczą. Osoby doznające przemocy powinny wiedzieć, że zawsze, kiedy zagrożone jest bezpie-

czeństwo ich lub ich bliskich, mogą wzywać policję na interwencję lub poprosić dzielnicowego, aby udzielił stosownej pomocy i niezbędnych informacji.

Osobiście uważam, że przepisy z zakresu przeciwdziałania przemocy w rodzinie obowiązujące w obecnym czasie są na bardzo dobrym poziomie. Problem tkwi m.in. w konsekwencji egzekwowania tych przepisów, szybkim wdrażaniu przepisów wykonawczych, w nieuchronności kary czy zbyt dobrowolnej interpretacji przepisów przez poszczególne prokuratury i sądy itp.

## **Bibliografia**

### **Pozycje książkowe**

- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mestrehazy A., 2000, *Przemoc w rodzinie – interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Browne K., Herbert M., 1999, *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa.
- Lipowska-Teutsch A., 1998, *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*. PARPA, Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P., 1988, *Słownik socjologiczny*, Toruń.
- Pospiszyl I., 1994, *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, 1999, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa.
- Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie – poradnik dla konsultantów*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie NIEBIESKA LINIA, Warszawa 2003.
- Sasal H.D., 2006, *Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa.
- Szymczak M., 1979, *Słownik języka polskiego*, Warszawa.

### **Akty prawne**

*Ustawa z 6 kwietnia 1990 r. o Policji, (tekst jednolity Dz.U. z 2015 r. poz. 355 z późn. zm.).*

*Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, (tekst jednolity Dz.U. z 2015 r. poz. 1390).*

*Zarządzenie nr 162 komendanta Głównego Policji z dnia 18 lutego 2008 roku w sprawie metod i form wykonywania przez policję zadań w związku z przemocą w rodzinie w ramach procedury „Niebieskie Karty”.*

*Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 roku w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz.U. nr 209, poz. 1245 z dnia 3 października 2011 r.)*

### **Czasopisma**

*„Niebieska Linia” nr 2/1999, s. 16, artykuł Hanny Doroty Sasal.*

### **Inne dokumenty**

*Przewodnik do realizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie Niebieska Linia, płyta CD, komentarz H.D. Sasal, Warszawa 2003.*

*Materiał instruktażowy do realizacji procedury przeprowadzania interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty” dla służb patrolowo-interwencyjnych oraz dzielnicowych z 9 marca 2006 r., Wydział Prewencji KWP zs. w Radomiu.*



**Katarzyna Skalska**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Instytut Pedagogiki

## **Wsparcie społeczne a satysfakcja z życia studentów z niepełnosprawnością**

### **Social support and life satisfaction of students with disabilities**

**Streszczenie:** Studiowanie osób z niepełnosprawnością staje się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym na polskich uczelniach wyższych. Obok podejmowanych przez uczelnie działań pod kątem dostosowania procesu dydaktycznego ważne jest także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o predyktory satysfakcji życiowej studentów z niepełnosprawnością. Zamierzeniem niniejszego artykułu jest określenie charakteru związku pomiędzy satysfakcją życiową studentów z niepełnosprawnością a otrzymywanym wsparciem społecznym. Artykuł przedstawia wyniki badań przeprowadzonych na grupie 101 studentów z niepełnosprawnością, studiujących w różnych ośrodkach akademickich w Polsce. Przeprowadzona analiza korelacyjna wykazała istotne pozytywne związki między otrzymywanym wsparciem społecznym a satysfakcją z życia badanych. Analiza empiryczna pokazuje, że dla studentów z niepełnosprawnością ważne jest wsparcie społeczne otrzymywane od nauczycieli akademickich i kolegów z uczelni, którzy wspierają ich w wypełnianiu obowiązków wynikających z roli społecznej. Znaczenie kontaktów społecznych dla studentów z niepełnosprawnością potwierdzają także uchwycone zależności pomiędzy satysfakcją z życia a wsparciem otrzymywanym od osób z najbliższego otoczenia badanych: krewnych, kolegów z osiedla, a także sąsiadów.

**Słowa kluczowe:** pedagogika specjalna, studenci z niepełnosprawnością, satysfakcja życiowa, wsparcie społeczne

**Abstract:** Studying of people with disabilities becomes an increasingly common phenomenon at Polish universities. Beside the activities undertaken by the universities for the adaptation of the educational process it is also important to find answers to the question about the predictors of life satisfaction of students with disabilities. Research objective of this article is to determine the nature of the relationship between life satisfaction of students with disabilities, and obtained social support. The article presents the results of tests carried out on a group of 101 students with disabilities studying in vari-

ous academic centers in Poland. Correlation analysis showed significant positive associations between social support and a satisfaction with life in the surveyed students with disabilities. Empirical analysis shows that for students with disabilities it is important to support the social benefits of teachers and colleagues from the university who support them in fulfilling the obligations arising from their social role. The importance of social interaction for students with disabilities also confirm the apparent relationship between life satisfaction of surveyed students and the support received from those closest to the respondents: relatives, colleagues from the neighbourhood, as well as neighbours.

**Keywords:** special education, students with disabilities, life satisfaction, social support

## Wprowadzenie

Osoby z niepełnosprawnością coraz częściej podejmują decyzję o kontynuacji edukacji na poziomie wyższym. Studiujące osoby niepełnosprawne stają się częścią społeczności akademickiej, a tym samym mają szansę na tworzenie trwałych więzi psychicznych i społecznych, mogą również rozwijać zainteresowania i nabywać nowe wzory zachowań społecznych wynikających z roli studenta. Wiedza i kompetencje osiągnięte w okresie studiowania przygotowują osoby z niepełnosprawnością do wykonywania w przyszłości obowiązków zawodowych o charakterze twórczym lub badawczym, związanych z kierowaniem zespołem [Garbat, 2011]. Studiowanie staje się dla osób z niepełnosprawnością szansą na lepszą przyszłość, bogatsze przeżywanie rzeczywistości oraz kształtowanie osobowości. J. Sowa [2004] wymienia trzy ważne płaszczyzny wpływu relacji na rozwój studenta, które dotyczą także studenta z niepełnosprawnością:

- 1) relacje pozwalają na zaspokojenie podstawowych potrzeb społecznych studenta, w tym potrzeby bezpieczeństwa,
- 2) relacje przyczyniają się do intensyfikacji rozwoju studenta w sferze intelektualnej, emocjonalnej, moralnej,
- 3) pozytywne relacje w grupie studenckiej zwiększają umiejętności komunikacyjne, a także utrwalają konstruktywne normy współżycia i współpracy.

Okres studiowania jest więc ważnym etapem w życiu młodego człowieka, zaś w przypadku osób z niepełnosprawnością jest istot-



nym elementem procesu rehabilitacji społecznej i zawodowej. Stanowi także o przygotowaniu do funkcjonowania w warunkach współczesnego społeczeństwa. Lata studiowania są również szczególnym okresem moratorium, w którym młode osoby z niepełnosprawnością mogą rozwinąć kompetencje społeczne [Żuraw, 2008]. J. Arnett [za Harwas-Napierała, 2012] wyodrębnia okres „stającej się dorosłości”, której przedział wiekowy zawiera się w granicach od 18. do 25.-29. roku życia. Charakterystyczną jego cechą jest „bycie pomiędzy” dwoma okresami rozwojowymi: adolescencją i dorosłością, z czym wiąże się wyższy poziom niezależności w podejmowaniu decyzji, stawianiu celów, a także poszukiwanie własnej drogi życiowej. Studiowanie osób z niepełnosprawnością przyczynia się do zmiany wizerunku osoby z niepełnosprawnością [Cierpiałowska, 2009]. Uzyskanie dyplomu uczelni wyższej potwierdza, że osoby te mogą rozwijać swoje predyspozycje, zainteresowania i pasje. Niepełnosprawność może stać się wtedy jedną z wielu cech osobowych, a tym samym zejść na dalszy plan w kontekście bogactwa innych cech [Lipińska-Lokś, 2011].

W czasie studiów osoba niepełnosprawna podlega wpływom różnych sił społecznych, takich jak: grupa rówieśnicza, nauczyciele akademicy, organizacje społeczne. W tym okresie kształtują ją nie tylko trudności wynikające z jej niepełnosprawności, ale także pozytywny wpływ środowiska akademickiego [Wojciechowski, 2003]. Studiowanie pozwala na wykorzystanie swojego potencjału rozwojowego dzięki aktywności wynikającej z pełnienia roli studenta. [Kowalik, 2003]. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez B. Hajduk [1993, s. 18], studiowanie przyczynia się do kształtowania pozytywnych zmian w osobie studenta: „studiowanie to samodzielna, zamierzona forma uczenia się, która prowadzi do względnie trwałych zmian w zachowaniu się. Zmiany te najczęściej związane są z wyższym poziomem wiedzy i umiejętności”. Przytoczone zdania wskazują na kompensacyjną rolę uczelni wyższej, polegającą na wyrównywaniu braków osoby studiującej wynikających z czynników środowiskowych (np. pochodzenie ze środowiska wiejskiego) lub po-

czucia niepełnowartościowości studenta. Zadanie kompensacyjne uczelni jest realizowane m.in. przez: wyrównywanie braków z poprzednich etapów edukacji, przekazywanie kompetencji kulturowych, wzbogacanie doświadczeń w kontaktach interpersonalnych [Jaskot, 2002]. Funkcja ta może zostać zrealizowana, gdy student podejmie działania związane ze spełnieniem wymagań akademickich takich jak: uczęszczanie i przygotowanie do zajęć akademickich, pisanie prac dyplomowych, a także uczestniczenie w wydarzeniach związanych z życiem uczelni.

Okres studiowania pociąga za sobą zwiększenie niezależności życiowej, przejawiającej się w samodzielnym zaspakajaniu własnych potrzeb życiowych. Często bowiem studia wiążą się z wyprowadzeniem się studenta z domu rodzinnego, a wtedy obok zadań akademickich staje on również przed problemami związanymi z prowadzeniem własnego gospodarstwa domowego. Wykonywanie nowych obowiązków wynikających z roli studenta wymaga zaangażowania nie tylko osoby niepełnosprawnej, ale także innych osób z jej otoczenia. Studenci, z racji posiadanej niepełnosprawności, narażeni są na następujące rodzaje problemów:

1. Funkcjonalne – wynikają one z niekorzystnie dla osób niepełnosprawnych zorganizowanego otoczenia. W tej grupie problemów znajdują się bariery architektoniczne (studenci z niepełnosprawnością ruchową), bariery komunikacyjne (studenci z niepełnosprawnością słuchową), bariery informacyjne (studenci z niepełnosprawnością sensoryczną);
2. Edukacyjne – wiążą się z trudnościami związanymi z nabywaniem przez studentów z niepełnosprawnością nowej wiedzy i umiejętności. Problemy te mogą powstawać w wyniku niedostatecznie dostosowanego do potrzeb studentów o różnych rodzajach niepełnosprawności procesu dydaktycznego, a także z obniżonego poziomu samooceny i samoakceptacji;
3. Psychospołeczne – mogą przejawiać się w pozostawaniu na uboczu życia akademickiego. Studenci z niepełnosprawnością przeżywają negatywne emocje, takie jak: lęk, wyobcowanie, osamotnienie. Nara-

zeni są także na etykietowanie i stygmatyzację, która polega na negatywnym odróżnianiu się od grupy rówieśniczej;

4. Ekonomiczne – związane są z dodatkowo obciążonym budżetem domowym wydatkami związanymi z leczeniem, rehabilitacją, zakupem sprzętu zwiększającego samodzielność osoby z niepełnosprawnością [Parchomiuk, 2010].

Zmaganie się z opisanymi sytuacjami problemowymi w codziennym funkcjonowaniu na studiach staje się dla studenta z niepełnosprawnością łatwiejsze, gdy może liczyć na pomoc ze strony rodziny i rówieśników. Relacje koleżeńskie i rodzinne, obok wymiaru towarzyskiego jak w przypadku studentów pełnosprawnych, nabierają również charakteru wsparcia społecznego. Interakcja społeczna, która ma charakter wsparcia społecznego polega na pokonywaniu sytuacji problemowej, dokonywana zaś jest poprzez wymianę emocji, informacji i działań [Sowa, 2004]. Takie ujęcie jest zgodne z wyjaśnieniami A. Axera [za Kirenko, 2002], który obok rozumienia wsparcia związanego z funkcjonowaniem instytucji pomocowych podkreśla rolę osób z najbliższego otoczenia. Mogą one swoimi uczuciami, zachowaniem, a także postawą wywierać pozytywny wpływ na zdrowie psychiczne i fizyczne osoby niepełnosprawnej. Wsparcie społeczne znajduje odbicie w różnych sferach życia człowieka, dlatego literatura przedmiotu wymienia jego następujące rodzaje:

- wsparcie emocjonalne, którego zasadniczą rolą jest przekazywanie osobie w trudnej sytuacji emocji podtrzymujących, uspokajających, wyrażanie troski i pozytywnego stosunku. Ten rodzaj wsparcia wpływa korzystnie na samoocenę i samopoczucie;
- wsparcie informacyjne, polegające na przekazaniu treści przyczyniających się do lepszego zrozumienia sytuacji, położenia życiowego czy problemu. W tym rodzaju wsparcia istotną rolę odgrywa informacja zwrotna o podejmowanych działaniach;
- wsparcie instrumentalne, które wiąże się już z przekazaniem informacji o charakterze instruktażowym, zawierającym wskazówki, jak należy postępować w danej sytuacji,

- wsparcie rzeczowe, odnoszące się do świadczenia pomocy materialnej, rzeczowej, finansowej [Sęk, Cieślak, 2013].

Dodatkowo wymieniane jest jeszcze wsparcie wartościujące, które polega na potwierdzaniu znaczenia i wartości osoby dla życia społecznego [Kowalik, 1996; Kirenko, 2002].

Pełnienie przez osobę niepełnosprawną roli studenta pozytywnie wpływa na wzmacnianie i budowanie poczucia własnej wartości, ale wiąże się także z dużą ilością sytuacji trudnych, które mogą być obciążające w codziennym funkcjonowaniu [Byra, Parchomiuk, 2010]. Badania nad młodzieżą akademicką pokazują, że osoby pełnosprawne w większości deklarują pomoc studentom niepełnosprawnym w sytuacjach, w których o taką pomoc poproszą. Tylko niewielki procent studentów stwierdza, że nie potrafi udzielić właściwej pomocy studentom z niepełnosprawnością [Witek, Kazanowski, 2006; Kazanowski, 2010]. Postawa studentów jest zgodna z szeroką definicją wsparcia społecznego, która podkreśla sieci pozytywnych interakcji międzyludzkich opartych na zasadzie pomocniczości [Krause, 2007]. Studiowanie wydłuża okres tworzenia więzi z grupą rówieśniczą, w którym studenci z niepełnosprawnością mogą budować trwałe relacje koleżeńskie i przyjacielskie. Zbudowane przez młodą osobę niepełnosprawną sieci wsparcia naturalnego będą mogły przyczynić się do lepszego jej funkcjonowania w społeczeństwie, ponieważ może ono skutecznie zastępować wsparcie instytucjonalne [Krause, 2007]. Badania wśród studentów, którzy doświadczali wsparcia społecznego w okresie sesji wykazały, że ci, którzy spostrzegali wyższy jego poziom ze strony rodziny lub oceniali, że posiadają większą sieć wsparcia społecznego mieli obniżoną cytotoksyczność komórek układu immunologicznego. Wyniki tych badań pokazują, że wsparcie społeczne wpływa korzystnie także na stan zdrowia człowieka [Sęk, Cieślak, 2013].

Studenci z niepełnosprawnością mogą mieć jednak trudności z zaspokojeniem potrzeby kontaktów społecznych, co wynika m.in. z następujących przyczyn:

- niechęć do podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami, zarówno pełnosprawnymi, jak i niepełnosprawnymi;
- postawy roszczeniowe wobec osób, które mogą służyć pomocą;
- trudność w artykułowaniu własnych problemów [Dryżałowska, Żuraw, 2006].

W związku z wymienionymi trudnościami studenci z niepełnosprawnością oczekują większego poziomu wsparcia społecznego od osób ze swojego otoczenia niż go faktycznie otrzymują. Wykazują zwiększone zapotrzebowanie na wsparcie społeczne w wymiarze afirmacyjnym i praktycznym [Byra, 2010].

Wsparcie społeczne jest ważnym aspektem budowania jakości życia osób z niepełnosprawnością. Jakość życia to termin, który jest związany z pojęciem satysfakcji z życia, dobrostanem, mądrością życiową, pozytywnym postrzeganiem życia, zadowoleniem, samopoczuciem. Jest pojęciem, które doczekało się w literaturze przedmiotu wielu opracowań, ale jest różnie definiowane przez badaczy poszukujących wskaźników i zmiennych, jakie by mogły precyzyjnie je wyrazić. Zgodnie z hierarchiczną strukturą jakości życia zaproponowaną przez D. Felce [Sękowski, 2006]:

- jakość życia jest definiowana w kategoriach warunków życia,
- jakość życia jest ujmowana w kategoriach osobistej satysfakcji z życia,
- jakość życia jest definiowana jako połączenie warunków życia i satysfakcji z życia.

Jest równoznaczna z dobrostanem, na który składają się obiektywne wyznaczniki, a także ich subiektywną oceną, zgodnie z osobistymi wartościami. Do czynników obiektywnych należą m.in.: warunki mieszkaniowe, poziom wykonywania usług, wielkość dochodu na członka rodziny. Subiektywne czynniki świadczące o jakości życia wiążą się z przeżywaniem tych warunków, jak i zachodzącymi w jednostce procesami psychicznymi [Derbis, 2000].

Satysfakcja z życia jest definiowana jako aspekt poznawczy jakości życia, czyli to, w jaki sposób osoba spostrzega i ocenia zaspokajanie swoich potrzeb i aspiracji. Obok satysfakcji życiowej występuje

także aspekt afektywny, który jest związany z samopoczuciem przeżywanym przez jednostkę każdego dnia [Czechowska-Bieluga, 2012]. Pytanie o satysfakcję z życia, a także związany z nią dobrostan jest istotne, ponieważ badania wykazują, że pozytywne emocje i dobry nastrój przyczyniają się pozytywnie do myślenia twórczego oraz zwiększonej zdolności rozwiązywania problemów. Ponadto osoby przeżywające pozytywne emocje częściej inicjują kontakty z innymi ludźmi i są bardziej skłonne do wyrażania sympatii wobec nowo poznanych osób [Czapiński, 1992]. Natomiast mniejsza ilość i jakość relacji społecznych może prowadzić do stanów depresyjnych, a więc znacznego obniżenia poczucia jakości życia [Sobol-Kwapińska, 2007]. Osoby z niepełnosprawnością mogą być ze względu na doświadczane bariery w życiu społecznym narażone na wykluczenie społeczne, a tym samym na mniejszą liczbę relacji społecznych. Ponadto, ze względu na niepełnosprawność, mogą doświadczać negatywnych postaw wobec siebie. Jak wykazują badania A. Sękowskiego [2006], przyczynami, które wyzwalają w osobach pełnosprawnych negatywne emocje wobec niepełnosprawności jest lęk przed nowością oraz trudność w tolerowaniu wieloznaczności. Wrogie postawy wobec osób niepełnosprawnych mogą prowadzić do poczucia zagrożenia, lęków, przekonania o niskiej wartości swojej osoby. Efektem tego mechanizmu będzie obniżone poczucie jakości życia. Badania prowadzone wśród studentów z niepełnosprawnością pokazują, że posiadają oni znacznie niższe poczucie satysfakcji z życia niż studenci pełnosprawni. Przejawiają mniejsze zadowolenie z przeżywania codzienności, a także oceniają własne życie jako odległe od preferowanego ideału [Byra, Parchomiuk, 2010]. Dlatego tak ważne jest poszukiwanie predyktorów satysfakcji z życia studentów z niepełnosprawnością.

### **Metodologiczne założenia badań własnych**

Zamierzeniem badawczym jest określenie charakteru związku pomiędzy satysfakcją życiową studentów z niepełnosprawnością a otrzymywanym wsparciem społecznym.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom satysfakcji z życia mierzony Skalą Satysfakcji z Życia (SBWL) badanych studentów z niepełnosprawnością?
2. Jaki jest poziom wsparcia społecznego mierzony Skalą Wsparcia Społecznego K. Kmiecik-Baran u badanych studentów z niepełnosprawnością?
3. Czy istnieje, a jeżeli tak, to jaki jest charakter związku między wsparciem społecznym a satysfakcją z życia u badanych studentów?

W odniesieniu do pytania badawczego o charakterze zależnościowym wysunięto hipotezę o pozytywnym związku między uwzględnionymi zmiennymi. Przyjęto, że przy wysokim poziomie wsparcia społecznego studenci z niepełnosprawnością będą odczuwali większy poziom satysfakcji życiowej, zaś niski poziom wsparcia społecznego może skutkować mniejszym poziomem satysfakcji z życia [Glińska, Cezak, Lewandowska, Brosowska, 2014]. Działanie wsparcia społecznego zostało opisane jako „efekt główny”, który podkreśla jego korzystny wpływ na zdrowie i dobrostan, ponieważ pozwala człowiekowi na poczucie przynależności, wpływające pozytywnie na samopoczucie psychiczne człowieka [Sęk, 2001].

Materiał empiryczny został zebrany za pomocą Skali Satysfakcji z Życia (SWLS) oraz Skali Wsparcia Społecznego K. Kmiecik-Baran. Pierwszy kwestionariusz zawiera pięć stwierdzeń odnoszących się do życia osoby badanej. Wynik testu wskazuje ogólne poczucie satysfakcji z życia [Juczyński, 2001]. Drugi kwestionariusz zawiera stwierdzenia odnoszące się do czterech rodzajów wsparcia społecznego: informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i emocjonalnego. Osoba badana określa, w jakim stopniu dany rodzaj wsparcia odnosi się do grup społecznych: rodziny, rówieśników, nauczycieli, sąsiadów oraz obcych [Kmiecik-Baran, 1995].

W badaniach uczestniczyło łącznie 101 studentów z ośrodków akademickich z całej Polski. Badania były przeprowadzane w czasie ogólnopolskich spotkań studentów niepełnosprawnych. W grupie badanych przeważały kobiety z niepełnosprawnością (65-64%),

w wieku od 19 do 37 lat. Średnia wieku badanych studentów wyniosła 23 lata ( $SD=3,15$ ). Większość studentów kształciła się w trybie stacjonarnym (94-93%), a także angażowała się w życie akademickie, o czym można wnioskować na podstawie miejsca zbierania kwestionariuszy - ogólnopolskich wydarzeń angażujących studentów z niepełnosprawnością. Studenci badanej grupy kształcili się na następujących kierunkach studiów: ekonomiczne (17 osób), pedagogiczne (14 osób), informatyka (6 osób), turystyka (5 osób), socjologia (5 osób), historia (5 osób), filologia (5 osób). W grupie znaleźli się także reprezentanci kierunków technicznych, a nawet dwie osoby studiujące pielęgniarstwo. Inne kierunki studiów były reprezentowane przez pojedyncze osoby. Zdecydowaną największą grupę badanych stanowili studenci kształcący się w Lublinie (47-46,53%), następnie studenci z Poznania (12-11,88%), Łodzi (9-8,91%), Krakowa (9-8,91%), Częstochowy (4-3,96%), Katowic (4-3,96%), Legnicy (4-3,96%), Torunia (2-1,98%), Zielonej Góry (2-1,98%), Włocławka (1-0,99%).

Struktura badanej grupy pod kątem niepełnosprawności kształtowała się następująco. Zdecydowaną większość badanych stanowili studenci ze schorzeniami narządu ruchu (43-42%), na następną grupę składali się studenci, których niepełnosprawność sklasyfikowana na podstawie orzeczeń o stopniu niepełnosprawności wskazywała na przyczyny wynikające z chorób przewlekłych (20-19,8%). W badaniu uczestniczyli także studenci z niepełnosprawnością sensoryczną: wzroku (11-10,8 %) i słuchu (12-11,8 %), a także 4 osoby chorujące psychicznie (3,96 %).

## **Analiza wyników badań własnych**

Rezultaty badań własnych wskazują, że studenci z niepełnosprawnością mają w większości (70%) przeciętne poczucie satysfakcji z życia. Wysokie poczucie satysfakcji z życia posiadało 16% badanych studentów (tab. 1). Najmniej liczną była grupa, która charakteryzowała się niskim poziomem satysfakcji życiowej i wynik ten dotyczył 14% badanych. Analizując swoje życie w kategoriach ideału, warunków



życiowych, a także osiągania najważniejszych celów, badani studenci oceniają je jako przeciętne oraz na wysokim poziomie.

**Tabela 1.** Satysfakcja z życia badanych studentów z niepełnosprawnością

	M	SD	Zakres wyników	Przedziały wyników					
				wysokie		przeciętne		niskie	
				N	%	N	%	N	%
<b>Satysfakcja z życia</b>	20,96	5,85	5-35	16	16	70	70	14	14

Badani studenci z niepełnosprawnością otrzymują najwyższy poziom wsparcia od rodziców ( $M=30,68$ ) i rodzeństwa ( $M=26,45$ ) (tab. 2). Rodzice na najczęściej udzielają badanym wsparcia instrumentalnego ( $M=7,96$ ) i informacyjnego ( $M=7,77$ ), w nieco mniejszym zakresie wsparcia emocjonalnego ( $M=7,75$ ) i wartościującego ( $M=7,20$ ). Kolejną grupą, od której badani otrzymują wsparcie na wysokim poziomie jest rodzeństwo. Rodzeństwo na najwyższym poziomie udziela wsparcia emocjonalnego ( $M=6,85$ ), następnie wsparcia instrumentalnego ( $M=6,66$ ) i informacyjnego ( $M=6,65$ ).

Krewni są również ważnym źródłem wsparcia emocjonalnego ( $M=6,53$ ), jednak na wyższym poziomie tego rodzaju wsparcia udzielają koledzy z uczelni ( $M=6,76$ ). Nauczyciele akademicki badanym studentom z niepełnosprawnością udzielają w najwyższym stopniu wsparcia emocjonalnego ( $M=5,59$ ). Natomiast źródłem wsparcia informacyjnego dla badanych są koledzy z uczelni ( $M=6,50$ ) oraz nauczyciele akademicki ( $M=5,98$ ). Rozkład wyników w zakresie wsparcia pokazuje, że badani otrzymują najwięcej wsparcia od rodziców i rodzeństwa, a także kolegów z uczelni. Sąsiedzi i koledzy z osiedla to grupy, które udzielają badanym mniejszego wsparcia, najmniejszego zaś – osoby obce.

**Tabela 2.** Wsparcie społeczne otrzymywane przez badanych studentów z niepełnosprawnością

Źródło wsparcia	Wsparcie informacyjne		Wsparcie instrumentalne		Wsparcie wartościujące		Wsparcie emocjonalne		Wsparcie społeczne – wynik ogólny	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<b>Rodzice</b>	7,77	2,36	7,96	2,49	7,20	2,57	7,75	2,32	30,68	8,34
<b>Rodzeństwo</b>	6,65	3,08	6,66	3,10	6,29	3,05	6,85	2,85	26,45	11,01
<b>Inni krewni</b>	6,08	2,70	5,40	2,68	5,96	2,56	6,53	2,51	23,97	8,81
<b>Koledzy z uczelni</b>	6,50	1,94	5,30	2,33	6,57	2,40	6,76	1,98	25,13	6,43
<b>Koledzy z osiedla</b>	4,42	3,11	3,76	3,17	4,38	3,02	5,02	3,33	17,58	11,38
<b>Sąsiedzi</b>	3,98	2,70	2,90	2,67	4,02	2,87	4,71	3,00	15,61	9,64
<b>Nauczyciele</b>	5,98	2,32	3,38	2,50	4,37	2,38	5,59	2,64	19,32	7,69
<b>Obcy</b>	3,77	2,53	2,12	2,26	3,21	2,76	3,59	2,75	12,69	7,93

Przeprowadzona analiza korelacyjna ujawniła istotne pozytywne związki między otrzymywanym wsparciem społecznym a satysfakcją z życia u badanych studentów z niepełnosprawnością. Ustalono pozytywną korelację między wsparciem informacyjnym otrzymywanym od krewnych i sąsiadów a zadowoleniem z życia. Wsparcie instrumentalne kolegów z osiedla sprzyja satysfakcjonującej ocenie własnego życia. Co istotne, wyższej satysfakcji z życia w grupie badanych towarzyszy otrzymywane wsparcie wartościujące od nauczycieli. Stwierdzono także pozytywny związek między wsparciem emocjonalnym uzyskiwanym od kolegów z uczelni a satysfakcją z życia badanych studentów. Natomiast wsparcie ogólnie rozumiane otrzymywane od kolegów z osiedla pozytywnie koreluje z satysfakcją życiową.

**Tabela 3.** Korelacja wsparcia społecznego i satysfakcji z życia u badanych studentów z niepełnosprawnością

Źródło wsparcia	Wsparcie informacyjne a satysfakcja z życia	Wsparcie instrumentalne a satysfakcja z życia	Wsparcie wartościujące a satysfakcja z życia	Wsparcie emocjonalne a satysfakcja z życia	Wsparcie społeczne – wynik ogólny a satysfakcja z życia
Rodzice	0,18	0,00	0,15	0,08	0,12
Rodzeństwo	0,17	0,10	0,11	0,18	0,15
Inni krewni	0,41*	0,09	0,15	0,17	0,18
Koledzy z uczelni	0,16	0,11	0,09	0,40*	0,18
Koledzy z osiedla	0,17	0,56*	0,19	0,16	0,32*
Sąsiedzi	0,33*	0,09	0,13	0,09	0,16
Nauczyciele	0,09	0,08	0,54*	0,11	0,17
Obcy	0,14	0,16	0,12	0,08	0,16

\* $p < 0,05$

## Podsumowanie

Celem niniejszego opracowania było przeanalizowanie relacji między satysfakcją życiową a wsparciem otrzymywanym przez studentów z niepełnosprawnością. Uchwycony związek między satysfakcją życiową a zmienną, jaką jest wsparcie otrzymywane od osób z najbliższego otoczenia potwierdza postawioną w artykule hipotezę. Stwierdzono przy tym, iż wprawdzie wsparcie pozytywnie koreluje z satysfakcją życiową, ale jest ono jednocześnie ściśle związane z konkretną grupą osób wspierających. Analiza empiryczna pokazuje zatem, że dla studentów z niepełnosprawnością istotnym elementem budowania satysfakcji życiowej jest wsparcie społeczne. Nauczyciele akademicy i koledzy z uczelni wspierają badanych w wypełnianiu obowiązków wynikających z pełnionej roli społecznej. Przy tym wsparcie instrumentalne pochodzące od kolegów z uczelni często wymaga od pełnosprawnego rówieśnika również zaangażowania na

poziomie emocjonalnym, a tym samym świadczy o dobrej jakości relacji. Natomiast wsparcie wartościujące, którego udzielają nauczyciele akademicy wiąże się, podobnie jak w przypadku grupy rówieśniczej, z większym zaangażowaniem w nauczanie studentów z niepełnosprawnością. Ten rodzaj wsparcia podtrzymuje pozytywną samoocenę, a tym samym przyczynia się do przeżywania pozytywnych emocji. Pozytywne komunikaty potwierdzają ważność studentów z niepełnosprawnością dla życia społecznego oraz wzmacniają ich pozytywny wizerunek w środowisku akademickim. Uzyskane rezultaty badań potwierdzają znaczenie roli krewnych i sąsiadów w kształtowaniu jakości życia badanych, szczególnie w aspekcie wsparcia informacyjnego. Ten rodzaj wsparcia otrzymywany od osób, które nie są najbliższą rodziną wzbogaca perspektywę spojrzenia na własne życie, świadczy o dobrej jakości relacji, ale także dostarcza pozytywnych bodźców w interakcji społecznej. Otrzymywanie tego rodzaju wsparcia potwierdza zakorzenienie studentów z niepełnosprawnością w otoczeniu społecznym. Znaczenie rozwijania kontaktów społecznych dla kształtowania jakości życia badanych potwierdza zidentyfikowana zależność pomiędzy poziomem wsparcia instrumentalnego otrzymywanego od kolegów z osiedla a satysfakcją życiową. Relacje z rówieśnikami, z którymi kontakt nie jest narzucony przez wspólne obowiązki pozwala na budowanie interakcji społecznych opartych na zasadzie dobrowolności, wspólnych zainteresowaniach, upodobaniach lub innych ważnych dla obu stron powodów. Okres studiowania to ostatni etap edukacji, który przygotowuje młode osoby z niepełnosprawnością do pełnienia ról społecznych takich jak: pracownik, małżonek, członek społeczności lokalnej itp.

