

PL ISSN 1689-6416

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Pedagogiki

STUDENT NIEPEŁNOSPRAWNY

SZKICE I ROZPRAWY

ZESZYT 14 (7) 2014

Redakcja naukowa
Tamara Zacharuk

Siedlce 2014

Recenzenci:

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

Komitet Wydawniczy:

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

Redakcja naukowa: dr hab. Tamara Zacharuk, prof. UPH

Redaktor statystyczny: dr Janusz Sobiecki

Redaktor językowy (jęz. ros.): prof. Elena Dmitrewna Meleszko

Rada Naukowa:

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

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,
Siedlce 2014

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. Bema 1, tel. 25 643 15 20

www.wydawnictwo.uph.edu.pl

Format A-5. Ark. wyd. 14.5. Ark. druk. 14.9.

Druk: TOTEM, Inowrocław

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
I. Z teorii pedagogiki integracyjnej	
Andrzej Baładynowicz Wiedza i samoświadomość w procesie edukacji dotyczącej seksualności osób z niepełnosprawnością	13
Hanna Żuraw Studenci niepełnosprawni doby ponowoczesności w Polsce	69
Bozhidara Kriviradeva, Atanasia Stoynova The Impact of Management on the Effectiveness in Socioeducational Institutions	91
Mariela Georgieva Social Entrepreneurship in Bulgaria – Present and Prospect	105
Anatolij Smantser Педагогические аспекты подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде	119
Olga Victorovna Tzarkova, Tatiana Aleksandrova Rabota Феномен фрустрации в подростковом и раннем юношеском возрасте	141
II. Doświadczenia w zakresie edukacji integracyjnej w Europie i na świecie	
Ewa Nasiłowska Gemeinsam leben lernen e.V. – Idee der inklusiven Wohngemeinschaften in München – Deutschland	155
III. Z praktyki integracyjnej: terapia, gra, zabawa	
Marzena Lisowska Czy powiedzieć dziecku o diagnozie zespołu Aspergera? – studium przypadku	163

Alicja Antas-Jaszczuk, Sergiy Nikitin Zastosowanie technologii w procesie rewalidacji osób z wadami słuchu	173
Nadzeya Ulasiuk Teaching free writing	185
Viktoria Vitalevna Loboda Использование электронной формы обучения для развития современных жизненных компетентностей студентов с особыми образовательными потребностями	191
Paulina Kiczko-Kamut Program socjoterapeutyczny „Kolory Tęczy” szansą na rozwój kompetencji społecznych osób niepełnosprawnych intelektualnie	203

IV. Scenariusze zajęć integracyjnych

Beata Bocian-Waszkiewicz Scenariusz zajęć wychowawczych – komunikacja interpersonalna (cz. 1)	213
Paulina Kiczko-Kamut „Plastusiowa rączka” – scenariusz zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dotyczący rozpoznawania i nazywania części ciała	217
Dorota Zbroszczyk, Marta Franaszczyk Scenariusz zajęć włączających	221

V. Recenzje i sprawozdania

Ewa Jówko Recenzja książki <i>Włączanie społeczne w placówce specjalnej</i> , autor Leszek Ploch, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011	229
Ewa Nasilowska I Międzynarodowy Kongres Inkluzji Społecznej	235

Informacje dla autorów	238
-------------------------------------	-----

CONTENTS

Introduction	9
I. The theory of integration pedagogics	
Andrzej Bałandynowicz Knowledge and self-awareness in the process of education in sexuality of people with disabilities	13
Hanna Żuraw Contemporary life and the disabled student	69
Bozhidara Kriviradeva, Atanasia Stoynova The Impact of Management on the Effectiveness in Socioeducational Institutions	91
Mariela Georgieva Social Entrepreneurship in Bulgaria – Present and Prospect	105
Anatolij Smantser Pedagogical aspects of preparing future teachers to work in inclusive educational environment	119
Olga Victorovna Tzarkova, Tatiana Aleksandrova Rabota The phenomenon of frustration during adolescence and early youth	141
II. Experiences at the field of integration education in Europe and in the world	
Ewa Nasiłowska Learning to Live Together – idea of inclusive living-communities in Munich / Germany	155
III. Integration experience – therapy, game, play	
Marzena Lisowska Tell your child about the diagnosis of Asperger’s Syndrome or not? – case study	163

Alicja Antas-Jaszczuk, Sergiy Nikitin The use of technology in the process of revalidation of people with hearing impairments	173
Nadzeya Ulasiuk Teaching free writing	185
Viktorija Vitalevna Loboda The use of electronic forms of education in the development of contemporary life competence of students with special educational needs	191
Paulina Kiczko-Kamut Sociotherapy program "Colors of the Rainbow" opportunity to develop social competences of people with intellectual disabilities ...	203

IV. Lesson plans of integration classes

Beata Bocian-Waszkiewicz The scenario of educational classes – interpersonal communication (part. 1)	213
Paulina Kiczko-Kamut Lesson plan of integration classes for the recognising and naming parts of the body	217
Dorota Zbroszczyk, Marta Franaszczyk The scenario of „integrating”	221

V. Reviews and reports

Ewa Jówko <i>Rewiew Social inclusion in a special care facility,</i> author Leszek Ploch, Wydawnictwo Difin, Warsaw 2011	229
Ewa Nasiłowska The I. International Congress of Social Inclusion	235

Wstęp

Oddajemy do rąk Czytelników kolejny numer czasopisma „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, w którym podejmowane są nowe zagadnienia dotyczące osób niepełnosprawnych i edukacji inkluzyjnej.

Na uwagę zasługuje artykuł prof. Bałandynowicza pt. „Samoświadomość społeczna wobec zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością”, w którym Autor podejmuje niezwykle ważne, ale i trudne zagadnienie dedykacji dotyczącej seksualności osób z niepełnosprawnością. Pod rozwagę podajemy rekapitulację rozważań i podkreślamy: *Przyjęcie strategii edukacyjnej zakładającej zmiany samoświadomości społecznej w stronę zachowań empatycznych i tolerancyjnych wobec kategorii zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością pozwoli urzeczywistnić model kultury społecznej uznający inkluzję społeczną za cel ostateczny a tym samym różnice będą traktowane jako cechy wzbogacające, zmuszające do refleksji aksjologicznej, lepszego uzasadniania racji oraz prowokujące do społecznego i humanistycznego postępowania.*

Interesującymi uwagami z czytelnikami dzieli się na łamach naszego czasopisma prof. A. Smantser w artykule „Педагогические аспекты подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде. Autor podejmuje zagadnienia znajdujące się również w zakresie zainteresowań badawczych naukowców w Polsce, w tym także w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

Przygotowanie nauczycieli do pracy w warunkach edukacji inkluzyjnej jest dużym wyzwaniem dla uczelni wyższych. Placówki, takie jak na przykład Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, również poświęcają wiele uwagi przygotowaniu nauczy-

cieli organizując odpowiednie formy kształcenia i poszukują odpowiedzi na pytanie, w jaką wiedzę i kompetencje należy wyposażać nauczycieli przygotowujących się do pracy w warunkach edukacji inkluzyjnej.

Nauczycielom i rodzicom polecam artykuł dr Marzeny Lisowskiej, zatytułowany „Czy powiedzieć dziecku o diagnozie zespołu Aspergera – studium przypadku”. Autorka przedstawia swoiste studium przypadku, zadaje pytanie, czy i kiedy zapoznać dziecko z jego chorobą. Bez wątplenia dla wielu rodziców jest to niezwykle trudna sytuacja i zazwyczaj dominuje chęć odłożenia na później takiej decyzji. Natomiast na przykładzie prezentowanego dziecka wyraźnie widać, że poinformowanie o wystąpieniu zaburzenia uwolniło dziecko od poczucia inności i poczucia mniejszej wartości.

Tradycyjnie odsyłamy naszych czytelników do działu scenariusze działań integracyjnych, szczególnie polecając lekturę studentom i praktykom szukającym nowych inspiracji.

Zachęcamy naszych Czytelników również do przeczytania sprawozdania ze zorganizowanego w kwietniu 2014 roku I Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej, który staje się forum międzynarodowej wymiany myśli na temat problemu włączenia społecznego. Zapraszamy także już teraz do udziału w II Międzynarodowym Kongresie Inkluzji Społecznej, który odbędzie się 15-16 kwietnia 2015 r. w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach.

Redaktor naukowy
prof. nzw. dr hab. Tamara Zacharuk

Introduction

In the current issue of our journal *Student Niepełnosprawny Szkice i rozprawy*, we present new ideas concerning disabled people and inclusive education. First of all we highly recommend the article on sexuality and disability, an important but difficult topic, by Professor Bałandynowicz. The chapter *Samoświadomość społeczna wobec zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością* recapitulates the main points of sexuality and disability concluding that *society will embrace social inclusion as its ultimate goal if we introduce educational strategy which takes into account the growing public awareness about the empathy and tolerance of sexual needs of people with disabilities, this way differences between people will be treated as a means to enrich personality, to deepen axiological reflection, to justify the argument and to encourage social and human development.*

An interesting contribution to the present issue is the article *Педагогические аспекты подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде* by Professor Smancer, which deals with preparing future teachers for inclusive teaching, a subject of interest among Polish scientists, including those working for the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce.

Training teachers to work for inclusive education is a great challenge for universities. Moreover, the network of Regional in-Service Teacher Training Centres is devoted to helping teachers by offering different workshops and trying to provide them with proper knowledge and skills to work with disabled students.

The article by Dr. Marzena Lisowska *Czy powiedzieć dziecku o diagnozie Zespołu Aspergera – studium przypadku* may be interested both for teachers and parents. The author presents a case study and analyzing it tries to answer the question whether or not children with Asperger Syndrome should be informed about the disorder. There is no

doubt that for many parents this is a very difficult dilemma and usually they put off the decision. The case of the child presented in the article shows that when children are aware about their condition they no longer have a sense of being different and do not suffer from low self esteem.

As usual we recommend the section about integrating children with special educational needs into regular classrooms. This will interest both students and teachers looking for inspiration.

We also encourage our readers to look through a report from the First International Conference on Social Inclusion, which has become an international forum to exchange ideas on social inclusion issues. We invite everybody interested to take part in the Second International Conference on Social Inclusion, which is to take place in the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce between 15 and 16 April 2015.

Academic editor
Tamara Zacharuk

- I -

Z TEORII PEDAGOGIKI INTEGRACYJNEJ

THE THEORY
OF INTEGRATION PEDAGOGICS

Andrzej Baładynowicz

Katedra Pedagogiki Pokoju i Probacji

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

WIEDZA I SAMOŚWIADOMOŚĆ W PROCESIE EDUKACJI DOTYCZĄCEJ SEKSUALNOŚCI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

KNOWLEDGE AND SELF-AWARENESS IN THE PROCESS OF EDUCATION IN SEXUALITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES

1. Podmiotowość a przedmiotowość osoby z niepełnosprawnością

Proces inkluzji społecznej to pewien wybór pomiędzy jednostką a dobrem wspólnym. Należy się zorientować, na ile dobro człowieka równa się dobru wspólnemu i na ile dobro wspólne ogranicza swobodę, uprawnienia czy pewne możliwości działania jednostki¹. Można przywołać tu definicję Mary Richmond z 1917 roku, autorki pierwszej pracy naukowej dotyczącej *caseworku*, czyli pracy z indywidualnym przypadkiem². Richmond stwierdziła, że *casework* jest sztuką rozwiązywania różnych problemów różnych ludzi przez zgodną współpracę z nimi w celu osiągnięcia ich wspólnego dobra będącego dobrem jednostki. Był to rok 1917, obecnie mamy XXI wiek, a w polskim systemie polityki społecznej, w obszarze polityki integracyjnej możemy nadal traktować tę definicję jako wizję, do której realizacji należałoby zmierzać. Po pierwsze, M. Richmond użyła słowa „sztuka”, czyli właściwie mamy tu do czynienia z mistrzostwem, nie jest to zatem żadna techno-

¹ Ajdukiewicz K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii*. Warszawa: wydawnictwo Czytelnik.

² Richmond M. (1917): *Social Diagnosis*, Londyn: Russell Sage, s. 172.

logia czy działalność formalno prawna. Chodzi o rodzaj kunsztu, kompetencyjności, sumę określonych predyspozycji, które pozwalają wykonywać coś w kategoriach profesjonalnej sztuki, a nie w kategoriach powielania, powtarzania pewnych czynności technicznych. Po drugie M. Richmond określiła, że jest to sztuka rozwiązywania różnych problemów. Powstaje zatem niezmiernie istotne pytanie, mianowicie czy praca w procesie integracji społecznej ma się koncentrować na osobie, czy na problemach, które niesie ze sobą ta osoba, czy też na pewnych zjawiskach, które są przynależne określonym sprawom ze względu na podobny problem występowania sytuacji kryzysowych, w grupach bądź społecznościach. A zatem czy koncentrujemy się na pewnych oddziaływaniach postępowania korekcyjnego, bo jednostka poprzez złożoność swojej osoby artykułuje pewną sytuację kryzysową, rodzą się problemy i cały proces integracji będzie polegał na umiejętnej procedurze oddziaływania, żeby ten problem wyeliminować.

Można wskazać jeszcze trzeci aspekt – że ten problem jest sygnalizacją szerszego zjawiska, które jest zjawiskiem przynależnym nie tylko jednostce, ale wielu osobom z danej grupy, różnych grup, społeczności. W związku z tym proces integracji powinien być rodzajem inżynierii społecznej, próbą dotarcia do genezy zjawiska i eliminowania objawów, ewentualnie różnych stadiów kryzysu czy pewnej sytuacji traumatyzującej, a w ostatnim etapie – skutków danego zjawiska.

Zwracamy uwagę, że to są różne problemy, sytuacja konfliktu, traumy jednostki w procesie integracji nie jest jednorodna, czynniki zależne zarówno od osoby, jak i od społeczeństwa są złożone³. Istotne jest, aby posiadać określoną aparaturę diagnostyczną, pewną procedurę diagnostyczną i określone kompetencje, umiejętności diagnosty – kogoś, kto ma występować w roli obrońcy, w roli specjalisty, doradcy i eksperta, bo takie role są właściwe dla kogoś, kto podejmuje się rozwiązać problemy drugiego człowieka⁴. Przede wszystkim jednostkę należy zrozumieć, uznać wagę jej problemu; czyli trzeba być jej

³ Haydon G. (ed.) (1998). *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects*. London: Bedford Way Papers.

⁴ Nęcka E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: wydawnictwo GWP.

obrońcą, a nie przeciwnikiem. Człowiek rozwiązujący problemy innych musi być wreszcie podmiotem, który będzie doradcą i ekspertem, a zatem będzie miał pewne umiejętności, wiedzę, będzie dysponował szeregiem właściwości i środków, które pozwolą określić problem zneutralizować lub zminimalizować jego skutki⁵.

Należy zatem podkreślić złożoność zjawiska, wielość czynników i szczególną podmiotowość osoby niosącej pomoc jednostce – w polskim systemie mogą to być kuratorzy, pedagodzy, terapeuci, pracownicy socjalni. W świecie mamy do czynienia z serwisem pracowników wymiaru sprawiedliwości, pracowników pomocy społecznej, działają także specjaliści, którzy są neutralni i nie przynależą do żadnego systemu instytucjonalnego⁶.

M. Richmond wskazuje również w swojej definicji, że problemy należy rozwiązywać wspólnie w celu osiągnięcia wspólnego dobra. Podkreśla w ten sposób szczególną interakcję między wychowawcą a uczniem, pomiędzy nauczycielem a wychowankiem, pomiędzy osobą nawiązującą stosunek pomocowy a osobą, która jest jej adresatem. Obie strony próbują ustalić tzw. możliwości wspólnego postępowania, czyli tritment⁷. Wspólne rozwiązywanie oznacza nienarzucanie decyzji, jest to spotkanie, dialog, wysłuchanie osoby potrzebującej oraz uzgodnienie wzajemnego postępowania, czyli skoordynowanie działań. Jest to zatem szczególny typ interakcji społecznej. Pracownik mundurowy czy reprezentujący określoną korporację lub pracownik określonego resortu musi zapracować na autorytet rzeczywisty czy autorytet pochodny więzi autotelicznej. A wydaje się, że jest to bardzo trudne do zrealizowania, o ile nie niemożliwe – dla reprezentantów formacji instytucjonalnych. Natomiast jest to realne w przypadku kogoś, kto nie jest reprezentantem określonej organizacji lub struktury władzy, ale np. tkwi w przestrzeni lokalnej i doskonale zna otoczenie

⁵ Samowski S. (1985). *Świadomość i czas. O początku filozofii współczesnej*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

⁶ Walczak-Duraj D. (red.) (2009). *Wartości i postawy młodzieży polskiej*. T. 1-2. Łódź: wydawnictwo UŁ.

⁷ Bilsky W., Schwartz S.H. (1994). *Values and personality*. In: *European Journal of Personality* no 8.

społeczne, w której dana jednostka funkcjonuje⁸. Może do takiej osoby przyjść, poznać ją, zwrócić się do niej bezpośrednio. Jest to osoba, która będzie mogła ingerować w strukturę osobowości drugiego człowieka. To nie jest praca dla urzędnika⁹. Na marginesie chcę powiedzieć, że z niepokojem odbieram wszelkie prace ustawodawcze, które zmierzają do budowania formacji kuratorskiej czy formacji pracowników społecznych. Przypomina mi to przygotowanie, szkolenie, tworzenie kodeksu urzędniczego i kreowanie kadry urzędników, którzy nie mają czasu dla klienta ani kompetencji czy przygotowania merytorycznego, aby być reprezentantami, doradcami i ekspertami dla jednostki.

Ostatni człon definicji M. Richmond jest najbardziej konstytutywny; głosi mianowicie, że rozwiązując problemy społeczne jednostki, mamy na uwadze dobro człowieka, które jest jednocześnie dobrem wspólnym. Stawiamy znak równości bądź przybliżamy się do tego, żeby postawić znak równości, zatem nie należy tworzyć antagonizmu pomiędzy jednostką a grupą. Pomiędzy tym, który stwarza problemy a grupą, w której on funkcjonuje i grupą, która musi te problemy rozwiązać, pomiędzy osobą określonego zachowania a społeczeństwem. Mary Richmond stwierdza, że to musi być wspólne dobro. Wspólne dobro jest wtedy, kiedy tożsame są: interes człowieka i interes grupy. Musi dojść do spotkania trzech światów: świata człowieka, świata kompetencji, społeczeństwa i kultury. Będzie to możliwe pod warunkiem że te światy na poziomie tożsamości osobowej, społecznej, kulturowej będą chciały się spotkać, że zakładają kompromis i nie będą pokazywać swojej przewagi, władzy, pewnych elementów formalno-prawnych, które dystansują i uniemożliwiają powstanie autotelicznej więzi¹⁰. Należy założyć, że działania integracyjne podejmujemy po to, żeby odzyskać człowieka i aby go włączyć ponownie do tej samej grupy. Czyli jest to punkt wyjścia, definicja pracy na zasadzie *case*

⁸ Chojnacki P. (1955). *Podstawy filozofii chrześcijańskiej*. Warszawa: wydawnictwo PAX.

⁹ Scott W.A. (1959). *Attitude change by response reinforcement replication and extension*. In: *Sociometry*, vol. 22.

¹⁰ Anusz W. (1995). *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski. Studium teoretyczno-empiryczne*. Częstochowa: wydawnictwo WSP.

study, czyli analizy indywidualnego przypadku. Jest to punkt wyjścia do pracy integracyjnej, ponieważ trzeba pracować po pierwsze z osobą, po drugie z grupą, a po trzecie ze społeczeństwem, czyli z wieloma grupami¹¹. Mówimy tutaj o działalności opiekuńczej, wychowawczej i terapeutycznej w stosunku do jednostki, o terapii rodzinnej, środowiskowej, grupowej i o terapii rezydencjalnej oraz różnych formach działań socjalnych w zakresie procesu inkluzyjności społecznej.

Druga teza, którą chciałbym poddać ocenie, dotyczy właściwego rozumienia podmiotowości jednostki i dobra wspólnego na poziomie analizy interdyscyplinarnej z uwzględnieniem wiedzy z wielu dziedzin nauki.

Kiedy możemy mówić o podmiotowości? Po pierwsze wtedy, kiedy jednostce nie narzuca się celów z zewnątrz. Powinny być więc podejmowane takie działania integracyjne, dzięki którym można będzie budować te cele wspólnie, trzeba o te cele pytać, uzgadniać je, wzajemnie negocjować¹². Jako autor programu „Family teaching program” („Program terapeutycznych domów rodzinnych”) organizuję 3 domy w Warszawie, przyjmuję otwartą ofertę uczestnictwa, tzn. jest to pewna propozycja, która nie jest jeszcze realizowana w systemie powszechnie obowiązującego prawa.

Po drugie, omawiając kwestię podmiotowości jednostki, należy także zaznaczyć, że osoba ma być celem samym w sobie, a nie środkiem do osiągnięcia celu. Kolejny raz chciałbym zwrócić uwagę na dzisiejszy system integracji osób z niepełnosprawnością do społeczeństwa. Ten system traktuje człowieka przedmiotowo, zadaniowo, nie tworzy żadnych możliwości pracy z nim w kategoriach jego dobra, sukcesu, realizacji celów, które chciałby osiągnąć¹³.

Po trzecie człowiek nie powinien być uprzedmiotowiony z rolą czy wykonywaną funkcją. Dzisiaj istnieje pewien schemat i stereotyp

¹¹ Fromm E. (1966). *Szkice z psychologii religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: wydawnictwo KiW.

¹² Gajda J. (1992). *Teoria wartości w filozofii przedplatońskiej*. Wrocław: wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

¹³ Kelly G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton and Company.

w polityce integracyjnej, polityce społecznej i edukacyjnej państwa, że właściwie odgrywanie roli czy pełnienie funkcji, zajmowanie stanowiska, sprawowanie władzy to prawidłowa socjalizacja, ponieważ wtedy człowiek jest jak gdyby podmiotem, w którym zauważa siebie jako wartość¹⁴. Oczywiście zgadzam się z tym, że jednostka musi wykonywać pewne role, musi zajmować jakieś stanowiska, wykonywać zadania wynikające z określonych obszarów władzy, ale jest to element zewnętrzny i fasadowy. Niestety nawet pełnienie najwyższych funkcji w państwie nie powoduje, że osoba, która je pełni, reprezentuje przymioty dobra. Fakt, że jakieś miejsce publiczne uważane jest za kreatywne i pozytywne, wcale nie oznacza, że osoby zajmujące to miejsce reprezentują wartości, do których należy zmierzać. Wartością centralną dla człowieka jest chęć osiągnięcia stanu wolności wewnętrznej, stanu odpowiedzialności, bycia osobą, która umie zaciągać zobowiązania wobec innych, a nie jedynie wypełniać określone role czy zajmować stanowiska¹⁵.

Wreszcie czwarty element, świadczący o podmiotowości osoby, zakłada, że człowiek powinien się uwalniać od tresury, manipulacji, dyspozycyjności, przymusu, zachowań, które są mu narzucane, od wyrafinowanych technik przystosowania społecznego. Nadmienić należy, że nie traktujemy człowieka podmiotowo, kiedy np. przymusowo poddajemy go psychoterapii, kiedy więźnia poddajemy elektrowstrząsom, nie leczymy dewianta seksualnego i pozwalamy mu na kontrolowaną wolność. Ponadto gdy przestępca się nie poprawia, podnosimy surowość kary, a gdy wykazuje pewną poprawę, jesteśmy skłonni dawać mu coraz to inne nagrody. Jest to typowo przedmiotowe traktowanie człowieka, ponieważ osoba się zmienia ze względu na nagrodę, jednostka reaguje i powstrzymuje się w krótkim czasie

¹⁴ Duan C., Hill C.E. (1996). *The current state of empathy research*. In: Journal of Counseling Psychology. 43.

¹⁵ Leszczak O. (2003). *Typologizacje i klasyfikacje w metodologii humanistyki (wymiar ilościowy)*. W: J. Opoka, A. Oskierka (red.). *Język – literatura – dydaktyka*. T. 1, Łódź: wydawnictwo WSHE.

przed popełnieniem przestępstwa ze względu na karę¹⁶. Człowiek może się zmienić pod wpływem elektrowstrząsów czy okazjonalnie zażytego narkotyku, ale jest to tylko moment, chwila, którą chce wykorzystać specjalista określonej metody, myśląc, że wtedy może zaingerować w centralny układ nerwowy i coś zmienić, że może działać w sferze uczuć i emocji, ingerować w normy, wartości czy wzory zachowań¹⁷. Niestety specjaliście się tak tylko wydaje. Jeżeli jego działania okazują się nieskuteczne, to zaostrza swoją interwencję, czyli daje silniejszy impuls elektrowstrząsów, większe kary, inne nagrody. Natomiast badania pokazują, że w dłuższym czasie nie następuje zmiana, czyli nie ma reakcji po stronie postaw jednostki¹⁸. Dlatego zdecydowanie przeciwstawiam się takiemu manipulatorstwu czy psychomanipulacji ze względu na wyrafinowane metody, ze względu na elementy dolegliwości, które są jedynie źródłem upokorzenia z powodu traktowania osoby jak manekina. Człowiek nie jest kukłą, wymaga oczywiście uczenia, ale i powtarzania sytuacji stałych, w których na poziomie własnego doświadczenia mógłby odbierać kierowane do niego działania jako uczciwe, pomocowe. W innym wypadku będziemy traktowali osobę jako przedmiot¹⁹.

Jeżeli w tych obszarach, o których wspomniałem, traktujemy jednostkę jako podmiot, to wówczas człowiek może się utożsamiać z dobrem wspólnym, a po stronie społeczeństwa istnieje gotowość do włączenia tej jednostki do grupy i grup do przestrzeni otwartej²⁰. Jeżeli natomiast będziemy traktować osobę przedmiotowo, to nie stwarzamy

¹⁶ Makowski A. (1994). *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

¹⁷ Nalaskowski S. (1992). *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*. Toruń: wydawnictwo UMK.

¹⁸ Parsons T. (1969). *Struktura społeczna a osobowość*. Tłum. M. Tabin. Warszawa: wydawnictwo PWE.