Analiza satysfakcji z życia w powiązaniu z oceną otrzymywanego wsparcia społecznego pozwala na spojrzenie z perspektywy samych studentów z niepełnosprawnością w taki sposób, by okres studiowania został przez tę grupę społeczną optymalnie wykorzystany [Dykcik, 2013]. Z punktu widzenia społecznego, edukacyjnego i rehabilitacyjnego studiowanie osób z niepełnosprawnością jest osiągnięciem, które jest wskaźnikiem zmian społecznych zachodzących

w obrębie zmiany paradygmatu niepełnosprawności. Indywidualny model niepełnosprawności, w ramach którego osoba z niepełnosprawnością funkcjonowała tylko w obrębie szkolnictwa specjalnego powoli zostaje przekształcony w społeczny model niepełnosprawności, w którym osoba z niepełnosprawnością ma możliwość realizowania projektu swojego życia w oparciu o własne predyspozycje, wartości i oczekiwania.

## Bibliografia

- Bujnowska A., 2009, *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Byra S., Parchomiuk M., 2010, *Psychospołeczne przystosowanie studentów z niepełnosprawnością*, w: Byra S., Parchomiuk M. (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Byra S., 2010, *Percepcja wsparcia i osoby wspierającej studentów niepełnosprawnych*, w: Byra S., Parchomiuk M. (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Byra S., 2013, *Wsparcie otrzymywane i spostrzegane przez osoby z uszkodzeniem rdzenia kręgowego – rola zasobów osobistych*, w: Sidor-Piekarska B. (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością*, Wyd. KUL, Lublin.
- Chodkowska M., Kaznowski Z., 2006, *Szanse i zagrożenia edukacji integracyjnej w kontekście jakości życia osób z ograniczeniami sprawności (na podstawie opinii nauczycieli różnych typów szkół)*, w: Palak Z. (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Cierpiałowska T., 2009, *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Czapiński J., 1992, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii celulowej*, Akademos, Warszawa.

- Czechowska-Bieluga M., 2012, *Poczucie jakości życia studentów pracy społecznej i kierunków ekonomicznych. Analiza porównawcza*, Akapit, Toruń.
- Derbis R., 2000, *Szczęście w życiu biednych i bogatych*, w: Derbis R. (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, Zakład Psychologii WSP, Częstochowa.
- Dykcik W., 2013, *Złożone uwarunkowania, realia, perspektywy zwiększania dostępności i pozytywnej oceny jakości studiów wyższych osób z niepełnosprawnościami (przegląd literatury i syntetyczne refleksje)*, w: Tylewska-Nowak B., Dykcik W. (red.), *Student z niepełnosprawnościami w szkole wyższej*, Wyd. UAM, Poznań.
- Dryżałowska G., Żuraw H., 2006, *Szanse i bariery zatrudnienia niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych*, w: Ochonczenko H., Paszkowicz M.A. (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, t. 2. Impuls, Kraków.
- Garbat M., 2011, *Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim*, w: Ochonczenko H., Czerwińska M., Garbat M. (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- Glińska J., Cezak E., Lewandowska M., Brosowska B., 2014, *Wsparcie społeczne a satysfakcja z życia osób z chorobą niedokrwinną serca, „Problemy Pielęgniarstwa”, nr 22.*
- Hajduk B., 1993, *Profesjonalizacja studentów: dynamika zjawiska*, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Jaskot K., 2002, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej. Edukacyjne dyskursy*, w: <http://ip.univ.szczecin.pl> [dostęp: 5.05.2012].
- Juczyński Z., 2001, *Narzędzie pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Kowaluk M., Bieganowska A., 2010, *Edukacja akademicka osób niepełnosprawnych*, w: Byra S., Parchomiuk M. (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, Wyd. UMCS, Lublin.

- Kazanowski Z., 2010, *Postawy studentów wobec osób niepełnosprawnych – przegląd badań*, w: Byra S., Parchomiuk M. (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Kirenko J., 2006, *Jakość życia w niepełnosprawności*, w: Palak Z. (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Kmieciak-Baran K., 1995, *Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 38.
- Kowalik S., 2003, *Dorobłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji sfery utraconego rozwoju*, w: Rzedzicka K., Kobylańska A. (red.), *Dorobłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków.
- Kirenko J., 2002, *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, Ryki.
- Krause A., 2007, *Ryzyko osłabienia wsparcia społecznego jako podstawowy dylemat współczesnej rehabilitacji*, w: Palak Z., Bartkiewicz Z. (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Lipińska-Lokś J., 2011, *Osoba z niepełnosprawnością w roli studenta – możliwości i ograniczenia (przegląd zagadnień)*, w: Ochonczenko H., Czerwińska M., Garbat M. (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra.
- Mianowska E., 2014, *Odroczona dorobłość – studia: czas nauki, pracy czy rozrywki?*, w: Derbis R., Baka Ł. (red.), *Oblicza jakości życia*, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza, Częstochowa.
- Parchomiuk M., 2010, *Radzenie sobie z problemami przez studentów niepełnosprawnych*, w: Byra S., Parchomiuk M. (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Rzedzicka K.D., 2002, *Studiowanie osób z niepełnosprawnością w szkołach wyższych – oczywistość czy społeczny dylemat*, w: Chodkowska M. (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wyd. UMCS, Lublin.

- Sęk H., 2001, *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*, w: Cierpiałowska L., Sęk H. (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Sęk H., Cieślak R., 2013, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa.
- Sękowski A., 2006, *Postawy społeczne a poczucie jakości życia osób niepełnosprawnych*, w: Palak Z. (red.) *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Sobol-Kwapińska M., 2007, *Żyć chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*, Wyd. KUL, Lublin.
- Sowa J., 2004, *Podmiotowość studenta w procesie kształcenia*, w: Rumiński A. (red.), *Jakość życia studentów*, Impuls, Kraków.
- Sowa J., 2004, *Relacje interpersonalne w procesie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, w: Palak Z., Bartkowicz Z. (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Witek A., Kaznowski Z., 2006, *Możliwości funkcjonowania osób niepełnosprawnych w roli studentów uczelni wyższych. Komunikat z badań*, w: Palak Z., Lewicka A., Bujnowska A. (red.), *Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Wojciechowski F., 2003, *Przestrzeń życiowa w niepełnosprawności człowieka*, w: Rzedzicka K.D., Kobyłańska A. (red.), *Dorostłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków.
- Żuraw H., 2008, *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Żak, Warszawa.



**Katarzyna Marciniak-Paprocka**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## **Ewaluacja kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce**

### **Evaluation of education of people with disabilities in Poland**

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł poświęcony został zmianom w kształceniu osób niepełnosprawnych w Polsce. Oficjalne dokumenty nakazujące kształcenie osób niepełnosprawnych w Polsce pojawiły się w początkach niepodległości, kiedy ukazał się dekret Naczelnika Państwa o obowiązku szkolnym. Akt niniejszy znalazł potwierdzenie w Konstytucji z 17 marca 1921 roku. Zachodzące od tego czasu zmiany obejmowały nie tylko zakres legislacyjny, ale głównie praktyczny. Współczesne podejście do kształcenia osób niepełnosprawnych znacznie różni się od tego, które zostało zapoczątkowane jeszcze w okresie Rewolucji Francuskiej. Dziś postrzeganie ucznia niepełnosprawnego zmieniło się, a on sam jest traktowany jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

**Słowa kluczowe:** segregacja, integracja, inkluzja, uczeń niepełnosprawny

**Abstract:** The article focuses on the changes in the education of people with disabilities in Poland. Official documents enforcing inclusion of disabled people in the educational system in Poland date back to the early independence days, when the Chief of State released a decree on the compulsory education. This act was confirmed in the Constitution of 17 March 1921. The changes implemented since then were in large part legislative, but mostly focused on the practical aspects of educating the disabled. The modern approach to the education of people with disabilities is significantly different compared to the times when the issue was tackled and solutions were initiated during the period of the French Revolution. Today, the perception of students with disabilities has changed. The educational system is inclusive and responsive to their special educational needs.

**Keywords:** segregation, integration, inclusion, disabled pupil

Przekształcenia systemu edukacyjnego w Polsce były bardzo dynamiczne. Określając je kilkoma słowami można powiedzieć, że zmiany zaczęły się od ekskluzji, przez segregację i integrację aż po inkluzję. Niestety, wykluczenie społeczne nie jest w związku z tym czymś zamierzczłym, a mimo wielu włożonych prac – faktem funkcjonującym również we współczesnej rzeczywistości. Patrząc na historię Polski i świata można stwierdzić, że człowiek od zarania dziejów izoluje się od tego, co jest dla niego inne, dziwne bądź wzbudza w nim strach. W starożytnej Sparcie zrzucano niepełnosprawne niemowlęta ze skały, ponieważ zaburzały harmonię idealnego – pełnosprawnego człowieka. W okresie średniowiecza osoby niepełnosprawne wypędzano na ulice i pod kościoły, zmuszając do żebractwa, bądź też organizowano dla nich przytułki z dala od miast i ludzkich osiedli. Uważano bowiem niepełnosprawność za „karę boską” za grzechy popełnione przez rodzinę. Samej osobie niepełnosprawnej należała się pogarda i niezrozumienie. Wykluczenie społeczne dotyczyło nie tylko osób niepełnosprawnych, ale innych od ogółu społeczeństwa. Współcześnie tak drastyczne przykłady wykluczenia można zaobserwować szczególnie w krajach mniej rozwiniętych pod względem społecznym czy kulturalnym. Nie oznacza to jednak, że w krajach uznawanych za cywilizowane wykluczenia się nie obserwuje. Nabrało ono innego wymiaru i znaczenia, jednak dla osób, których bezpośrednio dotyczy, jest równie uciążliwe i przykre.

W XXI wieku wykluczają się dzieci ze swojego środowiska rówieśniczego – ponieważ czują się gorsze, pochodzą z rodziny uboższej niż ich koledzy, wstydzą się postępowania swoich rodziców lub opiekunów, nie mają takich ubrań, gadżetów jak ich znajomi bądź po prostu nie pasują do wzorca kreowanego i promowanego przez współczesne media. Wykluczają się również dorośli, najczęściej z myślą, iż są nierozumiani bądź nie pasują do swojego dotychczasowego towarzystwa. Izolują się pary bezdzietne od swoich posiadających potomstwo znajomych, młode matki od swoich koleżanek (co działa również w drugą stronę) z powodu braku wspólnych tematów do

rozmów, wykształceni od niewykształconych, nowobogacy itp. Powody wykluczenia można mnożyć.

Wśród zjawisk, gdzie najczęściej obserwujemy wykluczenie społeczne wymienić można: ubóstwo i biedę, bezdomność, bezrobocie, długotrwałą i ciężką chorobę, niepełnosprawność. Szczególne miejsce w obszarze wykluczenia społecznego, na które wskazują zarówno badacze, jak i instytucje o zasięgu krajowym i międzynarodowym, zajmuje edukacja.

Podjęcie do kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce w minionych latach przeszło wiele przeobrażeń. Pierwsze wzmianki o traktowaniu osób niepełnosprawnych z godnością, przy uwzględnieniu ich potrzeb, pochodzą z epoki odrodzenia. W powstałych przy szpitalach zakładach podlegających władzom kościelnym umieszczane były dzieci z różnymi dysfunkcjami. W kolejnych dekadach J.A. Komeński w *Wielkiej dydaktyce* zwrócił uwagę na kształcenie osób wykluczonych z powodu upośledzenia umysłowego. Uwzględniał on przy tym fakt, że efekt nauczania będzie wiązał się głównie ze zdolnościami i umiejętnościami, jakie dziecko posiada. XVIII wiek to czas, kiedy również w Polsce, wzorem innych państw, podejmowano próby reform w zakresie postrzegania i kształcenia osób niepełnosprawnych. W miastach królewskich powoływane były Komisje Dobrego Porządku, których celem było m.in. prowadzenie dobroczynności oraz organizowanie opieki nad inwalidami. Podejmowanie działań o charakterze oświatowym leżało w gestii pierwszej centralnej władzy oświatowej, jaką stała się Komisja Edukacji Narodowej. Jej podstawowym celem było tworzenie od podstaw systemu oświaty w Polsce, który swym zasięgiem obejmować miał wszystkie dzieci. Oprócz czynności edukacyjnych podejmowane były również te o charakterze wychowawczym. Istotne było nie tylko wyposażenie w wiedzę, ale również wychowanie fizyczne, odpowiednie żywienie i higiena, co miało zapewnić dobre zdrowie. Mimo tego, że edukacja wszystkich dzieci w Polsce była wysoko ceniona, to jednak w porównaniu do państw zachodnich podejmowane prace pozostawiały wiele do życzenia. W tym samym czasie, kiedy w Polsce funkcjonowały

tradycyjne struktury organizacyjne opieki nad chorymi, we Francji, Szwajcarii podejmowano próby nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przy szczególnym uwzględnieniu upośledzenia umysłowego. Przełom XIX i XX wieku to czas, kiedy zdecydowanie rozwinęły się metody diagnozowania oraz usprawnienie doboru uczniów do szkół. Wpływ na to miał ruch reformatorski szkoły, który dotyczył nowego wychowania, promującego indywidualność dziecka, nawiązując do jego potrzeb. W ruchu reformatorskim położono nacisk na oparcie nauczania i wychowania na rozwoju psychofizycznym, a także powiązanie nauczania ze środowiskiem społecznym. Niestety, wymienione zalecenia znalazły uznanie przede wszystkim w szkolnictwie specjalnym [Niewęglowska, Wiśniewska, 2014, s. 213-219].

Przełomowe dla kształcenia osób niepełnosprawnych okazało się podejście M. Grzegorzewskiej. Wskazała ona na konieczność edukacji osób niepełnosprawnych, a system, w którym miało się to odbywać, nazwany został segregacyjnym. Celem segregacji było takie nauczanie, które przystosowałoby jednostkę do społeczeństwa. Słuszność swoich poglądów Grzegorzewska udowadniała, twierdząc, że istnieje „odrębność specyficzności zarówno dzieci objętych jej opieką, jak i specyficzności celu, specyficzności metod oddziaływania, specyficzności urządzeń pewnych i pomocy naukowych, wreszcie przygotowania nauczyciela - wychowawcy” [Grzegorzewska, 1959]. Wyróżniła ona również grupy dzieci tzw. „specjalnych”, do których zaliczyła upośledzonych umysłowo, głuchych, niewidomych, społecznie niedostosowanych, kalek pod względem narządów ruchu oraz przewlekle chorych. W stosunku do każdej z przedstawionych grup uczniów zaproponowała konkretne, specjalne metody pracy, zaznaczała przy tym konieczność selekcji i wyodrębnienia wymienionych grup ze szkolnictwa ogólnego. Twierdziła, że uczniowie ci winni pobierać edukację w szkolnictwie specjalnym, przy czym uczniów przewlekle chorych należało, jej zdaniem, kształcić w placówkach, do których zostaną skierowani przez lekarza, natomiast niedostosowani społecznie w placówkach, do których kieruje

sąd dla nieletnich bądź milicja. Placówki kształcenia specjalnego miał charakteryzować przede wszystkim odpowiednio przygotowany program, dostosowany do możliwości uczniów, a co za tym idzie stosowane w tych placówkach specjalne metody i pomoce dydaktyczne. Zdaniem M. Grzegorzewskiej, praca z uczniem specjalnym obejmować miała nie tylko sam obszar kształcenia, ale nie mogła odbywać się bez pracy o charakterze leczniczym, kompensującym, terapeutycznym. Niezmiernie istotna była również współpraca z domem rodzinnym i innymi specjalistami [Zacharuk, Marciniak-Paprocka, 2014, s. 428]. Bardzo wiele z założeń edukacji segregacyjnej proponowanych przez M. Grzegorzewską zostało zawartych w założeniach edukacji inkluzyjnej, która jest współcześnie propagowana jako model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Należy zaznaczyć, że podejście segregacyjne miało nie tylko skutki negatywne, ale również pozytywne. W ówczesnym czasie kadra nauczycieli-wychowawców specjalizowała się w konkretnych rodzajach zaburzenia, a w związku z tym stanowili ją najwyższej klasy specjaliści w swojej dziedzinie. Wypracowane zostały odpowiednie metody i formy pracy z uczniem specjalnym, a nadrzędnym celem pracy nauczyciela było przygotowanie dziecka do społecznego i zawodowego funkcjonowania. Do negatywnych skutków zaliczyć można fakt, iż wśród dzieci i młodzieży pełnosprawnych nie było świadomości istnienia ich niepełnosprawnych rówieśników, a jeśli posiadali oni już taką wiedzę, to wzbudzała ona strach i niezrozumienie dla inności [Kościelska, 1994].

Podjęte przez M. Grzegorzewską rozważania na temat kształcenia uczniów niepełnosprawnych były kontynuowane zarówno przez badaczy polskich, jak i zagranicznych. Zauważyli oni, że zachowanie sprawności osób niepełnosprawnych jest możliwe dzięki zaangażowaniu ich w pewne formy aktywności. Uwaga badaczy zaczęła koncentrować się na celach życiowych osób niepełnosprawnych oraz ich warunkach życiowych, a nie, jak do tej pory, na problemach wynikających z zaburzeń jednostki. Jednym z istotniejszych faktów, na który wskazywał A. Hulek, dotyczył tego, że „nie stwierdza się

u osób z odchyleniem od normy korelacji między rodzajem i stopniem upośledzenia, a zdolnością do adaptacji do życia osobistego i społecznego, zdolnością nabywania przez nich nowych umiejętności i kwalifikacji oraz wydajnością pracy w zatrudnieniu, ich właściwościami osobowości i zachowania się” [Hulek, 1983].

A. Hulek postulował wprowadzenie zmian w obowiązującym systemie edukacyjnym. Zmiany miały obejmować zarówno specyfikę samych placówek, a co za tym idzie obowiązujący do tej pory podział uczniów, na kształconych w placówkach ogólnych i specjalnych. Związane było to również z obalaniem funkcjonujących w społeczeństwie stereotypów, według których jedynie uczeń pełnosprawny ma możliwości i umiejętności sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie oraz sprostaniu wymaganiom stawianym przez tzw. podstawę programową. Zmiany dotyczyć miały nastawienia uczniów, ich otwarcia się na kolegów i koleżanki z niepełnosprawnościami, rodziców uczniów pełnosprawnych oraz nauczycieli. Praca z uczniem niepełnosprawnym w szkole masowej wymagała od nauczycieli nastawienia racjonalnego, które pozwalało dostrzec potencjał, umiejętności i możliwości tych uczniów w klasie szkolnej [Hulek, 1992]. Nowy system – integracyjny – oparty był nie tylko o zmiany w obrębie edukacji, ale również społecznego funkcjonowania jednostek.

W odpowiedzi na postulaty dotyczące edukacji integracyjnej postawione przez środowisko naukowe, Kuratorium Oświaty i Wychowania w Krakowie przygotowało swoje stanowisko. Biorąc pod uwagę zapisy Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka, stanowiące: „we wszystkich działaniach dotyczących dzieci, podejmowanych przez publiczne lub prywatne instytucje opieki społecznej, sądy, władze administracyjne lub ciała ustawodawcze, sprawą nadrzędną będzie najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka” [art. 3 Konwencji o prawach dziecka], zdaniem KOiW nie można wprowadzać systemu integracyjnego w sposób agresywny oraz skrajny, wyrażający się przez całkowitą likwidację instytucji kształcenia specjalnego oraz całkowitym wprowadzeniem dzieci niepełnosprawnych do szkół masowych. Sytuację tę tłumaczono specyfiką procesu kształcenia i rewa-

lidacji uczniów niepełnosprawnych i obawą ponownego wtłoczenia w jednostronne metody i formy pracy z uczniami. Wprowadzenie integracji nie mogło odbywać się zdaniem KOiW bez odpowiedniego dostosowania szkół, przy uwzględnieniu przede wszystkim mniejszej ilości uczniów w klasach integracyjnych, wzmocnienia bazy edukacyjnej o odpowiedni sprzęt techniczny, podręczniki i środki dydaktyczne, zlikwidowania barier architektonicznych, specjalistycznego przygotowania kadry pedagogicznej oraz pracy z dziećmi zdrowymi i ich rodzicami.

Mimo wstępnych obaw kształcenie integracyjne przyjęło się w Polsce, a wręcz stało się zaczątkiem kolejnych zmian w zakresie modyfikacji systemu kształcenia osób niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów niepełnosprawnych, stanowi integralną część systemu oświaty w Polsce. Do najważniejszych aktów prawnych zapewniających każdemu dziecku prawo do nauki należy Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, ratyfikowane konwencje międzynarodowe, a jeśli chodzi o uregulowania prawne funkcjonujące w systemie oświaty – ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. wraz ze zmianami. Pierwsze rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej idące w parze z ideą edukacji włączającej zostały wprowadzone 17 listopada 2010 roku. Zgodnie z tymi rozporządzeniami nauczyciele i wychowawcy mieli objąć pomocą psychologiczno-pedagogiczną każdego ucznia, który będzie jej potrzebował. 30 kwietnia 2013 r. wprowadzono zmiany w Rozporządzeniu w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z 17 listopada 2010 roku. Wprowadzone zmiany miały za zadanie uprościć procedury dokumentacyjne i ujednoczyć działania pomocowe. Podyktowane zostały opiniami ekspertów, nauczycieli i rodziców, których celem było przyspieszenie udzielania pomocy uczniom. Zmniejszenie ilości tworzenia obowiązującej dokumentacji pozwala wydłużyć czas przeznaczony na faktyczną pracę w celu wy-

równania braków i podniesienia szans edukacyjnych uczniów. Rok 2015 przyniósł kolejne zmiany w zakresie pracy z uczniem niepełnosprawnym, zagrożonym niedostosowaniem społecznym (nieprzystosowaniem społecznym) czy niedostosowanym społecznie. W stosunku do tych grup uczniów zostały szczegółowo sformułowane wytyczne, w jaki sposób należy pracować, tak by uwzględnić ich szczególne potrzeby edukacyjne oraz możliwości. W Rozporządzeniu MEN z 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym zostały opisane procedury, dokumentacja oraz wskazane rodzaje zajęć skierowanych bezpośrednio do opisywanej grupy uczniów. Niewątpliwą zaletą funkcjonowania edukacji włączającej w praktyce szkolnej jest to, że każdy uczeń, który pomocy potrzebuje powinien być szczegółowo zdiagnozowany, celem wskazania na jego mocne i słabe strony. Wielospecjalistyczna diagnoza poziomu funkcjonowania ucznia ma umożliwić przygotowanie pomocy adekwatnie dla każdej jednostki. Okazuje się, że specjalne potrzeby edukacyjne, że dotyczą nie tylko uczniów z niepełnosprawnościami, ale kafeteria powodów, które wskazują na konieczność objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną jest na tyle szeroka, że znaleźć się w niej może każde potrzebujące pomocy dziecko.

Edukacja włączająca koncentruje się na uczniu oraz dostosowaniu szkoły do możliwości edukacyjnych oraz potrzeb wynikających z rozwoju dziecka. W Rozporządzeniach MEN z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wskazuje w §1 ust. 1 placówki, które są zobowiązane do pracy na rzecz dziecka, rodziny i nauczycieli. Kafeteria placówek zobligowanych do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zgodna z art. 2 pkt 3, 3a, 5 i 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Za każdym razem, kiedy w artykule uży-



wane jest pojęcie szkoły autor uwzględnia również placówki wymienione w ustawie.

Ponieważ każdy uczeń rozwija się we własnym tempie, a celem edukacji włączającej jest zapewnienie odpowiednich warunków, sprzyjających temu rozwojowi. Zdaniem J. Głodkowskiej, włączanie to powinno być celowe, systematyczne oraz zorganizowane. Zwraca uwagę na stosowanie wymagań w stosunku do ucznia, na miarę jego możliwości, tak aby pozwolić na osiąganie satysfakcji z nauki oraz życia, a przy tym osiągać coraz to większy rozwój. Postawa taka jest możliwa jedynie z perspektywy środowiska otwartego, które pozwala osobie wcześniej wykluczonej na spełnienie określonych zadań społecznych oraz wewnętrznego poczucia przynależności do grupy. Jeśli chodzi o strategię systemu edukacyjnego, J. Głodkowska uważa, że włączenie polega na umożliwieniu każdemu uczniowi, bez względu na jego specyficzne potrzeby dostępu do szkół masowych. Proces ten, nie może jednak odbywać się kosztem społeczeństwa. Każdy z uczniów klasie szkolnej powinien otrzymać optymalne warunki do rozwoju własnego. J. Głodkowska podkreśla, że nie jest możliwe zapewnienie uczniowi odpowiednich warunków we wszystkich sferach bez wsparcia rodziców oraz kompetentnych i przygotowanych do pracy z nimi nauczycieli, wychowawców i specjalistów [Głodkowska, 2010].

Na podkreślenie zasługuje fakt, że „inkluzja (włączenie) porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest (...) Inkluzja nie jest stanem stałym jak integracja. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmiennosc” [Zacharuk, 2008, s. 28]. Duży nacisk kładzie się więc na szkołę, jej przystosowanie do uczniów, a przede wszystkim plastyczność tej instytucji. Nie można takimi samymi metodami pracować ze wszystkimi uczniami. Należy po przeprowadzonej diagnozie zaproponować odpowiednie rozwiązania, które będą optymalne dla ucznia, ale i dla

nauczyciela. W podejściu inkluzyjnym podkreśla się różnorodność uczniów. Każdy uczeń jest inny, ma inne potrzeby i możliwości, a zadaniem nauczyciela jest wspierać go, wartościować i dostosować szkołę do potrzeb uczniów. Zgodnie z założeniami inkluzyjności różnice między uczniami są wręcz pożądane, bo wzbogacają jednostkę i wartościują ją.

Szkoła ma być takim miejscem, gdzie każdy uczeń bez względu na jego dysfunkcję powinien mieć szansę na zdobycie wykształcenia. Również zdaniem B. Bocian celem edukacji włączającej, a tym samym pracy szkoły nie jest ujednoczenie uczniów, ale elastyczność w stosunku do nich. Elastyczność jest konieczna ze względu na to, że uczniowie są różni, uczą się w różnym tempie, a nauczyciele by być efektywnymi potrzebują zastosowania różnych metod [Zacharuk, Bocian, 2011, s. 5]. Działania, jakie mają podejmować szkoły nie oznaczają obniżenia poziomu edukacji, a wręcz przeciwnie dąży się do zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia dla wszystkich uczniów. „Celem edukacji inkluzyjnej jest pozwolenie nauczycielom i uczniom na akceptację nowej różnorodności i traktowanie jej jako wyzwania i urozmaicenia środowiska nauczania, a nie postrzegania jej jako problemu” [Zacharuk, 2011, s. 6]. Sytuacja taka będzie możliwa, gdy w placówce obecne będą relacje partnerskie, wykształcone zostaną strategie nauczania adekwatnie dobrane do potrzeb i możliwości ucznia z uwzględnieniem programu nauczania. Równe szanse do nauki, nie oznaczają pracy ze wszystkimi uczniami w ten sam sposób, ale wskazują na umożliwienie dzielenia szkolnych zasobów i środków pomiędzy nich, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [Dońska-Olszko, 2009, s. 15].

Kształcenie uczniów każdego dziecka jest sprawą priorytetową. Badania, ale przede wszystkim obserwacja życia codziennego pokazują, że wykształcenie jest szansą dla jednostki by móc godnie funkcjonować zarówno w sferze społecznej, jak i zawodowej. Wykształcenie jest szansą na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa co do dnia jutrzejszego. Wszelkie działania podejmowane w Polsce i na świecie zmierzają ku temu, by umożliwić kształcenie każdej jednost-

ce. Co ważniejsze, proces ten, aby odbywać się efektywnie nie może być przeprowadzany w oderwaniu od środowiska naturalnego. Odpowiedzią na potrzeby społeczeństwa jest właśnie edukacja włączająca i inkluzja społeczna, która swym zasięgiem obejmuje coraz to szersze grono odbiorców powodując same wymierne i pozytywne skutki.

## Bibliografia

- Dońska-Olszko M., 2009, *Włączenie – prawo a rzeczywistość*, „Meritum”, nr 2.
- Głodkowska J., 2010, *W poszukiwaniu modelu edukacji włączającej*, „Edukacja” nr 2.
- Grzegorzewska M., 1959, *Pedagogika specjalna*. Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Wyd. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Hulek A., 1983, *Badania naukowe nad osobami niepełnosprawnymi i ich znaczenie dla systemu oświatowego*, w: Hulek A. (red.), *Funkcja pedagogiki specjalnej w systemie oświatowo-wychowawczym*, Studia Pedagogiczne XLV, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Hulek A., 1992, *Ewaluacja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*, w: Hulek A., Grochmal-Bach B., (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Konwencji o Prawach Dziecka* przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 roku.
- Kościelska M., 1994, *Integracja – szansą wychowania nowego pokolenia*, w: Bogucka J., Kościelska M. (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa.
- Niewęglowska A., Wiśniewska M., 2014, *Inkluzja społeczna w Europie na przestrzeni dziejów*, w: Sobczak S., B. Bocian-Waszkiewicz, A. Niewęglowska (red.), *Humanistyczne inspiracje edukacji inkluzyjnej*,

Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego,  
Siedlce.

Zacharuk T., Marciniak-Paprocka K., 2014, *Ewaluacja edukacji włączającej*, w: Pytka L., T. Zacharuk, E. Jówko (red.), *Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce.

Zacharuk T., 2011, *Podstawowe założenia edukacji inkluzyjnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 3-4.

Zacharuk T., 2008, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.

Zacharuk T., Bocian B., 2011, *Edukacja włączająca – nowa perspektywa pedagogiczna*, „Oświata Mazowiecka”, nr 2.

- II -

**DOŚWIADCZENIA W ZAKRESIE  
EDUKACJI INTEGRACYJNEJ  
W EUROPIE I NA ŚWIECIE**

**EXPERIENCES AT THE FIELD  
OF INTEGRATION EDUCATION  
IN EUROPE AND IN THE WORLD**



**Beata Gulati**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## **International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review**

Międzynarodowe doświadczenie w nauczaniu  
studentów niesłyszących i niedosłyszących  
na poziomie szkoły wyższej – krótka charakterystyka

**Abstract:** In this text the author presents just a short review, connected with the international experience in teaching deaf and hard of hearing students abroad and in Poland. The USA and the UK are shown as leading countries with their well known Universities: Gallaudet and Deaf Studies in Bristol. The author also presents the Norwegian experience, with its Bilingual and Cultural approach and Hungarian a more oralistic one. Then she shows the background in Polish schools and Universities with a focus on Teaching English to deaf and hard of hearing students. First attempts at Catholic University in Lublin and in Siedlce University of Natural Sciences and Humanities conducted by the author of this paper are described. More information one can find in Master's Thesis by Beata Gulati which became the basis for this article.

**Keywords:** deaf, hard of hearing, teaching, university level

**Streszczenie:** Autorka prezentuje krótki opis międzynarodowego doświadczenia w nauczaniu studentów niedosłyszących i niesłyszących na poziomie szkoły wyższej za granicą i w Polsce. USA i Zjednoczone Królestwo pokazane są jako wiodące kraje ze słynnymi ośrodkami Uniwersytetem Gallaudet oraz Studiami dla Niesłyszących w Uniwersytecie w Bristolu. Autorka również pokazuje doświadczenie bilingwalne i kulturalne w Norwegii oraz bardziej oralistyczne na Węgrzech. Następnie pokazane są polskie szkoły z położeniem nacisku na nauczanie osób z osobami niesłyszącymi i niedosłyszącymi w zakresie języków obcych pierwsze na KUL-u oraz w UPH w Siedlcach, gdzie pracuje autorka tego tekstu. Więcej informacji można przeczytać w pracy magisterskiej Beaty Gulati, z której ten fragment pochodzi.

**Słowa kluczowe:** niesłyszący, niedosłyszący, nauczanie, poziom szkoły wyższej

Some of the leading countries in the field of teaching deaf and hard of hearing students at university level are the UK, the USA. In this article Norway and Hungary are also mentioned because these are the countries with which we have been cooperating for the past few years. The leading institutions in the field of deaf education are the University of Gallaudet in the USA and the Deaf Studies at Bristol University, in the UK. ASL and BSL happen to be the most popular sign languages, *the lingua francas* (*lingua franche*) for the deaf just like English in the world of hearing people.

Great Britain is one of the countries where inclusion of deaf and hard of hearing students is advanced and effective. Every year there are approximately 800 students [Domagała-Zyśk, 2013] and around 200 of them require additional support: interpreters, notetakers, tutorials. In 1993 the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) and The Further and Higher Education Act (1992) imposed duty to include students with disabilities. The Disability Discrimination Acts from 1990 and 2005 and Disability Equality Duty Universities should have inclusive character, be active in disabled students' support; the forms of support should be consulted with the disabled themselves. It should be inclusive, proactive, consultative and anticipatory [Barnes et al., 2007].

One of the interesting programs was the project concerning deaf students at Queen's University, University of Ulster and Belfast University. Teachability was a set of materials specially prepared for academics who were supposed to read, understand, and apply recommendations for students with disabilities if they teach ones. At present there are 4 universities which conduct Deaf Studies-Bristol University, Durham University, Wolverhampton University, University of Lancashire. A very popular form of studies is also the so called *Open University*, where students can obtain Bachelor of Arts and Bachelor of Science, having their classes on-line, via radio and TV auditions, websites, and e-mailing with teachers and tutors. Such students take up doctoral studies as well [Domagała-Zyśk, 2014].



The best known technical university in the USA is Rochester Institute of Technology where there are around 1300 students annually on general studies, and additional 600 on postgraduate studies. They can choose different courses specially designed for the deaf students at National Technical Institute for the Deaf (NTID) or study on other courses together with hearing students. At present around 25,000 deaf and hard of hearing students study in postsecondary education. Gallaudet University federally chartered in 1864, is a bilingual, diverse, multicultural institution of higher education that ensures the intellectual and professional advancement of deaf and hard of hearing individuals through American Sign Language and English. Gallaudet maintains a proud tradition of research and scholarly activity and prepares its graduates for career opportunities in a highly competitive, technological, and rapidly changing world.

There are around 60,000 deaf and 300,000 hard of hearing in Hungary. According to Bajko and Kontra (2008) oralist approach prevails in deaf education. After congress in Milan the use of sign language was banned. Only 4.6% hard of hearing and 0.6% deaf students study at universities. They receive interpreters and notetakers support. Spoken Hungarian is believed to be the mother tongue of deaf students. Sign language is only elective language at grade 7. Students usually pick up Hungarian Sign Language (HSL) from their peers in a kindergarten or at school. When they go to primary school they are taught lip reading and speech production in spoken Hungarian. Foreign Languages were introduced in the curriculum in 1990s, however it is left for school to decide if they should introduce them for their students or not. Five out of seven schools in Hungary offer foreign language classes (English and German). Hungary was the first country to sign and ratify the UN Convention on the Rights of people with Disabilities (United Nations, 2007). In 2009 Hungarian Parliament acknowledged HSL as the language of the deaf and declared that Hungarian Deaf constitute a linguistic and cultural minority. But still only 2.1% of deaf adults have higher education degree. But the year

2017 is set as a deadline for full implementation of the necessary changes across all levels of schooling [Kontra, 2013, p. 96].

The Deaf population in Norway is small-about 4000 people. At the beginning such children received an oral education, but in 1997 a school reform introduced *New National Curriculum (L97)* which included the following specific subjects for the deaf: Norwegian Sign Language (NSL), Norwegian for deaf pupils, English for deaf Pupils, and Drama and Rhythms, which replaced the subject of music. L97 was created on the basis of *the cultural minority approach* and *Sign Bilingualism*. By the year of 2005 there were 300 deaf people with university degree. In the year 2006 a new national curriculum (L06) was introduced. It highlighted the need for assessment tools suitable for evaluating Deaf pupils' development and needs. At present about 90% of deaf children use Cochlear Implants (CI). Sign Bilingualism is aimed at assuring full access to the curriculum, education, culture and social life. *Oral* English for the Deaf is a combination of sign languages BSL or ASL, spoken and written English, chatting using ICT. Since 1997 British Sign Language has become a compulsory part of the syllabus for the deaf pupils of Primary School. It was the L97 reform which made the first step in the field of foreign language learning. BSL or oral English were especially introduced in L06 curriculum for CI users. Knowledge of English literature and culture and Deaf Cultures of English speaking countries are requirements of both L97 and L06 syllabuses [Pritchard, 2013, pp. 115-116].

Father Jakub Falkowski established the first school for the deaf in Warsaw, Poland in 1817 [Domagala-Zyśk, 2013, pp. 164-165]. In 1923 in Warsaw the Institute of Special Education was introduced by Maria Grzegorzewska what was connected with dynamic development of schools and rehabilitation centers. From the beginning the oral way of communication was the most popular and Polish Sign Language (PJM) and the Polish Language Sign-System (Signed Polish) were only partial means of communication in education. Signing was not allowed. In 1995 Polish Cued Speech (known as Fonogesty) was introduced by Kazimiera Krakowiak. The system of education for deaf and

hard of hearing students was mainly segregative, with a range of special boarding schools all over Poland. They were located in all bigger towns and served hearing impaired students around the country. After a transformation in 1989 it became possible to create integrative systems and mainstream settings. Since 2002 *an obligatory newborn listening screening test* was introduced. In 2001 it was established by the Ministry of Education that deaf and hard of hearing students should have foreign language classes. According to this rule they can only be exempted from second foreign language classes. Nowadays, all Polish students learn a foreign language starting in the first grade. After 12 years of learning they are expected to pass *Matura* exam. *Deaf and hard of hearing students* have two<sup>34</sup> options of passing the *Matura* Exam: the first option is to take a regular Extended English Exam *without its speaking and listening parts* and the second option is to take Basic English Exam which has *a form designed for deaf and hard of hearing* students. Ewa Domagała-Zyśk has been teaching deaf and hard of hearing students at John Paul's Catholic University of Lublin since 1999. She has been teaching *students with the severe and profound hearing impairment*. They started their studies at Pedagogy. Since then more than 30 students have taken their obligatory foreign language courses in the Centre for Education of the Deaf and hard of hearing that was established in 2004. It is ensured by the University regulations that each student with severe disability has the right to participate in *specialised foreign language classes*. The next was Siedlce University of Natural Sciences and Humanities which has offered English to deaf and hard of hearing students since 2004 (Harań 2005, Gulati 2013). But at present there are English courses specialised for hearing impaired students also at Adam Mickiewicz University in Poznań, at Jagiellonian and Warsaw Universities.

## References

- Bajko A. & Kontra, E., 2008, *Deaf EFL Learners Outside the School System*, in: J. Kormos, E.H. Kontra (eds.), *Language learners with spe-*

- cial needs; An international perspective*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Barnes L., 2007, *We have started but can we finish? Towards accessible assessment for deaf students*, in: L. Barnes, F. Harrington, J. Williams, M. Atherton (eds.), *Deaf Students in Higher Education: Current research and practice*. Coleford. Gloucestershire: Douglas McLean Publishing.
- Domagała-Zyśk E., 2013, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych [Multilingual. Deaf and hard of hearing students in the process of teaching and learning foreign languages]*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk E., 2014, *Surdolottodydaktyka. Lektury i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Gulati B., 2013, *Deaf students and English-the art of teaching and learning*, in: E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*, Lublin, KUL Lublin.
- Harań B., 2005, *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych. Teaching foreign languages to disabled people*, Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kontra E.H., 2013, *Language learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults*, in: E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin, KUL Lublin.
- Pritchard P., 2013, *Teaching English to Deaf and Severely Hard-of-Hearing Pupils in Norway*, in: E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe*, KUL Lublin.

**- III -**

**Z PRAKTYKI INKLUZYJNEJ:  
TERAPIA, GRA, ZABAWA**

**INTEGRATION EXPERIENCE –  
THERAPY, GAME, PLAY**



**Mariusz Dobijański**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworku

## **Rozwój potencjału osób niedostosowanych społecznie.**

### **System diagnozy efektów procesu resocjalizacyjnego wychowanków młodzieżowego ośrodka wychowawczego**

The capability development of socially maladjusted  
people diagnosis of resocialization effects in youth  
educational centre

**Streszczenie:** Intencją autora artykułu jest przybliżenie problemu diagnozy przebiegu procesu resocjalizacyjnego. Oczekiwania stawiane przed placówkami wychowawczymi dotyczą przede wszystkim efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych społecznie. W artykule dokonano opisu systemu badania osiągnięć wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Jaworku uzyskiwanych w trakcie procesu resocjalizacyjnego. Opisany system jest w trakcie pilotażu. Stanowi innowacyjny, autorski projekt, którego celem jest planowanie właściwych (tj. skutecznych i efektywnych) działań o charakterze wychowawczym. Celem podejmowanych oddziaływań jest wzmacnianie mocnych stron wychowanków i ograniczanie wpływu (poddawanie ich czynnościom o charakterze korekcyjnym) czynników osłabiających ich społecznie akceptowane zmiany w zachowaniu.

**Słowa kluczowe:** pedagogika resocjalizacyjna, proces resocjalizacji, diagnoza, efektywność, ośrodek wychowawczy

**Summary:** The intention of the author is to present the diagnosis problem in the resocialization process. The educational institutions are facing expectations, which primarily relate to the effectiveness in resocialization of juvenile at risk of social maladjustment or socially maladjusted. The article gives a description of the performance testing system of the students during the resocialization process in Youth Educational Centre in Ja-

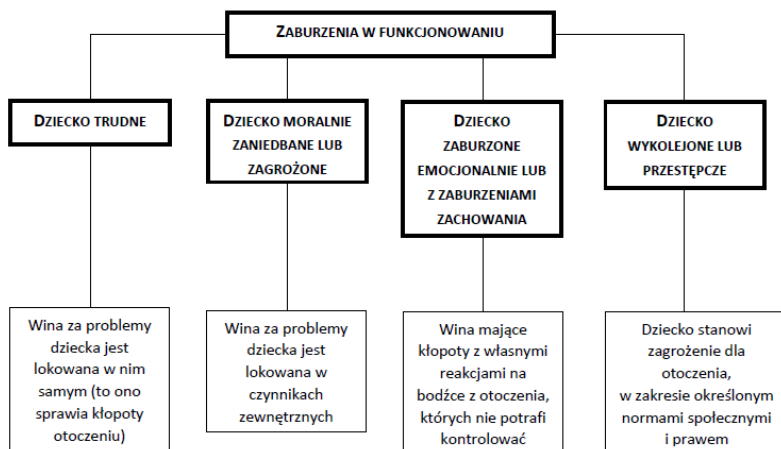
worek. The system is in pilotage. It is an innovative, original project and its aim is to plan an appropriate educational activities (an effective and efficient), which reinforce students' strengths and restrain (correct) the influence of factors, that weaken the change in their behaviour.

**Keywords:** resocialization pedagogy, resocialization process, dignosis, efficiency, educational centre

Trudno w sposób jednoznaczny stwierdzić, co jest lub nie jest zachowaniem spełniającym przez ogół społeczeństwa oczekiwania stawiane zachowaniom określanym mianem normy lub też patologii [Pytka, 2008, s. 17]. Powszechnie uznaje się, iż pojęcie normy jest swego rodzaju synonimem prawidłowości, zachowań zgodnych z oczekiwaniami określonej grupy społecznej. Z kolei patologia to ten typ zachowań, który zasadniczo pozostaje w sprzeczności z wartościami i systemami normatywnymi akceptowanymi w danej społeczności. Odchylenia od norm w zachowaniu jednostek, a więc zachowania sprzeczne z zasadami moralnymi, obyczajowymi i zwyczajowymi, w zależności od stopnia tego odchylenia świadczą o zaburzeniach, które w swej najłagodniejszej formie mogą polegać na nieposłuszeństwie wobec rodziców czy szkoły, w najcięższej zaś na nerwicach czy wręcz przestępstwach [Konopacki, 1957, s. 28].

Zaburzenia w funkcjonowaniu jednostki ze względu na usytuowanie odpowiedzialności za doświadczane problemy opisywane są za pomocą kategorii wg schematu 1. Ilustruje on zróżnicowane podejście do zaburzenia funkcjonowania społecznego sytuując odpowiedzialność za niedostosowanie społeczne *w dziecku (dziecko trudne) lub jego otoczeniu zewnętrznym (dziecko zaniedbane lub zagrożone), a także w aspekcie lokalizowania odczuwalnych konsekwencji: wewnętrznie (dziecko zaburzone emocjonalnie lub z zaburzeniami zachowania) vs zewnętrznie (dziecko wykolejone lub przestępcze)* [Wysocka, 2008, s. 23].





**Schemat 1.** Typy pojęć opisujących zaburzenia w funkcjonowaniu jednostki [Wysocka, 2008, s. 23]

Termin niedostosowanie społeczne wprowadzony został przez M. Grzegorzewską [Grzegorzewska, 1959, s. 72]. W jej przekonaniu niedostosowani społecznie to grupa wychowanków, która wymaga stosowania wobec niej specjalnych metod wychowawczych, psychologicznych i medycznych. Przyczynami niedostosowania społecznego są niekorzystne warunki rozwoju zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym [Lipkowski 1980, s. 30]. Niedostosowanie społeczne jest manifestacją różnych odmian wykołejenia społecznego i zachowań sprzecznych z ogólnie przyjętymi normami moralnymi, prawnymi i obyczajowymi, zachowań egoistycznych łamiących prawa i obyczaje, będących efektem identyfikacji z grupami podkulturowymi, a także statycznych i dynamicznych przyczyn kształtowania się podatności na wpływ podkultury antagonistycznej wobec społeczeństwa i jej przyswajania [Czapów, Jedlewski, 1973, s. 98-99].

Niedostosowanie społeczne to termin, który stosunkowo często stosowany jest zamiennie z pojęciem nieprzystosowania społecznego. Bez konieczności wdawania się w szczegóły interpretacyjne można przyjąć, że niedostosowanie społeczne oznacza przyjęcie perspektywy zewnętrznej (behawioralnej) oceny tego zjawiska, drugie natomiast

*perspektywy wewnętrznej (psychologicznej)* [Konopczyński, 2014, s. 15]. Niedostosowanie społeczne oznacza zatem brak umiejętności lub też niechęć człowieka do stosowania w swoim zachowaniu i reakcjach takich, które odpowiadają na oczekiwania otoczenia społecznego w zakresie norm prawnych i obyczajowych. Z kolei termin nieprzystosowanie społeczne oznacza brak umiejętności funkcjonowania człowieka w rolach życiowych i społecznych oraz zaspokajania swoich potrzeb w sposób aprobowany przez ogół.

Zjawisko niedostosowania (nieprzystosowania) społecznego jest w dużej mierze efektem wadliwego procesu socjalizacji (ciągu następujących po sobie zmian), na skutek którego człowiek nie nabył umiejętności poprawnego funkcjonowania w rolach, nie rozwinął posiadanych zasobów indywidualnych w sposób optymalny do swojego potencjału, a poddany stygmatyzacji uległ dewiacyjnym i nieakceptowanym społecznie rolom, w których przyszło mu kształtować swoją osobowość i postawy wobec oczekiwań społecznych. Cechą charakterystyczną dla tego procesu jest jego przechodzenie od pierwszej do kolejnej fazy, w których stopień demoralizacji sukcesywnie pogłębia się [Czapów 1978]. W pierwszym stadium procesu człowiek odczuwa odtrącenie, frustrację, potrzeby emocjonalnej zależności. W jego zachowaniu pojawiają się negatywne reakcje w postaci agresji, buntu, narastającej wrogości wobec innych osób. Reakcja na różnego rodzaju podnieci jest zdecydowanie nieadekwatna. Jego zachowanie cechuje brak cierpliwości i wytrwałości oraz problemy z koncentracją uwagi. W stadium drugim zachowania antyspołeczne jednostki ulegają utrwaleniu. Widoczny jest bunt przeciwko wszelkim autorytetom. Osoba swoje podstawowe potrzeby emocjonalne i społeczne realizuje poza środowiskiem domowym. Widoczne są także zachowania o charakterze niedostosowania społecznego w postaci wagarów, ucieczek z domu, kradzieży, zażywania środków psychoaktywnych. W trzecim stadium procesu osoba uczestniczy w grupach o charakterze przestępczym, chuligańskim. U jednostki pojawia się irracjonalna potrzeba niszczenia i zadawania cierpienia drugiemu człowiekowi.

Zgodnie z definicją stosowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej problem zaburzeń w zachowaniu rozróżnia zachowania o charakterze niedostosowania społecznego oraz zagrożenia niedostosowaniem społecznym. *Niedostosowani społecznie – to dzieci i młodzież, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone (powtarzające się) zaburzenia w zachowaniu. Natomiast zagrożeni niedostosowaniem – to dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska wychowawcze, jak rodzina (własna), grupa rówieśnicza i inne, a także u której rejestrowane przejawy zaburzeń występują sporadycznie* [Pytka, 2008, s. 84].

Istota niedostosowania społecznego ujęta w kategoriach diagnostycznych zarówno wewnętrznych (osobowych), jak i zewnętrznych (zachowaniach wobec grupy społecznej) oparta jest na wskaźnikach szczegółowo opisujących osoby niedostosowane społecznie. Z punktu widzenia resocjalizacji i prognozowania przyszłych zachowań społecznych przyjmuje się najczęściej następujące kryteria [Ostrowska, Milewska, 1986, s. 86-87]:

- wadliwa samokontrola emocjonalna i poznawcza;
- w stosunkach interpersonalnych przewaga przeżywania emocjonalnego nad opracowywaniem emocjonalnym;
- brak odpowiedniego poziomu samoakceptacji;
- znaczne obniżenie poziomu odczuwania przeżyć i stanów innych ludzi, niski poziom empatii;
- wrogi, nieprzyjazny obraz świata, społeczeństwa i otaczającej rzeczywistości;
- nieodpowiedni do psychologicznej fazy rozwojowej stopień akceptacji swego miejsca w świecie (braki w rozwoju potrzeby sensu życia i rozumienia siebie);
- stałe, intensywne, subiektywne odczuwanie potrzeby zagrożenia;
- braki w zakresie umiejętności przewidywania skutków swego działania dla siebie i innych;
- braki w zakresie antycypacji kary, a nawet brak wrażliwości na kary stosowane przez otoczenie;

- wysoki poziom podatności na sugestie i wpływy innych przy jednoczesnym niskim poziomie samokontroli;
- wysoki poziom koncentracji na własnych przeżyciach, dążeniach, pragnieniach z jednoczesnym występowaniem postawy roszczeniowej wobec innych;
- stałe, intensywne odczuwanie poczucia krzywdy, a jednocześnie braki w zakresie oceny własnego postępowania;
- niedostatki w zakresie formułowania i realizowania hierarchicznych i dalekich zadań;
- przewaga natychmiastowych i krótkotrwałych reakcji nad złożonymi procesami podejmowania decyzji;
- braki w zakresie rozwoju postaw światopoglądowych przy jednoczesnym zaburzeniu internalizacji norm moralnych i wartości ostatecznych.

Przy diagnozowaniu niedostosowania społecznego trudno nie uwzględniać przyczyn o charakterze biologicznym oraz czynników środowiskowych. Wszelkie działania modyfikujące (resocjalizacyjne) muszą uwzględniać z jednej strony granice wyznaczone przez biologiczne możliwości rozwojowe, jak i wpływ mechanizmów społecznych (niezależnie od teorii podkreślających względną niezależność czynników genetycznych od czynników środowiskowych). W obszarze zainteresowań diagnostycznych pedagoga jest człowiek i wszelkie możliwości optymalizacyjne pozwalające na przekształcanie warunków społecznie determinujących proces socjalizacji [Suchodolski, 1993, s. 539], których istotą jest rozwój człowieka będącego w zgodzie z sobą i światem zewnętrznym.

Oczekiwania stawiane placówkom resocjalizacyjnym dotyczą w największym stopniu efektywności ich pracy i skuteczności podejmowanych przez nie oddziaływań resocjalizacyjnych. Diagnoza efektów wymaga znalezienia i opisanie czynników determinujących skuteczność oddziaływań oraz oceny specyficznych zmian dokonujących się w jednostce, będących bezpośrednią konsekwencją podejmowanych oddziaływań i klimatu społecznego placówki [Wysocka, 2008, s. 299-303].

Wśród czynników mających wpływ na zachowania aspołeczne można wyróżnić te, które dotyczą płaszczyzny biologicznej, psychologicznej i społecznej funkcjonowania człowieka. Z perspektywy społecznej (pedagogicznej) na pierwszy plan diagnozy wysuwają się przede wszystkim te czynniki, które związane są z efektami wychowawczymi. Przedmiot diagnozy sprowadza się do oceny funkcjonowania człowieka w przypisanych mu rolach i grupach społecznych. Mówimy tu o kategoriach cech dotyczących zachowania dziecka w rodzinie i w rolach rodzinnych, w szkole i w rolach szkolnych oraz w grupie i w rolach grupowych [Wysocka, 2008, s. 188-197].

Do zmiennych poddanych diagnozie pedagogicznej w:

- 1) obszarze rodziny i w rolach rodzinnych istotne jest:
  - pełnienie roli dziecka; roli dziecka-ucznia; postawy wobec rodziców i rodzeństwa; więzi emocjonalne; sposób postrzegania wzajemnych relacji; stosunek do wymagań, kontroli nadzorującej i metod wychowawczych,
- 2) obszarze szkoły i pełnionych w niej ról istotne jest wypełnianie przez wychowanków zadań związanych z:
  - nastawieniem do szkoły i nauki szkolnej (rola ucznia; kolegi; członka społeczności szkolnej),
  - przystosowaniem się do wymagań szkolnych (zdolność do podporządkowania się wymaganiom, normom i obyczajom; poziom uspołecznienia i postawy prospołeczne; zdolność do kontrolowania emocji i właściwej ich ekspresji; zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za własne zachowania i pracę; poziom samodzielności i aktywności; trudności adaptacyjne i ich podłoże),
  - indywidualnym funkcjonowaniem w rolach szkolnych (dojrzałość szkolna; zaburzenia dyslektyczne; uzdolnienia, zainteresowania i zamiłowania; aspiracje edukacyjne),
- 3) w obszarze funkcjonowania w grupie rówieśniczej:
  - ocena relacji w formalnych i nieformalnych grupach rówieśniczych; pozycja socjometryczna; funkcje pełnione w grupie; poziom identyfikacji z nią; charakter zaspokajanych po-

trzeb; typ i układ więzi; typ grup, z którymi identyfikuje się jednostka [Wysocka, 2008, s. 194-195].

W Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Jaworku praca z wychowankiem rozpoczyna się od momentu przekroczenia przez niego progu Ośrodka, kiedy w wyniku rozmowy z dyrektorem, pedagogiem, psychologiem i kierownikiem internatu wychowanek zapoznawany jest z zasadami funkcjonowania w placówce, przysługującymi mu prawami i obowiązkami, przydzielany jest do wychowawcy i kierowany do grupy wychowawczej. Od samego początku wychowanek podlega procesowi diagnozy, na podstawie której w ciągu pierwszych trzydziestu dni jego pobytu w Ośrodku sporządzany jest dla niego Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny. Program jest efektem analizy opinii przygotowanej w Rodzinnym Ośrodku Diagnostyczno-Konsultacyjnym, orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, a także określonego przez nauczycieli i wychowawców potencjału edukacyjnego i kompetencji społecznych ucznia/wychowanka. Obserwacji podlega funkcjonowanie dziecka w trzech obszarach jego aktywności opisanych za pomocą jedenastu wskaźników. Funkcjonowanie wychowanka określane jest na poziomie od 1 do 5. Zadaniem pedagogów jest odnotowywanie odchyleń w funkcjonowaniu chłopców od przyjętego standardu, opisanego na poziomie podstawowym (2) i wysokim (4). Wyniki obserwacji rejestrowane są za pomocą elektronicznego narzędzia, które na podstawie wprowadzonych danych pozwala na prognozowanie tendencji rozwojowych i podejmowanie we właściwym czasie działań o charakterze korekcyjnym bądź wzmacniającym. Opis tych działań zawarty jest w przygotowywanych dla chłopców comiesięcznych zaleceniach sformułowanych w formie listu, określanych w Ośrodku mianem Karty Indywidualnego Rozwoju Potencjału (KIRP). Omawianie dziennych efektów obserwacji pracy odbywa się na tzw. społecznościach, to jest na wieczornych spotkaniach wychowawców z wychowankami w poszczególnych grupach wychowawczych, w czasie podsumowania efektów w ich dziennej pracy.

**Stosunek wychowanków do obowiązków szkolnych** opisany jest za pomocą trzech wskaźników. **Aktywność ucznia** na poziomie podstawowym oznacza, że uczeń pytany stara się odpowiadać na temat, uważać na lekcji, zapisywać notatki. Na poziomie wysokim od ucznia wymaga się aktywności na zajęciach oraz udzielania poprawnych odpowiedzi, inicjowania i aktywnego udziału w dyskusjach dotyczących tematu lekcji. **Przygotowanie do zajęć** na poziomie podstawowym oznacza, iż uczeń posiada przybory szkolne, zeszyty i książki, odrabia prace domowe. Na poziomie wysokim zeszyty i książki są zadbane, czyste i estetyczne, uczeń wykonuje prace domowe dla chętnych, a w jego notatkach z lekcji nie ma luk i zaległości. **Dyscyplina** na poziomie podstawowym wymaga niespóźniania się na lekcje, nieopuszczania klasy, stosowania się do poleceń, okazywania szacunku innym, nieniszczenia sprzętu i pomocy dydaktycznych, nie zakłócania toku lekcji, pracy pracowników administracji i obsługi. Na poziomie wysokim od ucznia wymaga się właściwego stosunku do norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie, dbania o kulturę słowa.

Funkcjonowanie wychowanka w internacie opisywane jest we dwóch obszarach, tj. **dbałości o własne zdrowie** oraz **prawidłowości życia społecznego**. W pierwszym z nich uwzględniono trzy wskaźniki. W zakresie **higieny osobistej** od wychowanka na poziomie podstawowym wymaga się dbałości o czystość odzieży i bielizny, wykonywania porannej i wieczornej toalety, dbałości o higienę jamy ustnej i czystość głowy. Na poziomie wysokim prania i prasowania odzieży, zmiany jej każdego dnia, mycia rąk przed każdym posiłkiem, dbałości o schludny wygląd. **Utrzymywanie porządku wokół siebie** na poziomie podstawowym wymaga dbałości o porządek na terenie Ośrodka, w pomieszczeniach, szafie, ścielenia łóżka, rozwieszania prania w suszarni. Na poziomie wysokim inicjatywy w zakresie dbałości o estetykę Ośrodka i pomieszczeń, uczestnictwa w pracach porządkowych, wykazywania dbałości o wystrój wnętrza. **Szacunek dla ciała i zdrowia** na poziomie podstawowym wykazuje wychowanek, który stosuje się do zaleceń lekarskich, unika zażywania środków

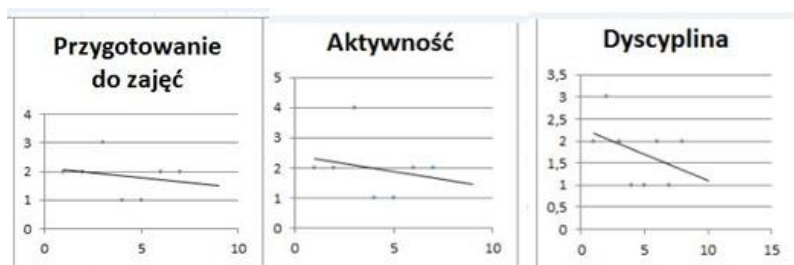
psychoaktywnych, nie dokonuje samookaleczeń, w tym tatuaży, nie rozdrapuje ran, skaleczeń, ubiera się adekwatnie do warunków atmosferycznych. Na poziomie wysokim wychowanek aktywnie spędza czas wolny, dba o tężyznę i sprawność fizyczna, nie pali tytoniu, śpi w bieliźnie nocnej.