¹⁹ Orłowska M., Jaworowska M., Ciążela H. (2001). *Różne oblicza podmiotowości we współczesnej Polsce. Analiza wybranych problemów w aspekcie pedagogicznym, socjologicznym i aksjologicznym*. Warszawa: wydawnictwo APS.

²⁰ Pytka L. (2003). *Diagnostyka i hermeneutyka pedagogiczna*. W: „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1 (53).

warunków do tzw. funkcjonalizmu społecznego, czyli określenia elementarnych przesłanek, pozwalających osobę zintegrować społecznie.

Organizując ten proces, mówimy, że chcemy jednostkę zintegrować, ponieważ narzucamy jej cele, stwarzamy jej role, ale jest to działanie pozorowane i fasadowe, gdyż jako przedmiot, a nie jako podmiot, człowiek nie może się nigdy zasymilować²¹. A zatem konkurencyjny model osoby z niepełnosprawnością będącej podmiotem to ten, który musi spełniać trzy podstawowe warunki, tj. człowiek musi być twórcą samego siebie, osobą zdolną do rozwoju, a także w swoim procesie socjalizacji i integracji społecznej wykorzystywać pozytywnie własne doświadczenia²². A zatem nie ma osób gorszych, bo człowiek to nie tylko zasoby, ale także potencjały. Kiedy osoba będzie traktowana jako twórca samego siebie, będzie chciała się zmienić, to nie kontrola ma wymusić zmianę, to on ma akceptować sytuację, w wyniku której będzie się musiał zmienić, a społeczeństwo będzie tylko sankcjonowało tę zmianę.²³ Natomiast dzisiaj społeczeństwo narzuca sankcje i organizuje głęboką superwizję, kontrolę społeczną jej przebiegu. To wszystko jest dysfunkcjonalne, nie spełnia postulatu, żeby dobro wspólne było dobrem jednostki i dobro jednostki było dobrem wspólnym. Ponadto człowiek jest osobą zdolną do rozwoju, co oznacza, że musimy dostrzegać elementy pozytywne, które tkwią w jednostce. Wskazujemy na kierunek psychologii personalistycznej reprezentowany w twórczości naukowej np. Jana Pawła II, na siły twórcze, które są elementem konstytutywnym każdej osoby ludzkiej, nawiązujemy też do filozofii, antropologii R. Steinera, mówimy o siłach witalnych i duchowych H. Radlińskiej, czyli te elementy wyraźnie pokazują pewną możliwość podmiotową, nie uprzedmiotawiają jednostki²⁴.

²¹ Węgliński A. (1983). *Poziom empatii a zachowania nieletnich w zakładzie poprawczym*. W: „Psychologia wychowawcza” nr 3.

²² Ziółkowski M. (2002). *Wartości*. W: K.W. Frieske (red.). *Encyklopedia socjologiczna*. t. 4, Warszawa: Oficyna naukowa.

²³ Adamski W. (1980). *Typy orientacji życiowych młodzieży i starszego pokolenia Polaków*. W: „Studia socjologiczne” nr 1.

²⁴ Czapów C. (1968). *Rodzina a wychowanie*. Warszawa: wydawnictwo Nasza Księgarnia.

2. Autonomia i godność osoby z niepełnosprawnością

Rozgraniczenie dobra podmiotowego i przedmiotowego wiąże się z kategorią autonomii i godności człowieka. Autonomiczność i godność osoby są zachowane wtedy, gdy jednostka jest traktowana przez prawo, system i politykę społeczną jako podmiot²⁵. Człowiek nigdy nie jest autonomiczny i nie będzie traktowany w sposób godnościowy, kiedy prawo, polityka i system, w którym funkcjonuje, traktują go przedmiotowo. Są trzy wyznaczniki autonomii i godności człowieka²⁶.

Po pierwsze osoba jest wartością bezwzględna, nie ma ludzi, którzy nie są określani jako wartość, musimy odrzucić stereotyp, że są lepsi i gorsi, że gorsi to ułomni czy niepełnosprawni, że gorsi to ci, dla których śmietnik społeczny jest jedyną możliwością przeżycia. Musimy się nauczyć widzieć wartość w każdej jednostce, tak jak nauczali Matka Teresa czy Jan Paweł II.

Po drugie nie można posługiwać się relatywizmem w zakresie ocen podmiotów oceniających. Traktujemy jednostkę jako pewien wzór, staramy się pokazać elementy, które akceptujemy, i te, których nie akceptujemy. Osoba staje się jakby towarem wystawionym na sprzedaż za pewną cenę: jeden ma niższą, drugi – wyższą, trzeci – przeciętną cenę albo może być wyprzedzą i ktoś staje się detalem bez ceny, czyli oceniamy go w kategorii „nikomu niepotrzebny”. Staramy się wówczas stworzyć system w postaci technologii dla tych „nikomu niepotrzebnych”, chodzi tu o niepełnosprawnych, bezrobotnych, bezdomnych, chorych na AIDS, narkomanów, przestępców, ludzi, którzy podlegają nie tylko marginalizacji, ale także wykluczeniu społecznemu²⁷.

Po trzecie jednostki nie można traktować tylko przez pryzmat jej czynów, nawet jeśli te czyny z punktu widzenia grupy, społeczeństwa

²⁵ Kerschensteiner J. (1929). *Pojęcie szkoły pracy*. Warszawa, wydawnictwo Książnica – Atlas.

²⁶ Ebner F. (2006). *Słowo i rzeczywistość duchowa. Fragmenty pneumatyczne*. Tłum. K. Skorupski. Warszawa: wydawnictwo PAN.

²⁷ Jaeger W. (2001). *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Tłum. M. Pledzik, H. Bednarek. Warszawa: wydawnictwo Fundacja Aletheia.

zasługują na krytykę (tzw. ocena subiektywno-negatywna), a mogą zasługiwać, bo trudno akceptować zachowania odmienne, wrogie, wulgarne, agresywne, niepożądane, trudno akceptować zachowania kryminalne. Jednak ze względu na autonomię i godność człowieka trzeba wyzbyć się oceny poprzez czyny i wprowadzić ocenę poprzez pryzmat osoby, a zatem odrzucić należy subiektywne nastawienie do jednostki. Zwłaszcza jeśli ktoś chce się zajmować procesem integracji, czyli procesem wtórnej socjalizacji osoby do grupy, powinien wykorzystywać wszystko, co jest pozytywne po stronie osoby, a nie bazować na elementach ocennych, klasyfikacyjnych, elementach pomniejszających te właśnie zasoby ze względu na uzewnętrznione zachowanie i czyn²⁸. Należy podkreślić, że człowiek, który doświadcza odmiennych przeżyć emocjonalnych, uczuciowych od przeżyć innych osób, nie może ich stygmatyzować i werbalizować względem nich wyłącznie rzeczowej lub przedmiotowej samoświadomości²⁹, ponieważ czyn nie powinien stać się elementem wyznaczającym proces socjalizacyjny czy proces integracji jednostki.

Z tą problematyką wiąże się postępowanie diagnostyczne, gdyż diagnoza jest elementem koniecznym i niezbędnym, żeby opracować późniejszą politykę czy określić indywidualne programy integracyjne, czyli tritment. Diagnoza zawsze musi, bazując na podmiocie, określać te wszystkie obszary, w ramach których będziemy mogli lokować zasoby, określać metody czy sposoby i środki interwencji³⁰. Zgodnie chociażby z koncepcją Parsonsa, trzeba mieć na uwadze, że integracja będzie przebiegała w 3 fazach: przygotowanie procesu, realizacja i kontrola³¹. W ramach tych faz określamy cele: ogólne i szczegółowe

²⁸ Łukaszewicz J. (1987). *O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa. Studium krytyczne*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

²⁹ Maslow A.H. (1966). *Teoria hierarchii potrzeb*. W: J. Reykowski (red.). *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

³⁰ Parsons T. (1980). *General Theory in Sociology*. W: K. Merton, L. Boan, L. Cotrell. *Sociology Today*, New York, s. 26 i nast.

³¹ Giddens A. (2007). *Sociologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: wydawnictwo PWN.

czyli strategiczne i operacyjne; następnie musimy umieć określić sposoby, metody, techniki i środki, a zatem wykonać diagnozę możliwości użycia aparatury i instrumentów zmiany zachowania osoby, czyli rozwiązywania problemów społecznych. Ta diagnoza winna być pełna, tym samym zawierać 4 wymiary: jako diagnoza typu, gatunku, znaczenia i rozwoju jednostki, czyli prognozy społecznej³². W pierwszym wypadku, kiedy mówimy o postępowaniu diagnostycznym, trzeba wskazać, kto taką diagnozę w postępowaniu integracji ma sporządzić; czy ma to robić osoba przyuczona do zawodu, jednostka, która kończy jakiegokolwiek studia humanistyczne, czy ma to być specjalista – psycholog, terapeutą, pedagog resocjalizacyjny czy lekarz³³.

Tu pojawia się fundamentalny problem, jak często zwracamy się do specjalistów z wielu dziedzin wiedzy, czy jest jakaś specjalność zawodowa, której reprezentanci mogliby na poziomie superwizji dokonać diagnozy³⁴. Jeżeli mówimy o zorganizowanym, planowym działaniu ludzkim, które ma być oparte na diagnozie, to tę diagnozę musi wykonać specjalista. Tymczasem przygotowujemy zastępcze służby do stawiania diagnoz, czyli budowania bardzo głębokich, dynamicznych, epidemiologicznych i prognostycznych założeń dla programów korekcyjnych przez osoby, które nie mają do tego odpowiednich kwalifikacji³⁵. Dzisiaj kurator powinien korzystać z usług specjalistycznych agend, a nie być podmiotem, który posiada umiejętności stawiania diagnoz. Tak jest w procesie integracji społecznej na świecie – kurator, pracownik socjalny, pracownik serwisu probacyjnego czy pracownicy organizujący pomoc w gminie w ramach struktur lokalnych zwracają się

³² Ossowska M. (2002). *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*. Warszawa: wydawnictwo Książka i Wiedza.

³³ Pańpuch Z. (2000). *Aretologia*. W: A. Maryniarczyk. *Powszechna encyklopedia filozoficzna*. T. 1. Lublin: wydawnictwo KUL.

³⁴ Reale G. (1994). *Historia filozofii starożytnej*. T. I. Tłum. E.I. Zieliński. Lublin: wydawnictwo KUL.

³⁵ Kluckhohn C. (1962a). *Values and Value – Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification* (rozdział II i IV). In: T. Parsons, A. Shils (ed.). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.

do wyspecjalizowanych agend, które stawiają profesjonalne diagnozy, a w zespołach tych są lekarze, psycholodzy, pedagodzy i socjolodzy³⁶.

W diagnozie zwrócić należy szczególną uwagę na tzw. obraz życia, umieć go określić na poziomie jednostki. Kurator po ukończeniu wydziału prawa, kurator po psychologii ogólnej, po pedagogice nie jest kompetentny, aby bez udziału specjalistów dokonać tego rodzaju szacunku diagnostycznego czy wykonać pełną diagnozę psychopedagogiczną³⁷. W Polsce są studia interdyscyplinarne, które przygotowują specjalistów z różnych dziedzin do tych kompetencji i umiejętności. Natomiast nie ma badań katamnesticznych, które pozwoliłyby ocenić, czy osoby studiujące jednocześnie na kilku kierunkach (psychologia, pedagogika, prawo) posiadają takie umiejętności i zdolności, żeby stawiać pełną diagnozę. Jeżeli system prawny ma być uczciwy, pomocowy i efektywny, to nie może zakładać braku wiedzy, kompetencji i etyki w tym zakresie³⁸.

Diagnozy winni zatem wykonywać specjaliści, profesjonalści, a nie przyuczeni do zawodu urzędnicy, dlatego – tak jak to ma miejsce na przykład we Francji, Szwajcarii czy Belgii – powinniśmy tworzyć na najniższych poziomach społeczności lokalnej tzw. zintegrowane podmioty składające się z lekarza, psychologa, pedagoga, prawnika, które potrafiłyby dokonać pełnej diagnozy przypadku, celem rozwiązywania problemów występujących na danym terenie³⁹. Jak już wspomniałem, pełna diagnoza obejmuje nade wszystko określenie typu osobowości jednostki czy typu kariery dewiacyjnej. A zatem z punktu widzenia psychologii społecznej trzeba dokonać typologii osobowości. Należy to do kompetencji psychologa, pedagoga resocjalizacyjnego, a nie specjalisty innego rodzaju. Trzeba umieć określić, czy mamy do

³⁶ Eliade M. (1974). *Sacrum, mit, historia, Wybór esejów*. Tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: wydawnictwo PIW.

³⁷ Świda-Ziemia H. (1993). *Wartości młodzieży licealnej – ankieta jako metoda badawcza*. W: „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.

³⁸ Allport G.W. (1970). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

³⁹ Sieroń J. (2007). *Problem cierpienia w literaturze i filozofii starożytnej Grecji. Wybrane zagadnienia*. Katowice: wydawnictwo UŚ.

czynienia z psychopata, charakteropata, socjopata, czy to jest psychopata charakteropata, socjopata aspołeczny czy antyspołeczny, czy jest to właśnie człowiek, którego w wyniku rozwoju kariery przestępczej, a także pewnych cech osobowościowych cechuje rozproszona inteligencja, czy wreszcie mamy do czynienia z ludźmi, których struktura własnego „ja” nie odbiega od obrazu ludzi żyjących w społeczeństwie⁴⁰. Nowe badania, dotyczące zachowań eksternalizacyjnych osób dorosłych, pokazują, że występują właśnie takie typy osobowości. Osoby z charakteropatią, socjopatią, psychopatią nabytą to jednostki, które nie są groźne społecznie, lecz są uporczywie społecznie⁴¹.

Biorąc pod uwagę obraz samooceny własnej, poziom poczucia własnej wartości, określony stopień inteligencji czy określony stopień temperamentu albo tzw. stopień agresywności jednostki, można dokonać pewnej klasyfikacji i typologii. Chcę zaznaczyć, że w grupie niedostosowanych społecznie z niepełnosprawnością, których będziemy się starać integrować do społeczeństwa, ok. 1/4 są to osobowości normalne, co oznacza, że tych pięć cech bazuje na wskaźnikach nieodbiegających od norm. Jest to bardzo pouczające dla projektodawców prawa, dla polityki społecznej, dla twórców programów reintegracyjnych, gdyż okazuje się, że osoby z niepełnosprawnością nie wymagają żadnej korekcji, ponieważ są normalne.

W związku z tym trzeba stworzyć inne programy integracyjne, korzystające z zupełnie innych metod, technik czy środków interweniowania⁴². Powinna również zachodzić głęboka dywersyfikacja w ramach procesu probacyjnego czy integracyjnego, skoro mamy różne profil zachowań asocjalnych. Niektórzy należą do tzw. uporczywych

⁴⁰ Tarnowski J. (1987). *Z tajników „ja”*: typologia osobowości wg R. Le Senne’a. Poznań: wydawnictwo Księgarnia św. Wojciecha.

⁴¹ Zabłocka M., Francuz P. (2006). *Wpływ zmiennych osobowych na decyzję o sprawowaniu kontroli w sytuacji odpowiedzialności*. „Przegląd Psychologiczny” t. 49, nr 1.

⁴² Leszczak O. (2002). *Metodologiczne zasady wartościowania i wartości jako koncept metodologiczny*. W: E. Kasperski, D. Ulica (red.). *Dialog. Komparatystyka. Literatura*. Warszawa: wydawnictwo ASPRA – JR.

i antyspołecznych, czyli groźnych, charakteryzują się wysokim potencjałem niebezpieczeństwa, przeżywają wysoki poziom ryzyka, strachu i lęku⁴³.

Z drugiej strony mamy ogromną grupę, stanowiącą ponad połowę populacji niedostosowanych społecznie, która jest uporczywa, nagminna, antyspołeczna. Można tu wymieniać drobne kradzieże, często kradzieże w celu zaspokojenia bieżących potrzeb, kradzieże będące następstwem prowadzenia migrującego trybu życia, tj. kradzieże, które wynikają z faktu posiadania nielegalnych źródeł dochodu, czyli braku stałego źródła dochodu⁴⁴. Te kradzieże są spowodowane tym, że człowiek się nie nauczył bądź nie przysposobił określonych umiejętności, nie pozyskał pewnych cech statusu osobowego czy systemu wartości lub nie zaakceptował tożsamości osoby wolnej w kategoriach akceptacji społecznej, w związku z czym będzie żył na koszt innego człowieka czy innej grupy⁴⁵. Jednak dla takiego sprawcy trzeba zastosować zupełnie inny program probacyjny czy program integracyjny niż dla zabójcy lub dla człowieka, który dokonuje rozboju. Ponadto należy pamiętać, że diagnoza powinna dokładnie scharakteryzować te podstawowe cechy, elementy struktury osobowości, żeby następnie instruktor praktyk, specjalista od programu mógł stosować pewne działania uczące na tych cechach i elementach, które po stronie osoby powinny się zmienić⁴⁶.

Wskazujemy zatem, że program reintegracji powinien uwzględnić psychoanalizę, teorie nieprzystosowania społecznego jednostki, ponieważ w ramach tych obszarów ingeruje się w strukturę człowieka.

⁴³ Gliszczyńska X. (red.) (1982). *System wartości w środowisku pracy*. Warszawa: wydawnictwo KiW.

⁴⁴ Berkeley G. (2005). *Traktat o zasadach poznania ludzkiego*. Tłum. C. Znamierowski. Kraków: wydawnictwo Zielona Sowa.

⁴⁵ Chymuk M. (2004). *Aksjologiczne preferencje studentów uczelni krakowskich*. Kraków: wydawnictwo WAM.

⁴⁶ Mitchell J.V. (1984). *Personality Correlates of Life Values*. In: *Journal of Research of Personality* no. 18.

Drugi element diagnozowania dotyka przyczyn niedostosowania (są to okoliczności tkwiące po stronie jednostki, i po stronie społeczeństwa), a zatem należy zdiagnozować wieloczynnikowość tych elementów, wskazać takie, które mają charakter endogenny i egzogenny, należy ustalić ciąg patogenezy jednostki, który doprowadził osobę do sprawstwa, a w efekcie do wykluczenia społecznego, marginalizacji, która stwarza kryzys społeczny jednostki⁴⁷.

Trzeci wymiar postępowania diagnostycznego to diagnoza znaczenia, czyli określenie, w jakim momencie choroby, kryzysu osoba się znajduje, jak to wpływa na nią, a także na grupę i przestrzeń społeczną. Choroba to element nie tylko dyskomfortu osobowego, ale również dysfunkcyjności społecznej. Dlatego musimy umieć określić, na którym etapie człowiek się znajduje i jak to rzutuje na podstawowe kręgi, grupy społeczne, czyli rodzinę, grupy koleżeńskie, sąsiedzkie, miejsce pracy, środowiska, miejsce zamieszkania – te wszystkie elementy otoczenia i infrastruktury społecznej⁴⁸.

I wreszcie czwarty element diagnozy sprowadza się do zadania pytania, czy możemy tego człowieka wyleczyć, czy stan choroby da się zaleczyć częściowo, czy też możemy stworzyć pewien układ samoobrony, rekompensujący niewydolność, którą uznajemy już za stałą? Czy może należy stwierdzić, że niestety to już jest okres terminalny albo taki, w którym działania na poziomie kompetencji, czyli wiedzy nie są możliwe, aby przynajmniej te trzy poprzednie stany osiągnąć, tj. całkowitej zmiany, częściowej zmiany bądź stworzenia pewnej alternatywy, czyli tzw. elementów zastępczych, na bazie których jednostka może się ponownie socjalizować i integrować społecznie⁴⁹.

Powstaje zatem problem podmiotu, który zostanie ustrukturalizowany, poddany głębokiej ingerencji w świat struktury własnego

⁴⁷ Platon (1993). *Dialogi*. Tłum. W. Witwicki. Warszawa: Unia wydawnicza Verum.

⁴⁸ Hoffman E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Tłum. A. Dzierżyński, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: wydawnictwo GWP.

⁴⁹ Kłoskowska A. (1973). *Kultura uwarunkowania postaw*. W: S. Nowak (red.). *Teoria postaw*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

wnętrza. Specjalista potrafi określić stan zaawansowania niedostosowania i niepełnosprawności, którą jednostka manifestuje i mamy tu do czynienia z kolejnym etapem zorganizowanego, celowościowego działania, czyli z elementem oddziaływania *sensu stricto* procesu integracyjnego⁵⁰.

W dalszej części dyskursu naukowego podejmę kwestię przechodzenia jednostki z roli odmieńca w rolę eks-odmieńca. Będę omawiał proces dezidentyfikacji, przełamывania obciążeń w tonie destygmatyzacji⁵¹. Chciałbym mocno podkreślić, że problem dobra jednostki i dobra wspólnego w kategoriach procesu reintegracji powinno odzwierciedlać prawo. Możemy się tu zastanawiać, jak ten problem rzutuje na treść i formę prawa, a co za tym idzie – na treść i formę państwa. Otóż analizując pewne systemy normatywne czy systemy politologiczne, można stwierdzić, że mamy do czynienia z tzw. społeczeństwem anomijnym i społeczeństwem normatywnym, czyli z demokracją anomijną i demokracją normatywną⁵².

W społeczeństwie anomijnym zabiega się o dobro i sukces jednostkowy, czasami ta gonitwa prowadzi do sytuacji, w której mamy do czynienia z kategorią dobra jednostkowego, mojego własnego, rozumianego egoistycznie. Kiedy np. analizujemy socjalizację osób z niepełnosprawnością, możemy zauważyć daleko idące procesy socjopatii, konkurencyjności czy depresji jednostki bądź depresji grupy⁵³. Dlatego należy zwrócić uwagę, że społeczeństwo nie powinno zabiegać o stan absolutnej wolności jednostkowej, że dzisiaj dobry nauczyciel, dobra matka, dobry ojciec czy opiekun powinni uczyć, że dobro człowieka objawia się poprzez realizację pewnych potrzeb, ale wtedy, kiedy inni też mogą realizować swoje potrzeby. A możemy to zrobić nie poprzez środki materialne czy konkurencyjność, tylko przez tworzenie społeczności, która podejmie się wysiłku, jakichś działań na

⁵⁰ Peters M. (2004). *Nietzsche, nihilizm i krytyka nowoczesności: ponietzscheańska filozofia edukacji*. Tłum. R. Godoń. W: „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1-2 (191-192).

⁵¹ Pytka L. (1997). *Norma i patologia a tor ludzkiego cierpienia*. W: „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 2 (30).

⁵² Ricken F. (2001). *Etyka ogólna*. Tłum. P. Domański. Kęty: wydawnictwo Antyk.

⁵³ Szymborski K. (1986). *Oblicze nauki*. Warszawa: wydawnictwo Książka i Wiedza.

rzecz słabszych, czyli tych, którzy nie mogą własnymi siłami realizować swoich potrzeb⁵⁴. Powstanie wtedy takie prawo i takie państwo, które będzie tworzyło system pomocowy w ramach systemu inkluzji społecznej, w którym człowiek się opodatkuje na rzecz słabszego, w którym człowiek odda coś na rzecz osoby, która tego nie posiada. Chodzi oczywiście o demokrację normatywną, o społeczeństwo, w którym nie ograniczamy się wyłącznie do konsumpcji dóbr, nie polujemy egoistycznie na dobra materialne, nie tworzymy spirali różnic społecznych, nie dzielimy ludzi na lepszych i gorszych, na tych, którzy wszystko posiadają lub mogą kupić i na tych, którzy niczego nie mają⁵⁵. Reasumując, poprzez politykę społeczną powinniśmy wyrównywać te nierówne szanse dla osób w przestrzeni publicznej. Nierówność jest stanem naturalnym, nie ma ludzi takich samych, ale skoro ludzie są inni, to niech w tej inności zachowują równość.

Człowiek jest wartością najwyższą, jest jednostką autonomiczną i posiadającą godność, bez względu na to, czy jest słabszy, ułomny, pozbawiony rodziców, którzy np. zginęli w wypadku samochodowym, czy jest obciążony od urodzenia np. jakąś dysfunkcją organiczną, upośledzeniem umysłowym czy wreszcie nie ma wysokiego wykształcenia lub dużych zarobków. Różna jest sfera nierówności, bowiem nierówność jest stanem normalnym i nie można stworzyć równości za wszelką cenę. Jednak nierówność można rekompensować, można stworzyć pewien system prawa, demokracji normatywnej, w którym będziemy wyrównywać szanse⁵⁶. A zatem grupa, społeczność, transakcje społeczne, wymiana dóbr społecznych, więzi i treści tych humanistycznych relacji będą polegały na dopełnianiu jakichś nierówności⁵⁷. Ludzie powinni zauważać, że nie mogą konsumować ze wszech miar,

⁵⁴ Wojcieszek K.A. (2005). *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*. Kraków: wydawnictwo Rubikon.

⁵⁵ Tomasz z Akwinu św. (2000). *Traktat o człowieku*. Tłum. S. Swieżawski. Kęty: wydawnictwo Antyk.

⁵⁶ Fazio R.H., Sanbonmatsu D.M., Powell M.C., Kardes F.R. (1986). *On the automatic activation of attitudes*. In: *Journal of Personality and Social Psychology* no 50.

⁵⁷ Pospiszyl K. (1998). *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływania*. Warszawa: wydawnictwo Żak.

że są inni, którzy nie mogą niczego uzyskać albo mają ograniczone moce sprawcze. A my zastanawiamy się, do jakich granic oni mogą konsumować, ile może wynosić pensja minimalna, ile można przyznać dodatku czy jakiegoś zasiłku, tworzymy nierówność już w punkcie wyjścia, dyskryminujemy jednostki słabsze. Dlatego te dwa wspomniane przeze mnie modele prawa i państwa są przeciwstawne. Oczywiście chciałbym, żebyśmy tworzyli wizję człowieka, prawa i systemu społecznego na fundamentach demokracji normatywnej⁵⁸.