Prawidłowość życia społecznego charakteryzowana jest za pomocą pięciu wskaźników. **Prawidłowość relacji interpersonalnych** na poziomie podstawowym wymaga okazywania szacunku innym, niepiętnowania, wyzywania, zwracania się do kolegów po imieniu lub w sposób nieobrażający, niemanipulowania otoczeniem społecznym. Na poziomie wysokim w relacjach interpersonalnych wychowanek jest życzliwy, empatyczny, pomocny, pogodny. **Kulturę słowa** na poziomie podstawowym wypełnia ten wychowanek, który nie używa wulgaryzmów, stara się mówić wyraźnie i zrozumiale (w miarę potrzeby korzysta z pomocy logopedy), wypowiada się pełnymi zdaniami. Na poziomie wysokim używa zwrotów grzecznościowych, dba o poprawność wypowiedzi, wzbogaca słownictwo (czyta książki, prasę), nie używa slangu i grypserki. Wskaźnik **przestrzeganie norm i zasad społecznych** na poziomie podstawowym zobowiązuje wychowanek do stosowania się do poleceń wychowawców i nauczycieli (innych pracowników Ośrodka), zasad i regulaminów, przestrzegania rozkładu dnia, nieniszczenia mienia. Na poziomie wysokim wychowanek swoim właściwym zachowaniem (przestrzeganiem norm i zasad) daje dobry przykład innym, wspiera wychowawcę w realizacji prac i inicjatyw wychowawczych oraz dydaktycznych podejmowanych wobec wychowanków. **Organizacja czasu własnego** na poziomie podstawowym wymaga od wychowanek pozytywnego organizowania sobie czasu wolnego, w tym podejmowania aktywności w celu własnego rozwoju (czytanie książek, prasy, oglądanie wartościowych programów TV itp.), brania udziału w zajęciach proponowanych przez wychowawców. Na poziomie wysokim wychowanek inicjuje zajęcia, organizuje pozytywnie czas własny i kolegów, posiada własne pasje, które realizuje w czasie wolnym od nauki. Wychowanek **samodzielnie stanowiący o sobie** na pozio-



nie podstawowym nie wyręcza innych (usługuje innym), nie poddaje się wyzyskowi, nie ulega negatywnym wpływom środowiskowym. Na poziomie wysokim jest asertywny, potrafi współpracować w grupie, przeciwdziała negatywnym wpływom środowiska społecznego.

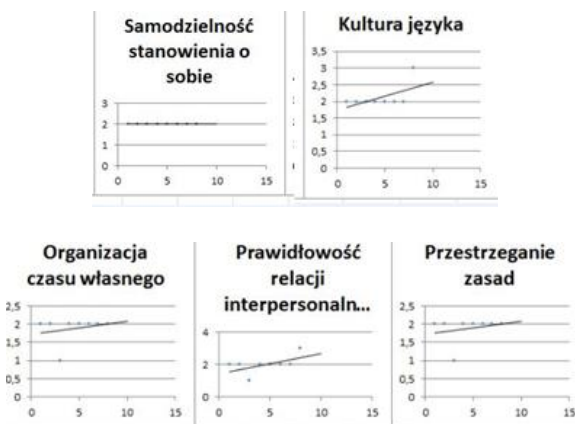
Obserwacja i systematyczna rejestracja funkcjonowania wychowanka pozwala na wygenerowanie w dowolnym czasie i za dowolny okres informacji, na podstawie której możliwe jest określenie tendencji rozwojowych, tzw. linii trendów [Sobczyk, 2008, s. 33] wychowanka, w każdym z podlegającym obserwacji obszarów jego funkcjonowania w rozbiciu na poszczególne wskaźniki charakteryzujące stopień wypełniania przez wychowanka oczekiwań w procesie socjalizacji.



**Wykres 1.** Tendencje rozwojowe w obszarze stosunek do obowiązków szkolnych  
Źródło: opracowanie własne na podstawie systemu badania osiągnięć wychowawczych w MOW w Jaworku



**Wykres 2.** Tendencje rozwojowe w obszarze dbałość o własne zdrowie  
Źródło: opracowanie własne na podstawie systemu badania osiągnięć wychowawczych w MOW w Jaworku



**Wykres 3.** Tendencje rozwojowe w obszarze prawidłowości życia społecznego  
Źródło: opracowanie własne na podstawie systemu badania osiągnięć wychowawczych w MOW w Jaworku

Analiza rozwoju wychowanka w oparciu o linie trendu pozwala wykluczyć wpływ na ocenę poziomu socjalizacji wychowanka przypadkowych, nieregularnych wahań zakłócających przebieg zjawiska w czasie. Istotne znaczenie dla przebiegu trendu mają przyczyny główne, natomiast wahania będące efektem działania różnych przyczyn ubocznych (incydentalnych) nie mają większego znaczenia dla przebiegu linii trendu. Dzięki tej analizie możliwe jest formułowanie wniosków i zaleceń wychowawczych, zapisywanych w KIRP.

Intensyfikacji działań wychowawczych służy system wzmocnień pozytywnych, oparty na systemie ekonomii punktowej. Polega on na przyznawaniu bądź odbieraniu punktów. Pozwala na natychmiastowe nagradzanie pozytywnych, karanie negatywnych zachowań [Bałandynowicz 2011, s. 23]. System ten w MOW w Jaworku pozwala na gromadzenie przez wychowanka wirtualnych środków finansowych w postaci tzw. Jaworków, umożliwiających zakupywanie ponadstandardowych usług lub przywilejów niedostępnych na poziomie wychowanka nieuczestniczącego aktywnie w systemie.

Praca w Ośrodku jest przywilejem. Chłopcy mają możliwość uczestnictwa w systemie, ale na ten przywilej muszą zasłużyć swoim

zachowaniem i zaangażowaniem w przestrzeganiu norm i zasad obowiązujących w placówce. Mając zaufanie wychowawców, wychowankowie wykonują prace bez szczególnego nadzoru, często kontrolowani są tylko wskutek zgłoszenia ewentualnych problemów bądź też zakończenia i oceny efektów pracy.

Podstawą pracy resocjalizacyjnej w MOW w Jaworku jest czytelność i transparentność zasad oraz dialog pedagogów z wychowankami. Na drodze konsensusu, w oparciu o wymierne wskaźniki, projektowane są indywidualne ścieżki rozwoju wychowanków, pozwalające na korektę ich zachowania, systemu wartości, rozumienie (często poprzez poznanie) sposobów pełnienia ról i zadań oczekiwanych przez społeczeństwo. Takie funkcjonowanie Ośrodka wymaga ciągłego rozwoju kompetencji pedagogów, zwiększanie oferty edukacyjnej, poszukiwania środków motywacyjnych, doskonalenia organizacji pracy placówki w kierunku włączania w działania wychowawcze podejmowane na jej terenie podmiotów społecznych, tj. w pierwszej kolejności rodziców/prawnych opiekunów chłopców, a także otoczenia społecznego Ośrodka.

## Bibliografia

- Bałandynowicz A., 2011, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Lex a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Czapów C., 1978, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzewska M., 1964, *Pedagogika specjalna*, PIPS, Warszawa.
- Jedlewski S., Czapów Cz., 1973, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa.
- Konopacki J., 1957, *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych*, PWN, Warszawa.
- Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Impuls, Warszawa.
- Lipkowski O., 1980, *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa.
- Ostrowska K., Milewska E., 1986, *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii. Przewodnik metodyczny*, ATK, Warszawa.

- Pytka L., 2008, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, APS, Warszawa.
- Suchodolski B., 1993, *Pedagogika*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Wysocka E., 2008, *Diagnoza w resocjalizacji*, PWN, Warszawa.

**Oksana Kotormus**

Gimnazjum Nr 1 z Oddziałami Dwujęzycznymi  
im. Janusza Kusocińskiego w Łomiankach

**Marzena Lisowska**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Studium Języków Obcych

## **Integracja to nie tylko szkoła integracyjna**

### **Integration is not only an integrated school**

*Integracja wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa [...], i w których stworzone są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej itp. [Hulek, 1980, s. 13]*

**Streszczenie:** W niniejszym artykule podjęto próbę ukazania znaczenia zindywidualizowanych działań integracyjnych ukierunkowanych na wsparcie dziecka z diagnozą autyzmu. W pierwszej części artykułu przedstawiono krótką dyskusję na temat pojęcia integracji, przy czym największej uwagi poświęcono celowi integracji. Główną i praktyczną część artykułu stanowi relacja nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem uczęszczającego obecnie do gimnazjum ogólnodostępnego na terenie miasta Łomianek. Wnikliwa obserwacja chłopca, wspieranie jego rozwoju od wczesnego dzieciństwa, a nade wszystko współdziałanie rodzica, specjalistów oraz ludzi dobrej woli były istotnymi czynnikami osiągnięcia zarówno integracyjnego, jak i włączającego efektu.

**Słowa kluczowe:** integracja, nauczyciel, niepełnosprawność, rodzic

**Abstract:** This article attempts to highlight the significance of personalized integration measures aimed at supporting a child diagnosed with autism. The first part of the article contains a brief analysis of the concept of inclusive education, with most attention given to the aim of integrating. The main and empirical part consists of a report of an assistant teacher on progress of a pupil diagnosed with autism attending the secondary school in Łomianki. Systematic observation of the boy, supporting his development from the ear-

ly childhood, and above all cooperation of the parents, therapists and people of good will were crucial factors of reaching both integrating and inclusive effect.

**Keywords:** disability, integration, parent, teacher

## Wstęp

Integracja jest w dzisiejszych czasach pojęciem znanym i dość powszechnie używanym. Dlatego zbędne wydaje się przytaczanie jego definicji. Niemniej konieczne w dalszym ciągu jest zwrócenie uwagi na relację „jednostki i społeczeństwa”. Jednak o jaką jednostkę tu chodzi?

Faktem jest, iż do fundamentalnych potrzeb każdego człowieka zalicza się potrzebę wolności i samostanowienia. Potrzeby te mogą być realizowane jedynie w warunkach pełnej wieloaspektowej integracji rozumianej jako wspólnej aktywności zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i osób pełnosprawnych [Konarska, 2008, s. 137].

Z ogólnych zasad prezentowanych w Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych [Dz.U. 2012, poz. 1169] wynika podmiotowość osób dotkniętych jakimkolwiek rodzajem niepełnosprawności, gdyż stanowią one część ludzkiej różnorodności. Owa podmiotowość określana jest zasadniczo pojęciem integracji społecznej. Nie chodzi tylko o to, by w obrębie istniejących struktur społecznych stworzyć miejsce dla osoby z niepełnosprawnością. Należy bowiem organizować i kształtować struktury społeczne w taki sposób, aby osoba z niepełnosprawnością w każdej sytuacji życiowej miała od razu zapewnione realne funkcjonowanie w społeczeństwie [Aichele, 2013, s. 22]. Dlatego niezwykle ważne staje się odchodzenie od medycznego modelu niepełnosprawności na rzecz społecznego modelu niepełnosprawności. Model ten zakłada, że „niepełnosprawność nie jest spowodowana wyłącznie uszkodzeniem lub chorobą, lecz jest rezultatem sposobu, w jaki społeczeństwo wychodzi naprzeciw potrzebom ludzi o ograniczonej sprawności” [Palak, Papuda-Dolińska, 2014, s. 293].

W niniejszej publikacji podjęto próbę ukazania roli integracji w ujęciu systemowym, wieloaspektowym, ukierunkowanym na stanowiącą główny cel integracji pomoc dziecku z ostateczną diagnozą autyzmu. Realizację tego zagadnienia oparto na literaturze przedmiotu oraz na podstawie relacji nauczyciela wspomagającego ucznia z autyzmem, 16-letniego chłopca uczęszczającego do gimnazjum ogólnodostępnego z oddziałami integracyjnymi w Łomiankach. Relacja została wzbogacona informacjami z wywiadu z rodzicem ucznia oraz opinii o funkcjonowaniu dziecka na poszczególnych etapach rozwoju.

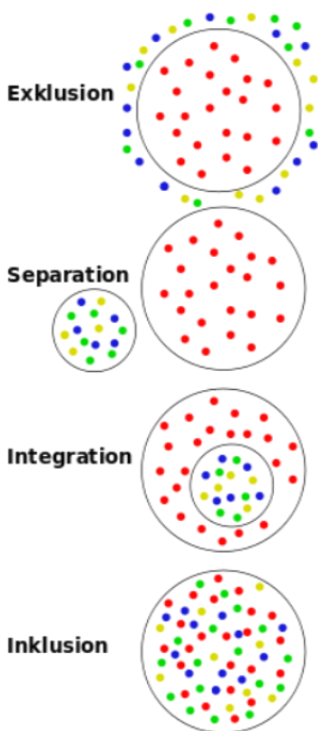
### **Integracja środkiem czy celem?**

Specjaliści są dzisiaj co do jednego zgodni: osoby z niepełnosprawnością oraz osoby pełnosprawne powinny żyć i rozwijać się razem. Mówi się wówczas o integracji jako celu, rozumianej również jako integracja społeczna. Dyskusyjną sprawą jest natomiast kwestia tego, jak ten cel osiągnąć. I tutaj pojawia się integracja jako środek, rozumiana jako integracja szkolna [Hofer, Sturny-Bossart, 2004, 43b]. I choć zwolenników integracji jest wielu, nie brakuje również przeciwników tego systemu.

Bez wątpienia nikt z osób zajmujących się pedagogiką osób z niepełnosprawnością nie będzie popierał systemu opartego na ekskluzji, przedstawionego jako pierwszy na rysunku 1, obrazującym stopnie integracji szkolnej. Niemniej mamy z nim do czynienia w społeczeństwie, kiedy dzieci, czy w ogóle osoby z niepełnosprawnością, są nieświadomie bądź świadomie wykluczane z grupy osób pełnosprawnych (na rysunku osoby te oznaczone są punktami w kolorze czerwonym). Różne systemy integracji, zaprezentowane na rys. 1, można interpretować zarówno w kontekście historycznym, jak i ideologicznym.

Wielu autorów wskazuje na trzy tendencje edukacyjne, którym odpowiadają trzy rodzaje działań podejmowanych w zakresie polityki oświatowej; są to: *segregacja*, *integracja* oraz *inkluzja*. Pojęcie segregacji w edukacji rozumiane jest jednoznacznie jako tworzenie grup w miarę homogenicznych pod względem możliwości uczenia się i kształcenie ich w oddzielnych szkołach lub klasach, według przygo-

towanych dla nich programów. Segregacja prowadzi natomiast do stygmatyzacji, powodując społeczną marginalizację uczniów z niepełnosprawnością [Obuchowska, 2006; Szumski, 2006a]. Pojęcia integracja oraz inkluzja natomiast nie zawsze są precyzyjnie różnicowane, niekiedy są łączone (integracja/inkluzja) lub używane zamiennie. Łączy je to, że stanowią alternatywne rozwiązanie w stosunku do segregacji i w związku z tym określane są jako sposoby kształcenia niesegregacyjnego [Szumski, 2006b]. Sochacka [2012, s. 17] podkreśla przy tym, że istotą integracji jest włączenie ucznia do wspólnoty i uznanie go za pełnowartościowego jej uczestnika.



**Rys. 1.** Poziomy integracji szkolnej

[Źródło: *Stufen schulischer Integration*, 2007,

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stufen\\_Schulischer\\_Integration.svg#/media/File:Stufen\\_Schulischer\\_Integration.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg#/media/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg)]



Kiedy postrzegamy rzeczywistość z różnych stron, rodzi się pytanie, czym tak naprawdę jest integracja. Czy traktując o niej, można mówić również o indywidualnym podejściu do jednostki z niepełnosprawnością? To pytanie może pojawić się w przypadku doświadczenia takiej rzeczywistości, w której umieszczenie ucznia w klasie integracyjnej nie zdaje egzaminu. Czy zatem dalsze działania to jeszcze integracja, czy już nie? Być może odpowiedzią na to pytanie jest kolejny rozdział. Zanim jednak do niego przejdziemy, przyjrzyjmy się klasyfikacji rodzajów integracji, które prezentuje Maciarz [1987, s. 149]. Autorka podaje, iż biorąc pod uwagę to, czy integracją objęci są poszczególni uczniowie niepełnosprawni, czy też zespoły tych uczniów, wyróżnia się integrację indywidualną i grupową. Integracja grupowa zachodzi wówczas, gdy dla uczniów z niepełnosprawnością tworzy się klasy specjalne w zwykłych szkołach w celu zapewnienia tym uczniom wychowania i nauczania z zastosowaniem specjalnych metod i środków. Integracja indywidualna natomiast jest wtedy, gdy uczeń z niepełnosprawnością uczęszcza do klasy ogólnodostępnej, jest wychowankiem zwykłej grupy wychowawczej bądź jest nauczany indywidualnie w domu, korzystając jednocześnie ze specjalnej pomocy w nauce i w społecznym przystosowaniu.

### **W poszukiwaniu szans rozwoju – z relacji nauczyciela wspomagającego**

Szanse rozwoju dziecka z niepełnosprawnością zależą od wielu czynników. Jednym z nich jest czas rozpoczęcia i stosowania odpowiedniej rehabilitacji, zarówno medycznej, jak i społecznej. Podaje się, że w przypadku dzieci 0-2-letnich możliwość poprawy stanu zdrowia jest 2-krotnie częstsza niż w przypadku starszych dzieci [Balcerzak-Paradowska, 2008, s. 35].

Inną bardzo ważną kwestią jest kompleksowość działań oparta na współpracy wielu osób, począwszy od rodziców, poprzez lekarzy, terapeutów, specjalistów, nauczycieli, skończywszy na ludziach dobrej woli.

Poniższa relacja nauczyciela wspomagającego wzbogacona o wywiad z matką dziecka pozwoli wejść w klimat oddziaływań integracyjnych, których celem jest wspieranie rozwoju dziecka z autyzmem, stanowiącego dzisiaj jedną z głównych przyczyn niepełnosprawności.

Z przeprowadzonego wywiadu wynika, że niepokojące zmiany w zachowaniu swego dziecka matka zauważyła, kiedy miało ono 1,5 roku. Zwróciła się ze swymi obawami do lekarza, ale lekarz stwierdził, jak zapewne w większości przypadków, iż matka jest przewrażliwiona i fakt, że chłopiec nie szuka kontaktu wzrokowego, układa samochodziki w porządku szeregowym, jest nadpobudliwy, impulsywny, uznał za zjawisko naturalne. Po kilku wizytach u lekarzy (pediatry, lekarza rodzinnego) matka nie poddała się. W 2002 r., ponieważ w wieku 3 lat chłopiec miał zaburzoną mowę, zwróciła się do logopedy, a po dwóch latach pracy udało jej się usłyszeć pierwsze słowa dziecka. Chłopczyk zaczął mówić. Matka była szczęśliwa słysząc: „dzień dobry”, „dziękuję”, „mamo, wstawaj”, „do widzenia”, „proszę”. I choć mowa jej dziecka była niewyraźna, a słowa te wypowiedział powtarzając je, dawało jej to wielką radość.

W 2004 r. rodzice zwrócili się do poradni zdrowia psychicznego. W poradni początkowo zdiagnozowano dyslalię, gdyż stopień umiejętności posługiwania się przez dziecko dźwiękami mowy był niższy od poziomu odpowiedniego dla jego wieku umysłowego. Dopiero po dłuższej obserwacji wystawiono kolejną diagnozę: dysfazja rozwojowa. W tym czasie chłopczyk miał 5 lat i dopiero druga diagnoza dała promyk nadziei na podjęcie właściwej, skutecznej terapii. Do dziś bowiem często specjaliści mają problem z postawieniem prawidłowej diagnozy przy badaniu dzieci z upośledzeniem umysłowym, dysfazją czy autyzmem, ponieważ są to zaburzenia trudne do diagnozowania, wobec czego wymagają dokładnej analizy, często długotrwałej obserwacji i kontaktu z kilkoma specjalistami.

W trakcie obserwacji w poradni zdrowia psychicznego psycholog zauważyła, że chłopczyk bardzo szybko się złości, długo przy tym krzyczy, płacze. Miewa też dobre okresy, czasem otwierając się,

wtedy chętnie wykonuje polecenia: liczy do pięćdziesięciu, pokazuje poznane litery. Z wywiadu z mamą wynika, że chłopiec ubiera i myje się sam, jeździ na rowerze, lubi grać w piłkę. Potrafi również do około 15 minut spokojnie słuchać czytanych bajek.

Próby badania chłopca skalą inteligencji Termana-Merrilla oraz testem Bineta-Termana nie powiodły się. Chłopiec nie odpowiadał na pytania, jedyna rzecz, która go zainteresowała, to kształty i puzzle, nazywał i wskazywał kolory pokazywanych figur oraz wyraził chęć układania puzzli. Ma duże problemy z koncentracją uwagi, dosyć często nie bawi się zabawkami, jedynie ich dotyka, przesuwa.

Po przyjeździe na świat brata, chłopiec aktywnie pomaga matce, choć nadal ma problemy z koncentracją uwagi, nie toleruje zmian w otoczeniu. Nie odpowiada na pytania w sposób otwarty, zauważa się echolalie, w obcym otoczeniu izoluje się, w poczekalni nie jest zainteresowany innymi dziećmi, nie dąży do kontaktu wzrokowego ze specjalistą, do matki zwraca się tylko w razie potrzeby.

Uczęszczanie na terapię logopedyczną, SI oraz na zajęcia prowadzone metodą V. Sherborne daje wyraźne efekty. Chłopiec wykonuje polecenia, współpracuje z logopedą, nawiązuje kontakt wzrokowy, pojawia się zabawa z wyobraźnią (robi tunel z kocyka i wjeżdża do niego samochodzikami), podczas której mówi, że gra z nim również krokodyl, którego nie widać. W świetlicy terapeutycznej zaprasza do zabawy kolegę, mówi pojedyncze wyrazy, rozumie proste polecenia,

W 2005 r. wystawione zostaje pierwsze orzeczenie z diagnozą: całościowe zaburzenie rozwojowe. W tym samym roku następuje regres w rozwoju, pojawiają się liczne echolalie bezpośrednie, zaburzenie interakcji społecznych, uboga gestykulacja, brak reakcji na polecenia, zabawa staje się schematyczna, chłopiec preferuje aktywność własną. W opinii matki przejawia nadaktywność ruchową, nie wchodzi w relacje osobowe, a jego świat przeżyć jest niedostępny dla najbliższych. Funkcjonowanie dziecka nosi znamiona stereotypowych gestów i ruchów oraz perseweracji i uporczywego odrzucania naka-

zów. Dziecko z trudnością respektuje reguły i normy społeczne, na zakazy reaguje agresją.

Stopniowa rehabilitacja po zaistniałym regresie pozwala zaobserwować poprawę stanu chłopca: wypowiada pojedyncze wyrazy lub posługuje się równoważnikami zdań, wydaje się rozumieć sens mowy, ale nie wchodzi w kontakt słowny, chłopiec posługuje się głównie rzeczownikami, najczęściej poprawnymi pod względem gramatycznym, potrafi zapamiętać i powtórzyć krótkie wierszyki, rymowanki i piosenki. Chłopiec chętnie podejmuje zabawy i czynności, które zna i do których jest przyzwyczajony, każdy element wprowadzony do zajęć budzi jego sprzeciw i opór. Nie zawsze reaguje na polecenia, często je ignoruje bądź odwraca wzrok, ucieka lub chowa się. W trakcie zajęć potrzebuje częstych przerw, zmian rodzaju proponowanych ćwiczeń, powtarzania krótkich i jednoznacznych poleceń lub demonstrowania czynności. Chłopiec nie wykazuje inicjatywy w kontaktach zarówno z dorosłymi, jak i z dziećmi. Lubi bawić się sam, często cicho śpiewa i mruczy zasłyszane z radia bądź telewizji piosenki. Nawiązuje kontakt tylko wtedy, gdy chce coś otrzymać, często wymuszając to siłą.

W roku 2006 chłopiec realizuje roczne przygotowanie przedszkolne, ale specyfika jego rozwoju nie pozwala mu na prawidłowe utrwalanie wiadomości programowych. W wyniku kontrolnych badań psychologicznych potwierdzono nieharmonijnie rozwiniętą sprawność umysłową, która znajduje się nadal poniżej przeciętnej dla wieku chłopca, wymaga dodatkowego wspomagania i dostosowania warunków edukacyjnych w trakcie pełnienia obowiązku szkolnego. Posługuje się bardzo ograniczonym zasobem słownictwa. Odpowiedzi udziela w sposób pozawerbalny lub w formie zamkniętej. Potrafi odwzorować bardzo proste kształty po śladzie, wykonuje rysunki utrwalone kulturowo (np. krzyże, pionowe kreski), podczas prób pisania kształtów literopodobnych zauważalne jest bardzo silne napięcie mięśniowe. Chłopiec rozpoznaje kształt podstawowych figur geometrycznych, prawidłowo porównuje ilościowo, wymienia nazwy dni tygodnia, nie ma utrwalonego schematu ciała, nie porządkuje

elementów według ich cech i właściwości, czyta w tempie umiarkowanym metodą sylabowo-wyrazową. Ma trudności ze zrozumieniem samodzielnie przeczytanego, bardzo krótkiego i prostego tekstu. Udziela poprawnej odpowiedzi na pytanie postawione do zdania przeczytanego jako ostatnie.

Diagnoza neurologiczno-psychologiczna doprowadziła do decyzji poddania chłopca terapii farmakologicznej, która wyciszyła nieco zaburzenia zachowania i pozwoliła na podjęcie regularnych oddziaływań logopedycznych. Chłopiec zaczyna chętnie uczestniczyć w zajęciach, ale wymaga stymulowania i wspomagania pedagogicznego. Na podstawie przeprowadzonych na początku roku szkolnego badań psychologicznych stwierdzono brak dojrzałości szkolnej dziecka i odroczone wypełnianie obowiązku szkolnego do 31 sierpnia 2007 roku. Chłopiec ponownie realizuje program przygotowania przedszkolnego, który wymaga stałej stymulacji nauki czytania i pisanie, a także liczenia. Dużą pomocą na tym etapie jest korzystanie z gier edukacyjnych rozwijających sprawność analizatora wzrokowego, słuchowego, pamięć słuchową i wzrokową oraz koncentrację uwagi. W tym czasie korzystanie z komputera sprawia chłopcu ogromną radość, wpływa bardzo pozytywnie na jego motywację do pracy.

W 2007 roku rozpoczyna rok szkolny z diagnozą – dyslalia wieloraka. Zauważono jednak ogromne postępy w czytaniu i pisaniu, ogólnym rozumieniu poleceń oraz samodzielnym myśleniu logicznym. Ma opanowaną analizę i syntezę sylabową wyrazów. Potrafi podzielić krótkie wyrazy na głoski. Wydłużył się również czas koncentracji ucznia, potrafi pracować w równym tempie, w skupieniu dłużej niż pół godziny.

W 2010 roku następuje ponowne pogorszenie funkcjonowania chłopca, pojawiła się agresja, objawiająca się biciem kolegów czy niesłuchaniem rodziców. Silną irytacją chłopiec reaguje również podczas prób konstruowania wypowiedzi. Niepokojące są również niewielkie umiejętności ruchowe i słaba orientacja przestrzenna.

Zastanawiające jest jednak to, że chłopiec opanował wiadomości i umiejętności niedostępne dla dziecka z upośledzeniem umysłowym.

wym, tzn. dobrze opanował technikę czytania, pisze w wolnym tempie, ale czytelnie. Sprawnie liczy pamięciowo w zakresie do 100 bez przekroczenia progu dziesiątkowego. Porównuje liczby dwu- i trzy-cyfrowe. Rozumie pojęcie zbioru, wie, jakie zmiany zachodzą w przyrodzie w różnych porach roku. Dość szybko uczy się pamięciowo.

U chłopca ujawniła się pasja rysowania flag różnych państw. Odkrył zamiłowanie do rysowania historyjek społecznych w odniesieniu do sytuacji, w których ma kłopoty z zapamiętaniem kolejności wykonywania poszczególnych elementów czynności. Chłopiec chętnie podejmuje aktywności, które są mu znane, zwłaszcza jeśli nie wymagają one werbalnego kontaktu z drugą osobą. Na przerwach trzyma się raczej na uboczu, nie próbuje zbliżyć się czy zagadywać innych dzieci. Przez pewien okres podbiegał do jednej dziewczynki z klasy i ją popychał. Przy przechodzeniu przez korytarz trzyma się osoby dorosłej, nie czuje się pewnie w tłumie biegających dzieci. Natomiast gdy pokonuje ten sam odcinek w trakcie lekcji, biegnie szybko i tylko na końcu korytarza sprawdza, czy osoba dorosła za nim idzie.

Sprawność manualna chłopca jest obniżona, potrafi wykonać proste prace plastyczne, lubi słuchać piosenek i utworów muzycznych, umie zanucić kilka melodii. Na lekcjach wychowania fizycznego stara się wykonywać proste ćwiczenia gimnastyczne.

W 2012 roku następuje znaczna poprawa postawy i pracy ucznia na indywidualnych lekcjach, potrafi przez dłuższy czas skupić się na wykonywaniu zadania, jednak nadal wykazuje powolne tempo wykonywanych poleceń i niechęć do większej ilości ćwiczeń, pisze wolno, ale starannie, jest niezwykle precyzyjny. Mocną stroną chłopca jest ortografia, przyjemność sprawiają mu gry matematyczne, ortograficzne, krzyżówki i rebusy. Z dużym powodzeniem przyswaja także zagadnienia gramatyczne. Sprawdziany wykonuje samodzielnie i z bardzo pozytywnym wynikiem. Natomiast słabą stroną ucznia pozostaje nadal czytanie – robi to niechętnie i prawie niesłyszalnie. Jednak i w tym przypadku dostrzegana są poprawa.

W tym okresie obserwuje się również postęp w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym chłopca; coraz lepiej opanowuje emocje i impulsy. Dąży do zachowania równowagi w sytuacjach stresogennych. Używa zwrotów grzecznościowych, prosi o pomoc, zgłasza potrzeby i preferencje. Uznaje zakazy i granice stawiane przez nauczyciela, nie wychodzi bez powodu z lekcji, częściej rozmawia, łatwiej nawiązuje kontakty z innymi, chętnie pracuje przy komputerze i tablicy interaktywnej.

Chłopiec potrzebuje ciągłego pozytywnego wzmacniania. Miewa dni, w których niechętnie uczestniczy w zajęciach mimo dużej ilości bodźców aktywizujących. Mocną jego stroną jest sprawne posługiwanie się komputerem. Z dużym zaangażowaniem sięga do programów multimedialnych.