Współcześnie demokracja opiera się na zantagonizowaniu grup społecznych, jednostek, na daleko idącej anonimowości, a także na głębokiej psychomanipulacji społecznej, ponieważ dzisiejsze rozwiązania normatywne często generują tzw. technologię i działania polegające na reglamentaryzmie osób wykluczonych, zmarginalizowanych czy gorszych⁵⁹. A przecież społeczeństwo i prawo powinny zmierzać w kierunku wyrównywania szans, modelowania tych szans, a nie tworzenia prawa dla lepszych i gorszych. Nierówność tego rodzaju jest całkowitym podważaniem podmiotowości, wartości osoby i autonomii godności człowieka⁶⁰. W takiej sytuacji nikogo nie nauczymy, żeby szanował wartości wspólne, żeby nie kradł, żeby czuł się odpowiedzialny za innych ludzi. Nie dając możliwości wyrównywania szans, od samego początku tworzymy mechanizmy tzw. wtórnej dewiacji czy wtórnej patologii, a także potencjał osobowościowy agresywności jednostki⁶¹.

Oczywiście nikogo nie można uszczęśliwiać na siłę i nikomu nie można narzucić modelu rodziny formalnej czy związku matrymonialnego prawnie zawartego, ale trzeba pamiętać, że należy ingerować w tę sferę, sprawdzając, jaka jest ta rodzina i czy człowiek zaspokaja

⁵⁸ Kolberg L., Hersh R.H. (1977). *Moral development: A review of the theory*. In: *Theory into Practice*. 16 (2).

⁵⁹ Feuerbach L. (1953). *Wykłady o istocie religii*. Tłum. A. Landman. Warszawa: wydawnictwo PWN.

⁶⁰ Reykowski J. (1986). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

⁶¹ Konarzewski K. (1981). *Teoria wychowania a światopogląd*. W: „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.

w niej potrzeby na zasadzie własnego wyboru czy konieczności. Badania kryminologiczne bowiem pokazują, że często są to związki konieczne, a nie związki, w których osoba realizuje siebie jako wartość⁶².

Kolejnym problemem jest brak zatrudnienia, a przecież praca stanowi naturalną powinność człowieka, warunkującą jego rozwój zarówno biologiczny, jak i psychiczny. Człowiek pozbawiony pracy nie ma możliwości rozwoju psychicznego, duchowego, społecznego, a także fizycznego. Tymczasem w większości przypadków osoby z niepełnosprawnością to ludzie bez pracy⁶³. Nie możemy tych ludzi włączać do pracy jako klientów serwisu probacyjnego czy reintegracyjnego. Musimy najpierw stworzyć system socjalizacyjny, polegający na tym, żeby ich poddać oddziaływaniu tzw. zmiany socjalnej.

W społeczeństwach demokracji normatywnej najpierw należy wyrównać braki, a później odkryć, jakie są zasoby i potencjały, żeby można było włączyć jednostkę do normalnej grupy społecznej⁶⁴. W takim przypadku człowiek, zwłaszcza młody, nigdy nie będzie protestował, nie będzie występował przeciwko oficjalnemu prawu czy swoim opiekunom, przeciwnie – będzie oczekiwał nagrody w tym zakresie. Jeżeli prawo traktuje się jako kontrolę, to należy pamiętać, że kontrola nie jest żadnym samoistnym elementem pomocy⁶⁵. Kontrola, która się atomizuje, superwizja, monitoring, który staje się środkiem samym w sobie i elementem postępowania, eliminuje wszystkie inne działania tzw. społecznego obrońcy, pomocnika, wychowawcy, doradcy czy eksperta. To, co dzisiaj obserwujemy, to kryzys humanizmu względem człowieka i kryzys humanitarnego prawa w stosunku do człowieka. Powinniśmy stwarzać takie warunki, żeby człowiek poznał swoją wartość dzięki pracy. Jeżeli mówimy np. o osobie z niepełnosprawnością, to

⁶² Łukasiewicz J. (1934). *Z historii logiki zdań*. W: „Przegląd Filozoficzny” nr 37.

⁶³ Smyczek L. (2002). *Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej*. Lublin: wydawnictwo KUL.

⁶⁴ Zubielewicz J. (2002). *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pąjdocentryzm*. Warszawa: wydawnictwo Żak.

⁶⁵ Prężyna W. (1981). *Funkcja postawy religijnej a osobowość człowieka*. Lublin: wydawnictwo KUL.

nie wyobrażam sobie, żeby ona nie pracowała, ponieważ brak pracy uniemożliwia wykształcenie takiej potrzeby i stałego nawyku oraz nie tworzy się teźże powinności i konieczności stałej aktywizacji zawodowej⁶⁶.

Nie tworzymy zatem prawa i systemu instytucjonalnego, w którym dobro osobowe jest dobrem wspólnym w sensie dobra grupowego. Człowiek musi trafiać do ośrodków probacyjnych i takich instytucji prawnych, które będą instytucjami rehabilitacji, leczenia bądź detoksykacji z narkotyków, alkoholu, będą wymuszać uczestnictwo w programach socjoterapeutycznych, aby nauczyć osoby funkcjonować w pozytywnych rolach społecznych⁶⁷. Tego nie zrobi dotychczasowy system społecznej izolacji przestrzennej. Podobnie jednostki, która nigdzie nie pracuje, która całe życie korzysta ze świadczeń pomocowych, nie można poddać integracji, jeżeli się go nie nauczy pracy np. w przymusowych ośrodkach probacyjnych – opartych na obowiązkowym zatrudnieniu. Osoba musi się nauczyć, że jest podmiotem. Element wyrównywania szans jest naturalną płaszczyzną spotkania dobra jednostkowego i dobra grupowego⁶⁸. Dobro jednostki musi być dobrem wspólnym, a dobro wspólne musi być dobrem jednostki.

3. Dekalog praktycznych oddziaływań pomocowych w systemie integracji osób z niepełnosprawnością

Terapia grupy to znajomość zasad, które pełnią określone funkcje w procesie oddziaływań reintegracyjnych. Podstawowa reguła ustrojowa polega na pomaganiu i działaniu na rzecz podopiecznego, tj. osoby, w stosunku do której podejmowane są praktyczne działania pomocowe, aby mogła sama nabyć określone umiejętności i sprawn-

⁶⁶ Comte A. (2001). *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*. Tłum. J.K. Kęty: wydawnictwo Antyk.

⁶⁷ Adamiec M. (1983). *Działanie, wartość, sens – zarys systemu pojęć*. W: „Przegląd Psychologiczny” nr 1 (26).

⁶⁸ Ossowska M. (2000). *Etos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

ści, które pozwolą jej przezwyciężyć kryzys i wyjść z sytuacji opresyjnej⁶⁹. Chodzi zatem o nabycie przez podopiecznego umiejętności samopomocy. Jest to bardzo ważne, ponieważ obserwując realizowane usługi pomocowe, można stwierdzić, że system oparty jest głównie na ratownictwie, tj. świadczy jednorazowe usługi, przede wszystkim za pomocą pieniędzy, zaspokajające doraźne potrzeby podopiecznych.

Opresję należy porównywać do stanu choroby, zaś choroba jest to splot wielu czynników, a nie jakiś jeden element, który może być eliminowany pojedynczą interwencją, fragmentarycznym świadczeniem materialnym, które nie doprowadzi z założenia do przełamania sytuacji opresyjnej⁷⁰. Dlatego też fundamentem racjonalnej polityki integracyjnej, którą przenieść należy na metodykę oddziaływań, jest tworzenie arsenału interwencji poprzez zbiór zadań będących czynnikami tychże oddziaływań, które miałyby na celu wykształcić umiejętności, zdolności, predyspozycje osoby będącej w kryzysie, aby mogła własnymi siłami z niego wyjść. Posługując się metaforą, należy powiedzieć, że należy dać podopiecznemu wędkę, żeby mógł sam złowić rybę, a nie dostarczyć mu ryby. Osoba winna bowiem przyswoić sobie określone działania jako sprawności, które pomogą jej zmienić opresyjną sytuację⁷¹.

Kolejna zasada określa, iż w oparciu o obserwację, analizę i diagnozę należy przedłożyć cele interwencji w stosunku do jednostki, grupy i środowiska społecznego. A zatem integracja to zespół zadań, które trzeba poddać dywersyfikacji na trzy równoległe obiekty odniesień: podopiecznego, rodzinę i środowisko. Natomiast otoczenie społeczne winno być przy uwzględnieniu teorii systemów podzielone na

⁶⁹ Le Senne R. (1963). *Traité de caractérologie*. Paris: Press Universitaires de France.

⁷⁰ Mądrzycki T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plan*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

⁷¹ Olszak-Krzyżanowska B. (1992). *Młodzież wobec nowych wyzwań. Wartości, orientacje i cele życiowe zielonogórskich maturzystów*. Zielona Góra: wydawnictwo WSP.

poszczególne podsystemy, tj. instytucje, organizacje, społeczności lokalne i środowisko jako całość⁷².

Natomiast obserwacja, analiza i diagnoza sytuacji podopiecznego musi polegać na przygotowaniu zindywidualizowanego programu interwencji poprzez uwzględnienie kondycji jednostki, rodziny i grup społecznych. Tym samym mamy do czynienia z oddziaływaniem w ramach systemu w skali makro- i mikrośrodowiskowej⁷³.

Następny element stanowią zadania, które pracownik socjalny czy kurator winien zorganizować, żeby doprowadzić do realnych więzi jednostki z niepełnosprawnością z grupą za pośrednictwem poszczególnych członków tejże grupy. To jest wykształcić należy taką więź grupową i odpowiedni stan powiązań grupowych, aby zapewnić prawidłowe relacje osobowe z poszczególnymi członkami i grupą jako całością⁷⁴. Jeżeli jednostka ma funkcjonować w rodzinie, to trzeba pracować ze wszystkimi członkami rodziny indywidualnie i z rodziną jako całością. W środowisku rodzinnym są osoby z rodziny własnej i pokoleniowej, osoby młodsze i starsze – należy zatem doprowadzić do realizacji więzi częściowych tak, aby cele poszczególnych osób były wspólne z interesem jednostki, która ma być poddawana procesowi inkluzji oraz z interesem wspólnym grupy – rodziny rozumianej jako całość. Podobnie jest, gdy włączamy osobę do środowiska pracowniczego. Należy uwzględnić, że kurator czy opiekun powinien wpływać na identyfikację celów osoby włączającej się do grupy, jak też na identyfikację celu grupowego jako własnego dla podopiecznego⁷⁵. Proces ten przebiega analogicznie w środowisku szkolnym, w którym obserwuje się znaczący wzrost agresywności młodzieży uczącej się. Podmiot odpowiedzialny w szkole za terapię grupy, winien włączyć do

⁷² Sartre J.P. (2007). *Byt i nicność. Zarys ontologii fenomenologicznej*. Tłum. J. Kielbasa, Kraków: wydawnictwo Zielona Sowa.

⁷³ Tatariewicz W. (1988). *Historia filozofii*. T. I, II, III. Warszawa: wydawnictwo PWN.

⁷⁴ Andrukiewicz W. (2002). *Pluralizm stylów myślenia*. W: „Edukacja i Dialog” nr 8 (141).

⁷⁵ Czapów C. (1978). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa: wydawnictwo PWN.

niej np. przyjaciół zagrożonej osoby, klasę szkolną, szkołę jako całość oraz środowisko zewnętrzne do współpracy z nią.

Tym samym w ramach tej reguły ustrojowej działalności pomocowej organizator przedsięwzięcia musi wyznaczyć rolę i miejsce dla każdej osoby, która jest włączana w proces integracji do środowiska rozumianego jako zorganizowana społeczność⁷⁶, ponieważ każda z tych osób, tworząc grupę, jest odpowiedzialna za przebieg procesu i jego powodzenie, biorąc pod uwagę ich cele, zainteresowania, oczekiwania i potrzeby w stosunku do grupy jako całości. Grupa organizuje zbiorowe i kreatywne oddziaływanie. Jest to jeden z najbardziej pożądanych kierunków pracy integracyjnej – gdyż wykorzystujemy miejsce podopiecznego, osoby problemowej, obciążonej negatywnymi czynnikami osobowościowymi, która znajduje się w sytuacji opresyjnej i nie poprzez eliminację z grupy jako systemu, tylko poprzez wykorzystanie warunków systemu przygotowujemy ją do procesu prze wartościowania więzi i celów indywidualnych w stronę dobra wspólnego⁷⁷. Należy dostrzegać, że jest to proces wieloczynnikowy – wzajemnego oddziaływania podopiecznego i członków homogenicznej struktury, grupy.

Kolejnym elementem w procedurze zorganizowanej działalności integracyjnej jest uwzględnianie ustrojowej zasady w terapii grupowej, tj. specyficznych właściwości podmiotu, który podejmuje się tego przedsięwzięcia, czyli kuratora, pracownika socjalnego bądź oficera probacyjnego⁷⁸. Jest to samowiedza, samodyscyplina i spontaniczne postępowanie. Istotne jest, ażeby wiedza ogólna, ale też kompetencje pracy z indywidualnym przypadkiem na poziomie *caseworku* i działalności terenowej były w pełni wykorzystywane w doświadczeniu uczącym osoby, której zadaniem podstawowym jest pomagać⁷⁹. To musi być profesjonalny praktyk, przygotowany menedżer środowiskowy,

⁷⁶ Hołówka J. (2002). *Etyka w działaniu*. Warszawa.

⁷⁷ Lubański K. (1986). *Młodzież szkolna a wartości*. W: „Ruch Pedagogiczny” nr 3.

⁷⁸ Perry R.B. (1967). *General Theory of Value*. Cambridge: Cambridge Mass.

⁷⁹ Allport G.W. (1988). *Osobowość i religia*. Tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska. Warszawa.

który zna procesy grupy takie, jak: wrogość, zaraźliwość i ufność. Ważna jest również jego samodyscyplina polegająca na podejmowaniu działań uporządkowanych, tworzących racjonalny program postępowania dla jednostki. Doprowadza ona do zmiany w obszarach programowanej interwencji, a także polega również na tym, że podopieczny zmienia się, czyli wycofuje się z uprzednio wyznaczonych zachowań.

Rezygnacja z realizacji zadań nie oznacza, że osoba nie poddaje się zmianie. Często bowiem sądzimy, iż pewne niepowodzenia są symptomem kryzysu osoby, która jest poddawana terapii⁸⁰. Natomiast rzadko stać wykonawców zadań na samodyscyplinę rozumianą jako uwolnienie się od dalszej współpracy na rzecz jednostki odrzucającej ofertę pomocy. Tymczasem spontaniczność, samowiedza i samodyscyplina sprowadzają się w metodyce postępowania integracyjnego do zmiany kuratora, oficera probacyjnego, pracownika socjalnego bądź menedżera środowiskowego – na takiego, który jest w stanie, wykorzystując zasoby w postaci wiedzy i kompetencji, kontynuować próbę pomocy⁸¹.

Nie można przerywać procesu integracji na cząstkowym etapie, z powodu niepowodzenia, konfliktu bądź rozbieżności pomiędzy interesami osoby interweniującej a oczekiwaniami podopiecznego. Tymczasem skłonni jesteśmy to zjawisko tłumaczyć jako zawinione działanie po stronie podopiecznego. Pamiętać należy, że nie musi być tak, iż wykonawca zadań dysponuje zawsze wszystkimi wymaganymi instrumentami i środkami, które gwarantują pozyskanie zmiany zachowania w stronę wzorów prospołecznych⁸². Wydaje się, iż celowe byłoby włączenie do metodyki pracy pedagogicznej dyrektywy będącej zasadą ustrojową, że kryzys przejściowy podopiecznego w integracji społecznej nie powinien być tłumaczony niechęcią zmiany zachowania

⁸⁰ Fatyga B. (1999). *Dzieci z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: wydawnictwo ISNS UW, wydawnictwo PAX.

⁸¹ Gogacz M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: wydawnictwo oo. Franciszkanów, wydawnictwo PAX.

⁸² Retter H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Tłum. M. Wojak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

z jego strony, lecz również sytuacją wynikającą z niedostatku wiedzy i samodyscypliny osoby interweniującej⁸³.

Następny element zespołu zadań, czyli funkcji stanowi to, co jest konstytucją terapii probacyjnej, działalności związanej z indywidualnym przypadkiem i także będący zasadą ustrojową dla interwencji grupowej – tj. akceptacja osób takimi, jakimi one są⁸⁴. Poszanowanie podmiotu, na rzecz którego wykonujemy usługę interwencyjną, polega na zaakceptowaniu wszystkich jego zalet i wad. Nie możemy poważać osoby tylko poprzez zasoby, ale także poprzez potencjały. Młody człowiek, który jest obciążony niepełnosprawnością, może być w przyszłości lekarzem, prawnikiem, a aktualnie jest jednostką odrzuconą społecznie. Akceptacja osoby to umacnianie podmiotowości i autonomii, uszanowanie tego, kim jest, a zatem uwzględnienie jej zasobów i potencjałów rozwojowych⁸⁵.

Istotny postulat zorganizowanego, planowego przedsięwzięcia integracyjnego, to konstruktywne ograniczanie wszelkich sankcji. Nie oznacza to jednocześnie rezygnacji z działań kontrolnych, stosowania kar, sprawdzania efektów działań, interwencji bądź oszacowania. Ale zawsze w tych przedsięwzięciach, stanowiących procedurę oddziaływań praktycznych, zważać należy na ograniczony dostęp do sankcji negatywnych, stygmatyzacji, defaworyzacji czy ekskluzji społecznej⁸⁶. Przerost elementów kontrolnych, nadzorczych, uznawanie bezwzględnej inwigilacji bądź stosowanie monitoringu prowadzi do dystansowania się podopiecznego w stosunku do osoby sprawującej opiekę. Badania katamnesticzne i longitudinalne dotyczące różnych grup społecznych wykazują, że działalność pomocowa w praktyce

⁸³ Domurat A. (2002). *Kontekstowe funkcjonowanie wartości a metody ich pomiaru*. W: A. Grochowska (red.). *Wokół psychologii osobowości*. Warszawa: wydawnictwo UKSW, wydawnictwo PAX.

⁸⁴ Tomasz z Akwinu św. (2000). *Traktat o człowieku*. Tłum. S. Swieżawski. Kęty, wydawnictwo PAX.

⁸⁵ Błasiak A. (2002). *Młodzież – świat wartości*. Kraków: wydawnictwo Ignatianum, wydawnictwo PAX.

⁸⁶ Witkowski L. (2007). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesności*. Warszawa: wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych.

sprowadza się często do stałej kontroli i nadzoru, a to jedynie podnosi poziom lęku i stresu podopiecznych⁸⁷. Interweniowanie pomocowe polega bowiem na świadczeniu usług, zaś końcowym etapem procesu tychże zorganizowanych przedsięwzięć jest kontrola podjętych uprzednio działań, która ma ustalić stopień koherencji. Kontrola i nadzór nie mogą poprzedzać rodzajowej usługi w cyklu zorganizowanego postępowania. Regułą jest, iż jak najmniej należy stosować dolegliwych kar, jak najmniej sankcji negatywnych, które pełnią charakter dodatkowego upokorzenia czy uprzedmiotowienia jednostki⁸⁸. Naturalnym stanem warunkującym integrację jest przejawianie skłonności osobowych do akceptacji, zaufania i stwarzania poczucia bezpieczeństwa. System ograniczeń sankcjami oddala bowiem podopiecznego od kuratora – osoby interweniującej – i często działania, które wyczerpywały znamiona pozytywnych usług, nie będą przynosić pożądanego rezultatu.

Inną funkcją strategii integracji społecznej jest indywidualizacja pracy świadczącego pomoc⁸⁹. Otóż kiedy prowadzimy pracę z danym „przypadkiem” czy pracę w grupie poprzez kontakt z poszczególnymi członkami grupy w środowisku, to postępowanie winno podlegać dywersyfikacji ze względu na różnorodny status osobowy, pozycję, system wartości, oczekiwania i celów poszczególnych członków tego środowiska. Nie ma jednostek o tożsamyich właściwościach osobowościowych, w związku z tym działalność pomocową poprzedzać winna diagnoza lub oszacowanie diagnostyczne w pracy z przypadkiem, które należy racjonalnie wykorzystać w procesie indywidualizacji⁹⁰. Postępowanie takie bowiem to sięganie po możliwości osoby na rzecz

⁸⁷ Mounier E. (1960). *Co to jest personalizm*. Tłum. A. Turowicz. Kraków: Znak. Biblioteka Więzi.

⁸⁸ Schaff A. (1983). *Szkice o strukturalizmie*. Warszawa: wydawnictwo Książka i Wiedza.

⁸⁹ Wojcieszke B. (2002). *Potoczne rozumienie moralności*. W: M. Lewicka, J. Grzelak (red.). *Jednostka i społeczeństwo*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

⁹⁰ Grzegorzczak A. (1989). *Mała propedeutyka filozofii naukowej*. Warszawa.

poprawy uczestnika grupy przy wykorzystaniu tychże interakcji uwzględniających status-pozycję, system wartości i oczekiwania⁹¹.

Podstawowa zasada w procesie włączania społecznego to interakcjonizm, czyli modyfikowanie reakcji otoczenia z negatywnych w kierunku pozytywnych. Cały proces wzrastania człowieka, jego socjalizacja i integracja to nic innego, jak tylko interakcjonizm. Przy czym w integracji chodzi o odnowienie tego, co jest dobre, wyeliminowanie związków destruktywnych, nieformalnych na rzecz więzi i reakcji pozytywnych. Jest to problem tworzenia „ja” idealnego w odniesieniu do „ja” realnego i sprowadza się do burzenia powiązań destruktywnych na rzecz więzi konstruktywnych z grupami pozytywnego odniesienia⁹². Tymczasem aktualnie reguła ta bardzo często przybiera postać karykaturalną, by nie powiedzieć śmieszną – np. kurator wnioskuje do sądu o zmianę środowiska podopiecznego, przy czym jednocześnie nie organizuje dla niego nowej przestrzeni społecznej. Jak można mówić o realizacji obowiązku czy powinności zmiany środowiska, które jest destruktywne, kiedy nie tworzymy środowiska pozytywnego. Działania interakcyjne w sensie reguły sprawczej polegają na doprowadzeniu jednostki do nowych znajomości, przyjaźni bądź tworzenia pozytywnych grup żywotnych interesów⁹³. Proces inkluzji jest zdynamizowaniem oddziaływań socjalizacyjnych jednostki na poziomie struktur społecznych, tj.: rodziny, grup odniesienia bądź żywotnych interesów w kierunku środowisk formalnych i o prospołecznym charakterze.

Jeżeli natomiast kurator wnioskuje o obowiązek zmiany środowiska z patogenicznego, negatywnego na środowisko pozytywne i nie doprowadza do realnej zmiany w tym kierunku, to jest to typowe działanie kontrolne, które nie gwarantuje możliwości tworzenia racjonalnego działania wynikającego z reguły interakcjonizmu. Proces budowania

⁹¹ Kieszkowska A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków .

⁹² Brzozowski P. (1996). *Skala wartości (SW)*. Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha. Podręcznik. Warszawa: wydawnictwo Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

⁹³ Platon (1993). *Menon*. W: *Dialogi*. Tłum. W. Witwicki. Warszawa: Unia wydawnicza Verum.

nowych więzi, konstruktywnej siatki psychologicznych powiązań w ogóle się nie rozpoczyna. Zauważa się, iż sąd czy kurator zleca zmianę miejsca zamieszkania na inne w sytuacji, kiedy podopieczny nie dysponuje środkami na ten cel. Traktujemy pomoc w procesie integracji jako działalność administracyjną, sprowadzającą się do wydawania nakazów, zakazów, powinności, za którymi nie stoi żadna działalność praktyczna. Istnieje wyobrażenie projektowanej zmiany, natomiast to oczekiwanie nie jest przekładane na rozwiązania wykonawcze⁹⁴. Jeżeli osoba przebywa w miejscu zamieszkania, które jest dla niej niewskazane (np. mieszka z osobami uzależnionymi bądź prowadzącymi pasywny tryb życia), to prawo, materializujące się w postaci polecenia zmiany miejsca zamieszkania, stanowiące rygor programu integracji, jest właściwe; tylko nie powinno ono spełniać wyłącznie roli jako reguła językowa. Dyrektywa winna być podstawą do tworzenia reguł praktycznego postępowania. Natomiast zadowalamy się tworzeniem zakazów i nakazów, jak we wspomnianym już przypadku bezdomnego nadużywającego alkoholu, który nie może z powodu nałogu skorzystać z noclegu w schronisku. Kreujemy sytuacje nakazowo-zakazowe, natomiast nie określamy żadnych reguł praktycznych rozwiązywania konfliktów społecznych⁹⁵.

W pracy wychowawców realizujących proces integracji społecznej istotną kwestią jest wykorzystywanie przez nich pozytywnych doświadczeń podopiecznego w terapii grupowej lub środowiskowej. Zdarza się, że nie należy przenosić osoby do innej, pozytywnej grupy odniesienia, ponieważ jednostka, która jest dotknięta społeczną „toksyną”, winna uzależnić proces zdrowienia od pozostawania w chorobotwórczym środowisku w celu nabycia odporności na wpływ negatywnych czynników⁹⁶.

Inkluzja probacyjna nie polega na przenoszeniu podopiecznego z aktualnego środowiska do innego stałego miejsca pobytu. A zatem

⁹⁴ Jung C.G. (2009). *Typy psychologiczne*. Tłum. R. Reszka. Warszawa: wydawnictwo KR.

⁹⁵ Krąpiec M.A. (1996). *Psychologia racjonalna*. W: *Dziela*. T. XX. Lublin: wydawnictwo KUL.

⁹⁶ Bałwierz M. (1989). *Typologia światopoglądów niereligijnych*. W: M. Rusecki (red.) *Z zagadnień światopoglądu chrześcijańskiego*. Lublin: wydawnictwo KUL.

specjalista, który pracuje z osobą z niepełnosprawnością, bezdomnym, bezrobotnym, z osobą wykazującą zaburzenia osobowości, powinien umieć wykorzystać dotychczasowe doświadczenia podopiecznego w przeorganizowaniu celów i jakości jego życia⁹⁷. To jest także zespół zadań, który tworzy kolejną zasadę ustrojową osób interweniujących: zrywanie kontaktów czy ich eliminacja ze środowiskami patogennymi stać się może kolejnym etapem procesu integracji, ale musi wynikać ze studiów, ocen i stawianych diagnoz w dynamicznym procesie włączania jednostki do społeczeństwa⁹⁸. Każdy przypadek jest inny i tym samym oddziaływanie na jednostkę oraz grupę przebiega odmiennie i indywidualnie.

Normą praktyczną, szczególnie ważną dla wychodzenia jednostki z kryzysu, jest wzór osobowy – słownego i bezsłownego – oddziaływania interwenienta. Podmiot bywa znaczący ze względu na jakość działań, które realizuje na rzecz osób mających legitymację formalną i prawomocną do realizacji usług pedagogicznych. Podmiot znaczący to wychowawca, mający prawo występować jako nauczyciel, obrońca, doradca podopiecznego, a także jako osoba, która kreuje nowe wzory jego zachowań i oczekiwań wobec widowni społecznej za pośrednictwem wiedzy, kompetencji i etyki postępowania. To przyczynia się do budowania trwałej więzi i rzeczywistego autorytetu⁹⁹. I nie osiąga się tego stanu w wyniku kontroli i stosowania kar oraz nagród, deklarowanych interwencji, tylko ze względu na to, kim wychowawca jest rzeczywiście dla podopiecznego. Dzięki działaniu i realnej pozycji może wpływać konstruktywnie w procesie integracji społecznej na swoich podopiecznych¹⁰⁰.

⁹⁷ Kieszkowska A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.

⁹⁸ Olejnik S. (1958). *Eudajmonizm. Studium nad podstawami etyki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

⁹⁹ Hartmann N. (1988). *O idealnej samoświadomości wartości. Stosunek wartości i powinności. Aktualny stan zagadnienia wartości*. Tłum. W. Galewicz. W: W. Galewicz (red.) *Z fenomenologii wartości*. Kraków: wydawnictwo PAT.

¹⁰⁰ Krokiewicz A. (2000). *Zarys filozofii greckiej. Od Malesa do Platona*. Warszawa: wydawnictwo Aletheia.

Zatem – kiedy określamy wzór osobowy – to precyzujemy relacje oraz więzi: jednostki bądź osoby w grupie kształtujące stosunek emocjonalny wobec kuratora, nauczyciela, oficera probacyjnego. Nie z tytułu działań kontrolnych bądź posiadanej władzy i nie dlatego, że proponują korzystne usługi, ale dlatego że, osoba jest przekonana, iż pozycja wychowawcy niosącego pomoc przyczynia się do powstania więzi autotelicznej¹⁰¹. Działania te zmierzają do tego, aby podopieczny na zasadzie dobrowolności dokonał wyboru zmiany swojego dotychczasowego zachowania. Uznawanie pozycji, rangi, miejsca wychowawcy, to nic innego jak ocena prestiżu społecznego danego zawodu¹⁰². Zwracamy uwagę na rzecz istotną, gdyż proces integracji społecznej aktualnie bazuje na wzorach osobowych tylko ze względu na działania kontrolne, władzę i świadczone usługi. Natomiast nie obejmuje prestiżu zawodu osoby, która podejmuje się realizacji zadań na rzecz podopiecznych, uruchamiając interwencję „techniczną”, będąc rzemieślnikiem, lekarzem, prawnikiem czy nauczycielem. Otóż jeśli chcę zasięgnąć porady prawnej, to nie pójde do profesora prawa, tylko do praktyka; gdy chcę się poddać zabiegowi medycznemu, to nie poproszę o przeprowadzenie go profesora akademii medycznej, tylko praktykującego swój zawód chirurga, pracującego nawet w małym szpitalu. Te wybory wskazują na element prestiżu, uznania, oceny i ważności roli zawodowej w otoczeniu społecznym, zwłaszcza wśród odbiorców usług, na rzecz których przebiega interwencja, ale także wobec społeczeństwa z powodu humanizacji postaw¹⁰³. A zatem w odczuciu społecznym osoby, które wykonują pracę rzemieślników, to jednostki, które intensywnie pracują i dysponują profesjonalnymi umiejętnościami wyzwalającymi stosunek akceptacji i zaufania do

¹⁰¹ Brentano F. (1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Tłum. W. Galewicz. Warszawa: wydawnictwo PWN.

¹⁰² Wojtyła K. (1991). *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schellera*. W: K. Wojtyła. *Zagadnienia podmiotu moralności*. W: T. Styczeń, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.). *Człowiek i moralność*. T. II. Lublin: wydawnictwo KUL.

¹⁰³ Czapów C. (1962). *Młodzież i przestępstwa*. Cz. II. Warszawa: wydawnictwo Nasza Księgarnia.

powierzenia im swojego świata wewnętrznego, przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości osobowej¹⁰⁴. Poddajemy się np. operacji kardiologicznej, bo wiemy, że wykona ją specjalista i mamy do niego zaufanie. I tak też jest w procesie integracji – podopieczny powinien wiedzieć, że osoba, która mu pomaga, legitymuje się kompetencjami i umiejętnościami praktycznymi na rzecz zmiany osobowości, ale przede wszystkim jest specjalistą, który posiada prestiż i uznanie społeczne jako wykonawca tychże świadczeń¹⁰⁵. Zawód ten oceniany jest wysoko w hierarchii prestiżu społecznego, a jego uznanie polega na tym, że osoby są odbierane jako wyłączni wykonawcy działań integracyjnych.

Tymczasem istnieje w społeczeństwie stereotyp, że ten zawód może wykonywać każdy, czyli istnieje przyzwolenie na powoływanie kolejnych służb, serwisów osób, które będą wykonywać tożsame zadania. Nie powinno tak jednak być – jeżeli chcemy realizować funkcjonalny system inkluzji społecznej, to jego uczestnicy osiąść winni cechę wyłącznych wykonawców usług, gdyż jest to realny wyznacznik prestiżu zawodu. Wykonawcy tworzą szczególne interakcje na rzecz podopiecznych i kształtują praktyczne normy działania dla podejmowanych usług oraz tworzą odrębną organizację pracy, własne szkolenictwo, a ponadto są dobrze opłacani oraz nie egzystują na marginesie życia społecznego¹⁰⁶. Metodyka oddziaływania integracyjnego to dziedzina specyficzna, ponieważ wiedza ogólna musi być przełożona na reguły praktyczne; ideologię należy przełożyć na etykę zorganizowanego działania. Nie zwracamy się o pomoc do mentora, tylko do praktyka-nauczyciela, bo on musi mieć odpowiednie talenty i dysponować możliwościami wspomagania. A zatem, zasada ustrojowa słownego i bezsłownego oddziaływania jako wzór osobowy działa z pozycji wysokiego prestiżu społecznego, która będzie gwarantowała występowanie u podopiecznego tzw. więzi autotelicznej, czyli relacji z opiekunem

¹⁰⁴ Rogers C.R. (2002). *Sposób bycia*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: wydawnictwo Rebis.

¹⁰⁵ Maslow A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Tłum. P. Sawicka. Warszawa.

¹⁰⁶ Krawczyk M. (red.) (1960). *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa: wydawnictwo Nasza Księgarnia.

powstającej nie ze względu na kontrolę, władzę czy proponowane oddziaływania korygujące normy zachowania, a jedynie dlatego, że osoba interweniująca jest podmiotem znaczącym¹⁰⁷. Natomiast z punktu widzenia społecznego, wysoki prestiż ma taki zawód, który sprowadza się do wyłączności świadczeń; który zakłada, że osoba go wykonująca musi skończyć specjalny typ szkoły wyższej; należy do odrębnej struktury organizacyjnej, a kompetencje związane z tym zawodem określa konstytucja zawodu mająca rangę ustawy; przy czym osoba wykonująca dany zawód uzyskuje satysfakcjonujące wynagrodzenie za świadczoną pracę. Wykształca to ponadto szczególne interakcje, czyli charakterystyczne działania praktyczne posiadające walor wysokiej koherencji. Tak jak np. wyłączne jest prawo do produktu, znaku towarowego, którego nikt inny nie może wyprodukować, zastrzegana jest ważność, symbol, jakość produktu, i właśnie te cechy stanowią o zasadzie postępowania integracyjnego, opierającego się na wzorze osobowym¹⁰⁸. Niestety – prawo, struktury wykonawcze mają charakter odmienny od projektowanego modelu reintegracji społecznej. Aktualne zapisy normatywne sięgają do wzorów osobowych, wykonawców usług, które oparte są na kontroli formalnej, władzy i nie przewidują materialnych przesłanek kompetencyjności, umiejętności, aksjologii i metodyki, które wynikałyby z pozycji, prestiżu, uznania i jakości zawodu¹⁰⁹.

4. Terapia środowiskowa i rezydencjalna jako kierunek pomocy, zmiany i kontroli społecznej wobec osób z niepełnosprawnością

Kolejnym elementem w pracy reintegracyjnej, oprócz terapii jednostki i terapii grupy, jest terapia środowiskowa, która sprowadza się do reaktywowania, odtworzenia i budowania właściwości, cech wtór-

¹⁰⁷ Dewey J. (1988). *Jak myśleć?* Tłum. Z. Bastgen. Warszawa: wydawnictwo PWN.

¹⁰⁸ Kotarbiński T. (1994). *Etyka. W: Dzieła wszystkie*. Warszawa: wydawnictwo PAN.

¹⁰⁹ Rosenberg M. J. (1956). *Cognitive Structure and Attitudinal Affect*. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology* no. 53.

nych, które powinny występować, wsparcie i więź psychiczno-emocjonalną ze strony środowiska. Tym środowiskiem jest najczęściej zakład pracy, grupy przyjaciół, społeczność lokalna, organizacje i społeczeństwo jako struktura makrospołeczna. Jako elementy organizacji terapii środowiskowej należy wymienić tzw. planowanie społeczne, rozwój społeczny, organizację pracy środowiskowej, organizację interwencji środowiskowych i akcji środowiskowych. A zatem te wszystkie elementy łącznie tworzą terapię środowiskową. Politycy społeczni dysponują wiedzą na temat planowania społecznego, rozwoju społecznego, ale nie rozróżniają zagadnień organizacji pracy środowiskowej czy akcji środowiskowej – w tym zakresie panuje zupełne ubóstwo kompetencyjne¹¹⁰.

Oddziaływanie terapii środowiskowej wiąże się z planowaniem społecznym, rozwojem społecznym, rozwojem środowiskowym, organizacją pracy środowiskowej oraz akcjami środowiskowymi. Te wszystkie procedury powinny być realizowane w zakresie terapii środowiskowej. Zwracam uwagę, iż terapia środowiskowa zmierza do reorganizacji wadliwego układu społecznego i równolegle tworzenia nowych powiązań grupowych. Mamy zatem dwie płaszczyzny postępowania, które w planowaniu, w rozwoju społecznym i środowiskowym oraz w akcjach środowiskowych powinny występować równolegle, tj. modyfikacja dotychczasowych grup społecznego odniesienia i kreowanie nowych grup pozytywnego odniesienia¹¹¹.

Podstawowym miejscem dla terapii środowiskowej jest zakład pracy, dlatego że jest to przestrzeń dla spotkania, w której jednostka może realizować najważniejsze potrzeby, związane z rozwojem psychicznym, duchowym i społecznym. A zatem prawo do pracy – prawo podmiotowe osoby do pracy – pedagodzy określają jako najważniejszą powinność jednostki, gwarantującą, że staje się ona człowiekiem. Poprzez pracę doświadczamy podmiotowości, rozumiemy, że możemy

¹¹⁰ Levinas E. (2006). *Istniejący i istnienie*. Tłum. J. Margański. Kraków: wydawnictwo Homini.

¹¹¹ Dewey J. (1988). *Jak myśleć?*. Tłum. Z. Bastgen. Warszawa: wydawnictwo PWN.

stać się inni, niż jesteśmy¹¹². Wykonując pracę zmieniamy samych siebie, a także tych, wśród których przebywamy i na rzecz których działamy.

W integracji istotne miejsce zajmuje zakład pracy i kurator sądowy, organizujący proces integracyjny. Kurator powinien brać pod uwagę miejsce zatrudnienia podopiecznego jako teren dla przeprowadzenia terapii środowiskowej i terapii grupowej. Po pierwsze dlatego, iż daje to możliwość budowania więzi społecznych, gdyż w środowisku pracy możemy tworzyć nowe relacje i kontakty społeczne¹¹³. Po drugie – zakład pracy to nie tylko miejsce przebywania, ale także kontaktów, które mogą być przeniesione na czas poprodukcyjny. Czas wolny można natomiast wypełnić realizacją programów socjalnych czy programów uspołecznienia osób z niepełnosprawnością. Zakład pracy należy uznać za dodatkową strukturę wsparcia społecznego, gdyż dysponuje zapleczem w postaci budownictwa zakładowego i innymi możliwościami aktywizacyjnymi. A zatem jest to najlepsze miejsce dla kształtowania relacji międzypersonalnych w grupie, z udziałem kierownictwa zakładu pracy i załogi. Spotykamy nawet w dziedzinie kurateli sądowej określenie – kurator posiłkowy, tzn. kurator w miejscu pracy podopiecznego. To osoba w pełni przygotowana – mająca kompetencje i umiejętności, kierująca metodyką w postępowaniu naprawczym¹¹⁴. Badania kryminologiczne pokazują, że podopieczni akceptują kuratelę posiłkową, która oferuje to, co dotychczas było mało osiągalne w sferze aktywizacji zawodowej i społecznej w przestrzeni społecznej.

A zatem scenariusz integracji powinien realizować się na terenie zakładu pracy – to sam zakład pracy poprzez relacje i możliwości wynikające z organizacji pracy jest dobrym układem dla terapii środowiskowej. Osoba znacząca jako podmiot oddziaływania jawi się jako dobry kolega z pracy lub osoba wypełniająca role zawodowe. Często

¹¹² Sobczak S. (2006). *Hermeneutyka*. W: T. Zacharuk, A. Klim-Klimaszewska (red.). *Konflikt pokoleń czy różnic cywilizacyjnych*. Cz. 3. Siedlce: wydawnictwo AP.

¹¹³ Zacharuk T. (2008). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce, Wydawnictwo AP.

¹¹⁴ Kieszkowska A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Kontekst resocjalizacyjny*. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków .

bowiem podopieczny nie ma wpływu np. na wybór kuratora, gdyż jest on wyznaczany administracyjnie. Podobnie uczeń nie ma wpływu na to, jaki nauczyciel będzie go uczył, bo ten jest narzucany odgórnie. Można jednak przyjąć odmienny model, oczywiście przy zachowaniu racjonalnej kontroli, polegający na tym, że wychowawca prowadzi proces integracji, będąc osobą bliską dla podopiecznego. Jednostka, która jest anonimowa, obca, musi swoimi umiejętnościami, kompetencjami, w okresie próby pozyskać zaufanie i akceptację podopiecznego¹¹⁵. Natomiast krąg koleżeński, przyjaciół, osób znaczących, wynikający z podziału ról w procesie socjalizacji sprawia, że akceptacja osoby jako kuratora czy oficera probacyjnego jest szybsza, a ona ma większe możliwości prowadzenia terapii środowiskowej w miejscu funkcjonowania podopiecznego¹¹⁶. Mamy bowiem do czynienia z bezpośrednim interakcjonizmem społecznym, kurator nie musi już pozyskiwać zaufania, on już go posiada. Jeśli np. uczeń sprawdził, który nauczyciel najlepiej uczy angielskiego, wybierze lektorat u tego nauczyciela. Podobnie osoba potrzebująca pomocy wybrałaby tego kuratora, który zajmuje się integracją społeczną, ma doświadczenie praktyczne i prowadzi pracę w sposób, który wzbudza jej zaufanie i chęć akceptacji¹¹⁷. Dzisiaj w praktyce pedagogicznej jest odwrotnie, gdyż pracownik naukowy, który ma duże kompetencje, bardzo często nie może pogodzić pracy terenowej z naukową, ponieważ układ zależności administracyjnych mu to uniemożliwia. A zatem, nie stwarzamy takiej sytuacji dla afiliacji osób znaczących, osób posiadających autorytet, jako osób bardzo bliskich podopiecznemu, które mogą wchodzić w praktyczne role społeczne¹¹⁸.

Trzeba podkreślić, że organizacja pracy w strukturach społeczeństwa obywatelskiego powinna polegać na tzw. organizacji pracy środowiskowej i akcjach środowiskowych, przygotowywanych przez

¹¹⁵ Stróżowski W. (1958). *Filozofia a światopogląd*. W: Znak nr 44 (10).

¹¹⁶ Hume D. (1955). *Eseje z dziedziny moralności i literatury*. Tłum. T. Tatarkiewicz. Warszawa: wydawnictwo PWN.

¹¹⁷ Mazur M. (1976). *Cybernetyki i charakter*. Warszawa: wydawnictwo PIW.

¹¹⁸ Buczyńska-Garewicz H. (1975). *Uczucia i rozum w świecie wartości*. Warszawa.

społeczność lokalną. To ona winna zabiegać o oficerów probacyjnych i kuratorów pracy integracyjnej, którzy rekrutowaliby się w miejscu zamieszkania osób, na rzecz których pomoc ma być świadczona, i byliby związani z nimi bliskimi więziami społecznymi. Jest problemem dojrzałości społecznej – czy będziemy tworzyć model organizacji pracy środowiskowej i akcji środowiskowych – na poziomie wysoko profesjonalnych usług, świadczonych przez osoby najbliższe w miejscu bytowania, zamieszkania i funkcjonowania podopiecznych. Dzisiaj placówki integracji często izolujemy od społeczeństwa¹¹⁹. Natomiast praca powinna być działalnością środowiskową, planowaną społecznie i poddaną interwencji poprzez jej organizację, a także przekazywaną specjalistycznym agendom poprzez aktywność środowiskową. Z doświadczenia wiem, że najlepsze zakłady to te, które tkwią w strukturze miasta, a racjonalnym systemem kontroli społecznej jest taki system, który nie wyrzuca nikogo na margines, tylko włącza w pozytywne struktury społeczne. Izolowanie, oddalanie społeczne, to element stygmatyzacji, a tym samym proces integracji będzie działaniem nieefektywnym i pozbawionym skuteczności. W związku z tym należy zwrócić uwagę, że powinny kompetencje być oddawane na rzecz pracowników serwisu probacyjnego, instytucjonalnego systemu probacyjnego na poziomie miasta, osiedla bądź miejsca zamieszkiwania podopiecznych. Procesu integracji nie może prowadzić urzędnik, administrator, ale człowiek o wysokim poziomie edukacji, kompetencji, umiejętności i etyki, nabywając te cechy poprzez pracę w miejscu zamieszkiwania.

Terapeutą grupy może być osoba kreowana z danego środowiska, która będzie pracować najbliżej bytowania ludzi, którym pomaga. Bardzo dobrze w prowadzeniu terapii środowiskowej i grupowej sprawdzają się psycholodzy czy pedagogzy uliczni¹²⁰. To oni mogą być wykorzystywani w prowadzeniu procesu reintegracji adresatów polityki

¹¹⁹ Sartre J. P. (2007). *Byt i nicłość. Zarys ontologii fenomenologicznej*. Tłum. J. Kielbasa. Kraków: wydawnictwo Zielona Sowa.

¹²⁰ Pampuch Z. (2000). *Areté*. W: A. Maryniarczyk (red.). *Powszechna encyklopedia filozoficzna*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo KUL.

społecznej, tj. osób z różnymi dysfunkcjami, alkoholików, narkomanów, młodzieży agresywnej, przestępczej, osób z zaburzeniami osobowości. Należałoby decentralizować ten proces jak najdalej w kierunku społeczności lokalnej, zaś centrala powinna ograniczać się wyłącznie do gromadzenia informacji i prowadzenia polityki edukacyjnej, a metodyka pracy organizowana na terenie danej dzielnicy, ulicy i klatki schodowej. W związku z tym należy stwierdzić, że terapia środowiskowa to działalność przynależna w aglomeracji miejskiej na poziomie zakładu pracy, organizacji, środowiska i społeczności lokalnej¹²¹.

5. Proces integracji społecznej osób niepełnosprawnych w ujęciu terapii systemów

Praktykę pracy integracyjnej można organizować w kategoriach modelowych, ponieważ podopieczny to element systemu i, podobnie jak grupa czy środowisko, poddawany jest planowaniu i rozwojowi społecznemu, środowiskowemu, organizacji pracy środowiskowej i akcji środowiskowych. W związku z tym należy się odnieść do wiedzy ogólnej na temat systemu, którą winno się przełożyć na metodykę pracy, warsztat techniczny, reguły bezpośredniego sprawstwa, czyli umiejętności praktycznych dla kuratorów sądowych, pracowników socjalnych czy oficerów probacyjnych wykonujących zadania menedżerów środowiskowych¹²². W tym miejscu wymienić należy, twórców podejścia systemowego, tj. Pincusa, Minahana, Goldsteina, Whitakera, Middlemana, Golberga i Siporina reprezentujących interdyscyplinarną szkołę psychologii społecznej. Koncepcja Pincusa i Minahana¹²³ to teoria, która zwraca uwagę na element spotkania, uczestnictwa stron w procesie inkluzji, systemu osoby dozorowanej i systemu

¹²¹ Andrzejuk A. (2002). *Człowiek i dobro*. Warszawa: wydawnictwo Navo.

¹²² Mariański J. (2004). *Socjologia moralności*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

¹²³ Pincus A., Minahan A., *Social Work Practice: Model and Method*. Peacock Publication, New York, 1987, s. 112.

osoby interweniującej. Ponadto z systemem akcji, z systemem oszacowania tychże akcji i systemem ocen¹²⁴. Tym samym mamy do czynienia z podsystemami, które decydują o powodzeniu całego modelu. System dozorowanego – podopiecznego – to nic innego jak system osoby, wobec której powinna być prowadzona działalność na zasadzie *caseworku*, czyli pracy w oparciu o procedurę indywidualnego przypadku. A także, co wiąże się z indywidualizacją, podmiotowością, autonomią, godnością oraz traktowaniem osoby jako podmiotu zdolnego do rozwoju o własnych zasobach i potencjałach¹²⁵. Natomiast system osoby dozorującej będzie wiązany z kompetencjami, etyką i umiejętnościami osoby, która interweniuje. Teoria Pincusa i Minahana zakłada identyfikację problemu, uzyskiwanie informacji, sformułowanie oceny i postawienie pełnej diagnozy psychopedagogicznej. W systemie dozorowanym identyfikacja problemu w oparciu o diagnozę polega na przyporządkowaniu systemu podopiecznego w stosunku do osoby dozorującej, tak aby rozwiązać np. problem agresywności w środowisku, szkole, eliminując agresywność poszczególnych osób¹²⁶. Musimy jednak interesować się także agresywnością klasy, grupy, szkoły jako mezosystemu społecznego. Jeżeli analizujemy problem niepełnosprawnych osób dorosłych, to diagnoza pokazuje, że są to osoby, które charakteryzują się znacznym stopniem inwalidztwa społecznego¹²⁷.

Poprzez pracę terenową z indywidualnym przypadkiem, uruchamia się działania środowiskowe, planowanie społeczne, tworzymy warunki dla rozwoju społecznego, organizacji pracy środowiskowej, interwencji na poziomie systemu akcji¹²⁸. Do tych działań odnosi się

¹²⁴ McDowell J. (1991). *Jego obraz – Mój obraz*. Tłum. A. Mandecki. Kraków: Towarzystwo Krzewienia Etyki Chrześcijańskiej.

¹²⁵ Jarymowicz M. (red.). (1994). *Poza egocentryczną perspektywą wiedzenia siebie i świata*. Warszawa: Wydawnictwo PAN.

¹²⁶ Stępień A. B. (1980). *Z problematyki doświadczenia wartości*. W: *Zeszyty Naukowe KUL*, R. 23 nr 1 (89).

¹²⁷ Domańska-Najder K. (1984). *Definicja pojęcia kontroli - przegląd zagadnień*. W: *Przegląd Psychologiczny* nr 2 (27). S. 405 -421.

¹²⁸ Konopczyński M. (2007). *Twórcza resocjalizacja. Kształcenie nowych tożsamości*. W: B. Urban, J. M. Stanik (red.). *Resocjalizacja*. T. 1. Warszawa: wydawnictwo PWN.

teoria Pincusa i Minahana. Kiedy bowiem identyfikujemy problem, przyporządkowujemy system podopiecznego do systemu dozorowanego i stosujemy system akcji. System akcji to nic innego jak strategia oddziaływania¹²⁹. Nie ma strategii, która jest wyłączna, jest ona bowiem zindywidualizowana do konkretnego problemu i określana na poziomie interwencji makro- i mikrospołecznej.

A zatem, integracja społeczna to wiedza, znajomość, chociażby na poziomie teorii Middlemana i Goldberga, adresowana do jednostki i grupy¹³⁰. Tym samym, poprzez znajomość osoby identyfikujemy grupę i jej problemy społeczne. Inkluzję powinniśmy zatem traktować jako proces scalania układu mikrospołecznego z układem interwencji makrospołecznej, a będzie to możliwe, kiedy będziemy mieli wiedzę o danej osobie. Można wykorzystać wiedzę o przypadku na poziomie interwencji społecznej, grupowej, środowiskowej i przeprowadzić strategię wykorzystując metodykę pracy integracyjnej¹³¹. Dlatego nie należy ograniczać się do „głaskania”, do pojedynczych interwencji, tylko zyskać dobrą znajomość przypadku, celem przystąpienia do terapii grupy, terapii środowiska, instytucji, terapii organizacji i społeczeństwa jako całości. Proces integracji, jako proces włączania człowieka w struktury społeczne i grupowe, będzie przebiegał dzięki znajomości jego trudności, choroby i elementów opresyjnych. Dlatego teoria Middlemana i Goldberga zakłada znajomość psychoanalizy, teorii przystosowania społecznego, teorii dewiacji oraz to, że bliskie winno nam być podejście humanistyczno-egzystencjalne¹³². Ale także powinniśmy mieć wiedzę z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki, ekonomii, ażeby sprostać wymogom menedżera społecznego, or-

¹²⁹ Ostrowska U. (2006). *Aksjologiczne podstawy wychowania*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

¹³⁰ Middleman R., G. Goldberg, *Social Service Delivery: a Structural Approach*, Columbia University Press, 1994.

¹³¹ Por. Kieszkowska A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.