Od marca 2014 roku chłopiec ma zorganizowane nauczanie indywidualne na terenie szkoły z częściowym włączaniem go do zajęć z całą klasą. Najczęściej dobrze pracuje przez pierwszą część lekcji, zaś w drugiej połowie jest zmęczony. Wyraźnie lepiej pracuje, gdy wie, co musi zrobić i, że będzie na końcu nagroda (gra bądź rysowanie).

Zajęcia rewalidacyjne prowadzone są przez zabawę, ostrożnie dawkowaną indywidualną pracę, aby wzbudzić chęć do działania. Na zajęciach kształtuje się radzenie sobie z trudnościami (wdrażanie samokontroli, praca ze słownikiem ortograficznym, podnoszenie sprawności manualnej, wyrównywanie braków w wiadomościach szkolnych). Kształtuje się umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji. Chłopiec bardzo szybko uczy się pamięciowo. Ma odpowiedni do wieku poziom zdolności do wnioskowania przyczynowo-skutkowego na materiale obrazkowym. Dobrze pracuje w oparciu o jasne i proste polecenia.

Chłopiec przejawia słabą umiejętność analizowania i uogólniania pojęć oraz rozumowania analityczno-syntetycznego na materiale niewerbalnym, nie rozumie i nie używa przyimków.

W szkole chłopiec objęty jest wsparciem specjalistycznym, troskliwą opieką całego zespołu pedagogicznego. Uczeń jest chłopcem

dość pogodnym, robiącym duże postępy w kontakcie indywidualnym.

W edukacji chłopca daje się zauważyć ogromny wkład pracy ze strony matki dziecka, która systematycznie czuwa nad jego rozwojem i postępami w nauce. Jest żywo zainteresowana postępami syna, na bieżąco pyta o postępy na lekcjach i o jego zachowanie. Rozumie potrzebę systematycznej pracy z synem nie tylko w zakresie materiału lekcyjnego, ale także w dziedzinie społecznej i wychowawczej. Współpracuje z nauczycielami, jest otwarta, życzliwa, ciepła, w sposób adekwatny reaguje na uwagi i sugestie, dba o systematyczność pracy w domu, ma dobry kontakt z synem, widoczna jest łącząca ich więź emocjonalna. Z chęcią informuje na bieżąco o sytuacji rodzinnej i domowej chłopca oraz o swoich obserwacjach dotyczących rozwoju syna na płaszczyźnie intelektualnej i osobowościowej.

## Podsumowanie

Gdybyśmy chcieli zadać sobie pytanie, jak dzisiaj funkcjonowałby scharakteryzowany powyżej chłopiec, gdyby nie poczyniono wszelkich możliwych, bardzo mocno zindywidualizowanych kroków, nikt nie znałby na nie odpowiedzi. Z drugiej jednak strony nikt nie zaryzykowałby decyzji pozostawienia jego rozwoju naturalnemu biegowi. Idąc dalej, zbędne również wydaje się pytanie, czy nie byłoby lepszych efektów w rozwoju chłopca, gdyby pozostawiono go na wszystkie zajęcia w klasie integracyjnej, nie organizując dla niego nauczania indywidualnego na terenie szkoły. Nigdy nie poznamy odpowiedzi na te i inne pytania. I wcale nie o odpowiedzi tu chodzi.

Niemniej jednak, wielkie znaczenie ma dla dzieci z zaburzeniem autystycznym pomoc otoczenia. W przypadku dzieci, których rozwój nie przebiega w pełni prawidłowo, niezwykle istotne jest jak najwcześniejsze zareagowanie na trudności dziecka. Interwencja terapeutyczna powinna rozpocząć się od pierwszych charakterystycznych dla danego zaburzenia symptomów. Niestety, gdy rodzic chce pomóc swemu dziecku i zwraca się do specjalisty, często zaczynają



się problemy - mija dużo czasu do wystawienia prawidłowej diagnozy, a niepożądane zachowanie dziecka się wzmacnia. Dlatego żeby przeprowadzić skuteczną terapię, bardzo ważna jest wczesna diagnoza. Należy również pamiętać o tym, że nie tylko musimy przystosować dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu do życia w społeczeństwie, ale również przygotować społeczeństwo na przyjęcie osób z autyzmem.

## Bibliografia

- Aichele V., 2013, *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Eine Einführung*, in: *Inklusion von Menschen mit Autismus*, autismus Deutschland e.V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus, von Loeper Literaturverlag, Karlsruhe.
- Balcerzak-Paradowska B., 2008, *Znaczenie rodziny dla jakości życia osoby niepełnosprawnej*, w: Frąckiewicz L., (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Dziennik Ustaw, 2012 (Dz.U. 2012, poz. 1169).
- Hofer R., Sturny-Bossart G., 2004, *Integration versus Separation, Vorlesungsskript Zusatzausbildung Schulische Heilpädagogik 2004-2007 (43a, 43b, 44)*, Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH), Luzern.
- Hulek A., (red.), 1980, *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
- Konarska J., 2008, *Inny – nie znaczy gorszy*, w: Frąckiewicz L., (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Maciarz A., 1987, *Wychowawcze aspekty integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych w grupach uczniów klas normalnych*, w: *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, WSiP, Warszawa.
- Obuchowska I., 2006, *Pedagogika specjalna: drogi nadziei*, w: Dykcik W., Twardowski A., (red.), *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje –*

*osiągnięcia – perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Palak Z., Papuda-Dolińska B., 2014, *Inkluzja społeczna w procesie edukacji dzieci z niepełnosprawnością*, w: Pytka L., Zacharuk T., Jówko E. (red.), *Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu*, Monografie nr 148, UPH w Siedlcach, Siedlce.
- Sochacka K., 2012, *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności*, w: Awramiuk E. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. IV, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Szumski G., 2006a, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szumski G., 2006b, *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1(199).

**Lesya Smerechak**

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**Профессиональные ожидания студентов  
с функциональными ограничениями  
(за результатами исследования студентов  
Дрогобычского Государственного Педагогического  
Университета имени Ивана Франко)**

**Professional outlooks of students with special  
educational needs (the results of the research of Drohobych  
Ivan Franko State Pedagogical University students)**

**Аннотация:** Автором раскрыты факторы высшего учебного заведения, влияющие на профессиональные ожидания студентов с функциональными ограничениями. Освещены особенности социализации молодежи с ограниченными возможностями в условиях университетского образования; доказано, что эти студенты требуют особой социально-педагогической поддержки и сопровождения; очерчены положительные аспекты по обеспечению условий для обучения молодых людей с инвалидностью в условиях высшего учебного заведения; проанализированы недостатки в организации учебно-воспитательного процесса для таких студентов. Доказано, что эффективность процесса социализации и формирования профессиональных ожиданий студентов с ограниченными функциональными возможностями зависит от соблюдения таких социально-педагогических условий: коррекционно-реабилитационных, научно-методических, материально-технических.

**Ключевые слова:** высшее образование, студенты с ограниченными возможностями, социализация, интеграция, социальная адаптация, профессиональные ожидания

**Abstract:** The impact factors on the professional outlooks of the youth with disabilities in terms of higher education institutions are revealed by the author. The article deals with peculiarities of socialization of the youth with disabilities in terms of university education. It is proved that these students need special social and educational support and maintenance; the positive aspects of the training conditions for the youth with disabilities in terms of higher education institutions are outlined; the shortcomings in

the organisation of educational process for such students are analyzed. The efficiency of the socialization process and professional outlooks of the youth with limited functionality depends on compliance with socio-educational conditions: correctional and rehabilitational, scientific-methodological, logistical.

**Keywords:** higher education, students with special educational needs, socialization, integration, social adaptation, professional outlooks

**Постановка проблемы.** Выход из кризисной ситуации общества, процесс его развития напрямую связаны с положением молодежи с особыми образовательными потребностями, ее возможным участием в этом процессе и опасностью оказаться жертвой кардинальных социальных изменений. Поэтому исследование процесса включения студентов с инвалидностью в жизнь вуза приобретает особое значение.

Образование молодежи с ограниченными физическими возможностями – это реальная социальная проблема Украины, которая не решалась долго и сейчас приобрела свою особую актуальность. Разработка Концепции развития инклюзивного образования вызвано необходимостью решения важных вопросов относительно обеспечения права на качественное образование детей и молодежи с особыми образовательными потребностями<sup>1</sup>.

Признается, что «данная категория людей – это особая социально-демографическая группа со своей субкультурой, своим образом жизни, социальной спецификой развития, рядом специфических проблем. Общество призвано выполнить свой гуманный долг перед людьми, страдающими теми или иными недугами, имеют ограничения жизнедеятельности»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Наказ МОН – Режим доступу : Концепція інклюзивної освіти.doc – Режим доступу: <https://docs.google.com/d>

<sup>2</sup> Хорошайло О.С. Особливості виховної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах вищого навчального закладу / О.С. Хорошайло. – Електронний

В Законе Украины «Об высшем образовании» (статья 4) указано, что граждане Украины имеют право на бесплатное образование во всех государственных учебных заведениях независимо от пола, расы, национальности, социального и имущественного положения, рода и характера занятий, мировоззренческих убеждений, принадлежности к партиям, отношения к религии, вероисповедания, состояния здоровья, места жительства и других обстоятельств<sup>3</sup>.

В Законе Украины (статья 22) «Об основах социальной защищенности инвалидов» сказано, что «в случае принятия вступительных испытаний с положительным результатом в высшие учебные заведения I-IV уровней аккредитации зачисляются вне конкурса дети-инвалиды и инвалиды первой и второй групп, которым не противопоказано обучение по выбранной специальности, в профессионально-технических учебных заведениях – дети-инвалиды и инвалиды, которым не противопоказано обучение по выбранной профессии (специальности) и специализации»<sup>4</sup>.

Приказом Министерства образования и науки Украины «Об утверждении условий приема в высшие учебные заведения Украины» регламентировано особенности приема людей с инвалидностью в высшие учебные заведения. В частности, в этом Приказе определено, что граждане Украины имеют право на бесплатное образование во всех государственных и коммунальных учебных заведениях независимо от пола, состояния здоровья, места жительства и других обстоятельств. Гарантируется получение на конкурсной основе высшего образования всех образовательно-квалификационных уровней в высших учебных заведениях за средства государственного бюджета в пределах требований государственных стандартов, если высшее образование по этому

---

ресурс. – Джерело доступу:

[http://www.rusnauka.com/26\\_OINXXI\\_2009/Pedagogica/52396.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_OINXXI_2009/Pedagogica/52396.doc.htm)

<sup>3</sup> Закон України «Про вищу освіту». – Електронний ресурс: Джерело доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

<sup>4</sup> Закон України Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні – Електронний ресурс: Джерело доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12>

образовательно-квалификационному уровню граждан получает впервые. Вне конкурса зачисляются: инвалиды I и II групп и дети инвалиды в возрасте до 18 лет, которым не противопоказано обучение за избранным направлением (специальностью), а также дети, чьи родители погибли или стали инвалидами на угледобывающих предприятиях при поступлении на обучение по горным специальностям<sup>5</sup>.

Высшее образование для молодого человека с особыми потребностями – это особое звено в процессе его социализации, которое дает возможность доступа к трудоустройству и активного включения в общественную жизнь. К сожалению, обеспеченное законодательством право на льготное зачисление в вузы абитуриента с инвалидностью не решает проблем, связанных с социализацией молодого человека с особыми потребностями в условиях высшего учебного заведения.

Особенность положения молодых людей с недостатками психофизического развития заключается в том, что, с одной стороны, в условиях высшего учебного заведения они входят в новое специально созданное социальное пространство, с другой – молодежь может его изменить, внести коррективы в традиции и корпоративную культуру учебного заведения. Собственно, особенности учебно-воспитательного процесса в условиях высшего учебного заведения влияют не только на процесс социализации молодого человека с инвалидностью, но и на его дальнейший жизненный путь, профессиональную деятельность и т.п. Именно поэтому актуальным становится вопрос о создании условий для социализации молодого человека, которые будут служить основой для формирования профессиональных ожиданий будущих специалистов.

**Цель исследования заключается** в анализе особенностей социализации и факторов влияния на профессиональные

---

<sup>5</sup> Положення «Про затвердження умов прийому до вищих навчальних закладів України»: електронний ресурс: джерело доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1390-14>

ожидания студентов с функциональными ограничениями в условиях высшего учебного заведения.

#### **Анализ последних исследований и публикаций.**

Разработку социально-педагогических аспектов решения данной проблемы осуществляют О. Безпалько, А. Капская, Н. Лавриченко, А. Мудрик, Л. Рокотянская, А. Фудорова, С. Харченко, А. Хорошайло, А. Шевцов и др. О целесообразности использования креативных методов образования лиц с функциональными ограничениями здоровья отмечает А. Дикова-Фаворская; исследовательница Ю. Богинская раскрывает перспективы внедрения зарубежного опыта деятельности университетских социальных служб для студентов с ограниченными возможностями и др.

Профессиональное образование студентов с инвалидностью, по убеждению А. Шевцова, должна строиться на основе специальных принципов и методов коррекционно-реабилитационной работы, продолжая научную традицию дефектологии и отражая возрастную и нозологическую дифференциацию психофизиологических нарушений развития человека, специфических психических состояний личности, вызванных травмами или тяжелыми болезнями <sup>6</sup>.

Профессиональные ожидания студентов с инвалидностью тесно связаны с социальными ожиданиями, социальным настроением, ощущением принадлежности к определенной социальной и профессиональной группе.

Мы разделяем точку зрения Ю. Орлова, который утверждает, что «сам процесс ожидания отражает сознательные и бессознательные приоритетные потребности в структуре личности. Итак, перед тем как удовлетворить потребность или во время ее удовлетворения личность, находясь в состоянии ожидания, мысленно формирует образ будущего конечного результата, что является толчком к активизации соответствующего

---

<sup>6</sup> Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженими життєдіяльністю : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Андрій Гаррієвич Шевцов. – Київ : Б.В., 2010 . – 46 с.

мотивационного процесса, и побуждает его к принятию решения и выбору средств по удовлетворению приоритетной потребности»<sup>7</sup>.

Студенты с особыми потребностями нуждаются в особой социально-педагогической поддержке и сопровождении. В последнее время в Украине этом направлении сделаны определенные шаги.

В Украине в 1998 году для лиц с ограниченными возможностями был создан Открытый Международный университет развития человека «Украина». Это высшее учебное заведение интегрированного типа, открытое для молодежи неодинакового уровня подготовки, дифференцированных социальных возможностей и разного состояния здоровья.

В базовой структуре Университета «Украина» (Киев, Винница, Полтава) внедрена программа «Живой звук» для постановки или коррекции произношения для глухих и слабослышащих студентов. Программа направлена на помощь людям, имеющим нарушения слуха или речи различной степени тяжести. Программа позволяет использование несколькими студентами одного компьютера с сохранением данных с помощью ведения базы данных для каждого студента. В программе предусмотрена запись и хранение в файле образцов речи в аудио формате для дальнейшей обработки.

Еще один позитив – широкое внедрение в учебный процесс лекций и практических занятий в режиме видеоконференций, которое позволило студентам с инвалидностью принять участие в международных учебных программах, в частности, Шяуляйским университетом (Литва) с получением украинского и европейского дипломов государственного образца.

Во многих городах Украины действуют курсы Android для людей с недостатками зрения. Курсы позволяют научить студентов использовать устройства на базе Android для обучения и повседневной жизни, а именно: использовать современные технологии для прослушивания и записи лекций на диктофон; получать и воспроизводить текстовые документы в аудио

---

<sup>7</sup> Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – С. 82-83.



формате; пересылать текстовые документы на компьютер для дальнейшей работы с ними, работать в Интернете; планировать лекции или весь день с помощью календаря; определять свое место нахождения; определять номинал денег путем фотографирования и распознавания с помощью специальной программы.

Однако, несмотря на имеющиеся положительные аспекты по обеспечению условий для обучения молодых людей с инвалидностью в условиях высшего учебного заведения, существует немало проблем. Согласно с утверждением А. Фудоровой по поводу того, что большое количество барьеров существует и в самой сфере университетского образования Украины. Назовем них: недостаточный уровень качества среднего образования инвалидов и в связи с этим проблемы со вступлением в вуз; во время обучения – проблемы со здоровьем и, как следствие, проблемы с пропусками занятий; проблемы совместительства обучения и медицинской реабилитации; отсутствие соответствующих удобств в вузе (комнат отдыха, специальных гигиенических комнат) проблемы обеспечения учебной и методической литературой; недостаточность информационных технологий и тому подобное. Учитывая все перечисленные препятствия, потребность в получении высшего образования для большинства лиц с инвалидностью остается нереализованной, и, как следствие, получить желаемую профессию инвалиду трудно без внешней поддержки<sup>8</sup>.

Нам импонирует научная позиция Л. Рокотянской которая утверждает, что особенности социализации студентов с ограниченными возможностями целесообразно рассматривать в нескольких аспектах:

---

<sup>8</sup> Фудорова О.М. Інтеграція осіб з обмеженими можливостями в соціум через механізми університетської освіти / Олена Миколаївна Фудорова. – Електронний ресурс. – Держело доступу: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4795/2/Fudorova.pdf>

- психологического – учета психологических особенностей студента с инвалидностью (его черт характера, темперамента, коммуникативных способностей, самооценки);
- социального – студент с физическими ограничениями относится к отдельной социальной группе людей-инвалидов;
- биологического, обусловленного физическими недостатками<sup>9</sup>.

С целью выявления проблем социализации студентов с особыми образовательными потребностями и факторов формирования их профессиональных ожиданий мы провели в 2014/2015 учебном году опрос 30 студентов с особыми образовательными потребностями (I группа) и 650 студентов (II группа) I-IV курсов Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко.

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе формулировались цели и задачи исследования. Второй этап предполагал выбор целевой группы исследования (I группа – студенты с особыми образовательными потребностями, II группа – здоровые студенты). Третий – разработку диагностического инструментария. Четвертый – проведение диагностического исследования. На пятом этапе формировались выводы по результатам исследования и основывались перспективы дальнейшего исследования.

Задачами исследования было:

- 1) выявить проблемы социализации молодежи с инвалидностью;
- 2) изучить факторы формирования профессиональных ожиданий студентов с функциональными ограничениями;
- 3) определить социальное самочувствие студентов с функциональными ограничениями;
- 4) обосновать социально-педагогические условия формирования профессиональных ожиданий студентов с функциональными ограничениями;

---

<sup>9</sup> Рокотянська Л. О. Соціалізація студентів з особливими освітніми потребами: актуальність проблеми. [http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo\\_doslid-na%20roboita/Elektronni\\_vidannya/Act\\_problemi/2012/10.PDF](http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslid-na%20roboita/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2012/10.PDF)

- 5) обусловить перспективы развития образовательных возможностей студентов с особыми потребностями в условиях высшего учебного заведения.

Инструментом для исследования послужила специально разработанная анкета, содержащая блоки: а) блок вопросов, предназначенных для сбора данных о проблемах, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями; б) блок вопросов, позволяющих определить отношение к студентам с ограниченными возможностями; в) блок вопросов, позволяющих систематизировать предложения по улучшению условий высшего учебного заведения для молодежи с особыми образовательными потребностями.

Анкеты для студентов раздавались кураторами академических групп, для преподавателей – заместителями деканов с воспитательной работы.

В результате исследования мы определили такие проблемы, с которыми сталкиваются студенты с ограниченными возможностями: отсутствие медпунктов на факультетах, недостаточное количество медперсонала в вузе; недостаточный уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения; недостаточное привлечение студентов с отклонениями в здоровье в межличностные, коммуникативные связи, совместную деятельность с одноклассниками (особенно в условиях внеаудиторной работы); недостаточный уровень специальной подготовки преподавателей, а прежде всего – кураторов, для работы с такими студентами; низкий уровень осведомленности студентов о содержании и направлениях деятельности психологической службы университета.

Рассматривая материально-технический уровень вуза, мы выяснили мнение студентов и преподавателей об особенностях расположения прилегающей территории возле учебного заведения. На недоступность территории для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата указывают 99% респондентов. Почти 60% студентов с инвалидностью вынуждены

пользоваться помощью других в перемещении в учебном заведении. Интересным оказался тот факт, что жалоб по поводу архитектурной недоступности как со стороны студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, так и их родителей не было.

Для нас важно было узнать, какое отношение студентов к сокурсникам с ограниченными функциональными возможностями. Анализ ответов респондентов показал, что они не испытывают дискомфорта из-за наличия в группе студентов с функциональными ограничениями. Студенты утверждали, что они оказывают поддержку одногруппникам с инвалидностью: помогают в обучении, в поиске дополнительной информации, в передвижении как в рамках факультетского корпуса, так и вне его и др.

Результаты опроса преподавателей свидетельствуют, что на факультетах имеется положительная эмоциональная атмосфера для обучения студентов с инвалидностью. Однако беспокойство у них вызывает факт отсутствия медпункта на факультетах, непригодность туалетов для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и др. Неутешительным является и тот факт, что архитектурная непригодность корпусов вуза делает невозможным или усложняет участие студентов (особенно колясочников) в различных воспитательных мероприятиях.

Изучая социальное самочувствие студентов мы исходили из того, что молодой человек с ограниченными возможностями должен приспосабливаться к социальной среде, чтобы соответствовать нормам и правилам поведения. Мы изучали состояние студентов, связанное с комфортностью студентов в группе; субъективную удовлетворенность результатами прохождения практики; желание работать по специальности. Результаты анкетирования дают возможность утверждать, что студенты с ограниченными возможностями чувствуют себя комфортно в группе (положительный ответ дали 95% учащихся). Что касается практики, то не все студенты удовлетворены ее результатами. В первую очередь, как утверждают 75% опрошенных,

существует проблема ограничения баз прохождения практики. Кроме этого, отдельные базы практики не готовы принять практикантов с ограниченными возможностями. К примеру, в школах, где нет пандусов, студент-практикант не может свободно передвигаться. В итоге, студент с функциональными ограничениями сталкивается с проблемами проведения занятий, организации внеклассных мероприятий и др. Как следствие – пропадает желание работать по специальности. Об этом заявили 45% опрошенных студентов после прохождения практики.

Отметим, что студенты с инвалидностью не могут избежать негативных эмоций, детерминирующих специфическое психическое состояние, отражаются в отрицательном отношении к социальному явлению, собственной деятельности. Кроме этого они могут вызвать чувство вины, стыда, обиды, переживания, депрессию, гнев и т.д. Последствиями могут быть : подавленность, страх перед сложными жизненными и профессионально-педагогическими ситуациями, неуверенность в своих действиях. Своевременное преодоление проблем позволит сформировать устойчивую личностную и профессиональную позицию студента.

Результаты исследования дают возможность предполагать, что существует тесная связь между способностью личности проектировать свое профессиональное будущее, готовностью действовать в соответствии со своими установками и тем, какой эмоциональный отклик, переживания, оценку вызывает его прошлое, настоящее и будущее.

Положительного итога можно достичь путем рассмотрения пережитых негативных эмоций, их детального анализа в спектре социально-педагогических и личностных проблем, а также поиска возможных изменений их содержательного наполнения. Помощь в преодолении негативных эмоциональных состояний и других проблем студенты могут получить в подразделении психолого-педагогической помощи психологической службы:

- изучает и оценивает особенности деятельности и развития студентов и студенческого коллектива в целом, молодежных и других общественных организациях;
- исследует направленность влияния микросреды, особенностей семьи и семейного воспитания, положительного воспитательного потенциала социальной среды и источники негативного воздействия на студентов;
- прогнозирует на основе наблюдений и исследований усиление негативных или позитивных сторон социальной ситуации, которые влияют на развитие личности студента или группы; прогнозирует результаты учебно-воспитательного процесса с учетом важнейших факторов становления личности;
- дает рекомендации студентам, родителям или лицам, их заменяющих, преподавателям и другим лицам по вопросам социальной работы;
- предоставляет необходимую консультативную социально-педагогическую помощь студентам, нуждающимся в заботе, находясь в сложных жизненных обстоятельствах;
- способствует защите прав студентов, представляет их интересы в правоохранительных и судебных органах;
- участвует в формировании навыков соблюдения норм и правил поведения, ведения здорового образа жизни, способствует предупреждению негативных явлений среди студентов;
- предоставляет социальные услуги, направленные на удовлетворение социальных потребностей студентов; проводит работу в социальных сетях;
- осуществляет социально-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, социально-педагогический патронаж социально незащищенных категорий студентов;
- способствует социальному и профессиональному определению личности, заботится о профессиональном самоопределении и социальной адаптации молодежи.

Кроме этого обеспечивает:

- проведение индивидуального консультирования студентов, преподавателей и сотрудников университета с личных проблем;
- семейное консультирование;
- организацию консультативно-коррекционной работы по решению конфликтных ситуаций;
- функционирование анонимного телефона доверия или ящика доверия (ведение анонимной консультативной переписки и других форм работы);
- разработку индивидуальных программ личностного роста клиентов психологической службы.

Указанные факты свидетельствуют о необходимости усиления работы кураторов по информированию всех студентов о наличии психологической службы университета.

Нами изучались также факторы влияния на профессиональные ожидания студентов с нарушениями психофизического развития. Студенты в основном подчеркивали влияние средств массовой коммуникации, преподавателей, самостоятельной работы, самообразования, акцентировали внимание на значении лабораторных и семинарских занятий, подчеркивали влияние внеаудиторной работы на формирование навыков профессиональной деятельности. Оценка студентами факторов, влияющих на их профессиональные ожидания представлена в таблице 1.

Неутешительным оказался тот факт, что студенты придают небольшое значение куратора (7%) в формировании профессиональных ожиданий студентов с инвалидностью. Отметим, что именно внешняя мотивация является конструктом для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его иницируют и регулируют, находятся за Я-личностью или за его поведением. В нашем случае именно деятельность куратора должна быть тем внешним конструктом, который иницирует деятельность студента, мотивирует его к

участию в различных формах внеаудиторной работы как в рамках университета, так и вне его, стимулирует к самостоятельному поиску дополнительной учебной информации и др.

**Таблица 1.** Оценка студентами факторов, влияющих на их профессиональные ожидания

<b>Факторы</b>	<b>%</b>
Лекции	9
Лабораторные	15
Семинары	11
Самообразование	4
Самостоятельная работа	9
СМК	8
Научно-исследовательская работа	19
Влияние куратора	7
Внеаудиторная работа	15
Другое	3%

Как видим, на роль лабораторных работ указывают 15% опрошенных. Поскольку лабораторные работы в основном, проводятся за пределами университета (дошкольные учебные заведения, школы, реабилитационные центры, социальные службы и т.д.), то это опять же усложняет процесс выполнения лабораторных работ студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата, так как требует достаточно удаленного передвижения.

Анализ наблюдений, анкетирования, отчетов различных видов практики студентов дает основание утверждать, что эффективность процесса формирования профессиональных ожиданий будущих специалистов зависит от согласованности требований аудиторной и внеаудиторной работы, разнообразие последней; активности студентов в овладении профессионально значимыми знаниями, умениями и навыками. Отсюда делаем



вывод, что нужно акцентировать внимание на особенностях организации внеаудиторной работы с учетом возможностей студентов с инвалидностью.

В ходе опроса студентов мы столкнулись с пессимистическим настроением студентов о возможности работать по специальности. Так 80% опрошенных показали, что они не надеются найти работу по специальности. Среди причин в первую очередь называют проблемы со здоровьем и нежеланием работодателей иметь таких сотрудников.

Для улучшения условий социализации студентов с особыми потребностями, для улучшения их социального самочувствия и процесса обучения, формирования позитивных профессиональных ожиданий нужно создать ряд социально-педагогических условий, в частности:

*Коррекционно - реабилитационные:*

В своем исследовании исходим из того, что «эффективная учебно-реабилитационная работа со студентом с инвалидностью и получение им профессии возможна в условиях применения новейших образовательных технологий, оптимизации профессионального образования в плоскости опыта их использования в мировой практике: дистанционного образования, модульно-рейтинговой организации обучения, личностно ориентированного образования, продуктивного и ресурсно-ориентированного видов обучения, валеологических учебных технологий. Особую роль в образовании и социальном реабилитировании лиц с инвалидностью в новую эпоху информационного общества играют информационно-коммуникационные технологии, в частности Интернет-среда как форма организации реабилитационного пространства»<sup>10</sup>.

С целью реализации этой социально-педагогической условия необходимо:

---

<sup>10</sup> Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженими життєдіяльністю: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Андрій Гаррієвич Шевцов. – Київ: Б.в., 2010. – 46 с.

- налаживание четкой системы взаимодействия вузов с Министерством здравоохранения Украины, Министерством социальной политики Украины, Министерством молодежи и спорта Украины;
- организация секций и спортивных кружков для студентов с функциональными ограничениями;
- использование Интернет-ресурсов в работе преподавательского коллектива, кураторов и психологической службы университета.

*Научно - методические:*

- научно-методическая работа ориентирована на создание новых принципов и методов эффективного управления процессом обучения студентов;
- учебно-методическая работа направлена на методическое обеспечение и совершенствование существующих форм и методов работы со студентами.

Основными направлениями методической работы являются:

- перспективное и текущее планирование учебно-методической работы;
- создание учебно-методических комплексов по дисциплинам и специальностям в соответствии с современными требованиями к уровню подготовки специалистов;
- совершенствование учебных планов и программ подготовки специалистов;
- изучение объема и содержания самостоятельной работы студентов, разработка методических рекомендаций по планированию, организации и контролю самостоятельной работы студентов;
- организация университетской системы повышения педагогического мастерства преподавателей;
- анализ обеспеченности учебного процесса учебно-методической литературой, формирование текущих планов издания учебников, учебных и методических пособий;

- изучение, обобщение и распространение положительного опыта учебно-методической работы, приемов и методов проведения учебных занятий и организационных форм обучения.

С целью реализации социально-педагогических условий социализации студентов с нарушениями психофизического развития этой группы считаем целесообразным:

- разработать программу проведения научно-практических конференций, семинаров, круглых столов с представителями государственных и общественных организаций в сфере предоставления социальных услуг лицам с недостатками психофизического развития;
- сформировать сборник нормативно-правовых документов для профессорско-преподавательского коллектива по организации учебно-воспитательной работы с этой категорией студентов как в условиях аудиторной, так и внеаудиторной работы;
- разработать методические рекомендации для профессорско-преподавательского коллектива по вопросам дифференцированного и индивидуального подхода к студентам с инвалидностью;
- обеспечить системный мониторинг результативности деятельности кураторов и психологической службы университета с этой категорией студентов.

*Материально-технические:*

- разработать программы модернизации материально-технической базы университета;
- активизировать деятельность волонтеров по привлечению спонсоров по вопросу оказания материальной помощи студентам с инвалидностью;
- изучать и внедрять зарубежный опыт организации учебно-воспитательного процесса в условиях вуза;
- налаживание четкого взаимодействия с Центрами занятости по месту учебы и проживания студентов.

Система социально-педагогических условий обучения студентов с ограниченными функциональными возможностями должна охватывать и учитывать все аспекты для преодоления трудностей данной категории населения в процессе социализации и получения качественных образовательных услуг.