¹³² Middleman R., G. Goldberg, *Social Service Delivery: a Structural Approach*, Columbia University Press, 1994.

organizatora pracy grupowej i środowiskowej. Jeżeli bowiem nie będziemy mogli zaproponować systemu akcji, to zaspokoimy problem osoby, ale nie rozwiążemy jej problemów społecznych w skali grupy, społeczeństwa czy środowiska.

A jeżeli będziemy potrafili to zrobić na poziomie systemu akcji, to kolejnym elementem jest ocena – czy to jest koherentne dla osoby i dla grupy. Ocena będzie więc służyła określeniu diagnozy przypadku i diagnozy społecznej. Mówimy wówczas o podejściu dynamicznym, bo wymaga ono ciągłej weryfikacji działań w skali ocen, czyli dalszego oszacowania, na ile należy głębiej interweniować wobec jednostki, czy w stosunku do rodziny lub relacji lokalnych, więzi w zakładzie pracy, więzi organizacyjnych czy innych interakcji społecznych.

W przytoczonych teoriach naukowych mieszają się zagadnienia uznające zasadność interwencji układu mikrospołecznego z oddziaływaniem makrospołecznym, gdyż metodykę integracji społecznej traktować należy jako pochodną wiedzy ogólnej, wiedzy specjalistycznej, pracy środowiskowej, terapeutycznej i pracy nad przypadkiem. Teorie Goldsteina, Whittakera czy Siporina¹³³ wskazują ponadto, że działania interwencyjne winny przebiegać w kategoriach zorganizowanego i celowościowego postępowania, w którym uwzględniamy element zaangażowania, poboru, kontaktu, oszacowania, planowania interwencji i oceniania.

Wiąże się to z wysoko specjalistycznymi usługami (działalność w kategoriach poboru, raportowania, ekspertyzy czy czynności doradczych) polegającymi na monitorowaniu określonych problemów społecznych przez osoby, które mają ku temu kompetencje i będą mogły przeprowadzać proces reintegracji występując w tychże rolach społecznych. Otóż specjalista, który pomaga innym, to nie tylko jednostka,

¹³³ Goldstein H. *Social Work Practice: a Unitary Approach*, University of Southcarolina Press, 1993, s. 111; J. Whittaker, *Social treatment: An approach to interpersonal helping*, Aldina, 1994, s. 79; M. Siporin. *Introduction to Social Work Practice*. Collier/ Macmillen, 1992, s. 171.

która rozwiązuje problem. To również doradca, ekspert, mediator, pośrednik, a przy tym obrońca i osoba pomagająca¹³⁴. Należy zwrócić uwagę, że te teorie naukowe nakazują coś więcej – wskazują bowiem, że poprzez działanie na poziomie interwencji osobowej czy społecznej, terapii grupowej, środowiskowej, makrostrukturalnej nie możemy się ograniczyć tylko do pomocy wypełniając rolę obrońcy czy pośrednika pomiędzy jednostką a rodziną, nauczycielem, klasą, środowiskiem. Ponadto trzeba być ekspertem i doradcą. Dlatego w tych koncepcjach badawczych mówi się o tzw. poborze, kontraktach, tworzeniu zindywidualizowanych programów społecznych¹³⁵. To, że interweniujący w terenie pełni rolę eksperta społecznego, jest elementem doradztwa. A zatem proces integracji społecznej, rozumiany jako ciąg metodycznych działań, winien doprowadzić – za pośrednictwem specjalisty – do rozwiązania problemu. Do niego z racji monitorowania tychże problemów społecznych mogłyby zwracać inne podmioty z tzw. sieci powiązań społecznych w celu stawiania diagnoz i opracowania oszacowań interwencyjnych (tzw. programów wychodzenia z opresji bądź kryzysu)¹³⁶.

Holistyczne, systemowe i interdyscyplinarne koncepcje: Pincusa, Minahana, Goldsteina, Whittakera, Goldsteina i Siporina wskazują na to, że model integracji społecznej to ciąg zdarzeń, który legitymizuje system instytucjonalny do monitorowania problemów społecznych, tj. logistyki społecznej kontroli po stronie uprawnionych służb, które mogłyby interweniować w roli ekspertów i doradców¹³⁷. Kiedy definiujemy opiekę rezydencjalną, to mamy na myśli system zamkniętego społecznego środowiska instytucjonalnego (np. szpitale psychiatryczne,

¹³⁴ Ziółkowski M. (2006). *Zmiany systemu wartości*. W: J. Wasilewski (red.). *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*. Warszawa, wydawnictwo Scholar.

¹³⁵ Świda-Ziomba H. (1995). *Wartości moralne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa, wydawnictwo ISNS UW.

¹³⁶ Nowak S. (1989). *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. Warszawa, wydawnictwo PWN.

¹³⁷ Goldstein H. *Social Work Practice: a Unitary Approach*, University of South Carolina Press, 1993, s. 111; J. Whittaker, *Social treatment: An approach to interpersonal helping*, Aldina, 1994, s. 79; M. Siporin. *Introduction to Social Work Practice*. Collier/ Macmillan, 1992, s. 171.

zakłady karne, zakłady poprawcze, zakłady resocjalizacyjne o wzmożonym rygorze). Gdybyśmy aktualnie w polityce społecznej dopracowali się tzw. systemu ekspertów i doradców, to należałoby najpierw zasięgnąć informacji, czy daną osobę należy skierować do zamkniętego układu społecznego, czy skierować się do fazy przejściowej w stronę środowiska otwartego. Whittaker mówi o tzw. fazie kryzysowo-przejściowej, kiedy nie należy zmieniać struktur społecznych w całości, bo czasami nie można tego zrobić, ale pracując z jednostką w tych grupach społecznych można je modyfikować i to jest właśnie rola dla eksperta i doradcy¹³⁸.

W proponowanym przeze mnie modelu probacji, jako systemie integracji społecznej, oczywiście jest miejsce dla zamkniętych instytucji i układu rezydencjalnego. Jednak trzeba pamiętać, że niekiedy system rezydencjalny może być organizowany w środowisku otwartym. Nic nie stoi na przeszkodzie, żeby dopracować się takiego modelu pracy terenowej i szkolić specjalistów poprzez zdobywanie umiejętności i doświadczeń, aby zmieniać osoby, grupę, instytucje, organizacje, środowiska patogenne w publicznej przestrzeni społecznej¹³⁹. Pewna populacja osób na pewien czas musi być skierowana na leczenie szpitalne, do ośrodków izolacyjnych, z których może wyjść do otwartego systemu społecznego. Jednak nie ma dzisiaj w kraju takich agend, sieci, które by osobom na to pozwoliły¹⁴⁰.

Teoria systemów wprowadza trójczłonowy wariant pracy metodycznej dla realizacji procesu integracji społecznej. Mówimy zatem o celach, fazach procesu i jego zakończeniu. Cele integracji są rozbudowane – to zadania, które nie tylko koncentrują się wokół osoby poddawanej integracji, ale trzeba także osiągać cele jego rodziny, grupy przyjaciół, zakładu pracy, grupy środowiskowej, społeczności lokalnej oraz społeczeństwa jako całości. A zatem, jak trudny jest to proces, skoro

¹³⁸ Banasiak J. (1996). *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*. Warszawa: wydawnictwo UW.

¹³⁹ Galerowicz J. (1997). *Fenomenologiczna etyka wartości*. Kraków: wydawnictwo PAT.

¹⁴⁰ Pospiszyl K. (1990). *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenie i koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

sprowadza się do zmiany zachowania bądź zmiany postaw bazując na zasobach i potencjałach osoby za pośrednictwem otoczenia, grup odniesienia czy grup żywotnych jej interesów¹⁴¹. Jest to istotne dla metodyki działań, często w procesie reintegracji chętnie sięgamy do metod z zakresu pedagogiki społecznej środowiska otwartego czy zamkniętego z indywidualnym przypadkiem, ale nie realizujemy celów grupowych, ogólnospołecznych. Natomiast teoria systemów pokazuje, że dobro jednostki musi przekładać się na dobro wspólne, a dobro wspólne to nic innego jak identyfikacja celów jednostki z celami poszczególnych członków rodziny, grupy, wspólnoty mieszkaniowej, środowiska lokalnego i społeczeństwa jako całości¹⁴². I to są cele, które artykułowane jako ogólne i szczegółowe, stanowią podstawę do dostosowania możliwości oddziaływania w postaci wyboru odpowiedniej strategii. Niestety koncentrujemy się wyłącznie na osobie, a poprzez pracę z osobą nie rozwiązujemy problemu społecznego, co więcej – nie monitorujemy go, czyli nie realizujemy zintegrowanej strategii inkluzji społecznej.

Kolejnym elementem są fazy procesu integracji. Proces integracji społecznej z punktu widzenia metodyki oddziaływań pedagogicznych przebiega w trzech fazach, a są to: faza indukcji, rdzenia i zakończenia. Należy przyswoić sobie pewne umiejętności, dysponować przygotowaniem praktycznym do wyboru strategii, aby można było uruchamiać wyżej wymienione przedsięwzięcia¹⁴³. Indukcja to informacja, ocena oraz studium o przypadku i problemie na poziomie grupy, organizacji i instytucji, środowiska i społeczeństwa jako dobra wspólnego. W związku z tym podmiot interweniujący winien dysponować wiedzą diagnostyczną, umiejętnościami do stawiania pełnej psychopedagogicznej diagnozy, żeby na poziomie informacji, oceny i studium przypadku dokonać indukcji, tj. identyfikacji problemu. Rdzeń zaś to konkretna strategia oddziaływania budowana wokół metod, technik,

¹⁴¹ Machel H. (2007). *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej*. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.). *Resocjalizacja*. T. 2. Warszawa: wydawnictwo PWN.

¹⁴² Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2008). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: wydawnictwo PWN. Akademia SWPS.

¹⁴³ Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Warszawa: wydawnictwo Salezjańskie.

sposobów i środków podjętych interwencji¹⁴⁴. Metoda zaś to technika działania i sposób postępowania. W ramach sposobu mamy do czynienia z środkami i instrumentami postępowania. A zatem rdzeń to określone etapy postępowania. Jeżeli nie zdefiniujemy metody, nie określimy sposobu, techniki, nie stworzymy instrumentów oddziaływania na poziomie zidentyfikowanego problemu, i do wszystkich działań będziemy podchodzić jednakowo¹⁴⁵. Aktualnie panuje duża stereotypizacja postępowania, ponieważ z punktu widzenia rdzenia, czyli strategii, nie różnicujemy integracji ze względu na wiek, stopień dysfunkcji (socjopatii, charakteropatii, psychopatii), agresywności, inteligencji i innych czynników odpowiedzialnych za zachowanie osoby. Każdą jednostkę traktujemy jako poddaną stygmie społecznej i skazaną na wykluczenie społeczne, a proces integracji to działalność polegająca na odzyskiwaniu jednostki dla społeczeństwa. Jednak nie dochodziłoby do procesu wykluczenia społecznego, defaworyzacji czy ekskluzji społecznej, gdyby proces integracji społecznej w rygorach metodyki oddziaływań pedagogicznych podporządkować daleko idącej dywersyfikacji rdzenia, tj. strategii, która byłaby uzależniona od wielu czynników, m.in. od wieku, stopnia inwalidztwa, agresywności, stopnia dezintegracji osobowości, dysfunkcji zachowania czy wadliwego interakcjonizmu społecznego¹⁴⁶.

Ostatni element to faza zakończenia procesu pomocy, zmiany i kontroli. Faza ta wiąże się z oceną interwencji w kategoriach oszacowania tego, co zostało osiągnięte. Dokonujemy oceny skuteczności, transformacji i urzeczywistniania rezultatów. Zakończenie wiąże się z koherencją, skutecznością z punktu widzenia dobra jednostki oraz włączenia jej w struktury grupowe¹⁴⁷. A zatem faza końcowa procesu

¹⁴⁴ Sullivan C. E. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton and Company. Inc.

¹⁴⁵ Węgliński A. (1990). *Podmiotowość resocjalizacji nieletnich w modelu wychowania optymalnie przystosowującego*. Lublin: wydawnictwo Annales S.J.

¹⁴⁶ Brentano F. (1999). *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*. Tłum. W. Galewicz, Warszawa: wydawnictwo PWN.

¹⁴⁷ Schrade U. (1986). Pojęcie człowieka na gruncie aksjologii marksistowskiej. W: Edukacja Filozoficzna nr 1.

integracji to efektywny proces terapii grupowej, środowiskowej i społecznej w sytuacji, kiedy cele jednostki stały się celami grupy, środowiska i społeczeństwa. Jednocześnie na poziomie oceny, studium przypadku i oszacowania moglibyśmy stwierdzić, że osoba została włączona do społeczeństwa. A zatem odniesienie do pozytywnych ról społecznych staje się kryterium rzeczywistej poprawy, obszarem w ramach procesu integracji społecznej. Bez wiedzy specjalisty – wychowawcy, która przekłada to na metodykę oddziaływania, nigdy jednostka nie będzie miała szansy, aby stać się osobą zintegrowaną z otoczeniem społecznym.

6. Inkluzja, faworyzacja i integracja społeczna podstawą przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji jednostek z różnymi deficytami osobowymi

Proces destygmatyzacji to procedura, który sprowadza się do wzbudzenia wątpliwości u odmieńca, czy pozostawanie w tej roli ma sens czy też nie. Wątpliwości oznaczają występowanie oceny co do elementu uczestnictwa, korzyści dotychczasowego funkcjonowania¹⁴⁸. Mogą jednak pojawić się tylko wtedy, kiedy stworzona zostanie alternatywa, czyli propozycja nowych działań ze strony określonego podmiotu – serwisu probacyjnego. Ponadto odmieniec powinien spotkać się z reakcjami społecznymi na temat oceny swojej roli w społeczeństwie¹⁴⁹.

Reasumując, na początku musi powstać wątpliwość u odmieńca (czyli zmęczenie w wypełnianiu dotychczasowej roli), a następnie przestępca winien się spotkać z realną propozycją, o wysokim stopniu

¹⁴⁸ Bałandynowicz A. (2011). *Destygmatyzacja tożsamości dewiantów jako zmiana czasowa i interpersonalna w polifunkcyjnym modelu probacji*. W: A. Kieszkowska (red.) *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, Kraków „Impuls”, s. 37-64.

¹⁴⁹ Kawula S. (1997). *Wychowanie – wspomaganie rozwoju*. W: *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze* nr 4 rok 37 (359).

koherencji, iż podjęte działania muszą być zrozumiałe i zaradzą problemowi¹⁵⁰. Jeżeli nie będzie znaczącej koherencji, to mamy do czynienia z działaniami fasadowymi (np. możemy napisać, że alkohol czy tytoń szkodzą zdrowiu, ale i tak je sprzedajemy, wyciągamy pieniądze od społeczeństwa). Odpowiedni stopień koherencji działań oznacza: zaradność, rzeczowość i realność tychże przedsięwzięć. Jeżeli powyższe warunki zostaną spełnione, wówczas społeczeństwo we właściwy sposób zacznie dopuszczać do realizacji procedurę destygmatyzacji¹⁵¹.

Tymczasem, jak wskazują badania Irvina czy Austina, mamy do czynienia ze znacznymi trudnościami, by nie powiedzieć zaniedbaniami, które w ogóle uniemożliwiają przełamywanie destygmatyzacji¹⁵². Osoby z różnymi deficytami to ludzie bez pracy, często z zerwanymi więziami rodzinnymi, częściowo lub całkowicie wyeliminowani z pozytywnych grup społecznych. Jeżeli proces dotychczasowej socjalizacji nie kończy się realizacją potrzeb podstawowych jednostki, to trudno mówić o wypełnianiu potrzeb wyższego rzędu czy próbie edukacji bądź rozwoju zainteresowań. Alternatywa wchodzenia w rolę exodmienia w warunkach procesu integracji jest jedynie fikcją¹⁵³. Mamy system integracji, który funkcjonuje przez kilkadziesiąt lat i który jest dysfunkcjonalny i nieskuteczny. Najwyższy czas zbudować ład spo-

¹⁵⁰ Baładynowicz A. (2011). *Asystent probacyjny jako obrońca, nauczyciel, doradca, rzecznik i pośrednik podopiecznych w przestrzeni interwencji humanistyczno-egzystencjalnych*. W: A. Kieszowska (red.). *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków „Impuls”, s. 207-222; Baładynowicz A. (2011). *Destygmatyzacja tożsamości dewiantów jako zmiana czasowa i interpersonalna w polifunkcyjnym modelu probacji*. W: A. Kieszowska (red.). *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków „Impuls”.

¹⁵¹ Baładynowicz A. (2012). *Podmiotowość a dobro wspólne w procesie reintegracji społecznej a system probacji*. W: W. Ambrozik, A. Kieszowska (red.). *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. „Impuls” Kraków; Kieszowska A. (2012). *Wolność, wybór i zobowiązanie przed sobą i grupą w warunkach probacji*. W: W. Ambrozik, A. Kieszowska (red.). *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. „Impuls” Kraków.

¹⁵² Adler P.A., Adler P. (2000). *Constructions of Deviance: Social Power, Context and Interaction*, Balmon, CA, Wadsworth, s. 113.

¹⁵³ Baładynowicz A. (2006). *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wyd. Prawo i Praktyka Gospodarcza, Warszawa, s. 79 i n.

łeczny w warunkach demokracji normatywnej, w której zasady kompetencji, pomocowości oraz subsydiarności, winny być realizowane, aby nie dopuszczać do tego, by osoba nie miała szans na inkluzję społeczną. To tak jakby powiedzieć, że odżywiamy ludzi, ale nie dajemy im żadnych produktów do jedzenia lub uczymy ludzi, tylko nie tworzymy żadnych warunków, w których mogliby się edukować. A na dodatek później oceniamy, w jakim stopniu się oni nauczyli lub nie dając jeść, oceniamy, ile się człowiek najadł. Przecież są to: aberracja, działania nielogiczne, niespójne, które nie powinny mieć miejsca na poziomie prawa jako instrumentu kontroli i organizacji procesów społecznych¹⁵⁴.

Kiedy dekretujemy zasadę kompetencji władzy, to mam na uwadze to, że władza, która jest niewydolna, powinna się zwrócić o pomoc do organizacji pożytku publicznego, instytucji *non profit*, podmiotów charytatywnych, filantropijnych, korporacji zawodowych, mających odpowiednie kwalifikacje i kompetencje do wykonywania zadań. Należy oddawać uprawnienia innym – tym, którzy mogą konkretne zadania wykonać¹⁵⁵. Kompetencja to właściwość, że ktoś dzięki swojej profesjonalnej wiedzy jest zdolny organizować przedsięwzięcie. Proces subsydiarności oznacza zaś kształtowanie kultury społecznej po pierwsze poprzez powszechną edukację, po drugie – przekazywanie zadań, a po trzecie – poprzez stworzenie systemu, który spójnie organizowałby sieć usług instytucjonalnych, przyjmując formę „zinstytucjonalizowanego indywidualizmu”¹⁵⁶. Dzisiaj osoba, która jest np. emerytem, mogłaby świadczyć pomoc drugiej osobie, jeśli tylko ktoś by chciał ją zauważyć – a powinien to uczynić, gdyż ów emeryt jest człowiekiem, który może pomagać bliźniemu. Jest też grupa specjalistów, terapeutów, lekarzy, pedagogów, psychologów oraz rodziców osób z niepełnosprawnością, którzy mogliby zorganizować działalność interwencyjną – i to nieodpłatnie – na rzecz osób wymagających zindywidualizowanych działań pomocowych. Musi zatem zaistnieć

¹⁵⁴ Tischner J. (1982). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

¹⁵⁵ Ostrowska K., Wójcik D. (1986). *Teorie kryminologiczne*. Warszawa, wydawnictwo ATK.

¹⁵⁶ Sztompka P., *Socjologia*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 116.

zawodowstwo, system sprawstwa, edukacja społeczna, która pozwoli ochotnikom włączać się w system działań podejmowanych przez specjalistów. Proces destygmatyzacji to nade wszystko proces formowania zdrowych i powszechnych reakcji społecznych wobec odmieńców. Otóż należy poprzez edukację i na zasadzie kompetencji i wiedzy włączać wolontariuszy i społeczeństwo do działalności w proces integracji społecznej. Jest to wyraz troski społeczeństwa, które samo zrodziło problemy dla osób dysfunkcyjnych społecznie. Dlatego też specjalista, który działa na rzecz integracji, winien występować w roli obrońcy. Osoba ta rozumie przyczyny, z powodu których jednostka wycofuje się z aktywności twórczych i nie eliminuje jej ze struktury społecznej¹⁵⁷.

A zatem, bardzo ważne jest stworzenie tego rodzaju zinstytucjonalizowanego, indywidualnego uczestnictwa, kierowanie zainteresowania społeczeństwa na wypełnianie zadań na rzecz innych, gorszych, nie mających szans.

Los jednostek nie stał się celem grupy, jednostka nie została poddana właściwemu procesowi socjalizacji czy inkluzji. Oczywiście osoba jest istotą wolną – sama decyduje o sobie, a zatem ponosi winę za własne wybory, jednak należy profilaktycznie doprowadzać do takich sytuacji i procesów makrospołecznych, żeby w jak najmniejszym zakresie człowiek był zdany na wybory negatywne i patologiczne. Dlatego tak istotna jest rola opiekuna, obrońcy jako sprawcy usług profesjonalnych i reagowania społecznego przez innych członków tej szeroko pojętej widowni społecznej. Z drugiej strony, kiedy mówiłem o zasadzie kompetencji, podziału czy subsydiarności, wskazywałem na pomocowość, ale to działanie musi być rzeczywistym wsparciem społecznym¹⁵⁸.

Jak wskazują Irvin czy Austin, osoby z różnymi postaciami niepełnosprawności mają całkowity deficyt potrzeb podstawowych, tzn. nie mają zagwarantowanej żadnej pomocy. Dzisiaj ten system polega

¹⁵⁷ Feuerbach L. (1953). *Wykłady o istocie religii*. Tłum. A. Landman. Warszawa: wydawnictwo PWN.

¹⁵⁸ Mikołaj z Kuzy (2008). *Laik o umyśle*. Tłum. A. Kijewska. Warszawa: Antyk. M. Drzewiecki.

na rozdawnictwie, na doraźnych świadczeniach materialnych. Natomiast pomoc to nie jest rozdawanie dóbr, to nie jest udzielanie gratyfikacji finansowej, ale świadczenie polegające na rozwiązywaniu problemów, sytuacji trudnych¹⁵⁹. Oczywiście należywym działaniem jest udzielić wsparcia materialnego, podczas którego stwarza się warunki do zaoferowania alternatywy i jej akceptacji, celem przełamania procesu destygmatyzacji i konfliktu, aby nie dopuszczać do marginalizacji i wykluczenia społecznego podopiecznego¹⁶⁰.

Nie może być tak, że organizując pomoc na poziomie kompetencji czy partycypacji, bardzo często poprzestajemy na dawaniu pieniędzy tym, którzy będą je umieli rozdzielić na rzecz potrzebujących. Tak więc serwis sieci zinstytucjonalizowanej, zindywidualizowanej pomocy integracyjnej na zasadzie podziału i kompetencji organizuje wsparcie jedynie w oparciu o ratownictwo. A to jest podstawowy błąd. Proces destygmatyzacji to nie jest procedura socjalna polegająca na okazjonalnym serwowaniu usług pośrednich, finansowo-materialnych, ale przede wszystkim podejmowanie realnych i koherentnych działań, dających możliwość rozwiązania określonego problemu społecznego jednostki¹⁶¹. Nie ma osób, które chętnie mieszkają na śmietniku, ustawiają się w kolejkach po obiad w punktach pomocowych. Nie ma ludzi, którzy chętnie proszą w różnych instytucjach opiekuńczych o dary. Oczywiście robią to jednostki, które wykorzystują sytuację, bowiem same siebie traktują przedmiotowo, a społeczeństwo ich ocenia wyłącznie zadaniowo. Natomiast pomocowość jako reguła sprawcza powinna być przetworzona na normy praktycznego oddziaływania integracyjnego. Powinna polegać na tym, że jednostka uzyska wiedzę, możliwości i szansę na rozwiązanie swojego problemu społecznego, np. na wybudowanie własnego mieszkania czy przekwalifikowanie się w celu

¹⁵⁹ Adler P.A. (2000). *Constructions of Defiance: Social Power, Context and Intraction*. Balmont, CA, Wadsworth, s. 111.

¹⁶⁰ Hostyński L. (1998). *Wartości utilitarne*. Lublin: wydawnictwo UMCS.

¹⁶¹ Szałański J. (1993). *Przeobrażenia w spostrzeganiu ludzi u wychowanków zakładów poprawczych i wychowawczych*. Warszawa: wydawnictwo WSPS.

zdobycia pracy zarobkowej¹⁶². Człowiek nie może być traktowany instrumentalnie, gdyż nie będzie przyswajał wiedzy i umiejętności w celu rozwiązywania swoich problemów. Zgodnie z koncepcją Shovera te szczytne zasady – pomocowości, partycypacji i subsydiarności – winny być wpisane w konstytucję pracy integracyjnej i nie mogą być martwą literą prawa¹⁶³.

Co z tego, że istnieją zasady ogólnoustrojowe, kiedy nie wykształciła się metodyka pracy terenowej, która urzeczywistniłaby je na poziomie kompetencji i powinności. Pomocowość, jak mówi Shover, w sensie integracji społecznej to zmiana czasowa i zmiana interpersonalna, które koncentrują się na stylu funkcjonowania człowieka, czyli odnoszą się do wizerunku i obrazu jego życia¹⁶⁴. Można przeprowadzić eksperyment pedagogiczny i zapytać jakiegokolwiek pracownika socjalnego, kuratora czy pedagoga, co to jest zmiana czasowa i interpersonalna w zakresie wizerunku czy obrazu życia jednostki. Każdy z nich będzie miał trudności z podaniem właściwego określenia, ponieważ brak im przygotowania aksjologicznego i kompetencji. Wygodnie być urzędnikiem – mieć katalog, brulion, zestaw osób, które przyszły i wyszły, wpisać: „otrzymał..., pobrał...” i na tym kończy się interwencja. Tylko że w ten sposób niczego nie zmieniamy, to nie jest proces integracji – tworzymy jedynie mity, schematy, stereotypy mówiące społeczeństwu obywatelskiemu o pomocy. Jednak w życiu społecznym nie urzeczywistniamy praktycznych reguł postępowania, by je przekładać na konkretne sprawstwo. Nie uczymy tego pracowników socjalnych, kuratorów, wychowawców czy przedstawicieli serwisu probacyjnego, bądź organizacji pożytku publicznego i kościołów,

¹⁶² Wells H.K. (1971). *Pragmatism: Philosophy of Imperialism*. New York: Books for Libraries Press.