**Выводы.** Раскрытые особенности социализации молодежи с ограниченными возможностями в условиях университетского образования; доказывают, что эти студенты требуют особой социально-педагогической поддержки и сопровождения. Эффективность процесса социализации с ограниченными функциональными возможностями и формирования профессиональных ожиданий зависит от соблюдения таких социально-педагогических условий: коррекционно-реабилитационных, научно-методических, материально-технических.

Итак, существует острая необходимость в дальнейшем исследовании проблем социализации студентов с особыми образовательными потребностями для конкретизации, совершенствование и разработки научно обусловленных программ и технологии успешной социализации; усиленного внимания к деятельности психологической службы университета и кураторов.

## Литература

- Богінська Ю.В. Діяльність університетських сервісних служб для студентів з обмеженими можливостями: зарубіжний досвід / Ю.В. Богінська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 1. – с. 78 – 84.
- Дікова-Фаворська О.М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ. Т.Х. Вип. 116. «Соціологія державного управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». – Донецьк: ДонДУУ, 2009. – 324 с. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/sspvsu/2009\\_116.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sspvsu/2009_116.pdf).

- Закон України «Про вищу освіту». – Електронний ресурс: Джерело доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні – Електронний ресурс: Джерело доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12>
- Іванова І.Б. Організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги інвалідам у системі соціальних служб для молоді [Електронний ресурс] / Іванова І. Б. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vznu/ped/2006\\_1/.../ivanova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vznu/ped/2006_1/.../ivanova.pdf)
- Комплексна програма освіти та фахової підготовки інвалідів [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.education.gov.ua/pls/edu/educ.doc\\_info.show?p\\_id=2618&p\\_part\\_num=2&p\\_back\\_link=&p\\_lang=ukr](http://www.education.gov.ua/pls/edu/educ.doc_info.show?p_id=2618&p_part_num=2&p_back_link=&p_lang=ukr)
- Наказ МОН – Режим доступу: Концепція інклюзивної освіти.doc – Режим доступу: <https://docs.google.com/d>
- Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учащихся / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
- Положення «Про затвердження умов прийому до вищих навчальних закладів України»: електронний ресурс: джерело доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1390-14>
- Рокотянська Л.О. Соціалізація студентів з особливими освітніми потребами: актуальність проблеми [http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo\\_doslidna%20robot\\_a/Elektronni\\_vidannya/Act\\_problemi/2012/10.PDF](http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robot_a/Elektronni_vidannya/Act_problemi/2012/10.PDF)
- Фудорова О.М. Інтеграція осіб з обмеженими можливостями в соціум через механізми університетської освіти / Олена Миколаївна Фудорова. – Електронний ресурс. – Джерело доступу: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4795/2/Fudorova.pdf>
- Хорошайло О.С. Особливості виховної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах вищого навчального закладу / О.С. Хорошайло. – Електронний ресурс. – Джерело доступу:

[http://www.rusnauka.com/26\\_OINXXI\\_2009/Pedagogica/52396.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_OINXXI_2009/Pedagogica/52396.doc.htm)

Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Андрій Гаррієвич Шевцов . – Київ: Б.в., 2010 . – 46 с.

**Małgorzata Bednarczyk**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Przyrodniczy

## **Hipoterapia jako forma rehabilitacji i wsparcia włączania społecznego osób niepełnosprawnych**

### **Hippotherapy as a form of rehabilitation and support social inclusion of people with disabilities**

**Streszczenie:** Hipoterapia jest jedną z form ćwiczeń leczniczych. Jest również przykładem na wykorzystanie dóbr przyrody w leczeniu niepełnosprawności zarówno dzieci, jak i osób dorosłych. Artykuł podejmuje zagadnienie zastosowania koni w terapii osób z niepełnosprawnością. Terapia z koniem, pod kierunkiem terapeuty, ma za zadanie przywrócić pacjentom sprawność fizyczną i psychiczną w możliwie jak największym zakresie. Autor wskazuje główne obszary wykorzystania tych zwierząt w rehabilitacji, analizując dostępną na ten temat literaturę naukową i wyniki badań naukowych.

**Słowa kluczowe:** hipoterapia, osoby niepełnosprawne, terapia osób niepełnosprawnych, konie

**Abstract:** Hippotherapy is a form of therapeutic exercise. It is also an example of how natural resources are used to treat disabilities in both children and adults. The paper tackles the issue of using horses in the treatment of people with disabilities. The aim of equine-assisted therapy, carried out under the direction of a therapist, is to treat physical as well as mental disorders, and restore patients to the best health possible. The author analyses the available literature and research results to highlight the main areas of using horses for rehabilitation purposes.

**Keywords:** hippotherapy, disabled people, treatment of people with disabilities, horses

Jednym z rodzajów terapii osób niepełnosprawnych z udziałem zwierząt (zooterapii, animaloterapii) jest hipoterapia. Jest to forma rehabilitacji psychoruchowej stosowana u dzieci i u dorosłych. Pod okiem hipoterapeutów, konie mają za zadanie usprawniać psu-choruchowo pacjentów.

Według Kanonów Polskiej Hipoterapii [2007], hipoterapia to ukierunkowane działanie terapeutyczne mające służyć poprawie funkcjonowania człowieka w sferach fizycznej, emocjonalnej, poznawczej i/lub społecznej, podczas którego specjalnie przygotowany koń stanowi integralną część procesu terapeutycznego. Realizowana jest przez wykwalifikowanego hipoterapeutę zgodnie z zaleceniami lekarza kierującego na hipoterapię i we współpracy z innymi specjalistami prowadzącymi danego pacjenta.

Jak podaje Sochocka i inni [2011], hipoterapia jest wieloprofilową formą rehabilitacji, dzięki której oddziałuje się na wiele sfer jednocześnie: sensoryczną, psychiczną, ruchową lub społeczną [Sochocka i inni, s. 157, cyt. za. Kuklińska A. 2008].

Syntetycznie opisuje genezę hipoterapii w swojej publikacji Sawaryn D. [2008], wykazując, iż zalety jazdy konnej doceniono już wieki temu. Wykorzystywanie konia w medycynie ma swoją długą, liczącą ponad 2 tysiące lat historię. Walory lecznicze konia zostały dostrzeżone już w starożytności. Hipokrates uważał jazdę konną za gimnastykę pobudzającą łagodnie funkcje organizmu. Sokrates (469-399) doszedł do wniosku, iż jazda konna ćwiczy zarazem ciało i zmysły. Avicenna (980-1037) uważał, że jazda na koniach jest korzystnym ćwiczeniem dla organizmu. W XVI wieku lekarze odkryli, że jazda konna jest zbawienna dla zdrowia. Grecy stosowali jazdę na grzbiecie konia przez osoby nieuleczalnie chore w celu leczenia ich duszy. W 1750 roku Francisco Fuller w pierwszym tekście dotyczącym medycyny sportowej wspomniał o sztuce jazdy konnej oraz jej wpływie na stan umysłu i ciało człowieka. W Skandynawii po epidemiach polio w 1946 roku pojawiły się doniesienia o leczeniu pacjentów jazdą konną. Jedną z ofiar tej epidemii była Dunka Liz Hertel, ze znacznym niedowładem kończyn dolnych, która zastosowała u siebie uprawianie jazdy konnej jako metodę usprawniania ruchowego, co przyniosło jej srebrny medal w konkurencji ujeżdżania na olimpiadzie w Helsinkach w 1952 r. Mimo takiego rodowodu, szeroko pojęta hipoterapia doczekała się oficjalnego uznania jako metoda terapii dopiero w latach pięćdziesiątych XX wieku, kiedy w Europie Zachod-



niej, Stanach Zjednoczonych i Kanadzie podjęto systematyczne obserwacje i badania różnorodnych aspektów terapii konnej, a zabiegi hipoterapeutyczne zaczęto coraz częściej włączać w cykl rutynowego postępowania rehabilitacyjnego. W 1965 roku Joseph J. Bauer oraz R.E. Renaud zastosowali jazdę konną w rehabilitacji pacjentów. Terapii poddano osoby z takimi zaburzeniami, jak: stwardnienie rozsiane, zamknięty uraz głowy, schorzenia ortopedyczne, mózgowe porażenie dziecięce oraz zaburzenia behawioralne. W Polsce próbę wprowadzenia hipoterapii do praktyki leczniczej podjął prof. Marian Weiss w Konstancinie pod Warszawą, a w roku 1985 grupa krakowskich lekarzy z pomocą Klubu Jeździeckiego Wojewódzkiego Ludowego Klubu Sportowego „Krakus” w Swoszowicach zorganizowała pierwsze turnusy hipoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży [Sawaryn D. 2008, s. 104-105].

Terapia z udziałem konia znalazła zastosowanie w leczeniu wielu chorób. Hipoterapia to metoda gimnastyki leczniczej na bazie neurofizjologicznej, która obejmuje leczoną jednostkę w całej złożoności psychosomatycznej. Znalazła zastosowanie w kompleksowej rehabilitacji dzieci z porażeniem mózgowym (MPD), chorych na autyzm, dzieci z chorobą Perthesa, chorych po amputacji kończyn dolnych, chorych na stwardnienie rozsiane (SM), z niedowładem połowicznym, paraparezą (częściowe porażenie mięśni ruchowych, niedowład) i tetraparezą (niedowład wszystkich czterech kończyn), z bólami odkręgosłupowymi, wadami postawy oraz niewidomych [Rosińczuk-Tondersy J. i inni, s. 22].

Terapia ta przybiera różne formy. Pakulska i inni [2010] opisują następujące formy hipoterapii:

1. Terapia ruchem konia – pacjent nie wykonuje żadnych ćwiczeń, jest jedynie poddawany ruchom konia podczas jazdy.
2. Fizjoterapia na koniu, gdzie poza terapeutycznym oddziaływaniem ruchu konia wykonywana jest gimnastyka lecznicza na koniu, prowadzona przez fizjoterapeutę.

3. Terapia samym kontaktem z koniem, podczas której pacjent może w ogóle nie siedzieć na koniu, a jedynie ma z nim emocjonalny kontakt.

4. Forma psychopedagogicznej jazdy konnej i woltyżerki, który może odbywać się na koniu lub jedynie przy koniu. Jest to zespół działań podejmowanych w celu usprawnienia intelektualnego, poznawczego, emocjonalnego i fizycznego [Pakulska J. i inni, 2010, s. 182, cyt. za Charkiewicz-Wilczek A.].

Oprócz wyżej wymienionych form hipoterapii występuje także jazda konna dla osób niepełnosprawnych (sportowa i rekreacyjna), która nie stanowi części hipoterapii, ale jest z nią ściśle związana i również może mieć aspekt terapeutyczny [Pakulska J. i inni, 2010, s. 182, cyt. za Charkiewicz-Wilczek A.].

Konie w hipoterapii powinny posiadać pewne predyspozycje. Największą wszechstronnością w użytkowaniu cechują się konie ras prymitywnych tj. koniki polskie, hucuły oraz fiordy. Są mało wymagające, odporne na choroby, mają przeważnie spokojny, zrównoważony temperament, tak więc łatwo dają się wdrożyć do użytkowania wierzchowego i zaprzęgowego. Doskonale sprawdzają się w rekreacji jeździeckiej, hipoterapii i agroturystyce. Dla potrzeb hipoterapii konie tych ras mają idealną budowę i wzrost, dzięki czemu rehabilitant, asekurując z ziemi ćwiczące dziecko, nie musi się schylać. Ponadto łatwo się otluszczają, wskutek czego mają miękkie, zaokrąglone kształty, wygodne dla małych pacjentów [Cieśla A., 2000, s. 17-19].

Jak uważa Szymczak [2009], przy wyborze konia do hipoterapii konieczne jest zwrócenie szczególnej uwagi na jego dwie główne cechy: temperament i jakość chodu. W odniesieniu do pierwszego warunku (dotyczącego temperamentu) koń powinien być łagodny, ułożony, pogodny i niepłochliwy. Musi jednak posiadać odpowiednią energię oraz być chętny do wykonywania ciągłych poleceń dotyczących pozycji, obciążenia oraz długości kroku. Jeśli chodzi o drugi warunek (jakość chodu), z uwagi na fakt, że większość koni hipoterapeutycznych używanych jest prawie zawsze w stępie, musi być on regularny, elastyczny, o długości i częstotliwości kroku zbliżonej do

długości kroku przeciętnej osoby dorosłej. Optymalne jest dysponowanie w programie terapeutycznym kilkoma końmi poruszającymi się stępem o różnej częstotliwości i amplitudach [Szymczak M., 2009, s. 282-283, cyt. za Winger N. 2004].

W przypadku osób dorosłych sprawdzają się konie zimnokrwiste i śląskie, ponieważ mają one spokojny charakter. Kanony Polskiej Hipoterapii [2007] rekomendują, by bez względu na rasę, wybór dokonywany był indywidualnie, a ośrodki hipoterapeutyczne powinny posiadać po kilka różnych koni, celem możliwie precyzyjnego dostosowania odpowiedniego konia do aktualnych potrzeb pacjenta.

Jest wiele ćwiczeń w terapii z koniem, dopasowywanych indywidualnie do pacjenta. Jednym ze stosowanych ćwiczeń terapeutycznych jest „Opona”. W ćwiczeniu tym nie dotyka się konia oraz nie ma werbalnej komunikacji pomiędzy członkami grupy, a celem ćwiczenia jest spowodowanie, żeby koń włożył nogę do opony. Koń znajduje się w ograniczonej przestrzeni, bez uwiązania. Kňazovická L. i inni opisując to zadanie wskazali, iż członkowie grupy potrafili się zaskakująco szybko zgrać, współpracowali przy rozwiązywaniu problemów, nie poddawali się podczas pojawiających się komplikacji, szukali sposobu, jak sobie poradzić. W pewnym momencie grupa wywarła na konia zbyt mocną presję i zwierzę zaczęło się bronić. Grupa natychmiast uświadomiła sobie swój błąd i wyciągnęła z niego wnioski. W ramach ćwiczenia pojawiły się ważne aspekty: efektywna współpraca grupy nawet w problemowych sytuacjach; dostosowanie się do sytuacji, skupienie się na współpracy oraz celu. Dla członków grupy nie było istotne, kto odgrywał jaką rolę, kto i w jaki sposób reagował. Ważna dla grupy okazała się współpraca, uzupełnianie się. [Kňazovická L. i inni, s. 25].

Jak wykazała w swojej pracy dyplomowej Rybarczyk K. [2011], opierając się na wynikach badań ankietowych wśród rodziców dzieci z umiarkowanym i znacznym upośledzeniem umysłowym biorących udział w zajęciach hipoterapeutycznych, hipoterapia przyczyniła się do poprawy w utrzymaniu równowagi przez dzieci, poprawy sylwetki, zwiększenia poczucia pewności siebie, zniesienia uczucia lęku

w kontaktach ze zwierzętami, a dzieci opowiadały w możliwy dla siebie sposób o spotkaniach ze zwierzęciem. Rodzice podzielili się również spostrzeżeniami, iż ich dzieci poprawiły chód, zmniejszyły się u nich wady postawy, stały się spokojniejsze, bardziej otwarte, wesołe. Pozytywny wpływ hipoterapii na leczenie opisał również Pluta M. [2011], przeprowadzając badanie ankietowe wśród rodziców dzieci uczestniczących w terapii. Rodzice zauważyli pozytywne zmiany u swoich dzieci, szczególnie w takich aspektach, jak: równowaga, koordynacja ruchowa i komunikatywność, a w niektórych przypadkach nawet odporność na infekcje. Szymczak M. [2009] na podstawie wywiadów z rodzicami dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym wysnuła następujące wnioski: 1) Hipoterapia wydaje się wpływać pozytywnie na sferę fizyczną dzieci z mpd. 2) U pacjentów poddawanych tej formie rehabilitacji stwierdza się poprawę ogólnej sprawności fizycznej. 3) Hipoterapia ma korzystny wpływ na sferę psychiczną dzieci z mpd, co przejawia się przede wszystkim obniżeniem poziomu lęku.

Hipoterapia równie dobrze wpływa na ludzi dorosłych. Chodzi o stwardnienie rozsiane, którymi są przeważnie ludzie młodzi, 20-30-letni, często przeżywający stany depresyjne i poczucie obniżonej wartości z powodu systematycznie pogarszającej się sprawności fizycznej, doznawali znaczącej poprawy samopoczucia pod wpływem hipoterapii lub terapeutycznej jazdy konnej. Zajęcia te nie tylko poprawiały ich sprawność fizyczną i ukrwienie mięśni, lecz także dawały świadomość zwiększonych możliwości, co bardzo podbudowywało ich psychicznie, równocześnie ułatwiając akceptację pewnych ograniczeń [Chmiel K. i inni, 2014, s. 593, cyt. za Gliniewska A., 2007].

Rodzice dziecka, by rozpocząć hipoterapię, powinni udać się do lekarza prowadzącego terapię dziecka i uzyskać skierowanie na tę formę rehabilitacji. Dla osób chcących skorzystać z rehabilitacji z użyciem konia ważna jest świadomość, iż istnieją tu pewne przeciwwskazania. Są to m.in.: uczulenie na sierść, pot lub zapach konia; niewygojone rany; nietolerancja tej formy terapii przez pacjenta, np.

niepohamowany lęk; odklejanie siatkówki; wzmożone ciśnienie śródgałkowe; wodogłowie bez wszczępionej zastawki; zwichnięcia i podwichnięcia stawów biodrowych; ostre stany chorób i zaburzeń psychicznych; ostre choroby infekcyjne. Oprócz tych wymienionych przeciwwskazań bezwzględnych istnieją również przeciwwskazania względne, m.in.: padaczka; upośledzenie umysłowe w stopniu głębokim; zaburzenia mineralizacji kości; przepuklina oponowordzeniowa zlokalizowana w odcinku lędźwiowym; dyskopatia, hemofilia oraz inne skazy krwotoczne. W związku z istnieniem przeciwwskazań, każdy przypadek powinien być analizowany indywidualnie [Kanony Polskiej Hipoterapii, 2007, s. 3].

Kanony Polskiej Hipoterapii ściśle definiują zadania hipoterapeuty:

1. Podstawowym obowiązkiem hipoterapeuty jest troska o poprawę stanu osoby korzystającej z jego usług.
2. Program i cele terapii określa hipoterapeuta zgodnie z zaleceniami lekarza kierującego pacjenta na zajęcia oraz według indywidualnych potrzeb podopiecznego i zgodnie z prośbą przedstawioną przez niego samego lub jego rodziców. Może też działać w oparciu o program opracowany przez innych specjalistów prowadzących daną osobę.
3. Etyka zawodowa i osobista hipoterapeuty zobowiązuje go do konsultacji swojego postępowania terapeutycznego z innymi osobami posiadającymi uzupełniające kompetencje specjalistyczne.
4. Hipoterapeuta współpracuje z innymi terapeutami, specjalistami i lekarzami zajmującymi się podopiecznym.
5. Hipoterapeuta powinien utrzymywać i rozwijać swoją wiedzę i umiejętności w procesie ciągłego kształcenia się.
6. Hipoterapeuta zobowiązany jest do przestrzegania tajemnicy zawodowej.
7. Hipoterapeuta musi uzyskać zgodę podopiecznego i/lub jego rodziców/opiekunów przed wykonaniem i wykorzystaniem fotografii, nagrań audiowizualnych lub dźwiękowych.

8. Hipoterapeuta kształtuje u podopiecznego postawę pełną szacunku dla zwierzęcia i uczy go okazywania tego szacunku.
9. Hipoterapeuta przestrzega reguł bezpieczeństwa w pracy z koniem i pamięta o ubezpieczeniu podopiecznych [Kanonys Polskiej Hipoterapii, 2011, s. 4].

Zawód hipoterapeuty wiąże się z ogromną odpowiedzialnością. Zajęcia z hipoterapii może przeprowadzać terapeuta, który ma odpowiednie kwalifikacje oraz predyspozycje ułatwiające mu pracę z dziećmi. Hipoterapeutą jest osoba, która ukończyła kurs instruktazowy rehabilitacji ruchowej ze specjalnością hipoterapii [Sochocka i inni, s. 157, cyt. za Kuklińska A., 2008].

W hipoterapii wykorzystuje się głównie chód konia. Koń, dzięki rytmicznym ruchom, wzmacnia wydzielanie u chorych adrenaliny, która stymuluje układ wegetatywny, w wyniku czego następuje wzrost aktywności ruchowej, koncentracji i poprawa samopoczucia. Podczas hipoterapii dochodzi do obniżenia napięcia mięśni, zapobiega ona również przykurczom i ograniczeniom ruchomości, co jest bardzo korzystne w przypadku wielu chorób. Jazda konna działa także relaksująco i odprężająco, dzięki czemu wpływa pozytywnie na równowagę emocjonalną i powoduje osłabienie reakcji nerwicznych [Pakulska J. i inni, 2010, s. 182-183, cyt. za Rutkowska M. i Pakulska J., 2000].

Hipoterapia, jak pisze Pakulska J. i inni [2010], powoduje:

- 1) Kodowanie w mózgu prawidłowego wzorca ruchu miednicy podczas chodu. Działanie to wykorzystywane jest w terapii dzieci z chorobami narządu ruchu.
- 2) Normalizację napięcia mięśniowego. Często jeźdźców cechuje zbyt silne lub obniżone napięcie mięśni ciała. Prawidłowe ułożenie na koniu, rytmicznie kołyszące ruchy konia i jego ciepło, sprawiają, że dochodzi do zmniejszenia napięcia lub jego wzmocnienia.
- 3) Doskonalenie równowagi i koordynacji wzrokowo-ruchowej, a także orientacji w przestrzeni, poczucia rytmu. Trudno znaleźć sprzęt rehabilitacyjny, który tak dobrze stymulowałby poczucie

równowagi i koordynacji jak jazda na końskim grzbiecie, a przy tym sprawiał radość. Ciało człowieka jadącego na koniu poddawane jest ruchowi aż w trzech wymiarach (z góry na dół, na boki oraz do przodu i do tyłu).

- 4) Zwiększenie poczucia własnej wartości. Wiele zdrowych osób nie jest w stanie wyobrazić sobie radości dziecka, zazwyczaj poruszającego się na wózku, z tego, że siedząc na końskim grzbiecie może udać się na przejażdżkę.
- 5) Zmniejszanie zaburzeń emocjonalnych. Umiejętnie prowadzona hipoterapia w połączeniu z psychoterapią stanowi cenny sposób pomocy osobom doświadczającym zaburzeń natury psychologicznej.
- 6) Rozwijanie pozytywnych kontaktów społecznych. Dzieci niepełnosprawne bardzo często, oprócz cierpienia spowodowanego chorobą, doświadczają także bólu, który jest związany z poczuciem społecznego odrzucenia. Dlatego też często w ośrodkach hipoterapii ważnym celem zajęć jest to, aby dzieci zdrowe spędzały czas wspólnie z dziećmi niepełnosprawnymi. Możliwość kontaktu z rówieśnikami i dorosłymi pomaga chorym dzieciom w samoakceptacji [Pakulska J. i inni, s. 182-184].

Niewątpliwie terapia z użyciem koni ma wiele zalet, m.in. dlatego, iż pobudza u pacjentów wszystkie zmysły. Wpływa pozytywnie na sferę cielesną i emocjonalną pacjentów. W zależności od schorzenia, terapeuta dobiera odpowiednie ćwiczenia, kładąc nacisk na oddziaływanie na psychikę bądź ciało. Hipoterapia jest doskonałym przykładem terapii naturalnej i współpracy człowieka ze zwierzęciem. Te piękne, silne i dostojne zwierzęta doskonale sprawdzają się w służbie osobom niepełnosprawnym, pomagając przywrócić pacjentom sprawność. W przypadku hipoterapii, pacjent może również opiekować się koniem, dotykać go, obserwować, karmić, czyścić. Potrafi to sprawić wiele radości, nie tylko dzieciom, ale i dorosłym. W ten sposób pacjent uczy się odpowiedzialności za innych, podnosi to poczucie własnej wartości, znosi poczucie lęku, rodzi uczucie bycia potrzebnym. Kontakt z żywym stworzeniem, przy jednoczesnym

przebywaniu na świeżym powietrzu, w przypadku tej formy rehabilitacji niesie za sobą tak wiele zalet, że stanowi doskonale uzupełnienie innych form leczenia pacjenta.

## Bibliografia

- Chmiel K., Kubińska Z., Derewiecki T., 2014, *Terapie z udziałem zwierząt w rehabilitacji różnych form niepełnosprawności*, „Probl. Hig. Epidemiol.” 95(3).
- Cieśla A., 2000, *O hipoterapii słów kilka*, „Koń Polski”, nr 8.
- Kňazovická L., Tílešová S., Černá Rynešová P., *Doświadczanie na sobie... Najlepsza droga do stawiania się terapeutą*.
- Pakulska J., Rutkowska-Podołowska M., Podołowski G., 2010, *Nowoczesne formy działalności gospodarczej szansą rozwoju obszarów wiejskich. Rolnictwo w kontekście zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich*, Szczecin.
- Pluta M., *Parental perceptions of the effect of child participation in hippo-therapy programme on overall improvement of child mental and physical wellbeing*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, Vol. XXIX (4) Sectio EE.
- Rosińczuk-Tonderys J., Uchmanowicz I., Stojak B., 2005, *Hipoterapia jako forma rehabilitacji w mózgowym porażeniu dziecięcym*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin – Polonia, vol. LX, Suppl. XVI, 457 Sectio D.
- Rybarczyk K., 2011, *Wpływ hipoterapii na rozwój dzieci z umiarkowanym i znacznym upośledzeniem umysłowym*, praca dyplomowa, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu.
- Sawaryn D., 2008, *Właściwości konia i mechanizm oddziaływania terapeutycznego*, „Fizjoterapia”, nr 16.
- Sochocka L., Lisek T., Zwierzyńska A., 2011, *Wybrane metody leczenia autyzmu. Ośrodek terapii dziennej w Kup, Piel. Zdr. Publ.*, 1, 2, wyd. Wrocławski Uniwersytet Medyczny.



Szymczak M., 2009, *Wpływ zajęć hipoterapeutycznych na rozwój dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, „Pielęgniarstwo Polskie” nr 4(34), Poznań.

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Hipoterapeutycznego, 2007, „Kanony Polskiej Hipoterapii”.



- IV -

**SCENARIUSZE ZAJĘĆ INTEGRACYJNYCH**

**LESSON PLANS  
OF INTEGRATION CLASSES**



**Aleksandra Wikieł-Dudała**

Wojewódzki Zespół Lecznictwa Psychiatrycznego w Olsztynie  
Przedszkole Artystyczno-Teatralne „Dorotka” w Olsztynie

## **Scenariusz warsztatu arteterapeutycznego „Stawanie się – autoportret symboliczny” dotyczący kształtowania osobowości**

Script of art therapy workshop „Becoming –  
symbolic self-portrait” – personality development

**Streszczenie:** W prezentowanym artykule przedstawiono scenariusz warsztatu arteterapeutycznego, opartego na autorskiej koncepcji warsztatu twórczego prof. Eugeniusza Józefowskiego. Celem warsztatu jest kształtowanie osobowości.

**Słowa kluczowe:** arteterapia, kształtowanie osobowości, samoświadomość, warsztat twórczy

**Abstract:** This article present the script of art therapy workshop based on an original concept of creative workshop by prof. Eugeniusz Józefowski. The main aim of the workshop is personality development.

**Keywords:** art therapy, personality development, self consciousness, creative workshop

*Nie żyłem po to, by układać wiersze czy wygłaszać kazania, czy malować. Ani ja, ani żaden inny człowiek nie po to istniał. Wszystko to było jedynie uboczne. A prawdziwe powołanie każdego polegało na jednym tylko: na odnalezieniu samego siebie. I skończyć mógł jako poeta lub wariat, jako prorok lub zbrodniarz - nie jego to była sprawa i w końcu pozbawiona znaczenia. Jego sprawą było znaleźć własny los - nie byle jaki - i przeżyć go w pełni, całkowicie, bez załamania. Cała zaś reszta była połowiczna jedynie, była próbą ucieczki, była nawrotem do ideałów mas, adaptacją i lękiem przed własnym wnętrzem [Hesse, 2001].*

Powyższe słowa pochodzą z książki Hermana Hessego pt. „Demian” i stały się inspiracją do przygotowania prezentowanego poniżej scenariusza warsztatu. Słowa głównego bohatera nawiązują do podejmowanej podczas warsztatu problematyki. Jego struktura warsztatu jest oparta na autorskiej koncepcji warsztatu twórczego prof. Eugeniusza Józefowskiego. „Każde działanie warsztatowe ma ściśle określoną strukturę. Jego elementami w prezentowanej (...) autorskiej koncepcji są:

- 1) trening wyobraźniowy,
- 2) kreacja wizualna,
- 3) omawianie prac” [Józefowski, 2012, s. 22].

*Warsztat twórczy należy zaliczyć do form sztuki efemerycznej, której istotą jest tymczasowość i charakter procesualny. Jest działaniem artystycznym skierowanym na inicjowanie podmiotowych doświadczeń jego uczestników. Jego cechą jest koncentracja na działaniu twórczym - kreacji wizualnej i towarzyszącym jej doświadczeniu podmiotowym* [Józefowski, Florczykiewicz, 2013, s. 275].

Arteterapia umożliwia doświadczanie siebie w pełni, afirmowanie swojego życia takim, jakie jest. Warunkiem tego procesu jest autentyczne otwarcie się i uważne słuchanie siebie. Joseph Campbell nazywa to podążaniem za własnym mitem [Campbell, 2007, s. 19].

Odwołując się do tego poglądu można stwierdzić, że głównym celem proponowanego warsztatu arteterapeutycznego jest rozwój samoświadomości. Według C.R. Rogersa „jednostka posiada olbrzymie zasoby, pozwalające jej na zrozumienie siebie, przemianę pojęcia własnego ja, swoich postaw i zachowań, którymi sama kieruje. Z zasobów zaś tych można czerpać jedynie wtedy, gdy powstanie określony klimat sprzyjającego nastawienia psychologicznego” [Rogers, 2002, s. 64].

Dążenie człowieka do samopoznania to również dążenie do korzystania w pełni z posiadanego potencjału, co w efekcie pozwala mu trwać w stanie zadowolenia i spełnienia. Samopoznaniu sprzyja refleksja samoświadomościowa, stąd w niniejszym warsztacie proponowana jest refleksja nad własnym wizerunkiem i skierowanie swo-

ich działań w stronę lepszego samopoznania. Świadomość tego, „kim jestem”, pomaga w zrozumieniu swoich potrzeb, ustaleniu tego, co ważne i co stanowi warunek życia w harmonii. Nawiązanie i wzmocnienie relacji z samym sobą jest warunkiem tworzenia trwałych więzi z innymi ludźmi oraz swoim otoczeniem, dlatego poznanie siebie jest istotnym celem działań ukierunkowanych na rozwój osobowości.

Poniżej została zamieszczona propozycja scenariusza działań arteterapeutycznych. Proponowany warsztat jest adresowany do młodzieży i osób dorosłych. Osoba prowadząca warsztaty powinna posiadać uprawnienia pedagogiczne.

**Temat spotkania: Stawanie się sobą – autoportret symboliczny**

**Problematyka warsztatu:** samopoznanie; postrzeganie siebie na tle innych

**Obszar planowanego rozwoju:** poznawczy, emocjonalny

**Cele:**

- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby,
- nawiązanie i wzmocnienie relacji z samym sobą,
- kształtowanie osobowości

**Forma działania arteterapeutycznego:** arteterapia poprzez sztuki wizualne

**Technika plastyczna:** collage, akryl, pastele

**Materiały:** papierowe torby, farby akrylowe, pastele, gazety i czasopisma, nożyczki, klej

**Terapeutyczny wymiar działania artystycznego:**

- zastosowanie metafory jako narzędzia pracy arteterapeutycznej;
- dążenie do odkrywania prawdy o sobie; samopoznanie;
- budowanie własnego ego

**Techniki arteterapii:** wizualizacja, wewnętrzny dialog towarzyszący kreacji

**Czas trwania warsztatu: 3 godziny**

**Przebieg warsztatu**

**1) Wprowadzenie:**

Zapoznanie z tematem zajęć „Autoportret symboliczny”:

- rozmowa wprowadzająca na temat portretu, której celem jest wyjaśnienie znaczenia portretu oraz zwrócenie uwagi na jego konteksty i metaforyczne znaczenie;
- przedstawienie definicji słowa PORTRET oraz AUTOPORTRET na podstawie „Małego słownika terminów plastycznych”.

## 2) Trening wyobraźniowy

Trening wyobraźniowy jest ukierunkowany na refleksję na temat autoportretu. Wizualizacja ma na celu wyobrażenie siebie, swojego wizerunku, cech szczególnych dotyczących nie tylko wyglądu, ale też charakteru. Poprzez doświadczanie siebie uczestnicy mają szansę odkryć swoje prawdziwe „ja”.

### Część I – „To, co na zewnątrz”

Zamknij oczy i odpręż się. Połóż obie dłonie na twarzy. Poczuj pod dłońmi jej kontur. Poczuj, jaka jest temperatura twoich dłoni. Jaka jest twoja twarz w dotyku.

Jaki jesteś TY?

Wyobraź sobie, że leżąca przed Tobą papierowa torba symbolizuje Ciebie. Wykorzystując jeden z jej boków (lub oba boki torby, jeśli zajdzie taka potrzeba) stwórz swój portret. Portret może być realistyczny, fantastyczny, możesz użyć symboli...

Mając do dyspozycji farby, pastele, fragmenty czasopism, papier, stwórz wizerunek swojej głowy w dowolnej formie plastycznej: plamy barwne, kreski, collage.

Jak siebie widzisz? Jak siebie odbierasz?

### Część II - „To, co w środku”

Zamknij oczy i przywołaj w pamięci autoportret, który przed chwilą wykonałeś.

Portret to o wiele więcej niż tylko wizerunek głowy, spojrzenie na to, co na zewnątrz. Zajrzyj w myślach do wnętrza torby. Wyobraź sobie, że wnętrze torby symbolizuje myśli i emocje, które kłębią się w twojej głowie. Spójrz w głąb siebie. Wyrusz na spotkanie z samym sobą. Zastanów się, co chciałbyś ukryć, a co wyeksponować? Po skończonej



podróży otwórz oczy i wykorzystując wnętrze papierowej torby w dowolnej formie plastycznej stwórz portret swojego wnętrza.

### **3) Kreacja artystyczna**

#### **Część I**

Uczestnicy wykorzystują wnętrze papierowej torby do sportretowania swojego wnętrza - w dowolnej formie plastycznej, za pomocą koloru, faktury itp. oddają swoje myśli i emocje. Dopuszczalna jest każda forma ekspresji. Kształt torby może ulec przekształceniom. Uczestnicy mogą korzystać z dodatkowych materiałów takich, jak gazety, papier, taśma klejąca. Celem tego działania jest nadanie obiektowi działań cech własnych; przekształcenie wnętrza torby w taki sposób, aby odzwierciedliła wnętrze osoby, która to robi.

#### **Część II**

Uczestnicy, na podstawie polecenia zawartego w wizualizacji, tworzą wizerunek swojej głowy na bokach papierowej torby.

### **4) Omawianie prac**

Uczestnicy rozkładają prace na podłodze i siadają w kręgu. Prowadzą dyskusję na temat poszczególnych prac. Zwracają uwagę na dwa aspekty: Jakie jest przesłanie danej pracy oraz jaka jest refleksja? Członkowie grupy mówią, co czują, gdy patrzą na pracę. Prace są podstawą do wyrażenia uczuć zarówno przez oceniającego, jak i twórcę. Ostatni wypowiada się autor pracy ustosunkowując się do wypowiedzi członków grupy i odpowiadając sobie na pytanie, jak w tej chwili widzi swoją wypowiedź plastyczną. Zadaniem tego działania jest sprowokowanie uczestników do refleksji na temat podejmowanych w warsztacie działań poprzez dzielenie się z grupą przemyśleniami, wysłuchanie komentarzy innych uczestników warsztatu oraz własne komentarze do pracy.

### **5) Podsumowanie**

Podsumowanie stanowi dyskusja zainicjowana przez prowadzącego w celu podzielenia się przez uczestników refleksjami na temat zaproponowanego warsztatu.

**Obiekt plastyczny i jego rola w procesie działania artystycznego:**

Obiekt plastyczny stanowi papierowa torba, której zewnętrzna strona, jak i wnętrze to tworzywo do pracy. Torba jest w ćwiczeniu użyta jako metafora do sportretowania tego, czym jesteśmy na zewnątrz (jak widzą nas inni; co my o sobie przekazujemy otoczeniu) oraz naszego wnętrza (tego, co skrywamy, tego, co nieujawnione). Obiekt ten stanowi odzwierciedlenie osobowości każdego z uczestników.

**Przewidywane efekty (zakres samorozwoju)**

- pogłębianie wiedzy o sobie samym,
- budowanie własnego silnego ego.

**Bibliografia**

- Campbell J., 2007, *Potęga mitu*, Znak, Kraków.
- Hesse H., 2001, *Demian*, PIW, Warszawa.
- Józefowski E., 2012, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Józefowski E., 2012, *Kreacja plastyczna w przestrzeni sztuki, edukacji i arteterapia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Józefowski E., Florczykiewicz J.  
[http://academicon.pl/sites/academicon.pl/files/obszary\\_lokalno\\_sci\\_srodek02\\_15\\_jozefowski\\_florczykiewicz.pdf](http://academicon.pl/sites/academicon.pl/files/obszary_lokalno_sci_srodek02_15_jozefowski_florczykiewicz.pdf),  
[dostęp: 20.06.2015].
- Malchiodi C., 2014, *Arteterapia*, Harmonia Universalis, Warszawa.
- Rogers C., 2002, *O stawianiu się osobą*, Rebis, Poznań.
- Rudowski T., 2014, *Arteterapia. Inspiracje i wartości*, Difin, Warszawa.
- Szulc W., 2011, *Arteterapia*, Difin, Warszawa.
- Zinker J., 1991, *Proces twórczy w terapii Gestalt*, Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Zwolińska K., Malicki Z., 1975, *Mały słownik terminów plastycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

**Beata Bocian-Waszkiewicz**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## **Scenariusz zajęć wychowawczych – komunikacja interpersonalna (cz. 2)**

### **Scenario of educational classes – interpersonal communication (part. 2)**

**Streszczenie:** Autorka przedstawia scenariusz zajęć wychowawczych mających na celu kształtowanie podstawowych kompetencji interpersonalnych.

**Słowa kluczowe:** kompetencje interpersonalne, kompetencje komunikacyjne, scenariusz zajęć

**Abstract:** Author presents a lesson plan includes proposals for activities aimed at developing basic interpersonal skill

**Keywords:** interpersonal skill, interpersonal communication, lesson plan

**Temat spotkania:** Sztuka porozumiewania się z innymi – „jak mówić, aby nas słuchano – jak słuchać, aby inni chcieli do nas mówić”

#### **Cele zajęć:**

- rozwijanie zdolności nawiązywania i podtrzymywania właściwych relacji z innymi;
- uświadomienie uczestnikom spotkania, czym są bariery komunikacyjne;
- rozwijanie podstawowych umiejętności interpersonalnych;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania i formułowania komunikatów typu JA.

**Czas trwania zajęć: 2 godziny**

**Pomoce:** mazaki, kartki, brystol, opakowanie chusteczek higienicznych (100 sztuk), klej.

### **Przebieg zajęć:**

1. **Rundka rozpoczynająca:** Prowadzący prosi uczestników, aby każdy wyciągnął z opakowania tyle chusteczek, ile chce. Kiedy każdy już ma chusteczki, uczestnicy otrzymują polecenie, aby powiedzieli o sobie tyle zdań – ile wyciągnęli chusteczek.
2. Zabawa – **Morderca** – uczestnicy otrzymują kartki, których nie wolno pokazywać innym. Na jednej z kartek widnieje słowo „morderca”, ale oczywiście wie o tym tylko sam „morderca”. Uczestnicy siadają w kole, tak by wszyscy dobrze się widzieli. „Morderca” przystępuje do „mordowania”- mruga do wybranej osoby, która, jeśli to zauważy, po paru sekundach mówi „nie żyję” i odpada z gry, nie ujawniając tożsamości „mordercy”. Uczestnicy mogą starać się zdemaskować „mordercę”, ale jeśli ich oskarżenie okaże się niesłuszne, odpadają z gry jako „samobójcy”. Gra toczy się do momentu, aż wszyscy zostaną „zamordowani” lub „morderca” „wykryty”. Po zakończonej zabawie rozmawiamy z uczestnikami na temat przekazu niewerbalnego w komunikowaniu się.
3. Ćwiczenie – **Posłuchaj - chciałbym Ci opowiedzieć o sobie** – Uczestnicy dobierają się w pary (dobrze byłoby, aby pary tworzyły osoby, które w grupie znają się słabiej), następnie dzielą się rolami – ustalają, kto jest osobą **A**, a kto **B**. Prowadzący wyjaśnia, że zadaniem osób **A** jest w ciągu dwóch minut opowiedzieć o tym, co chciałyby, aby ich rozmówca wiedział o nich i ich życiu: o przeszłości, terażniejszości, planach, marzeniach. Po dwóch minutach rozmawiający zamieniają się rolami – opowiada osoba **B**. Następnie wszyscy siadają w kręgu i kolejno przedstawiają swoich partnerów. Pierwsza osoba przedstawia swojego rozmówcę, mówiąc wszystko, co zapamiętała z jego opowiadania, i tak kolejno. Można zrobić to w formie rundki, zaczynającej się od słów: *dowiedziałem się, że...*

4. Zabawa – **Słowo czarnoksiężnika** - prowadzący mówi do uczestników zajęć: - Jestem czarnoksiężnikiem i odbieram Wam prawo do mówienia. Jestem jednak łaskawy, więc wolno wam wybrać po cztery słowa, których możecie używać. Zapiszcie je na kartce. Znajdźcie drugą osobę i spróbujcie porozumieć się używając – ty swoich czterech wyrazów i on swoich czterech oraz gestów. Teraz zapiszcie wszystkie wyrazy na kartce (macie ich osiem). Zmieńcie partnera i porozumiejcie się, używając tych ośmiu wyrazów (instrukcje powinny być podawane powoli, z przerwami). Po zakończonej zabawie uczestnicy dzielą się swoimi spostrzeżeniami na temat ograniczeń w porozumiewaniu się.
5. Ćwiczenie – **Jak ja komunikuję się z innymi?** – uczestnicy otrzymują do wypełnienia arkusz (załącznik nr 1). Po kilku minutach przystępujemy do rozmowy, dzieląc się własnymi spostrzeżeniami na temat komunikowania się z innymi ludźmi. Ćwiczenie ma na celu pobudzenie uczestników do refleksji na temat posiadanych przez nich mocnych stron porozumiewania się z innymi, jak też pewnych ograniczeń, nad którymi można pracować.
6. Zabawa – **Szepty** – uczestnicy spacerują po sali. Osoby komunikują się ze sobą za pośrednictwem osób trzecich, np. mówię do Jacka: „powiedz, Jacku, Ani, że ma ładne oczy”. Wtedy Jacek podchodzi do Ani i mówi jej, „Piotr prosi, żeby ci powiedzieć, że masz ładne oczy”. Tematyka komunikatów może być dowolna lub ukierunkowana jakimś tematem, np. wygląd, zainteresowania.
7. Ćwiczenie – **Odgrywanie scenek** – uczestnicy zostają podzieleni na czteroosobowe zespoły. Każdy zespół losuje kartkę z opisem sytuacji. Zadaniem grupy jest przedstawienie scenki sytuacyjnej zgodnie z wylosowaną tematyką. Po odegraniu scenek przeprowadzamy ich analizę pod kątem formułowania komunikatów typu JA. Prowadzący przekazuje uczestnikom informacje na temat istoty tych komunikatów.

Sytuacja 1	Czytasz książkę w czytelnii. Obok dwie osoby głośno rozmawiają, śmieją się. Przeszkadzają ci. Jak zareagujesz?
Sytuacja 2	Twój kolega pali papierosa i częstuje cię namawiając, żebyś też z nim zapalił. Twoim zadaniem jest odmówić.
Sytuacja 3	Koleżanka nie oddała Ci pieniędzy, które jej pożyczyłaś już 2 tygodnie temu. Obiecała oddać następnego dnia. Jak jej o tym przypominasz?
Sytuacja 4	Dowiedziałeś się, że Twój kolega z klasy rozpowszechnia o Tobie nieprawdziwe informacje. Jak reagujesz?
Sytuacja 5	Odpowiedzialna jesteś za zorganizowanie imprezy klasowej. Koleżanka, która chciała przewodniczyć tej organizacji, ciągle krytykuje Twoje pomysły. Jak reagujesz?

8. Uczestnicy zajęć dobierają się parami. Jedna osoba odgrywa rolę przewodnika, drugiej zawiązujemy oczy – naśladuje niewidomego. Przewodnik podaje rękę partnerowi i oprowadza go po sali troszcząc się o jego bezpieczeństwo. Następnie uczestnicy zamieniają się rolami. Po zakończonej zabawie prowadzący rozmawia z uczestnikami. Pomocne pytania: - Czy łatwo było zaufać koleżance/koledze? W której roli czułeś się lepiej? Co czułeś będąc przewodnikiem, a co będąc niewidomym?"
9. Zabawa – [Koll, 2006, s. 57] (...) zadanie polega na obserwowaniu i opisanu czegoś u innego uczestnika. Mogą to być zarówno charakterystyczne cechy ciała, jak również ubrania. Pozostali uczestnicy próbują odgadnąć, o co chodzi osobie opisującej. Prowadzący po zabawie rozmawia z uczestnikami na temat, w jaki sposób formułowane były opisy rzeczy. Czy łatwo było rozpoznać opisywaną rzecz?
10. Zabawa – (...) Uczestnicy zajęć dobierają się parami. Wybierają jakiś temat, w przypadku którego rzeczywiście ich zdania się różnią albo też decydują się na fikcyjne różnice poglądów, o które chcą się kłócić. (...) Partnerzy stają naprzeciwko siebie i mówią jednocześnie. Przedstawiają swoje argumenty; jednocześnie słu-

chają argumentów partnera i próbują - tak długo, jak to możliwe - pozostać przy swoim stanowisku lub też doprowadzić do zbliżenia się obu poglądów. Jeśli chcą, mogą być nieustępliwi, mogą spróbować przekonać partnera albo starać się osiągnąć kompromis.

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

.....  
.....

### Załącznik nr 1

#### JAK JA KOMUNIKUJĘ SIĘ Z INNYMI?

1. Osoba, z którą najlepiej mi się rozmawia, to

.....  
.....

Rozmowy z nią sprawiają mi przyjemność, bo

.....  
.....

*(proszę opisać konkretnie, co robi ta osoba, jak się zachowuje, że dobrze się z nią rozmawia)*

2. Osoba, z którą bardzo trudno mi się rozmawia, to

.....  
.....

..... Trudno mi się z nią rozmawia, ponieważ

.....  
.....

*(proszę wskazać konkretne zachowania tej osoby)*

3. Czy są tematy, o których niechętnie rozmawiasz? Dlaczego?

.....  
.....  
.....

4. Opisz swój styl porozumiewania się z innymi. Czy mówisz powoli, czy szybko? Jak ustawiasz się względem rozmówcy? Czy gestykulujesz? Czy mówisz głośno, czy cicho?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Gdy ktoś mówi, że jest mu smutno czy trudno, to:

- Zmieniam temat
- Staram się powiedzieć, jak może rozwiązać problem
- Staram się go pocieszyć
- Niewygodnie czuję się w takiej sytuacji
- Opowiadam o podobnej sytuacji
- Zadaję pytania, aby wyjaśnić sytuację
- .....
- .....

6. Moje najcenniejsze cechy komunikacyjne to

.....  
.....  
.....

7. Największą trudność w komunikowaniu się z innymi sprawia mi (co chciałabym/chciałbym w sobie zmienić?)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## Bibliografia<sup>1</sup>

- Bollard R., 1998, *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*. MEN, Warszawa.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T., 2007, *Spójrz inaczej. Program wychowawczo-profilaktyczny*. Wydawnictwo ATE, Starachowice.
- Palomares S., Schilling D., Winch C., 2011, *Skrzynia skarbów. Ćwiczenia grupowe*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Sawicka K. (red.), 2010, *Socjoterapia*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Koll L.R., 2006, *Wychowanie bez przemocy: zabawy i działania służące rozwiązywaniu konfliktów*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Vopel K., 2003, *Kreatywne rozwiązywanie konfliktów, zabawy i ćwiczenia dla grup*, Wyd. Jedność, Kielce.

---

<sup>1</sup> Gry i zabawy proponowane w prezentowanym scenariuszu autorka przywołuje z własnych doświadczeń zdobytych w czasie kursów i szkoleń.



- V -

**RECENZJE I SPRAWOZDANIA**  
**REVIEWS AND REPORTS**



**Monika Wojtkowiak**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

**Recenzja książki: Anna Kieszkowska,  
*Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji  
społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne,*  
Kraków 2012**

Book review: Anna Kieszkowska,  
*Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej  
skazanych. Konteksty resocjalizacyjne, Kraków 2012*

Powrót do warunków wolnościowych wydaje się ciągle tematem traktowanym nieco pobocznie w literaturze pedagogicznej. Nie brakuje wprawdzie cennych opracowań odnoszących się do zagadnień pedagogiki postpenitencjarnej, ciągle jednak daje się odczuć niedostatek tych, które odnoszą teorię do praktyki, wspartych badaniami. Tę lukę wydaje się uzupełniać praca pt. „Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne” autorstwa Anny Kieszkowskiej. Wybór przedmiotu pracy należy uznać zatem za uzasadniony i trafny. Autorka dotyka obszarów niezwykle istotnych, przy czym ściśle określa swoją koncepcję badawczą i konsekwentnie stawia pytania o czynniki wpływające na readaptację. Opracowanie dotyczy problematyki istotnej zarówno z naukowego, akademickiego, jak i praktycznego punktu widzenia. Najkrócej powiedzieć można, że książka Anny Kieszkowskiej stanowi obszerne studium uwarunkowań i praw rządzących mechanizmem reintegracji społecznej skazanych.

Kompozycja pracy odznacza się czytelnością, a tym, co ją wyróżnia, jest znaczna obszerność oraz wsparcie się bogatą literaturą przedmiotu. Wprowadzenie stanowi rozdział pt. „Wymiary stawiania się człowieka w przestrzeni społecznej”, który jest niejako przedśłowiem do podejmowanych w dalszych częściach rozważań teoretycznych. A Kieszkowska określa i kategoryzuje pojęcia takie, jak wolność, odpowiedzialność, podmiotowość. W tej części pracy autorka określa także miejsce reintegracji i readaptacji społecznej w kontekście zbiorowości i życia społecznego. Koncentruje uwagę czytelnika na rozważaniach o karze pozbawienia wolności jako brzemienniej w skutki tak dla samego osadzonego, jak i jego rodziny. Przyjęta szeroka perspektywa analizy klarownie odnosi się również do następstw społecznych zjawiska, nadając mu w opisie perspektywę szerszą i pełniejszą. Lektura publikacji A. Kieszkowskiej nie pozostawia wątpliwości co do zastrzeżeń, jakie budzą tradycyjne systemy resocjalizacyjne, wskazuje braki i negatywne konsekwencje uwięzienia. Rozważania kolejnego rozdziału – „Źródła współczesnej teorii i praktyki resocjalizacyjnej podejmującej problematykę reintegracji społecznej” – autorka rozpoczyna od obszernej analizy teoretycznej określającej kontekst przedmiotu jej zainteresowania. Należy podkreślić, że przyjmuje przy tym bardzo szeroką optykę obejmującą zarówno koncepcje socjologiczne, psychologiczne, jak i resocjalizacyjne. Niewątpliwym walorem omawianej publikacji jest przejrzystość i uporządkowanie w prezentowanym materiale, oraz staranne udokumentowanie w odniesieniu do obszernej literatury. To nieco interdyscyplinarne spojrzenie towarzyszy czytelnikowi na każdym etapie studiowania książki A. Kieszkowskiej i ma niewątpliwy walor poznawczy.

Zarówno rozdział odnoszący się do zachowań przystosowawczych skazanych, jak i kolejny („Projektowany model inkluzyjno-katalaktyczny reintegracji społecznej skazanych”), prezentujący modele osobowości i ludzkiego życia, cechują się wnikliwością i refleksyjnością czujnego obserwatora, jakim jest Autorka. A. Kieszkowska nie boi się przy tym szukać odniesień do przedmiotu swojej pracy, a jednocześnie nie traci z oczu sedna omawianych koncepcji, poszu-

kując z nich niejako odniesienia do dalszych rozważań. Zwraca uwagę przewijający się wątek poszanowania praw i autonomii człowieka, ale autorka idzie w swoich rozważaniach krok dalej; po przedstawieniu systemowych modeli oddziaływania w środowisku otwartym prezentuje wytyczne i postulowane rozwiązania w modelu inkluzyjno-katalaktycznym. Założenia proponowanego rozwiązania mają charakter kompleksowy i obejmują działania na obszary inkluzji, wymiany (katalaktyki) oraz wyrównywania szans (równowagi interpersonalnej).

Najbardziej interesującą część pracy stanowi niewątpliwie opis badań przeprowadzonych przez autorkę, którymi objęła niebagatelną próbę pół tysiąca osób w latach 2000-2011. „Celem przedstawionych (...) badań – pisze Autorka – jest ocena rozmiarów i skuteczności procesu reintegracji skazanych w środowisku otwartym oraz tych czynników, które stanowią bariery w ponownej adaptacji społecznej, oraz tych, które ułatwiają proces reintegracji społecznej”.<sup>1</sup> I ową skuteczność A. Kieszkowka bada używając szeregu technik i analizując poszczególne elementy składające się na warunki udanego powrotu do społeczeństwa. Zwraca uwagę fakt, że autorka doskonale poradziła sobie z przyjętą w pracy złożoną metodą badawczą, a użycie autorskiego Kwestionariusza Reintegracji Społecznej nadaje badaniom walor personalizacji, biograficzny rys charakterystyki zjawiska.

Przedstawiając wyniki analiz z godną podziwu konsekwencją A. Kieszkowka kreśli obraz sytuacji osób opuszczających zakłady karne, w którym na pierwszym planie widoczne są bariery tkwiące w środowisku i w samych skazanych. Przyjęty standard opisu dodatkowo czyni pracę ciekawą i nadaje przedstawionym skazanym bardziej personalny, indywidualny wymiar. Są to portrety osób mających cele, wiążących nadzieje z życiem po wyjściu z zakładu, w różny sposób radzących sobie ze stresem, wreszcie z różną samooceną. Łączy ich niechęć do korzystania z pomocy różnego rodzaju instytucji do tego powołanych, niedostateczne zabezpieczenie materialne, kon-

---

<sup>1</sup> A. Kieszkowka, *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych, Konteksty resocjalizacyjne*, s. 143.

flikty z rodziną a nierzadko ucieczka w uzależnienia. Cenną cechą omawianej publikacji jest nie tylko wsparty analizą badań krytycyzm w odniesieniu do działania procedur ustawowych (dotyczących przygotowania do życia w warunkach wolnościowych), ale również to, że autorka dostrzega (często pomijaną) efektywność oddziaływań podejmowanych przez kuratorów. Dowodzi to pewnej staranności opisu realizowanych badań oraz umiejętności sprawnego poruszania się w różnorodnym obszarze dostrzegania wpływów, jakim podlegają osoby skazane i opuszczające zakład.

Charakterystyczną cechą recenzowanej pozycji jest heterogeniczność postrzegania problematyki w ten sam wieloaspektowy sposób A. Kieszkowska opisuje czynniki mające niebagatelną rolę w readaptacji społecznej skazanych.

Należy docenić szerokie spectrum analizy, które przyjęła autorka, poddając jej poczucie celu życiowego, afirmacji życia (korelujące z długością okresu zatrudnienia), ale również problemy wynikające z relacji z ludźmi, środowiskiem sąsiedzkim, tak w środowisku otwartym, jak i w środowisku katamnezy. Autorka przedstawia skazanego jako jednostkę borykającą się z rozlicznymi obawami i dylematami dotyczącymi sytuacji po wyjściu z zakładu, jednostkę z mocno zaniżoną samooceną, pozbawioną pozytywnego obrazu samej siebie, nierzadko z poczuciem bezużyteczności. Jednostkę pozbawioną praktycznie każdego rodzaju wsparcia, nieświadomą własnych możliwości i zasobów, wreszcie odczuwającą boleśnie samotność, pozbawioną wiary w siebie i w innych ludzi. Klarowna struktura i przyjęty czytelny schemat opisu stanowią wstęp do dalszej części rozważań, w których autorka na podstawie przedstawionych badań wyszczególnia potrzeby skazanych, zaspokojenie których może być drogą do poprawnie przebiegającej readaptacji. Stworzony indeks potrzeb autorka z konsekwencją badacza traktuje jako punkt wyjścia do poszukiwania sposobów wsparcia i precyzuje postulaty dla pracy pomocowej, wspierającej i resocjalizacyjnej. Istotna w poczynionej analizie jest przyjęta rozległa perspektywa postrzegania pracy pomocowej jako wielotorowej, autorka zwraca uwagę na uczenie się przez



modelowanie, wdrażanie do nowych umiejętności społecznych, koncentrowanie się w pracy pedagogicznej na budowaniu poczucia sensu życia. Z drugiej strony akcentuje wzmaganie gotowości społecznej w podejmowaniu wysiłków ku poprawie sytuacji badanych. Otrzymane wyniki badań implikują konkretne propozycje dla postępowania pedagogicznego, które ujmuje autorka w kompletną listę potrzeb w omawianym zakresie – zwraca się w tym w kierunku społeczeństwa i podkreśla konieczność budowania lokalnych grup wsparcia i rozwoju świadomości społecznej dotyczącej odpowiedzialności za udaną readaptację i inkluzję. A. Kieszkowaska zauważa również konieczność edukacji inkluzyjnej i katalaktycznej, której następstwem byłoby otwarcie rynku pracy dla skazanych, zwiększenie ich możliwości społecznych, wreszcie krzewienie postaw akceptacji wobec odmienności. Niniejszy zabieg zasługuje na dostrzeżenie i docenienie, stanowi bowiem dowód szerokiej perspektywy postrzegania problemu – A. Kieszkowaska dostrzega i akcentuje nieodzowność koniecznych zmian. Owa obligatoryjność zmierzać ma ku oczekivanemu efektowi końcowemu tych wysiłków, którym miałyby być poczucie powinności w zakresie readaptacji odczuwane na poziomie osobistych potrzeb każdego z członków społeczeństwa.

Promowane idee mają charakter nowatorski i bardzo odmienny wobec tradycyjnych modeli pomocy postpenitencjarnej. Autorka słusznie podkreśla konieczność wskazywania obszarów zaniedbanych, uwypuklając jednocześnie złożoność koniecznych zmian, które musiałyby objąć również zmiany systemowe w zakresie edukacji i polityki penitencjarnej. Zauważa i podkreśla odpowiedzialność moralną społeczeństwa wobec osób opuszczających zakłady karne i konieczność uczenia się jej. Przedstawiony model jest modelem wymagającym dużej otwartości i dojrzałości zarówno od społeczeństwa, instytucji pomocowych, jak i wreszcie od jednostek. Rodzi się zatem pytanie o to, na ile nasze społeczeństwo jest społeczeństwem gotowym do takich zmian? Na ile jesteśmy tolerancyjni, otwarci, na ile skłonni do przyjęcia innej niż dotychczasowa perspektywy? Czy inkluzja jest tylko kwestią zmiany myślenia, czy dotyka też problemu

dostrzegania podmiotowości osób opuszczających zakłady karne? Na ile jesteśmy w stanie dostrzec ich potrzeby, problemy, a niejednokrotnie dramaty, jakie wynikają z kryzysów? Powyższe pytania nie zostają w „Inkluzyjno-katalaktycznym modelu reintegracji społecznej skazanych” pominięte. A. Kieszkowska podkreśla konieczność edukowania członków środowiska lokalnego i specjalistów, ale zauważa również wartość „dobrej woli” budowania tego, co skutkowałoby większą otwartością społeczeństwa.

Warto zachęcać do lektury „Inkluzyjno-katalaktycznego modelu reintegracji społecznej skazanych”. Jest to książka, która poza niewątpliwą wartością merytoryczną, niesie ze sobą zastrzyk wiedzy dotyczącej tego, jakimi ludźmi są ci, którzy opuszczają zakłady. Być może pozwoli ona dostrzec w nich bliźnich potrzebujących pomocy, być może wzmocni chęć pomagania im, być może wskaże konieczność wykazania się tą „dobrą wolą”, o której wspomina autorka. A jeśli zgodzić się z François Fenelonem „dobra wola jest czymś najbardziej wartościowym w człowieku; ona przydaje wszystkiemu pozostałemu szlachetność i wartość, i w tym tkwi istota całego człowieka”.

Podsumowując należy jeszcze raz podkreślić walor naukowy i praktyczny przedstawionego opracowania. Stanowi ono nie tylko cenne źródło wiedzy, ale też podtrzymuje relację między teoretycznym a praktycznym wymiarem resocjalizacji. Należy wyeksponować niewątpliwą zaletę pracy, jaką jest fakt, że jej autorka starannie porządkuje bogaty materiał badawczy i z dużą samodzielnością porusza się w schemacie teorii i pojęć. Atutem opracowania jest również to, że A. Kieszkowska czerpie z wielowymiarowości problematyki, nie obawia się przyjęcia wielu perspektyw postrzegania opisywanych problemów, analizy poprzez szereg teorii, a przy tym zachowuje perspektywę praktyczną. Owa perspektywa empirii wydaje się najcenniejszym źródłem wiedzy, ponieważ podczas lektury „Inkluzyjno-katalaktycznego modelu reintegracji społecznej skazanych” mamy świadomość, że jest to opracowanie oparte na założeniu poszukiwania poprawy sytuacji uwięzionych w doświadczeniach ich życia.