¹⁶³ Shover N. (1993). *The later stages of ordinary property offender careers...* „Social Problems”, 1983 nr 31, s. 70.

¹⁶⁴ Brezinka W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Tłum. J. Kochanowicz. Kraków: Wydawnictwo WAM.

które powinny przygotowywać osoby, jak pisze Shover, do reinterpretacji celów życia przez jednostki poddane marginalizacji i wykluczeniu społecznemu¹⁶⁵.

Co oznacza wizerunek życia, obraz życia jako cecha zmian czasowych? Zmiana to sprawienie, że jednostka nie będzie musiała mieszkać na śmietniku, bo będzie miała własne mieszkanie, np. socjalne. Jeżeli nie posiada zawodu i żyje z nielegalnego źródła, to wówczas oznacza pozyskanie konkretnego zawodu. Tylko stała praca zarobkowa daje możliwość utrzymania siebie i rodziny, a nie otrzymany zasiłek finansowy w określonej wysokości. To muszą być świadczenia z tytułu wykonywanego zawodu, które będą realnie stabilizowały sytuację osoby. Człowiek nie może stać się jedynie przedmiotem pobierania jałmużny, bo wyzbywa się wszelkich możliwości ku autopoprawie¹⁶⁶. Wiemy, że osoba dotknięta krzywdą, oczekuje w cieniu widowni społecznej na jej rozwiązanie. A zatem społeczeństwo samo winno dotrzeć do tych osób. Jednostka oczekuje na usługi bezpośrednie, na spotkanie, dialog, po to, żeby mogła swój problem wyartykułować, a w sensie zmiany czasowej oczekuje na jego rozwiązanie. Czy niepełnosprawny, który przyjmuje rolę odmienca, do końca akceptuje swoją tożsamość? On akceptuje tożsamość inną w takich granicach, w jakich realizuje to potrzeba uznania, akceptacji, samooceny i wysokiego statusu wartości¹⁶⁷. Funkcjonowanie jednostki to życie w grupie, gdzie zachodzi proces internalizacji, wytwarzający dobrostan, w którym zmierza się albo w kierunku wielowymiarowości, albo prymitywnej egzystencji. Należy zintegrowane interakcje tak kształtować, by pozwoliły osobie wyjść z roli odmienca w stronę ex-odmienca w procesie destygmatyzacji¹⁶⁸. Jednostka bowiem tego oczekuje, bo to nie jest tak,

¹⁶⁵ Dąbrowski K. (1974). *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*. Warszawa: wydawnictwo Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.

¹⁶⁶ Kubiak-Szyborska E., Zajac D. (red.) (2002). *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*. Bydgoszcz, wydawnictwo Wers.

¹⁶⁷ Rousseau J.J. (2002). *Umowa społeczna*. Tłum. A. Peretiatkowicz. Kęty.

¹⁶⁸ Kieszkowska A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.

iż znajduje poczucie własnej wartości czy pozytywną samoocenę wyłącznie w grupach tych innych i nie zauważa rozwiązań alternatywnych. Jeżeli odmienności się nie stwarza, to umacnia się osobę w tożsamości dotychczasowej i tworzy się zaburzona osobowość o silnej reaktywności, skłonnej do nienawiści, buntu i zachowań agresywnych¹⁶⁹.

Jak pisze Shover o zmianie interpersonalnej, to ma na myśli przemianę polegającą na tym, że zastępuje się reakcje osobowe nieformalne w grupie na rzecz stosunków interpersonalnych w pozytywnej grupie społecznej¹⁷⁰. Osoba dąży do funkcjonowania w relacjach społecznych, pozwalających jej nabywać nowe doświadczenia uczące, które poprawią dotychczasowy status osobowy. Jednostka jest istotą zdolną o własnych siłach wyjść z obszaru życia fizycznego ku rozwojowi psychicznemu, duchowemu i społecznemu. Jest holistyczna i oczekuje na wrażliwość społeczną pozwalającą zadzierzgnąć związki interaktywne z osobami innych grup społecznych. Obserwując praktyków zajmujących się wykonywaniem kurateli sądowej, można dojść do wniosku, że w ramach procesu reintegracji kurator nakazuje podopiecznemu zmienić grupę, ale nie tworzy jednocześnie nowej grupy odniesienia. Administratorzy reintegracji nie potrafią zrozumieć, że ten proces sprowadza się do praktycznych i wyuczonych zmian w dotychczasowym stylu życia. Nie wykształcamy bowiem żadnych integratorów społecznych, nie kreujemy twórców zmian, tylko mnożymy urzędników, którzy wnioskuje o zmianie grupy, niepicciu alkoholu, niebiciu żony, ale nie tworzą praktycznych możliwości nauczania podopiecznego rozwiązywania swoich problemów społecznych. Z praktyki wynika, że kurator rozwiązuje problem podopiecznego za pośrednictwem skontrolowania jego zachowania. Takiego kuratora przygotowuje się jako dozorcę, bo tak zakładają aktualne przepisy prawne: kurato-

¹⁶⁹ Szczesny W.W. (2001). *Edukacja moralna. Logos. Atropos. Praxis. Etos*. Warszawa: wydawnictwo Żak.

¹⁷⁰ Nuttin J. (1968). *Struktura osobowości*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: wydawnictwo PWN.

rem może być w pierwszej kolejności prawnik. Zaś miejscem pracy kuratora nie jest środowisko społeczne, tylko zespół kuratorski, którego działalność koncentruje się na kontroli i nadzorze. W warstwie normatywnej różnicuje się wychowanie i resocjalizację, jakby wychowanie nie było częścią procesu resocjalizacji. Także mówi się o diagnozie i profilaktyce jako czynnościach niemających żadnego związku z integracją, tylko działalnością poprzedzającą to zjawisko. A zatem, istnieje niebezpieczeństwo, duże ryzyko zmiany, w ustawodawstwie krajowym, które będzie większym uwstecznieniem istniejącego stanu prawnego i brakiem systemowego podejścia do procesu integracji społecznej¹⁷¹.

Uważam, że integracja społeczna to nie tylko przełamywanie destygmatyzacji, ale także realne wychodzenie podopiecznego ze stresu, czyli z sytuacji opresji. Odmieniec to jednostka, której nakazujemy zmienić środowisko i człowiek pozostający w permanentnym stresie. Ten stres podopiecznego traktować należy jako sytuację trudną do rozwiązania. Trzeba umieć go rozładować i wyjść z niej, żeby obniżyć poziom lęku, niepokoju, wzmocnić system bezpieczeństwa, popracować na poziomie wzmacniania autonomii i godności¹⁷².

W związku z powyższym, jeżeli zjawisko integracji chcemy traktować jako wyzwanie społeczne, to należy stwierdzić, że np. ustanowienie kuratora czy też podejmowanie programów interwencyjnych, które polegają na formułowaniu nakazów i zakazów, winno być odrzucone, gdyż świadczą o braku zrozumienia, zaradczości i efektywności, a powodują wyłącznie silny stres u podopiecznych¹⁷³. A zatem program, który powinien być ofertą wyjścia ze stresu, nakłada dodat-

¹⁷¹ Dyczewski L. (1994). *System wartości w świadomości młodzieży*. W: T. Ozóg (red.). *Nauki społeczne a młodzież*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

¹⁷² Mariański J. (1990). *Moralność w procesie przemian*. Warszawa.

¹⁷³ Jougan A. (1992). *Słownik kościelny łacińsko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.

kowe obciążenie, czyli mamy właściwie do czynienia z sytuacją dodatkowego upokorzenia jednostki¹⁷⁴. Psycholog społeczny wie, iż jeżeli na stres nakłada się dodatkowy stres, jest to zjawisko wtórnej stygmatyzacji, głębokiej traumy społecznej. Ta trauma osobowa i trauma społeczna w procesie integracji powinna być przełamywana. Może to zrealizować specjalista o wysokim stopniu kompetencji i umiejętności społecznych, a nie osoba, która ogranicza się do kontroli i nie wchodzi w bezpośrednie interakcje z podopiecznymi w celu, przeprowadzenia działań terapeutycznych¹⁷⁵. Specjalistą będzie osoba, która np. potrafi prowadzić zajęcia z logoterapii, czyli definiuje sens i cele życia, uczy, że warto wyjść z odmienności i przyjmować pozytywne role społeczne.

Logoterapia kształtuje obraz życia i zakłada, że warto włączyć się podopiecznemu w pozytywne grupy, a nie izolowane grupy społeczne. Od specjalisty wymaga się zatem wiedzy, polegającej na wyznaczaniu odmięcom właściwych norm organizowania ich nowego sensu życia¹⁷⁶.

6. Samoświadomość społeczna wobec zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością – rekapitulacja rozważań

- A. Samoświadomość społeczna wobec zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością jest rzeczowa i co najmniej przedmiotowa, a tym samym daleka jest od podmiotowej bądź kreatywnej postaci; ze względu na bariery fizyczne, społeczne i kulturowe w przestrzeni międzyludzkiej.
- B. Podstawowy wzorzec modelowania zachowań i postaw społecznych oraz wpływający na treść norm prawnych oraz konstruowanie systemowych rozwiązań instytucjonalnych na rzecz osób z niepełnosprawnością, zakorzeniony jest na paradygmatyczności

¹⁷⁴ Stępnia P. (1998). *Wymiar sprawiedliwości i praca socjalna w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: wydawnictwo PDW „Ławica”.

¹⁷⁵ Tomkiewicz A. (1989). *Światopogląd w aspekcie psychologicznym*. W: M. Rusiecki (red.). *Z zagadnień światopoglądu chrześcijańskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

¹⁷⁶ Bednarski F.W. (1975). *Podstawy wychowania społecznego według nauki św. Tomasza z Akwinu*. W: *Roczniki Filozoficzne*. t. XXIII. z. 2.

normatywnej preferującej strategii pomocowe wsparte na izolacji, integracji z pominięciem inkluzyjności społecznej.

- C. Uznawane rozwiązania teoretyczne oraz praktyczne strategie interwencyjne wobec osób z niepełnosprawnością zmagają się z ukonstytuowaniem systemu instytucjonalnego na rzecz osób z różnymi deficytami osobowymi, który jest równoznaczny z zależnością tychże osób od tego systemu, który zrodził ich problemy ze względu na nieposzanowanie ideałów braterstwa ludzi, godności i autonomii człowieka oraz eliminowanie potencjału rozwojowego inwalidów w życiu społecznym.
- D. Kategoria zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością, ze względu na powszechność stereotypowego i konserwatywnego myślenia społecznego, odbierana jest jako okoliczność szczególna, specyficzna, a tym samym tworzy się na widowni społecznej mitologizacja, która całkowicie zaprzecza normalności seksualności jako kategorii zdrowia osób niepełnosprawnych.
- E. Zakładając występowanie różnic na poziomie seksualności osób z niepełnosprawnością w stosunku do pozostałych osób, nie dokumentujemy odmienności patologicznych w sferze fizycznej, psychicznej czy emocjonalnej, lecz jedynie opisujemy kategorię zdrowia seksualnego, która może się różnić, i jest to okoliczność normalna, a co więcej stanowi dodatkową wartość.
- F. Społeczna odpowiedzialność za innych, pozytywnych odmieńców, to praktyka zmagająca się z budowaniem kreatywnej samoświadomości oraz uznająca prawo każdego człowieka do godnego społecznego życia bez względu na różnice w obszarze zdrowia seksualnego. Tego rodzaju podejście humanistyczno-egzystencjalne może mieć miejsce pod warunkiem:
- powszechnej edukacji zakładającej pozyskanie wiedzy oraz wiarygodnych informacji diagnostycznych o tych osobach;
 - wykorzystania potencjału społecznego osób z niepełnosprawnością do wzajemnej współpracy w celu właściwego i rzetelnego uwzględnienia potrzeb tych osób w ich samorozwoju;

- uznawania osoby z niepełnosprawnością za podmiot własnej zmiany, a nie traktowanie jako biernego biorcy pomocy.

G. Kategoria zdrowia seksualnego to pojęcie wielowowymiarowe i, za Ludwikiem Wittgensteinem, można próbować wyznaczyć elementy cząstkowe, które definiują przedmiot poznania. Są nimi: cechy fizyczne, świadomość umysłu oraz obiektywny świat myśli. W tych wszystkich obszarach różnicowanie wzajemne jest normą i nie należy w prawie i polityce społecznej doprowadzać do ujednoclenia i eliminowania różnic. Odmienność podkreśla podmiotowość człowieka, nadaje przymiot szlachetności i niepowtarzalności, a nade wszystko ukazuje dobro i porządkuje życie ku dobroci.

H. W sytuacji różnic pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a pozostałymi członkami grup w przestrzeni zdrowia seksualnego nie można interpretować tychże odmienności jako predyktorów zakłócających społeczne i organiczne funkcjonowanie, ponieważ deficyty czy różnice blokujące mogą być znoszone przez inne cechy i okoliczności struktury osobowościowej wykorzystując mechanizmy samoobrony (teoria resilience).

I. Przyjęcie strategii edukacyjnej, zakładającej zmiany samoświadomości społecznej w stronę zachowań empatycznych i tolerancyjnych wobec kategorii zdrowia seksualnego osób z niepełnosprawnością, pozwoli urzeczywistnić model kultury społecznej uznający inkluzję społeczną za cel ostateczny, a tym samym różnice będą traktowane jako cechy wzbogacające, zmuszające do refleksji aksjologicznej, lepszego uzasadniania racji oraz prowokujące do prospołecznego i humanistycznego postępowania.

Hanna Żuraw

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych „Pedagogium” w Warszawie

STUDENCI NIEPEŁNOSPRAWNI DOBY PONOWOCZESNOŚCI W POLSCE

CONTEMPORARY LIFE AND THE DISABLED STUDENT

Streszczenie

W nawiązaniu do cech życia doby współczesnej pokazuję problemy niepełnosprawnych studentów w polskich szkołach wyższych. Liczba studentów niepełnosprawnych w polskich szkołach wyższych systematycznie wzrasta. Powstaje pytanie, jak radzą sobie z wyzwaniami stwarzanymi przez studia, z wymaganiami programowymi i z życiem z dala od rodziny. W celu udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania przeprowadziłam badania własne. Ich wyniki przedstawiłam w formie typologii. Jej podstawą był poziom zgodności zachowań z normatywami. Obejmowała ona 4 typy studentów, prezentujących zróżnicowane podejście do studiów. Następnie zaprezentowałam zalecenia dotyczące pracy z rodzinami osób niepełnosprawnych, mające na celu rozbudzenie aspiracji edukacyjnych.

Słowa kluczowe: ideologie i cechy życia w dobie ponowoczesności, wymagania wobec edukacji i europejski ideał kształcenia, studenci niepełnosprawni i ich problemy

Summary

In according to contemporary ideologies and characteristics of life I show problems of the students with disabilities. We observe systematic grows of number of students with disability. The question is arises, how they cope with requirements of the study. In order to provide on this questions I conducted investigation about their situation on polish public high schools. Synthetic effects I present in the form of a typology – complete version of raport has another form. Typology based on level of compliance of the disabled students behaviors with standards. There are four variants of students. In the form of applications I presented recommendation for school and families with disabled youth. The main task of them is development of independent life's motivation and educational aspirations – adequate to children ability.

Keywords: contemporary ideologies and qualities of life, European model of education, students with disability and their problems

Wstęp

Tradycją polskiej szkoły rehabilitacji była troska o człowieka jako złożoną, wielowymiarową, czwórdymensyjną całość i zapewnienie mu życia godziwej jakości. Afirmowano aktywność, normalizację, równościowy udział w głównym nurcie życia społecznego i przestrzeganie praw osób z niepełnosprawnością [Hulek, Szczupał, Żuraw]. Istotną drogą usprawniania, a zarazem celem poczynił rehabilitacyjnych było zatrudnienie człowieka odczuwającego skutki wad wrodzonych, chorób i nieszczęśliwych wypadków. Prowadzić do niego miała edukacja odpowiadająca zdolnościom, zainteresowaniom i potrzebom człowieka. Do połowy lat osiemdziesiątych XX wieku sytuacja edukacyjna i zawodowa osób niepełnosprawnych była w miarę stabilna. Ludzie ci kończyli zazwyczaj szkoły specjalne. Potem podejmowali zatrudnienie w spółdzielczości inwalidzkiej. Obecnie po fali dramatycznych przemian polityczno-ekonomiczno-społecznych sytuacja edukacyjna i zatrudnienie ludzi niepełnosprawnych przedstawia się w sposób typowy dla społeczeństwa ryzyka [Bauman, Beck].

Niniejsze opracowanie stanowi syntezę wiedzy na temat współczesnych ideologii (człowieka i społeczeństwa), cech życia i badań na temat rehabilitacji zawodowej. Jest skupione na problemach kształcenia zawodowego na poziomie szkoły wyższej. Nie aspiruje, z uwagi na ograniczony charakter, do przedstawienia całości problemów. Zawiera szereg pytań. Pokazuje dysonanse między oficjalną ideologią i realiami życia. Opisuje zadania rodziny, szkoły i instytucji poradniczych oraz rolę samego poradnictwa.

Cechy życia w dobie ponowoczesności

Dzisiejszą rzeczywistość życia ludzi młodych charakteryzuje zmienność, płynność [Bauman], ogromna złożoność. Jest to rzeczywi-

stość bliska, lecz jednocześnie daleka, zarówno prywatna, jak też publiczna, własna i obca, bezpieczna i niebezpieczna, dozwolona i zakazana, edukacyjna, kształcąca, kreatywna, ale niezaprzeczalnie też zagrażająca rozwojowi jednostki, niszcząca ją, zniewalająca. Młodzi ludzie we współczesnej Polsce żyją w warunkach typowych dla społeczeństwa znajdującego się w okresie transformacji, różne więc pozytywne i destruktywne skutki tego procesu mają wpływ zarówno na ich sytuację życiową, jak też na jakość i charakter dzieciństwa. Zjawiska globalizacji, ponowoczesności, rodzimej transformacji systemowej otworzyły nowe możliwości, szanse rozwoju, edukacji, kształcenia, poznawania ludzi, świata, komunikowania się za pomocą mediów elektronicznych, ale przyniosły również poważne zagrożenia. Przestrzeń życiową współczesnego młodego pokolenia wypełnia niepewność, ubóstwo, osamotnienie, bezrobocie, poczucie słabości i zagrożenia. Jednym z nich bywa wykluczenie. Oznacza ono zerwanie więzi z resztą społeczeństwa. Jest zjawiskiem wielowymiarowym. Może mieć charakter trwały. Jest wzmacniane przez degradację zbiorowych zasobów materialnych i kulturowych oraz niekorzystną sytuację życiową jednostki – samotność, chorobę [Mahler]. Wykluczenie wyraża się w pozbawieniu władzy i dostępu do podejmowania decyzji, oznacza mniej praw, a więcej obowiązków, mniej możliwości wyboru, a więcej ograniczeń, mniej możliwości ekonomicznych i niższą pozycję ekonomiczną. Wykluczony ma mniej możliwości edukacyjnych, zawodowych, wypoczynku. W większym stopniu jest narażony na skutki społecznych nacisków i kryzysów. Jego udziałem może być dyskryminacja prawna i społeczne naznaczanie (napiętnowanie) [Mahler].

Poza wymiarami obiektywnymi wykluczenie ma i aspekty subiektywne. Są to pewnego rodzaju uczucia i oceny (postawy) członków grup marginalizowanych. Zalicza się do nich odczucie deprywacji (poczucie niemożności zaspokojenia potrzeb), poczucie zagrożenia, frustrację (stan napięcia spowodowany deprywacją mogący prowadzić do agresji), alienację (wyobcowanie, poczucie izolacji), odczucie nieudanego życia i obwinianie się za to. Pojawia się też przekonanie o niezdolności do kierowania własnym życiem, fatalizm (poddanie się

losowi i decyzjom innych), pesymizm i strach przed przyszłością. Wzrost liczby osób zagrożonych wykluczeniem społecznym jest poważnym problemem współczesnego świata. Pewne grupy są nań szczególnie narażone. Osoby samotne, pozbawione zasobów finansowych, edukacyjnych, wsparcia stają się kategorią istot zbędnych [Czarnowski, cyt. za Sztompka], a ich życie ma wymiar egzystencji na przełomie [Bauman].

Istnieją i inne wyzwania stanowiące pochodną czasów ponowoczesnych. Widoczne obecnie włączanie ludzi niepełnosprawnych do głównego nurtu życia zbiorowego pociąga za sobą wejście w świat spolaryzowany, w którym widoczne jest tworzenie porządku aksjonormatywnego, właściwego zbiorowości rozwiniętym i zurbanizowanym z obecnością starych i ujawnianiem się nowych problemów społecznych i szybkich zmian o trudnym do przewidzenia charakterze [Beck, Domański, Giddens, Lash, Palska, Giza-Poleszczuk i Marody]. Sygnały wzmożonego ryzyka są widoczne w sferze warunków życia i założeniach aksjonormatywnych systemu. Oficjalne ideologie wyrażają zwrot ku wartościom postmaterialnym, nową formę zaufania do autorytetów, globalizację, upowszechnienie dostępu do technologii komputerowych i cyberprzestrzeni jako cech widocznych w perspektywie ludzkości, kult wiedzy naukowej i technologii oraz dominację kultury wizualno-audialnej w jej rozrywkowej wersji telewizji i gier komputerowych [Gajda, Giddens], otwieranie się na nowości rozumiane jako odmienności grup mniejszościowych, przedstawicieli innych nacji, kultur, grup etnicznych.

Ekspozowana jest racjonalność, indywidualizm i egalitarność. Racjonalność oznacza ustanawianie zobowiązań nakładanych na jednostki, ocenianie ich działania w kategoriach racjonalności – irracjonalności, skuteczności – nieskuteczności czysto instrumentalnej, ale samodzielnej, zdolnej do dokonywania refleksyjnej modernizacji swego życia. Równość i egalitaryzm wiążą się przede wszystkim z destrukcją założonego modelu społeczeństwa i nieprzekraczalnych nierówności, które on generuje. Akcentują formalną choćby zdolność każdej jednostki do bycia tym, kim być pragnie, zdolność do osiągnięcia

przez nią oczekiwanego przez nią statusu. Egalitaryzm czyni kontrolę sprawowaną przez jednostkę swoim podstawowym i koniecznym warunkiem, ma sens, o ile nie jest zewnętrzną, formalną zasadą i prawem, ale kiedy zmienia projekt życiowy jednostki, czyniąc ją odpowiedzialną za to, kim jest [Frankl, Giddens], składając na nią konieczność sprawowania kontroli nad życiem i zdolność podmiotowego działania.

Indywidualizm jest wyzwoleniem jednostki spod władzy wspólnoty i przyznaniem jej praw do bycia traktowaną jako indywiduum. Czyni zarazem jednostkę odpowiedzialną za swoje decyzje, stanowiąc ją jako byt wewnętrznie skomplikowany, ale również samoświadomy podmiot, zdolny do samokontroli, a tym samym składa jej życie wyłącznie w jej rękach. Pojawia się przymus samodzielnego kształtowania życia (jako skutek ideologii indywidualizmu i racjonalności [Beck]). Na tym jednak nie koniec. Żyjemy bowiem w dobie nasilającej się rywalizacji i napięć. Długotrwałe konflikty będą coraz częściej powstawały wokół „przypisanych” cech, które obecnie tak jak dawniej związane są z upośledzeniem: rasa, kolor skóry, płeć, przynależność etniczna (bycie robotnikiem cudzoziemcem), wiek, kalectwo. Tego rodzaju nierówności społeczne, które są „quasi-przekazane przez naturę w warunkach zaawansowanej indywidualizacji otrzymują szczególne szanse organizacyjno-polityczne. Dzieje się tak z powodu ich nieuchronności, trwałości, sprzeczności z zasadą sukcesu, konkretności i dzięki temu, że są bezpośrednio rozpoznawalne.

Funkcjonowanie w warunkach zmian i kryzysów o szybkim tempie i trudnych do przewidzenia skutkach wymaga posiadania przez człowieka kompetencji przystosowawczych, których działanie ujawni się zarówno w krótkiej, jak i w dłuższej perspektywie czasowej i pozwoli utrzymać i osiągnąć możliwie wysoką jakość życia.

Odpowiedzią na wzmiankowane wyzwania są przemiany edukacyjne w krajach wysoko rozwiniętych. Reformy skierowane ku wszystkim. Mają jednak na uwadze kategorie zagrożone ze względów społecznych lub /i/ zdrowotnych. Dotyczą one przede wszystkim równości szans edukacyjnych i demokratyzacji szkolnictwa. Oznaczają upowszechnienie edukacji przedszkolnej, wydłużenie obowiązku

szkolnego, wzrost liczby tych uczniów w szkołach średnich i wyższych, łatwiejszy dostęp do wszystkich typów szkół, troskę o edukację dzieci z grup mniejszościowych, walkę z dyskryminacją, zapobieganie analfabetyzmowi, edukację zdrowotną i promocję zdrowia [Dziewulak, Kupisiewicz, Pachociński].

Wielość i złożoność funkcji edukacji w szkole wyższej – jednak edukacja

Jakkolwiek obserwujemy wzrost ryzyka stwarzanego przez społeczeństwo jako system i jakkolwiek podnoszą się głosy negujące potrzebę edukacji w szkole wyższej, trudno jest wskazać inną, legalną drogę prowadzącą do życiowego sukcesu, jakim jest awans pionowy i poziomy oraz dostęp do pełnienia ról społecznie wartościowych. Uzasadnień dostarcza teoria rewalidacji, teoria pracy socjalnej, pedagogika humanistyczna czy też koncepcja moratorium rozwojowego Eriksona, przesłanie europejskiego ideału kształcenia i inne koncepcje światłych umysłów. Można rzec, że gdy zostały wyczerpane wszystkie możliwości leczenia i rehabilitacji, a choroba czy dysfunkcja istnieje nadal, nadzieją staje się szeroko pojmowane uczestnictwo społeczne, a drogą doń są studia – *ars non habet osorem nisi ignorantem*.