Autorka dostrzega i określa niedostatki i niebezpieczeństwa dotychczasowych działań reintegracyjnych, ale traktuje je jako inspirację do działania, proponuje własne rozwiązania, zachęca do szerszego spojrzenia na problem.

Z pełnym przekonaniem należy zatem polecić lekturę recenzowanej pozycji i podkreślić, że jest to praca przeznaczona zarówno dla naukowców, studentów, osób projektujących oddziaływania resocjalizacyjne, ale również dla wychowawców i pedagogów. Praca, którą można potraktować jako źródło wiedzy, informacji, refleksji, a także inspiracji.



**Leszek Ploch**Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Wydział Humanistyczny

## **Jubileusz 30-lecia działalności artystycznej Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca „Mazowiacy”**

30 anniversary of Art Integrated Song and Dance  
Ensemble „Mazowiacy”

Już trzydzieści lat temu dostrzeżono, że osoby z niepełnością intelektualną, problemami zdrowia psychicznego, osoby z zespołem Aspergera z trudem realizują stawiane im przez życie wymagania. Bez odpowiedniego wsparcia ze strony otoczenia jednostki te doświadczają wielu niepowodzeń zarówno w sferze edukacyjnej, jak i samodzielnego funkcjonowania w środowisku. Jedną z propozycji pomocy tym osobom była inicjatywa podjęta w 1985 r. powołania do życia folklorystycznego zespołu, w skład którego przyjęto uzdolnione artystycznie jednostki z niepełnością. Okazało się, że ówczesny eksperyment i jego wyniki przerosły oczekiwania wszystkich – rodziców, pedagogów, a także szerokie środowisko społeczne. Do grupy zgłaszały się osoby z różnych miast i miasteczek naszego kraju. Wśród nich byli uczniowie szkół specjalnych, placówek oświatowo-wychowawczych, spółdzielni inwalidzkich, dziś także warsztatów terapii zajęciowej.

12 października 2015 roku o godz. 10.00 w gmachu Sejmu RP w Sali Kolumnowej w Warszawie odbyła się uroczystość obchodów 30-lecia działalności artystycznej Integracyjnego Zespołu Pieśni i Tańca „Mazowiacy”. Organizatorem jubileuszu była Fundacja Krzewienia Kultury Artystycznej Osób Niepełnosprawnych w Warszawie, która od wielu lat sprawuje bezpośrednią opiekę nad tą jedy-

ną w Europie grupą folklorystyczną. Do organizacji uroczystości dołączył się Parlamentarny Zespół ds. Osób Niepełnosprawnych, reprezentowany przez senatora Jana Filipa Libickiego oraz Fundacja Nowe Teraz.

Patronat honorowy nad jubileuszem zespołu objęła Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, pani profesor Małgorzata Omiłanowska.

Integracyjny Zespół Pieśni i Tańca „Mazowiaczy” to grupa ponad 70-osobowa, która reprezentuje rodzimy folklor ludowy w kraju i za granicą. Przez okres trzydziestu lat cała grupa podejmowała nieustrudzenie wysiłek budowania własnego wizerunku artystycznego, realizowała starania w kierunku dokonywania zmian w obszarze własnej aranżacji kultury scenicznej, rozwoju indywidualności artysty z niepełnosprawnością, w jednolitej ciągłości utrwalania rodzimego folkloru ludowego. Członkowie tej grupy mieli okazję ujawniania wyjątkowego w swoim rodzaju związku emocjonalnego z kulturą ludową w jej bliskości, dostrzegania wartości estetycznych, moralnych, artystycznych i duchowych, stanowiących znaczącą część wspólnie budowanej tożsamości, budowania cegiełka po cegiełce dobrostanu kultury narodowej, utrwalania własnego wkładu jako części do kulturalnego dziedzictwa narodowego.

Z okazji jubileuszu została przygotowana monografia pt. *Inspirowani folklorem - 30-lecie integracyjnego zespołu pieśni i tańca Mazowiaczy (1985-2015)* autorstwa twórcy i założyciela tej grypy artystycznej, prof. Leszka Plocha. Książka w wydaniu polsko-angielskim wraz z wkładką zbioru fotografii dokumentujących dzieje zespołu dedykowana została szerokiemu środowisku osób, począwszy od gości uczestniczących w uroczystości jubileuszowej w Sali Kolumnowej Sejmu, a kończąc na przedstawicielach organizacji społecznych, rządowych i pozarządowych. W treści ponad 370-stronicowej monografii czytamy między innymi: *Ogrom włożonej pracy w poznanie osobistej, artystycznej wizji świata, towarzyszącej członkom Zespołu, a która w znacznym stopniu kreowała ich dotychczasową egzystencję, jest zdumiewający. Z początkiem pierwszych publicznych pokazów scenicznych, a tym samym*

doniesień prasowych i medialnych można było zaprezentować szerokiej publiczności zaledwie kilka wybranych tańców ludowych. Z biegiem lat zaczęło pojawiać się ich coraz więcej, coraz obszerniejszych i bogatszych w swoim wyrazie artystycznym. Zaczęto rejestrować przypyły nowych kostiumów ludowych, rekwizytów, ludowych instrumentów muzycznych, doniesień prasowych. Systematyczna analiza wszechstronnych dokonań promocyjnych, organizacyjno-szkoleniowych i estradowo-twórczych uczestników zapoczątkowała potrzebę prowadzenia i gromadzenia kronik, pedantycznego segregowania faktów z życia i osiągnięć scenicznych, układania chronologii działań, zbierania dokumentacji niezbędnej w tworzeniu własnej historii, dokumentacji fotograficznej, DVD, płytowej, internetowej.

Realizowana nieustannie promocja kultury artystycznej Zespołu miała za zadanie złagodzenie bezwzględnie ferowanych przez niektóre warstwy środowiska stereotypów, aktów segregacji, marginalizacji i wykluczenia społecznego. Jak się okazało, trud ten bardzo się opłacił.

Zespół „Mazowiacy” nadal chce być kuźnią popularyzacji folkloru ludowego jako formy aktywizacji, rozwoju talentów i umiejętności, a także terapii przez działania artystyczne osób dotkniętych niepełnosprawnością. Podkreślić warto, że w założeniach funkcjonowania grupy folklorystycznej tkwi przekonanie o potrzebie przestrzegania zasady dochodzenia do mistrzostwa, tj. na początku kształcenia i terapii sztuką, a następnie w jej konsekwencji wprowadzania uczestnika do publicznych prezentacji osiągnięć własnych. Nie odwrotnie. W takim podejściu dostrzegać jedynie można fenomen stałego rozwoju tej grupy i mieć zarazem nadzieję, że zawsze będzie to forma atrakcyjna i dostępna dla wszystkich zainteresowanych osób z niepełnosprawnością, bez względu na rodzaj ograniczeń. Podkreślić trzeba, że w naszym kraju nie ma placówki, która czynnie kształciła by artystów z niepełnosprawnością i wykazywała zainteresowanie prowadzeniem tego rodzaju działalności nieodpłatnie. Fundacja Krzewienia Kultury Artystycznej Osób z Niepełnosprawnością w Warszawie nie tylko jest zainteresowana, ale od wielu lat taką edukację prowadzi (non profit).

Podczas uroczystości obchodów w Sali Kolumnowej Sejmu Zespół zaprezentował wiązanek tańców i pieśni ludowych oraz uhonorował specjalnych gości i sympatyków okolicznościowym medalem pamiątkowym 30-lecia.

Więcej informacji o działaniach zespołu „Mazowiacy”, jak też Fundacji Krzewienia Kultury Artystycznej Osób Niepełnosprawnych w Warszawie dostępnych jest na stronie internetowej [www.mazowiacy.com](http://www.mazowiacy.com).



Zespół „Mazowiacy”



Pamiątkowy medal z okazji 30-lecia istnienia zespołu „Mazowiacy”



**Beata Gulati**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wydział Humanistyczny

## ***Butterflies and Icebreakers* – how the support system for students with disabilities works at University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce**

*Motyle i Lodołamacze, czyli jak działa system wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami na Uniwersytecie Przyrodniczo Humanistycznym w Siedlcach*

**Abstract:** Two statuettes the *Butterfly* and *Icebreakers* given to Siedlce University of Natural Sciences and Humanities for the program of inclusive education for students with disabilities gave the author of this article inspiration to look simultaneously at the students and the Centre for Education and Rehabilitation of Disabled Students. The Centre operates on three levels Pre-student, Student and Post-student and offers different services for students according to their specific needs, which means making the university physically, educationally, psychologically and socially accessible. Students are compared to *Butterflies* who undergo four stages, from being pupils at school, later are enrolled and adjust to university rules, then become students, take part in all aspects of academic life and finally *Butterflies* when they graduate and find their successful professional career.

**Keywords:** *Butterflies, Icebreakers*, students, with disabilities, Centre for Education and Rehabilitation of Disabled Students, educational support

**Streszczenie:** Dwie statuetki *Motyl* i *Lodołamacze*, które otrzymał Uniwersytet Przyrodniczo Humanistyczny w Siedlcach za program kształcenia integracyjnego studentów z niepełnosprawnościami, dały autorce tego artykułu inspirację, aby przyjrzeć się, jak studenci ze swoimi potrzebami edukacyjnymi wpływają na działania Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Centrum działa w trzech obszarach nazwanych: Pre-student, Student i Post-student, oferując różnego rodzaju wsparcie stosownie do potrzeb studentów, dzięki czemu uczelnia staje się fizycznie, edukacyjnie, psychologicznie i spo-

łącznie dostępna. Studenci są tu porównani do motyli, które przechodzą cztery fazy rozwoju, od ucznia w szkole, który poszukuje ścieżki rozwoju, następnie zapisuje się na studia i musi oswoić się z zasadami panującymi w tym nowym środowisku jakim jest uczelnia, następnie zaczynają studiować korzystając ze wszystkich aspektów życia studenckiego aby w końcu stać się *Motylami*, które kończą studia i zaczynają swoją karierę zawodową z sukcesem.

**Słowa kluczowe:** *Motyle, Łodolamacze*, studenci z niepełnosprawnościami, Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Studentów Niepełnosprawnych, wsparcie edukacyjne



fot. Michał Moryl; DeafArt by Beata Gulati (CKiRON)  
and Jarosław Prasula (Deaf Student)

*Butterflies* and *Icebreakers* two awards which were given to our University inspired me to give this title to my article. Why? After the first ten years of our program we got the prize from the First Lady of Poland and it was a *Butterfly statuette*. Over the years we have received three *Icebreakers statuettes* in the category Institution for our unique program for disabled students by the Polish Organisation of Employers of People with Disabilities (POPON) in 2008, 2012, 2014.

*Butterflies* are beautiful, colourful and so are our students who are from all over Poland, with different social backgrounds, life experiences, successes and hopes for future. The lifecycle of a butterfly consists of four stages which we can compare to our students' educa-

tional path. First, freshmen who do not know anything about university life. They are all freshers but with different school experiences, some were only partially involved in the process of learning, some fully and some were totally excluded. It all depends on what type of support is provided by school, such as speech therapists, psychologists or pedagogues, counselling. They usually know what kind of help they need, most frequently it is sign language interpreters, unless they are from a special school for the deaf or hard-of-hearing students. Moreover, there are many students who still have individual educational programs at their homes. In addition to these, they lack social skills and competences. Therefore, at the preliminary stage we have a schoolboy or a schoolgirl with a very vague idea of their future career at University (First stage of *Butterfly's* life cycle).

Hence, our first task as a Centre and *an Icebreaker* is to inform young people about our program but also to inspire them and analyse what their preferences are and what courses match their expectations and abilities.

Before we start discovering the stages and mutual interaction(s) between the students (*Butterflies*) and the Centre (*Icebreaker*), let me talk about who we are dealing with and what the Centre stands for.

At present, we have 231 students with disabilities. Among them there are 54 students with mild level of disability, 128 with moderate level of disability and 49 students with severe level of disability. The biggest number 110 stands for students with mobility problems. The next is a group of 44 deaf and hard-of-hearing students. We have 18 visually impaired persons and 59 with other illnesses and learning difficulties. They have been studying on different faculties, 96 students at the Faculty of Humanities, 71 students at the Faculty of Economic and Legal Sciences, 35 students at the Faculty of Natural Sciences and 29 students at the Faculty of Sciences. Most of them are on Bachelor's and Master's Studies both on full-time and extramural studies but fortunately there is a growing number of students with disabilities on doctoral studies (six people).

The Centre for Education and Rehabilitation of Disabled Students (CKiRON) is an inter-departmental unit of the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities. An interesting fact is that, it was established in 1994 after an agreement between two Ministries: Ministry of Education and Ministry of Labour and Social Politics. It took five years to set up this first official support service centre for the disabled in Poland after the first person with disability had been enrolled as a student at our university in 1989.

I have been the Director of the Centre for 15 years now. I must add that all the key developments which have taken place over those years, are a result of what the disabled students have taught us, about their needs and what we can do to make them students in every respect. They have been the experts who have showed us how to help them to develop and to “fly”, to become fully fledged students and consequently successful graduates. But at the same time they gave us the power to become *Icebreakers* and open the path for future students with similar challenges.

Our office operates on three levels, PRE-STUDENT, STUDENT and POST-STUDENT. The first stage from our office perspective is called PRE-STUDENT or diagnosis. During this stage we organise two main events: *OPEN DAY* and *ADAPTATION DAY* and we stay up-to-date on our website, Facebook and so on and so forth. *OPEN DAY* at University is a day when we meet with candidates and give presentations, materials, guides about the program. We advise about the kind of support available. Candidates fill in a questionnaire prepared by the Centre, which helps us to understand their special requirements. It helps them to go into the second *Butterfly* stage and enrol as a student. Then they become “frozen” until the next event *ADAPTATION DAY*. Next, we organise consultation sessions where the students have an opportunity to meet and talk to the Vice-chancellor (Rector) and the other University authorities. Later, they get to know the staff at the Centre with whom they will soon be having close contact. They meet the interpreters, personal assistants for people with disabilities, psychologists, speech therapists and physio-

therapists. They have the library training, OSH training, they learn how to read timetable and how to place a request for an accessible transportation, sign language interpreters, note-takers, assistants etc. But the most important part is when we have the face-to face session with our candidates where we ask them all the necessary questions to find out what their special needs are. Then in cooperation with all the disability advisors who work at the Centre, we write a classified report. It is given in a written form to all the university teachers on request of the students, to let them know what special requirements are needed during the classes. We underline that lessons need to be adapted, but at the same time the highest requirements towards the students should be restored.

This is the time when our *Butterflies* start to develop their wings. Some of them slowly, some faster, some still remain in the third stage some fly with spread wings from the very beginning.

The second level called STUDENT is of course the time of close and intense cooperation between the Centre and the students. We offer a number of various services depending on students' needs to enable them to be fully included in the life of the University. Our aim is to help the disabled to become University students in every respect (*to spread their wings*).

For students with mobility problems we provide access to most University buildings. All newly constructed buildings have been adapted to meet the needs of our students. All the repair work has been done taking into consideration accessibility. Among many adaptations we can enumerate: elevators, ramps, special non-slippery linings. There are more parking areas for the disabled, spacious classrooms and lecture halls, labs with places for people on wheelchairs. Individual work cabins at our modern library are also adapted. Instead of Physical Education classes we offer rehabilitation sessions and numerous sport sections according to students' interests (volleyball, archery, swimming, hippo therapy, self-defence). In the addition to the above-mentioned services, we help the students to move between the different University buildings providing transportation.

We have a special Van with an elevator to do this. We also offer accommodation in dormitories with rooms specially adapted for students with mobility problems.

For the blind and visually impaired we have talking elevators with signs in Braille. We facilitate mobility training. Students take course in Typhloinformatics. During these classes, conducted by a PhD teacher who himself happens to be blind, students learn how to use computer equipment and different software designed for the blind and visually impaired. Another blind member of our staff prepares alternative materials in the Accessible Resources Unit at the Library. He converts printed text into Braille, records data, recognises scanned materials and then converts into text format files, records on CDs and other alternative forms.

Special equipment and software is provided both in the Typhlo-Lab and the Library. In the Typhlo-Lab there are: DELL Pentium 3ghz desktop Computer, a special 17 inch DELL Monitor, Speech synthesizer Apollo Dolphin, Braille Monitor KTS 40, Brajloterm, Braille Printer Index Everest old series, TGD QUICKTAC, OBR-Recognition, Supernova, Jaws. In the Library and the Accessible Resources Unit there are: Smart Nav, Zy Fuse, Plectalk, Kajetek, Twinkle Bright, Braille Monitor, Big Keys, Trackball, Twinkle Spectrum;

We supply deaf and hard-of-hearing students with flashing alarms in dormitories, inductive loops in most lecture halls, and special seating arrangements in labs. Five sign language interpreters are present at most of the classes. Two of them are employed on fixed-term employment contracts. We also offer a Polish Language course for congenitally deaf students. Most hearing impaired students attend speech therapy sessions. English for deaf and hard-of-hearing students has been conducted by the author of this article since 2004.

For students with learning difficulties we offer: individualised program of studies, pedagogical, psychological support, psychiatric consultations and speech therapy.

In our Library, there are accessible places for work in all units with special equipment and software for students from all the above mentioned groups.

Students' life is not only studying it is also some fun. During the carnival, we organise *Integration Ball*. Many students take part in this event. However, our most important annual festival is the *Integration Day*. On this day we hold conferences and artistic, sports and cultural performances. We invite famous disabled people and present our students' pantomime, theatre, dance shows, signing the music etc. Moreover, very interesting workshops are organised during this festival (Cued Speech, Polish Sign Language, Sign Writing, Bobo-Migi, Deaf Art and so on.)

We cooperate with all institutions connected with disabled people on all educational levels in Siedlce. we started cooperation with other universities in Poland in 2001. We have hosted many guests from foreign universities Dave Laycock, Patrick Mulcahy from University of Westminster in London, Willy Aastrup from University of Aarhus in Denmark, Professor Daniela Janáková from Charles University in Prague in Czech Republic. In addition, we hosted Marnie Roadburg, Director and Pat Geddes, coordinator of Students Disability Services at The University of Edinburgh in Scotland, Peter Quinn from Oxford University, Alan Hurst from SKILL, Karen Robson, Disability Service Manager at UWIC, Martin Smith Manager Disability and Dyslexia Service at Brunel University.

In the third level Post-student, we are in contact with our graduates. We monitor their career. We watch our *Butterflies* and just help them find the appropriate habitat. We are go-between the employers and them. So far, more than eight hundred people have graduated from our University. They are happy graduates, because most of them have been successful in finding jobs. Among them, there are doctors of science, there are teachers, social workers, scientists, tutors. They have achieved success in different fields, in sports, career, scientific research and personal life. Their success is undoubtedly the success of our University.

In this article I have tried to explore the life of our students (*Butterflies*) and the role of the CKiRON (*Icebreakers*). On one hand we have a person in his or her four stages: a schoolboy or a schoolgirl searching for his or her educational path (stage 1), then we have a person who is enrolled at the University trying to adapt and cope with everyday university challenges, first classes etc. (stage 2). Then comes the stage of an active student (stage 3) who finally begins to take part in daily academic life. And finally these full fledged students turn into *Butterflies* (4-th stage) as they graduate and successfully enter the world of professional life.

On the other hand we have the disability office (*the Icebreakers*), a group of professionals who constantly try to enhance their abilities in order to serve the students and master the programme to develop a successful support system for people with special needs.



**Ewa Nasiłowska**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

## **II Międzynarodowy Kongres Inkluzji Społecznej**

### **The II. International Congress of Social Inclusion**

W dniach 15-16 kwietnia 2015 roku Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach gościł w swoich progach blisko 100 uczestników II Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej. Naukowcy, eksperci i praktycy z Polski i z zagranicy zajmujący się różnymi aspektami problematyki inkluzji społecznej – w tym edukacji, pracy i rozwoju zawodowego, życia kulturalnego i społecznego, obradowali w tym roku pod hasłem „Edukacja inkluzyjna”.

Kongres rozpoczął muzyczny występ studentów Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach przygotowany przez Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych UPH. Studenci w języku migowym przedstawili piosenkę Marka Grechuty pt. „Dni, których jeszcze nie znamy”.

Uroczystego otwarcia II Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej dokonała JM Rektor Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, prof. dr hab. Tamara Zacharuk. Rozpoczęcie Kongresu swoją obecnością zaszczylicili pani Jolanta Zaorska z Wydziału Polityki Społecznej Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego Delegatura w Siedlcach, Anna Sochacka – zastępca prezydenta miasta Siedlce, ppłk Adam Kulik – zastępca dyrektora Zakładu Karnego w Siedlcach, bryg. mgr inż. Andrzej Celiński – komendant miejski Państwowej Straży Pożarnej oraz Ewa Marchel – dyrektor Powiatowego Urzędu Pracy w Siedlcach. W swoim wystąpieniu JM Rektor nawiązując do tematu przewodniego tegorocznego Kongresu szczególnie uwagę poświęciła 25-letniej tradycji kształcenia inkluzyjnego w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach i pod-

kreśliła znaczenie edukacji w procesie włączenia społecznego. JM Rektor zaprosiła również wszystkich do współpracy w ramach powołanego przy UPH Centrum Inkluzji Społecznej.

W trakcie pierwszego dnia Kongresu odbyły się uroczyste obchody Jubileuszu 75-lecia urodzin prof. Emilii Rangelovej z Uniwersytetu Sofijskiego w Bułgarii. Tej części Kongresu przewodniczyli: prof. Larisa Mitina (Instytut Pedagogiczny Rosyjskiej Akademii Nauk w Moskwie), prof. Inna Fedotenko (Uniwersytet im. L. Tołstoja w Tule/Rosja), prof. Ryszard Rosa i prof. Kazimierz Żegnałek (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach). Sylwetkę Jubilatki przedstawiła JM Rektor prof. dr hab. Tamara Zacharuk, a specjalnie na tę okazję przygotowaną publikację jubileuszową zaprezentowała dr Małgorzata Wiśniewska.

W obradach plenarnych pierwszego dnia Kongresu swoje wystąpienia zaprezentowali: prof. Lesław Pytka, prof. Emilia Rangelova, prof. Maria Szyszkowska, prof. Andrzej Bałandynowicz, prof. Inna Fedotenko, prof. Anna Kieszkowska, prof. Siyka Chavdarova-Kostova, prof. Anatolij Smancer, prof. Larisa Mitina, mgr Beata Gula-ti wraz z dr Sylwią Wojciechowską, prof. Andrzej Węgliński, prof. Leszek Ploch, dr Anna Kryniecka, prof. Ewa Wysocka, prof. Anna Wojnarska oraz dr Danuta Al-Khamisy. W trakcie przerwy uczestnicy kongresu mieli okazję obejrzeć kolejny występ studentów niepełnosprawnych przygotowany przez CKiRON oraz Studio Tańca Towarzystwa Anny i Jana Jaroszyńskich.

Drugi dzień kongresu przebiegał pod znakiem obrad i dyskusji moderowanych przez prof. Innę Fedotenko, prof. Lesława Pytkę i prof. Andrzeja Bałandynowicza. Uczestnicy Kongresu mieli również okazję wysłuchać i obejrzeć wystąpienie pt. „Deaf ART” Marka La-seckiego, przedstawiciela Grupy Artystów Głuchych. Poprowadził on słuchaczy przez sztukę, w której odbicie znajduje kompensacja, czyli zastępowanie wzrokiem utraconego zmysłu słuchu.

**Honorowym patronatem** Kongres objęli Minister Pracy i Polityki Społecznej Władysław Kosiniak-Kamysz, Wojewoda Mazowiecki Jacek Kozłowski, Jego Ekscelencja Biskup Siedlecki Kazimierz Gurda,

Jego Eksceleńcja Biskup Drohiczyński Tadeusz Pikus, Prezydent Miasta Siedlce Wojciech Kudelski, Starosta Siedlecki Dariusz Stopa, Dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy filia w Siedlcach Piotr Karaś, Dyrektor Powiatowego Urzędu Pracy w Siedlcach Ewa Marchel.

**Komitet honorowy:** prof. dr hab. Stanisław Jaczyński, prof. dr hab. Mirosław Dyrda, ks. prof. dr hab. Edward Jarmoch, prof. dr hab. Romuald Kalinowski, prof. dr hab. Jerzy Kunikowski, doktor honoris causa, prof. dr hab. Ryszard Rosa, prof. dr hab. Lech Wyszczelski, prof. dr hab. Kazimierz Żegnałek

**Komitet naukowy:** prof. dr hab. Tamara Zacharuk, prof. dr hab. Andrzej Bałandynowicz, prof. dr hab. Mikołaj Bieluga, prof. Inna Fedotenko, prof. Larisa Mitina, prof. dr hab. Lesław Pytka, prof. dr hab. Leszek Ploch, prof. Emilia Rangelova, prof. dr hab. Sławomir Sobczak, dr Beata Bocian-Waszkiewicz

Efektom prac **Kongresu** są wydane w Wydawnictwie Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach publikacje poświęcone problematyce edukacji inkluzyjnej:

- L. Pytka, T. Zacharuk, M. Wiśniewska, *Elan vital w edukacji inkluzyjnej i profilaktyce kreatywnej*; Siedlce, 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach;
- A. Bałandynowicz, L. Pytka, T. Zacharuk, *Edukacja inkluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotowe i transpersonalne, cz. 1*; Siedlce, 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach;
- A. Bałandynowicz, E. Jówko, K. Marciniak-Paprocka, *Edukacja inkluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotowe i transpersonalne, cz. 2*; Siedlce, 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach;
- S. Sobczak, L. Pytka, T. Zacharuk, *Edukacja inkluzyjna. Teoria, system, metoda, cz. 1*; Siedlce, 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach;

- S. Sobczak, B. Bocian-Waszkiewicz, A. Niewęłowska, *Edukacja inkluzyjna. Teoria, system, metoda*, cz. 2; Siedlce, 2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

III Międzynarodowy Kongresy Inkluzji Społecznej odbędzie się 7-8 kwietnia 2016 r.

## Informacje dla autorów

**Materiał** do publikacji należy składać w formie elektronicznej (jeden plik format MS WORD 2007 lub 2010 i jeden plik w formacie PDF) na adres mailowy: enasilowska@uph.edu.pl

### Objętość opracowania:

- artykuł – objętość nie większa niż 20 znormalizowanych stron (40 000 znaków razem ze spacjami, przypisami i bibliografią),
- recenzja – do 15 000 znaków,
- opinie, glosy, polemiki – do 20 000 znaków,
- sprawozdanie – do 10 000 znaków,
- scenariusz, streszczenie – 500-1000 znaków.

**Tekst:** format A5; czcionka Palatino Linotype 10 pkt; interlinia 1,5; marginesy 22 mm (prawy, lewy, górny i dolny); odnośniki w indeksie górnym, wyrównanie wyjustowane; ciągła numeracja stron, w prawym dolnym rogu; bez dzielenia wyrazów, bez automatycznych wyróżnień i wyliczeń, bez wymuszonych przeniesień, akapity wyróżnione wcięciem 1 od lewej. Wyróżnienia w tekście należy zaznaczać za pomocą czcionki półgrubej (bold).

**Przypisy:** Należy sporządzać według systemu harwardzkiego (Harvard Referencing System): cytując trzeba zawsze podać w nawiasie: autora/ autorów, rok wydania i numer strony, np. [Kowalski A., 1992, s. 244].

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

**Bibliografia:** Wszystkie publikacje, na które autor artykułu się powołuje, powinny być umieszczone w bibliografii na końcu pracy, ułożone w kolejności alfabetycznej wg wzoru:

Bień W., Sokół H., 1998, *Ocena sytuacji finansowej banku komercyjnego*, Difin, Warszawa.

- Bludnik I., 2009, *Redukcjonizm w modelach neokeynesowskich*, Ekonomista, nr 6.
- GUS, 2009, *Rocznik demograficzny 2008*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Konarska J., 2008, *Imny – nie znaczy gorszy*, w: Frąckiewicz L. (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Somer J. (red.), 1995, *Ustawa o ochronie i kształtowaniu środowiska. Komentarz*, Wydawnictwo Prawo Ochrony Środowiska, Wrocław.
- Wikipedia, 2011, *Łańcuch Markowa*,  
[http://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%81a%C5%84cuch\\_Markowa](http://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%81a%C5%84cuch_Markowa)  
[dostęp: 17.05.2011].

#### **Do tekstu należy dołączyć:**

**Abstrakt** – umieszczony na pierwszej stronie artykułu, poniżej tytułu, w języku polskim i angielskim (ok. 1000 znaków, czcionka 8 pkt, wyjustowanie). Abstrakt nie powinien powtarzać ani parafrazować tytułu tekstu; powinien być napisany w trzeciej osobie (np. Autor omówił...) lub w formie bezosobowej (np. W artykule przedstawiono...). W abstrakcie należy wyróżnić co najmniej cztery spośród następujących kategorii informacji:

- cel / teza (obowiązkowo)
- koncepcja / metody badań (obowiązkowo)
- wyniki i wnioski (obowiązkowo)
- ograniczenia badań (opcjonalnie)
- zastosowanie praktyczne (opcjonalnie)
- oryginalność/wartość poznawcza (obowiązkowo)

**Słowa kluczowe** – czcionka 8 pkt, w języku polskim oraz w języku angielskim. Słowa powinny być zapisane w mianowniku liczby pojedynczej, rozdzielone przecinkami. Pierwszym powinna być szczegółowa nazwa subdyscypliny, do której należy praca. Słowami kluczowymi mogą być nazwy własne, powinny być tak dobrane, by czytelnik mógł znaleźć tekst wyszukując go według słów kluczowych w elektronicznej bazie czasopism. Zachęcamy do używania

możliwie standardowej, powszechnie stosowanej terminologii zarówno polskiej, jak i angielskiej, unikania neologizmów, metafor etc.

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

**Tabele** – zawartość tabeli – 9 pkt; tytuł tabeli umieszczamy NAD tabelą – 9 pkt, do lewej za słowem „Tabela” i numerem porządkowym.

**Wykresy** – czarno-białe lub stopniowana szarość; w pliku tekstowym lub arkuszu kalkulacyjnym – edytowalne; zatytułowane jako np. Rys. 1. pod wykresem (9 pkt, do lewej).

**Ilustracje, grafiki, zdjęcia, inne obrazy** znajdujące się w tekście prosimy przysyłać jako osobne pliki (w formatach: jpg, tif) oznaczone i przyporządkowane numerami do określonych miejsc w tekście. Tytuł należy umieścić pod rysunkiem.

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