W XXI wieku wiedza jest jednym z najcenniejszych dóbr, który decyduje o rozwoju państwa, jak i człowieka. Właśnie wiedza pozwala jednostkom i zbiorowościom skutecznie konkurować na nie tylko na krajowych, ale także na międzynarodowych rynkach pracy. Dzieje się tak, gdyż ograniczeniu ulega znaczenie zasobów naturalnych Ziemi. Malaje też rola nisko wykwalifikowanych kadr pracowniczych. Rośnie znaczenie kapitału ludzkiego. Osoby o wysokich kwalifikacjach, predyspozycjach twórczych i badawczych należą do najbardziej pożądanych w systemie zatrudnienia i są też najlepiej wynagradzane.

Ponadto tempo przeobrażeń we współczesnym świecie jest tak duże, że uzupełnianie wiedzy i kształcenie formalne i nieformalne przestały być kwestią wyboru, a stały się koniecznością. Są mechanizmem zapobiegania wykluczeniu z rynku pracy. Zarazem uzyskanie, utrzymanie się w pracy i awansowanie sprawia, że poziom kwalifikacji

należy systematycznie podnosić. Takie cechy pracy, jak intelektualizacja, specjalizacja, digitalizacja, informatyzacja, automatyzacja, a także przemiany wewnętrzne rynku pracy sprawiają, że wymagane jest systematyczne rozszerzanie wiedzy. Osoby, które nie podejmują nauki i nie uzupełniają kwalifikacji, podlegają wykluczeniu i wkraczają do subkultury nędzy.

W szczególnym stopniu zagrożone marginalizacją są osoby ze środowisk uboższych, pozbawionych zasobów materialnych i tradycji edukacyjnych, bardziej mieszkańcy małych miast i wiosek, kobiety, ludzie niepełnosprawni.

Dla osób niepełnosprawnych, edukacja jest jedną z najlepszych form kompleksowej rehabilitacji. Ludzie ci mają szansę uzyskania wiedzy profesjonalnej, potrzebnej w pracy. Mają także okazję zdobycia informacji, które pozwolą lepiej radzić sobie w codziennym pokonywaniu barier i osiąganiu zadowolenia z życia. Chodzi tu o dostęp do wiedzy o przysługujących im prawach, szansach uzyskania wsparcia finansowego, materialnego, emocjonalnego i informacyjnego. Zwłaszcza studia wyższe dają tego typu korzyści. Stwarzają młodzieży niepełnosprawnej okazję do samopoznawania i nawiązywania trwałych kontaktów społecznych. W ten sposób zapobiegają wykluczeniu, samotności i dają radość z poczucia przynależności i więzi. Sukcesy w nauce i zadowolenie z bycia razem z rówieśnikami podczas zajęć akademickich i poza nimi pozwalają zyskiwać wiarę we własne możliwości i w możliwości dorównania ludziom bez chorób i dysfunkcji. Są okazją wzbogacenia doświadczeń o chwile radości, o chwile zadumy i refleksji, i podczas juwenaliów, rajdów, i podczas wspólnej nauki, wyjazdów stażowych, podczas pełnienia codziennych obowiązków dzielonych ze studentami pełnosprawnymi w trakcie zamieszkiwania w tych samych pokojach akademików. Przede wszystkim jednak studia są szansą podwyższenia społeczno-ekonomicznego statusu dzięki uzyskaniu pracy i uwolnieniu się od zasiłków opieki społecznej.

Na zatrudnienie i edukację osób niepełnosprawnych kładą nacisk międzynarodowe wspólnoty, w tym Unia Europejska w komunikacie,

jak i w uchwale Rady Europy i Przedstawicieli Państw Członkowskich z dnia 20 grudnia 1996 r. na temat „Równych szans dla osób z niepełnosprawnością” oraz Organizacja Narodów Zjednoczonych w dokumencie „Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych”. Wyrównywanie szans oznacza tu proces, dzięki któremu różne systemy i instytucje istniejące w społeczeństwie i środowisku fizycznym mają być dostępne dla wszystkich, w tym zwłaszcza dla ludzi niepełnosprawnych. Zgodnie z tą zasadą kształcenie osób niepełnosprawnych ma być integralną częścią systemu edukacji. Państwa członkowskie powinny zagwarantować nauczanie wszystkim bez względu na płeć, a także rodzaj i stopień niepełnosprawności, a więc także z uwzględnieniem najciężej poszkodowanych na zdrowiu osób.

Podjęcie przez osoby niepełnosprawne nauki w ogóle, a studiów wyższych w szczególności, jest długofalową, opłacalną ekonomicznie inwestycją, a nie obciążeniem dla budżetu państwa. Państwo, które zamierza pełnić istotną rolę w stosunkach międzynarodowych, jest zainteresowane w kształceniu na możliwie wysokim poziomie wszystkich obywateli bez względu na poziom sprawności. Państwo wspiera wysiłki edukacyjne osób niepełnosprawnych poprzez zapewnianie bezpłatnego transportu oraz opieki w czasie przejazdu do najbliższej szkoły. Oferuje zajęcia usprawniające, daje rozmaite formy pomocy materialnej – zasiłki szkolne, stypendia za wyniki w nauce, za osiągnięcia artystyczne.

Edukacja jest drogą realizacji celów rehabilitacji. Pozwala ujawnić potencjały jednostki, których nie dotknęła niepełnosprawność czy choroba. Jest w tym ujęciu droga zyskiwania poczucia wolności pojmowanej jako niezależność od ograniczeń podmiotowych i pozapodmiotowych. Obecność na zajęciach akademickich, zdawanie egzaminów, zaliczenia są uczestnictwem w głównym nurcie życia zbiorowego i szansą na doświadczanie równości, współbycia i współdziałania. Samo w sobie wyraża zasadę normalizowania życia, aktywizację i holistyczne podejście do konstruowania człowieka. Jest to metoda kształtowania kompetencji potrzebnych w życiu społecznym, ale i sposobem udziału w życiu społecznym.

Edukacja a moratorium rozwojowe

Edukacja w szkole wyższej analizowana z punktu widzenia teorii Eriksona jest bezpiecznym czasem próby, okresem wydłużenia dojrzenia do podjęcia ról, dawanym przez społeczeństwo, przez rodziców. Jest to pora eksperymentowania, weryfikacji ocen i samosprawdzenia, a także forma twórczego działania, swoista sztuka życia wyrażająca się w poszukiwaniu alternatyw, szansa życiowego spełnienia dla osób, które nie mogą lub nie chcą żyć standardowo, ale też schematycznie [Giza 1988], dla tych odmawiających realizowania wzorów dominujących. Propagują wzory własne wynikające z własnych orientacji podmiotu. Osiągają integrację i rozwój osobowości poprzez animowanie zdolności represjonowanych w ramach dominującego wzorca cywilizacyjnego. Owo poszukiwanie stymuluje rozwój wrażliwości i świadomości ekologicznej. Uwrażliwia na sprawiedliwość społeczną. Pozwala na konstruktywne przekształcenie odmowy typowości. Stanowiąc przejaw świadomego wyboru jednostki pozwala doświadczać siebie i innych. Bywa formą terapii i samowychowania. Może oduczyć roszczeniowości, rutyny, negatywizmu i budować pozytywny stosunek do świata, oparty na realizacji i propagowaniu wartości wspólnotowych, u których podstaw leżą współpraca i współodpowiedzialność.

Rola studiów wiąże się zatem ze zróżnicowanymi korzyściami w bliskiej i dalekiej perspektywie czasowej. W dalszej perspektywie jest szansą podwyższenia społeczno-ekonomicznego statusu dzięki uzyskaniu pracy i uwolnieniu od zasiłków opieki społecznej. Może dawać życiu radość, ale i rozległą wiedzę profesjonalną, kompetencje społeczne potrzebne w codziennym pokonywaniu barier i osiąganiu zadowolenia z życia. Pozwala zyskać dostęp do wiedzy o przysługujących prawach, szansach uzyskania wsparcia finansowego, materialnego, emocjonalnego i informacyjnego. Jest nadzieją na bycie razem, na rozwój, normalizację, równość, niezależność, dorosłość i znalezienie przyjaciół i partnera.

Reasumując, edukacja w szkole wyższej jest stymulatorem, narzędziem i efektem rehabilitacji, a zarazem istotnym elementem życia.

Podjęcie studiów wyższych jest uzależnione od szeregu czynników. Należą do nich cechy charakterologiczne jednostki, jej zainteresowania, motywacje, nawyki, zwłaszcza nawyk systematycznej, codziennej pracy, a także uzdolnienia i motywacje. Ważny jest także poziom niezależności funkcjonalnej i wola samodzielnego życia. Istotne są także cechy jej sytuacji życiowej – doświadczanie racjonalnego wsparcia bez ograniczania, ale i wyręczania. Pierwszoplanowe znaczenie mają tu zasoby rodziny, zwłaszcza poziom wykształcenia rodziców i ich akceptacja okazywana dziecku. Liczą się też wspomagające działania nauczycieli i specjalistów z instytucji edukacyjnych, rehabilitacyjnych i opiekuńczych.

A także ze strony samych niepełnosprawnych, ich rówieśników i opiekunów. Badania wskazują na zapotrzebowanie na poradnictwo życiowe i zawodowe [Wolan-Nowakowska 2012].

Praktyka życia

Kiedy w pierwszej dekadzie XXI wieku, w ramach II edycji Programu Leonardo da Vinci, realizowałam Pilot Project Copernico, prowadziłam badania na temat studentów niepełnosprawnych w polskich szkołach wyższych. Nie miałam wątpliwości co do zasadności podejmowania studiów przez osoby niepełnosprawne ani przez kogokolwiek.

Ustaliłam wówczas, że osoby niepełnosprawne studiują głównie w uczelniach państwowych, nieodpłatnych, oferujących różnorodne formy wsparcia. Studia częściej podejmowały osoby z rodzin z co najmniej wykształceniem średnim. Liczyła się więc rodzina dająca wsparcie i swoisty wzór drogi życiowej, w którym istotne miejsce zajmowała edukacja. Kształcili się zamożniejsi i bardziej samodzielni mieszkańcy miast, głównie osoby niewidome i osoby z uszkodzonym narządem ruchu – słowem ci, których dysfunkcję znacząco ograniczają szanse wykonywania pracy fizycznej. Wśród studentów dominowały osoby, które miały za sobą edukację w szkołach masowych i skojarzony z nią niełatwy trening samodzielności w pokonywaniu barier w życiu społecznym. Preferowały kierunki humanistyczne i społeczne. Uczelnie

stosownie do swoich środków finansowych sukcesywnie rozbudowywały systemy świadczeń. Dostosowywały budynki, pomieszczenia, środki transportu i ciągi komunikacyjne do możliwości osób niewidomych i osób z uszkodzonym narządem ruchu.

Studenci niepełnosprawni mogli korzystać z uczelnianych biur karier przedstawiających oferty pracy i szkolenia w zakresie technik szukania pracy – obecnie jest osiem takich biur. Specjaliści zajmujący się sprawami osób niepełnosprawnych na uczelniach podejmują działania na rzecz wspierania zatrudnienia osób niepełnosprawnych i przeciwdziałania ich bezrobociu. Działania te realizują poprzez zachęcanie do dalszej nauki i wyszukiwanie miejsc pracy np. w obrębie samych uczelni.

Wszystkie agendy uczelniane zachęcają niepełnosprawnych studentów do korzystania z oferty kulturalnej szkół wyższych i włączania się w działania badawcze i organizatorskie uczelni.

W związku z przedstawioną sytuacją studentów i absolwentów szkół wyższych postulowałam:

- prowadzenie doradztwa dla osób niepełnosprawnych w okresie poprzedzającym wybór kierunku studiów – jest to zadanie dla nauczycieli gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i rodzin;
- kształtowanie adekwatnej samooceny i technik społecznego bytowania jako zadanie dla zespołu rehabilitacyjnego i rodziny;
- przekazywanie informacji o źródłach pomocy finansowej studiującym osobom niepełnosprawnym;
- organizowanie w akademikach i otoczeniu szkół – sklepów bez barier;
- ułatwianie dostępu do bibliotek;
- udzielanie pomocy psychologicznej;
- stałe monitorowanie przyjęć osób niepełnosprawnych do szkół wyższych;
- tworzenie baz danych na temat niepełnosprawnych studentów i absolwentów;

- współdziałanie szkół wyższych w zakresie wymiany doświadczeń związanych z rozwiązywaniem problemów studentów niepełnosprawnych;
- intensyfikowanie wysiłków związanych ze wspieraniem niepełnosprawnych absolwentów na rynku pracy;
- organizowanie szkoleń dla niepełnosprawnych kandydatów i studentów I roku, uzmysławiających im konieczność intensywnej pracy czy nauki bez liczenia na uzyskiwanie gratyfikacji w formie zaliczeń tylko z powodu niepełnosprawności, a także kształtowanie kompetencji i programów społecznego przystosowania do funkcjonowania w szkole wyższej – zadania dla uczelnianych rzeczników ds. osób niepełnosprawnych;
- poprawę jakości stosowania innowacji w systemie wspomagania osób niepełnosprawnych na rynku pracy;
- propagowanie i rozwój instytucji zajmujących się promocją osób niepełnosprawnych na rynku pracy;
- wypracowanie metod samokształcenia w zakresie poszukiwania pracy, negocjowania, autoprezentacji i funkcjonowania w miejscu pracy przez osoby niepełnosprawne;
- opracowanie systemu wspomagania mieszkalnictwa dla osób niepełnosprawnych pochodzących ze wsi, a pragnących pozostać w mieście;
- propagowanie współpracy w zakresie identyfikacji potrzeb i możliwości zatrudnienia osób niepełnosprawnych;
- wspieranie polityki społecznej państwa i ukierunkowywanie jej na wyrównywanie szans ludzi niepełnosprawnych na rynku pracy bez jakiegokolwiek dyskryminacji;
- opracowanie modelu kształtowania kariery zawodowej od wyszukiwania miejsc praktyk, odbywania praktyk; wyszukiwania miejsc zatrudnienia poprzez zatrudnienie wspierane do uzyskania stałej pracy.

Sygnalizowałam potrzebę pedagogizacji rodziców i takie szczegółowe zadania, jak konieczność zapewnienia dostępu do edukacji,

i to w szkole masowej. Edukacja niepełnosprawnego dziecka, zwłaszcza w szkole masowej, zwykłej, swojej – w miejscu zamieszkania, gdzie pobiera naukę siostra, brat, koledzy z sąsiedztwa, sprawia, że dziecko niepełnosprawne pozostaje członkiem swojej rodziny, grupy rówieśniczej i społeczności lokalnej. Ma szanse wzrastania w otoczeniu ludzi znanych, bliskich, kochanych. Oni też mogą cieszyć się postępami dziecka. Dlatego rodzice powinni:

- przyrzeć się korzyściom, jakie ich dziecko może odnieść z podjęcia nauki, a kiedyś może i studiów wyższych, pamiętając, że edukacja da dziecku szanse awansu, niezależności, życia pełnego, godnego i twórczego,
- zachęcać dziecko do odkrywania i stwarzać szanse zaspokajania jego potrzeb poznawczych i rozwijania zainteresowań. Każda pasja życiowa zwielokrotnia szanse jego sukcesu,
- mieć na uwadze fakt, iż czas dzieciństwa i młodości powinien być okresem twórczego poszukiwania własnej drogi życiowej – czasem na przekór tradycjom i schematom,
- myśleć o przyszłości dziecka. Kiedyś będzie musiało radzić sobie samo. Edukacja zwielokrotni jego szanse na rynku pracy i w szeroko pojętym życiu społecznym,
- pamiętać, że dziecko w przyszłości będzie żyło wśród rówieśników – jak wszyscy inni ludzie. Dlatego należy dać mu szanse poznawania złożonego świata społecznych relacji. Edukacja pomoże znaleźć przyjaciół, stanowiących oparcie, gdy zabraknie rodziców,
- stwarzać możliwości rozwiązywania problemów. Wszyscy je miewamy. Ten ich nie ma, kto nic nie robi. Napotykanie trudności może być treningiem w ich rozwiązywaniu. Dziecko ma nauczyć się życia z niepełnosprawnością,
- rozumnie wspierać dziecko, okazując mu miłość i troskę, ale bez ograniczania i wskazywania słabości,
- uwierzyć w możliwości dziecka, być dumni z jego osiągnięć i cieszyć się nim. Ono tego potrzebuje, bo od nich dowiaduje się, kim jest,

- okazywać zaufanie dziecku, dostrzegać jego dojrzewanie do pełnienia różnych ról społecznych, bycia uczniem, studentem, członkiem grupy, kimś, kto kocha i chce być kochanym i pozwalać mu czerpać radość z młodzieńczych miłości,
- zwracać się o pomoc do fundacji, stowarzyszeń.

Konieczne jest też rozumne wsparcie ze strony instytucji wiary – kontekst teoretyczny i zadania według personalistyczno-egzystencjalnej myśli chrześcijańskiej ks. Janusza Tarnowskiego: szacunek dla dziecka – boskiego tchnienia – oznaczający miłość, odpowiedzialność i pracę.

Instytucja wychowawcy klasy wymaga zmian. Należałoby przeznaczyć więcej godzin na pracę wychowawczą i pracę z rodziną.

Poza informacjami na temat pożytków z edukacji należy zająć się doborem drogi edukacyjnej (szkoła specjalna czy masowa lub integracyjna) adekwatnym do możliwości dziecka i sytuacji rodziny. Obecnie edukacja dzieci niepełnosprawnych może mieć formę kształcenia specjalnego lub włączającego, może być prowadzona w systemie indywidualnym lub zbiorowym (grupy przedszkolne i klasy szkolne). O tym, jaką drogę edukacji wybrać, decydują rodzice.

Ogólnie można powiedzieć za Arminem Love **„nauczanie wspólne – kiedy to jest możliwe, nauczanie specjalne – gdy jest to niezbędne”**, dodając: **nauczanie w systemie klasowym – kiedy to jest możliwe, nauczanie indywidualne – gdy jest to niezbędne** /przyp. autorki/. Z punktu widzenia kompetencji formalnych, bardziej liczy się dziś kształcenie osób niepełnosprawnych w placówkach ogólnodostępnych.

Zalety edukacji włączającej dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej są następujące: uzyskanie szerszego zasobu wiedzy ogólnej, bardziej adekwatnej do wymagań rynku pracy, poszerzenie możliwości kształcenia, zwłaszcza zawodowego, budzenie u dziecka z niepełnosprawnością wiary we własne możliwości, w szanse dorównania pełnosprawnym, podwyższanie samooceny, stymulacja rozwoju w różnych płaszczyznach, uchylenie stygmatu inności i mniejszej wartości (nierzadko kojarzonego z nauką w systemie specjalnym), pozostawa-

nie w stanie więzi z rodziną i społecznością lokalną, kształtowanie różnorodnych kompetencji społecznych – zwiększanie samodzielności, umiejętności walki o własne prawa. Dla dzieci i młodzieży pełnosprawnej liczy się rozwijanie postawy tolerancji i akceptacji inności i słabości, postawy ogólnoludzkiej solidarności, kompetencji współdziałania i udzielania pomocy słabszym. Chodzi o uczenie niekonfliktowej koegzystencji opartej na przeświadczeniu o wzajemnej przydatności pomimo różnic.

Specjaliści [np. Czesław Kosakowski, 2001] wskazują na potrzebę nie tylko stworzenia podstaw legislacyjnych, ale także na konieczność:

- tworzenia odpowiednich warunków bazowo-materialnych,
- zatrudnienia specjalistów wspomagających rozwój i kształcenie dziecka z niepełnosprawnością,
- przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczyciela-wychowawcy pod kątem potrzeb dziecka z niepełnosprawnością, podkreślania osiągnięć dziecka, a nie jego braków
- współpracy szkoły i nauczyciela z właściwymi placówkami specjalistycznymi,
- partnerskiej współpracy domu rodzinnego i szkoły na rzecz wspomagania rozwoju dziecka,
- oddziaływania nauczycieli na społeczność uczniowską i społeczność lokalną w celu zmiany wizerunku osób niepełnosprawnych.

Afirmatywne podejście do integracji osób niepełnosprawnych w szkołach masowych lub integracyjnych nie powinno jednak przekreślać zasadności istnienia instytucji specjalnych. Współcześnie zazwyczaj kształcą się w nich osoby z rozleglejszymi dysfunkcjami lub takie, które wywodzą się z rodzin niewydolnych wychowawczo. Kryterium umieszczenia dziecka w określonej instytucji – specjalnej lub masowej – nie powinny być aktualne mody, ale dobro dziecka.

Istnieje szereg zalet kształcenia osób niepełnosprawnych w systemie specjalnym:

- ograniczenie doświadczania inności i mniejszej wartości,
- uzyskanie wykształcenia,

- możliwości pomocy specjalistycznej,
- możliwości uczenia się w warunkach indywidualizacji, bardziej odpowiadających potrzebom edukacyjnym,
- możliwości kontaktów społecznych z rówieśnikami i tworzenia więzi o typie przyjaźni,
- zdobycie doświadczenia życia z niepełnosprawnością (wiedza o organizacjach społecznych, szansach wsparcia, technologiach dla osób niepełnosprawnych).

W perspektywie moratorium rozwojowego poza nauką w szkole, czasem przed nią i po jej zakończeniu elementarne znaczenie ma praca z rodziną dziecka niepełnosprawnego.

Ponadto usprawnić należy działanie instytucji opieki społecznej. Chodzi o lepszą kontrolę nad realizacją świadczeń (zwłaszcza finansowych), doprowadzenie do ograniczenia lub wyeliminowania odbierania przez rodziców świadczeń przyznanych dzieciom, korzystanie ze świadczeń przez osoby, którym zostały one przyznane. Pomoc ma służyć wzmocnieniu adresata (ochrona zdrowia, nauka, rozwój), potrzebne są też nowe rozwiązania dotyczące kwestii opiekuńczych i mieszkaniowych, rodziny zastępcze nowej generacji, mieszkania dla niepełnosprawnych uczniów szkół masowych, należy dostosować zakres i rodzaj świadczeń do poziomu życia społeczności, zapewnić wsparcie finansowe i usługowe dla rodziny.

Od realizacji Pilot Project Copernico minęło dziesięć lat. Pojawiły się relatywnie nowe zjawiska. Ukończenie szkoły wyższej nie gwarantuje nikomu zatrudnienia. Pierwszoplanową cechą stała się bowiem **ekonomizacja życia** [Wilkinson, Pickett]. Stała się podstawą organizacji i działań zbiorowości ludzkich. Prowadzi ona do znaczącego spolaryzowania społeczeństw. Narastające nierówności wynikające z nierównomierną dystrybucją środków finansowych przekładają się na bariery integracji i będące ich konsekwencją problemy społeczne. Kierowanie się wyłącznie przesłankami natury finansowej zakłada minimalizowanie kosztów związanych z polityką społeczną, z różnymi działaniami oszczędnościowymi skierowanymi ku ludziom słabszym. Implikuje eliminację poczynań kosztochłonnych. Oficjalnie mówi się

o lepszym wykorzystaniu sił ludzkich, środków, instytucji, budynków. Poczynania owe ubrane są w eleganckie i łamiące serce sformułowania o wyrównywaniu szans i pożytkach z bycia razem w placówkach edukacyjnych o typie masowym czy integracyjnym. W praktyce, przy braku środków, np. uczelnia może odstąpić od zasady wspomagania studenta ze specjalnymi potrzebami lub znacznie ograniczyć świadczone mu wsparcie. Koszty pieniężne będą niższe. O kosztach ludzkich na razie nie ma mowy. Nieprzemysłane ingerencje w system edukacji utrwalają podziały społeczne biegnące wzdłuż różnych linii demarkacyjnych [Wilkinson]. Zaś bogatsi stają się jeszcze zamożniejsi kosztem ubogich. Uczelnie nie tyle ograniczają świadczenia, ile optymalizują wysiłki finansowe. Tworzą swoiste konsorcja pozwalające lepiej spożytkowywać zatrudnionego na etacie tłumacza języka migowego. Może wystarczy jeden tłumacz dla kilku szkół wyższych.

Tymczasem wzrasta liczba studentów niepełnosprawnych – w tym osób z uszkodzonym słuchem i osób z problemami zdrowia psychicznego. Uczelnie z wielu powodów – w tym także dla utrzymania zatrudnienia kadry naukowo-dydaktycznej – przyjmują wszystkich chętnych, co samo w sobie nie jest czymś złym, jednak stwarza wyzwania nie tylko finansowe. Pojawia się kwestia wspomagania tychże osób – czasem diagnozy, czasem terapii. Przyjmowane są także na studia pedagogiczne osoby z widocznymi brakami kompetencji komunikacyjnych, wyręczane przez rodziców podczas egzaminów. Może nie są to fakty częste, ale mają one miejsce. Studenci niepełnosprawni stanowią grupę liczną i zróżnicowaną.

Własna typologia

Autorską typologię studentów niepełnosprawnych skonstruowałam na podstawie takich kryteriów, jak:

- kierunek i treści orientacji wartościujących, a zwłaszcza miejsce aspiracji edukacyjnych w systemie wartości, poziom zaangażowania w realizację drogi życiowej, znaczenie przypisywane edukacji,
- poziom samodzielności,

- wola niezależnego życia,
- poziom zamożności,
- wariant drogi edukacyjnej.

Typologia obejmowała dwa główne warianty. Jednym z nich byli „tacy sami”, drugim – „problemowi”. Poniżej przedstawiłam ich charakterystykę.

„**Tacy sami**” odznaczali się niezależnością funkcjonalną pomimo rozległych dysfunkcji, adekwatną samoocena, poczuciem kontroli i spełnienia życiowego. Byli to mieszkający samodzielnie mieszkańcy miast, będący w relatywnie lepszej sytuacji finansowej, pracujący. Odznaczali się zrównoważeniem, zdecydowaniem. W tej grupie wyróżniłam cztery węższe kategorie. Jedną z nich stanowiły osoby, których egzystencja studencka miała charakter formalnooficjalny. Terminem, który odpowiednio oddaje ich podejście do studiów, jest „**tylko nauka**”. Ci studenci byli ukierunkowani na uzyskiwanie wysokich ocen. Mieli wysokie aspiracje edukacyjne. Przejawiali postawę serio wobec nauki. Chcieli żyć w szacunku i uznaniu otoczenia. W trakcie studiów odnosili sukcesy. Mieli bardzo dobre wyniki. Otrzymywali nagrody. Pozostawali jednak w izolacji społecznej. Nie mieli przyjaciół. Nie uczestniczyli w życiu studenckim. Byli dowożeni czy doprowadzani przez rodziców tylko na zajęcia.

Inną subkategorię stanowili „**aktywni w nowych wspólnotach**”. Byli to ci, którzy stawali się liderami w tworzonych przez siebie organizacjach – w nowych wspólnotach. Cechowała ich chęć robienia czegoś dla własnego rozwoju i dla dobra innych – *non omnis moriar*. Realizowali w ten sposób style życia alternatywne, ale gwarantujące im szereg korzyści. Odznaczali się postawą serio wobec edukacji, orientacją poszukującą, autonomią i zadowoleniem z życia. Mieli rozległe kontakty społeczne. Nawiazywali nowe, trwałe relacje. Odczuwali radość z poczucia przynależności i więzi. Odnosili sukcesy w nauce. Czerpali zadowolenie z bycia razem z rówieśnikami podczas zajęć akademickich i poza nimi. Wierzyli we własne możliwości i w możliwości dorównania ludziom bez chorób i dysfunkcji. Wzbogacali doświadczenia o chwile radości, o chwile zadumy i refleksji, i podczas

juwenaliów, rajdów, i podczas wspólnej nauki, wyjazdów stażowych, podczas pełnienia codziennych obowiązków dzielonych ze studentami pełnosprawnymi w trakcie zamieszkiwania w tych samych pokojach akademików.

Istotną kategorią „takich samych” byli „**znormalizowani**”. Nie szukali pomocy ani specjalnego traktowania. Uczyli się. Uczestniczyli w życiu studenckim. Mieli przyjaciół, partnerów lub partnerki. Podobnie jak „aktywni” cieszyli się życiem. Zaświadczaali swoim przykładem o możliwościach samodzielnej egzystencji i kompetencjach niezależnego życia.

Wśród studentów zdarzają się także osoby, które próbują wykorzystać niepełnosprawność do wymuszenia obniżenia wobec nich wymagań. Stosują zasadę mini-maksi, ale i wśród sprawnych też nie brak jest ludzi, którzy próbują uzyskać dyplom nie przykładając się do nauki. Osoby niepełnosprawne także nie są wolne od takich skłonności. Nazwałam ich „**uroczymi leniuszkami**”. Ich niepełnosprawność była rodzajem maski, za którą czasem chowały się poważne problemy. Ludzie ci mieli szereg umiejętności i byli wartościowymi ludźmi – czasem niepokornymi, buntującymi się. Stanowili pewien problem dla wykładowcy, jednak i oni w końcu podporządkowywali się regułom szkoły.

Opozycją wobec „takich samych” byli „**problemowi**”. Ich obecność stanowiła wyzwanie dla władz szkół, dla wykładowców, dla innych studentów, a czasem i dla nich samych. Przypominali tzw. kłopotliwych klientów ośrodków pomocy społecznej [Kwaśniewski]. Odznaczaali się konfliktowością, nieadekwatną (zawyżoną) samooceną i roszczeniowością. Wybory kierunków studiów w ich przypadku były problematyczne. Preferencje nie korespondowały z cechami osobowościowymi i poziomem zdolności (zazwyczaj niskim). Dodatkowym problemem były nie zawsze zdiagnozowane zaburzenia – u jednych wady wymowy, u innych – zaburzenia zdrowia psychicznego (czasem pojawiające się stopniowo, czasem wybuchające nagle). Obecność tych

właśnie trudnych problemów rodzi szereg pytań o rolę studiów wyższych i szkoły wyższej dla osoby niepełnosprawnej czy chorej. Chodzi o to, czy studia:

- mają być formą terapii, sublimacji, rehabilitacji,
- są tylko surogatem bytu,
- są poważną / poważaną formą aktywności, a może jeszcze czymś innym.

Powstaje też pytanie, o kim mówimy – o studentach czy osobach niepełnosprawnych studiujących?

Konkluzja

Troska o kompleksowość działań usprawniających, czyniących realną wizję interaktywnego modelu niepełnosprawności i ujmowania jej jako jednej z wielu cech kształtujących funkcjonowanie dotkniętego nią człowieka, nie jest cudownym środkiem zmiany świata i ludzi. Stąd w ocenie biograficznych skutków edukacji wskazany jest realizm, bowiem „najlepsze nawet podłoże integracyjne procesu edukacji nie jest (...) w stanie przeciwdziałać izolacji wieku dorosłego” [Krauze 2005, s. 241]. Perspektywa braku zatrudnienia po ukończeniu studiów rodzi więc skutek społeczny w postaci „nieprzydatności społecznej zdobytego wykształcenia” – a jej skutkiem jest poczucie nie przydatności, egzystencji o statusie baumanowskiego „życia na przemiał”, któremu, jak pisze Zygmunt Bauman, towarzyszy „pozostawanie w miejscu, niemożność zmiany okolicy wedle swego upodobania i pozbawienie dostępu do bardziej zielonych pastwisk nie tylko ma gorzki smak porażki, oznacza niepełne człowieczeństwo i prowadzi do tego, że jest się oszukany w podziale bogactw i uroków, jakie niesie życie”.

Bibliografia

- Bauman Z. (2010): *44 listy ze świata płynnej ponowoczesności*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Bauman Z. (1998): *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Beck U. (2002): *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Becker G. (1990): *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, PWN, Warszawa.
- Castells M. (2009): *Koniec tysiąclecia*, PWN, Warszawa.
- Domański H. (2000): *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- Domański H. (2004): *Struktura społeczna*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- Dziewulak D. (1997): *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Erikson E.H. (1968 c): *Identity, youth and crisis*, New York W.W. Norton.
- Flynn R.J., Nitsch K.E. (1980): *Normalization, social integration and community services*, PRO-ED.Inc.
- Frankl V. (1977): *Nadać życiu sens*, „Życie i Myśl”, nr 1.
- Gajda J. (red.) (2000): *O nowy humanizm w edukacji*, Impuls, Kraków.
- Giddens A. (1976): *New Rules of Sociological Theory*, Hutchinson, London.
- Górniewicz J. (1997): *Kategorie pedagogiczne*, Wyd. WSP, Olsztyn.
- Hulek A. (1984): *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny*, w: Hulek A. (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, „Studia Pedagogiczne” 14.
- Hulek A. (red.) (1993): *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Wyd. Interart, Warszawa.
- Kosakowski C. (2005): *Oblicza normalizacji warunków życia osób niepełnosprawnych - wielość problemów*, w: Kosakowski C., Krause A. (red.): *Normalizacja życia osób niepełnosprawnych*, Wyd. UWM, Olsztyn.
- Kupisiewicz Cz. (1994): *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lash S., Urry J. (1987): *The End of Organized Capitalism*, Cambridge: Polity Press.
- Mahler F. (1993): *Marginalność i maldevelopment*, w: Danecki J. (red.), *Insights into Maldevelopment*, Katowice.
- Manterys A. (1997): *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- Mądrzycki T. (1996): *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Obuchowski K. (1993): *Człowiek intencjonalny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Ostaszewski K. (2005): *Koncepcja „resilience”*. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, Medycyna Wieku Rozwojowego, Warszawa.
- Pachociński R. (2003): *Strategie reform oświatowych na świecie*, Instytut Badań MEN, Warszawa.
- Palska H. (2002): *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Rogers C. (1980): *Psychologia twórczości*. Wybór tekstów, Wyd. UJ, Kraków.
- Ruciński St. (1993): *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wyd. W, Warszawa.
- Siciński A. (1982): *Style życia w miastach polskich u progu kryzysu*, PWN, Warszawa.
- Suchodolski B. (1970): *Z problemów aktywnego uczestnictwa w kulturze*, w: „Studia Pedagogiczne”, t. XVIII, Warszawa.
- Suchodolski B. (1985): *Kim jest człowiek*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szacka B. (2003): *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Szczepeński J. 1972: *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- Szczupał B. (2009): *Godność osoby z niepełnosprawnością*. Wyd. Naukowe „Akapit”, Kraków.
- Sztompka P. (2004): *Zmiana społeczna, rozwój, postęp*, w: Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków.
- Sztompka P. (1989): *Socjologiczna teoria podmiotowości*, w: Buczkowski P. (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Poznań.
- Wilkinson R., Pickett K. (2011): *Duch równości. Tam, gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, Warszawa.
- Zaleski G. (1994): *Psychologiczna analiza obłądki*, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.
- Żuraw H. (2009): *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Bozhidara Kriviradeva

Atanasia Stoynova

Sofia University "St. Kl. Ohridski", Bulgaria

THE IMPACT OF MANAGEMENT ON THE EFFECTIVENESS IN SOCIOEDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract: This article presents the results of an empirical study, whose main purpose is to establish a management style that is best for socio-educational organizations according to their specificity. The study was conducted in a government and three nongovernmental organizations. They were selected randomly. Two institutions work with smaller, the other two – with greater capacity. In the first part of the article we present the functioning of the institutions and the second part results from the empirical study.

Organizational effectiveness largely depends on the style of leadership. Each organization has its own specific culture, its mission and vision. The way in which its employees perform them very dependent on management. Therefore we believe that to be a socio-educational organization effective its management must meets certain conditions. In this regard through this study we try to determine what leadership style is used in socio-educational institutions and which of them greatly contributes to their effectiveness. We recognize that no single or best leadership style, but rather that there is one dominant, which varies with time, place and style of working.

The empirical study was conducted in late 2013. In it participated 37 specialists (10 managers of institutions and/or Unit, 27 experts working in four socio-educational organizations. The study was done in a government and three nongovernmental institutions working with children and families. Organizations that participated in this study are: Department „Social Support” – 13 people (3 managers and 10 experts), Foundation „Agapedia Bulgaria” – a total of 8 people (4 managers and

4 educators), Foundation „Hope for the small” – 7 people (2 managers and 5 members of staff), and Foundation „Concordia Bulgaria” – 9 people (2 managers and 7 experts).

Main point and functioning of the socio-educational organizations participated in the empirical study

The first socio-educational organization involved in this study is Department „Social Support” whose main purpose is to protect the rights of the child. It is a territorial division of the Agency for Social Support, established under the Minister of Labor and Socio Policy implementing of state policy in the field of the social assesment.

The main activities in Department „Social Support” is aimedat: carrying out of current practical activities of child protection in the municipality proposals to the municipal council for a municipal program for child protection, identifaying and implementing specific measures for child protection and monitor their performance carrying out checks on complaints and signals (reports) about children’s rights; giving a compulsory prescriptions for their eliminaton specified in the regulation for law enforment; giving tips and advice on raising and educating children; providing information about social services in the community and assistance to parents and families of children needs; drawing up and update registers for children who need: „special...policy protection, drop out of school, staying to live with relatives and close, in foster care, in specialized institutions, corporate bodies from NGO working on programs for child protection”. Creating on par in these function, Department „Social Support”: assist and corporate with the NGO aim to persue activities related to child protection; organizes training and consulting foster parents and participated in their selection; whennessesary signalled on the police, prosecution and the court that are required to take immediate action to protect children, organizes immediate assistantce to children who get into a emergency situation including cases when the 48 hour police protection; make proposals for the appointment of guardians counsils and trustees; investigate adoption candidates and prepare a wrriten report for their

ability to adopt a child; give opinion in the cases provided for in the Family Code; organizes consultations and training of prospective adoptive parents and adoptive parents and provides monitoring of the child post-adoption period of two years after date of adoption; bring action for deprivation or restriction of parental rights in child's interest or joint as a part in legal proceeding already; prepare written reports and opinions in cases of administrative or legal proceedings which affect the rights and/or interests of the child".

The next socio-educational institution is participated in this study is the Foundation „Agapedia Bulgaria“. This is a NGO a functioning with its own financing. It provides basically three types of social services: Center for family type accommodation, Foster care center and the Center for counselling and psychological support for children abandoned and abused. Towards the foundation functioning two centers for family type accommodation, which are intended for children aged 6 to 19 years. Foundation „Agapedia Bulgaria“ making efforts children in these centres do not reside in them more than two years. During this period (maximum 2 years) the specialists actively seeking opportunities for their effective reintegration into the biological family (where there is a parental capacity and willingness from parents or extended family) staying with relatives or close, in foster care or adoption in real supportive and loving environment, because even high quality professional and dedicated individual care provided in centres, they can not replace it.

In Foster care Center they organize and conduct training of candidate foster parents and provide support in the process of complementing and submitting the required set of documents accompanying the support of children through foster care.

Through the Center for counselling and support for children abandoned and abused located in Plovdiv the Foundation provides 18 children (now) living in Homes for children without of parental care, assistance in preparing for school, activities in their free time in the afternoon. Most often the largest group on the Center are teenagers and young adults aged 12-22 years. The Center works with children from

several Homes for children without of parental care, namely: in village which name is Razriv (near the town of Pravets) and in village Lisichevo in Plovdiv.

The third organization within which conducts studies conserving in the problem of the impact of management on the effectiveness is social educational institution in the Foundation „Hope for the small”. This is a NGO organization which aim is providing social services for community support residential care. Center for family type accommodation. It has built a two such centres with a capacity of a maximum of 8 children. They were created in the context of the idea of deinstitutionalization in the country and have the main purpose and according to the policy of the „Agapedia Bulgaria” to be temporary alternative for children deprived of parental care until it finds a true family and home for them. The termination of the stay of children in their place only if the child is found appropriate family environment through reintegration into the biological family, placement in a foster care or adoption. The specialists in the organization make efforts in a maximum period of two years each child to find his constant care, carried out in family. Of course these professionals do everything possible these period be reduced to a minimum because they find that the child residence with then more a year develops the so-called „Domovski syndrome” – syndrome associated with social neglect and emotional deprivation. To avoid its inevitable manifestation they seek long-term environment up to one year.

Than one year from Foundation „Hope for small” functioning Unit „Mother and baby” which is also designed to support the idea deinstitutionalization. In this social services for community support (4) specialists provide advice and psychological support to mothers at risk of abandoning their children. This is done to prevent and lasts from six months to one year. The Foundation has a license to conduct a training of foster parents and prospective adoptive parents that professionals made within three months.

Last socio-educational institution which is involved in the present study is the Foundation „Concordia Bulgaria”. This is a NGO and also

functioning with its own financing. It is the first branch of the Austrian International Organization. The Foundation implements its activities through social and youth Center „St. Constantine”, which provide several services for children and young people in different departments, namely: Center for temporary accommodation with 22 seats; Transition and Observed Homes with a total capacity of 46 persons; Shelter for homeless children with a capacity of 12 seats. There is a newly built Unit for teenagers from 14 to 18 years (named Ropotamo) and the Center for street children with a capacity of 30 persons, or the total capacity of the organization is 112 seats.

All these services can be used by the customers of the „Concordia Bulgaria” short-term period (3 months) and long-term (6 months). All the Center for Temporary accommodation are placed children and young people who have temporary left without parental care. Specialists working in it trying to help them to be able to meet their basic living needs. Providing support to children and young people working in the Center are seeking to develop their desire to improve their quality of life. The specialists encourage them to attend school, or if they are over 16 years and do not attend school encourage them to seek employment. They help to organizing the meetings with different employers.

In Transition and Observed residence care are placed children and young people who need a security and satisfaction of their basic needs such as shelter, food, clothing, socio educational care. Here specialistst make efforts to encourage to regularly attending school by proving them with the nessesary assistance and support.

Shelter for nomeless children is a temporary social service residential care for children from 10 to 18 years. The shelter has a continuous operation mode offers nonstop stay and care of children placed (children at risk) as everything is free for them. The services is aimed at providing temporary shelter and save environment for children at risk, for which is taken measure of protection outside the family. In its target group includes children who have no permanent home or living conditions are below the minimum for their normal functioning and

growth, from dysfunctional family, street children, those who are run-aways from home, school dropouts, children who wonder and/or beg; victims of abuse and violence.

Center for street children is an all-day mode of operation, offering everyday accommodation and care of children placed between 09.00 a.m. to 5.00 p.m. All services are free of charge. Its purpose is the prevention of falling into street children and providing a save environment for children at risk for where is missing parental or other substitute care and control during the day. The key aim of the Center is to implement of child care by providing social services, psychological support, training and education in accordance with the needs and temporary nature of the stayof each child. For these purpose the specialists at the Center performed as mobile work and field work.

The Center for work with street children adopt children living in condition not covering the minimum for normal functioning; victims of violence, abuse, exploitation or any other inhuman or degrading treatment or punishment within or outside the family, for which risk from damage to physical, mental, moral, intellectual and social development and children who need social services and support in every day life.

The main target areas of work in these and other units of the organization are focused on the following points: health and safety; education, emotional and behavioural development, independence and responsibly, family, identify and social contacts. There are interesting practice in Foundation „Concordia Bulgaria“ which named is so – called „Open day“. Every Monday children living in Roma settlements located on Territory Foundation comes with their parents to consult a specialist, to take a bath, feed and play with other children.

Analisis of the results of the empirical study

The empirical study was conducted using three instruments namely: Test №1 „What is your leadership style“. Developed by Lidia Todorova and intended for managers of socio-educational organizations. Test №2 „Assesment of current leadership“ prepared by John

Maxwell aimed at professionals and questionnaire specifically developed for this study which seeks to establish the opinion of specialists and managers on the impact of different styles of management on the effectiveness of the organization.

(48,6%) of the experts who participated in this study practice from 1 to 5 years in the indicated socio-educational institutions and (43,2%) of all aged between 35 and 45 years. In view of this it can be said that as professionals in social work and in particular the protection and care of children they have sufficient experience to be their objective legal and practically determined.

Through the first test we aim to establish leadership style which used socio-educational organizations. The test consists of 10 closed questionnaires with possible 3 answers each requiring the respondent to indicate their behaviour from its position of manager in the execution of management functions such as decision making, control, team work. Based on the aggregation of responses were determined leadership of respondent as a democratic, authoritarian or liberal. The key to processing the results of the first test is based on the theory of K. Levin leadership.

The second test allows to compare how successful management style of the managers established with the help Test №1 is efficient in terms of the institutions and people working in it. Test №2 consists of 25 questions about the ability of manager, the respondents (as a subordinate) should consider the extent to which he owns them. Here is scale used Likertova whereby 0 – is never, 1 – rarely, 2 – times and usually, 3, 4 – forever. Responses and points are added together and analyzed according to the rating scale provided by J. Maxwell. The answers falling in the range of 90 to 100 points indicated that the leader is outstanding leader and he must train exceptional and good leaders. 80-89 – a good leader (must continue to develop and train others), 70-79 points – rising leader (must focus on growth and begin to train others), 60-69 – full of great potential (an excellent candidate for construction) under 60 points – needs to grow (possibly not ready to be constructed leader).

Through designed specifically for the needs of this empirical study questionnaire, we aim to examine the views of those working in the social - educational organizations on the impact of leadership and its styles on their effectiveness. It consists of eight closed questions that each respondent can give one answer. Question № 1 of the questionnaire is a contact and has the function to introduce the respondents on the examined of issues. It refers to their judgment on what is the most important factor for them on the effectiveness of the organization in which they working. The most important section includes issues of № 2 and № 6. Their purpose is to establish the position of the respondents in their capacity as employees and managers in terms of successful leadership behavior in different organizational situations and in the process of performing management functions, namely: what is the most appropriate leadership style to them, how to make decisions in order to be most effective, what leadership means to influence and motivation would lead to productive results, and according to them, what is the appropriate level and intensity of control by the leader to be effective organization. As regards tne one of the purpose of this study related to identifying the most effective leadership style for social educational organizations, based on the results obtained from Test № 1 shows that all 10 managers assess their management style as democratic. This result shows clearly that according to research managers democratic management style is best suited for social and educational institutions and for teams of professionals working in them too. This view is supported by data from the general test № 2, according to which 40,7% of all surveyed experts fix your manager as an outstanding leader. Thus, they define his style of leadership as democratic as they give the highest rating on the scale of J. Maxwell of his leadership behavior. This means that as professionals working in the social and educational organizations, democratic style of management has been successful in the context of the area in which they working. In view of this, the democratic leadership style stands out as the style that contributes most to the effectiveness of the social educational institutions. According to the results of the two tests to be the most successful social

educational organizations need a leader who: interested in the opinions of his subordinates, working closely with them, and take together important decisions; seeks all be aware of the mission and vision of the organization and not just manage, lead and directs staff to practical implementation through mutual partnering. This type of institutions also need a leader, which meet the needs of professionals working in them is a top priority. Their manager should encourage professional and personal development, because for achieving the objectives and effectiveness are naturally results of them. Analyzing the results of Test № 2, differentiated institutions see slight differences. For example, 100% of people surveyed by the "Agapedia Bulgaria" and 60% from the "Hope for small" belong to the general opinion, but there are doubts as to the effectiveness of democratic style of management in their organizations. 42.8% of professionals working in the Foundation "Concordia Bulgaria" give "average" rating on the scale of Dzh. Maksuel of its leader as "rising" and 54.5% of respondents in the "Social Assistance" stated that their leader is "good". In view of these results, it is noted that according to the respondents within the last two social educational institutions democratic leadership style used by their leaders not significantly alter their effectiveness.

Therefore we can say that there is not only a difference in opinion of experts from various organizations studied this problem, and also between them and their leaders. These findings may be due to the different specificities and characteristics of work in different institutions, considering the fact that the Foundation "Agapedia Bulgaria" and "Hope for the small" provide social services in the community with a small capacity (up to 8 children) which allows and facilitating both the development of a high level of teamwork and the realization of direct and interpersonal (horizontal) communication between all professionals (subordinates and guiding) in the community. While the Foundation "Concordia Bulgaria", also non-governmental organizations like the previous two, provides a different of community services through independent units built more than 110 persons (children and adolescents).

Department "Social Support", the second institution within which fluctuates opinion as to whether democratic leadership style is most effective in its conditions, is inherently a state administrative territorial division of the Agency for Social Support and one of the main units child protection in the municipality. Also, in these socio-educational organization annually passing in the case 1600. Probably to be the work of specialists most effective and productive is necessary to have another leadership style – a more liberal or authoritarian. On the other side, as the most important factor for the effectiveness of social educational institutions stands „cooperation and teamwork” in the context of the received data: total (69,2%), and differentiated by institutions results from the questionnaire study (55,5%) – Foundation "Concordia", (87,5%) – Foundation "Agapedia" (100%) – Foundation "Hope for small"; (53,3%) – Department "Social Support". Therefore the leader who seeks the implementation of childcare protection by listening to the opinions of his followers is the most successful. Here, the data also stand out the democratic leadership style as the most suitable, a finding made on the basis of the behavioral characteristics, which corresponds with the results of the first two tests. According to (81%) of all respondents to be most effective this process must be done through collective work and responsibility of the decisions to be shared equally between managers and subordinates acting in their team. This is because decision-making is often associated with children's lives due to the nature of these organizations. It is noteworthy that the experts who participated in this study believe that this management function – making organizational decisions should also be carried out according to the principles of democratic leadership. In the context of motivation to work, the majority of all respondents (36,9%) again stand out as significant democratic leadership behavior and in particular the applying of rewards, praise and evaluate the efforts of subordinates by their leader.

There is a difference of opinion of the respondents on this issue – Foundation "Hope for the small" (44,4%) and the "Agapedia" (60%), which are attributed to the overall results, considered encouragement

as the strongest motivational factor, experts from the "Concordia" attribute biggest motivating percentage (44,4%) of providing the choice of working methods and decision-making, and experts on the Department "Social Support" (50%) attach particular importance to a fair financial compensation. People practicing in social educational organizations are usually willing to work in them, because they are provoked by altruistic ideas. In most cases they have a desire to help people and are especially happy when they can positively influence the development of a child and to contribute to the change in his personal history, and turn negatives into positives. It is our assertion is confirmed by the results of the empirical study, as most of the respondents indicated that they moral rewards and positive evaluation of their work are more important than material incentives. Encouragement, expressing kind words for his good work usually uses a system of leaders with democratic style of management, which in turn again indicates that this management style is best suited for social and educational institutions. (57,7%) of all respondents believe that leadership means to influence the leader are its expertise, skills, competencies and experience. For the rest of the participated experts of particular importance to the influence of the manager are his personal characteristics and qualities, by the which he plays the role of a leader and role model for others. From the perspective of participated organizations, the highest percentage of surveyed respondents (64,7%) working in the Department "Social Support" believe that the leader is especially important to have expert knowledge, skills, competencies and experience. This result directly corresponds to the fact that they perform expert activities mainly through the implementation of various social protection measures and protection of children and families. Next come the Foundation "Hope for the small" (60%), where also a major factor is the fast and expertly behavior, taking effective measures to reintegrate the child in the family and the "Concordia Bulgaria" (55,5%) too (55,6%) of respondents who practice in the Foundation "Agapedia Bulgaria" attach greater importance to the personality of the leader.

The conclusion we can make here is that professionals working in the social and educational institutions needs not from the manager, which provides the following procedures and regulations and is intended primarily to perform the tasks, but rather is a leader in the true sense, a guide on which to believe and to follow both because of its high competence, knowledge and practical experience in the field of social work, and because of his personality, charisma, qualities and traits that can be a role model therefor.

(41,1%) of all respondents believe that control in socio-educational organizations is done most successfully by the democratic style of leadership behavior. A large proportion of respondents to the implementation of effective work is enough to make team meetings once a month. These team meetings manager and specialists should present their work, problems and challenges and to express their need for help on the implementation of certain tasks. On the other side, contrast to the general opinion of respondents is observed for professionals working in the Foundation "Concordia" (44,4%) and the "Agapedia" (37,5%). According to them, to be their most effective organizations require constant monitoring and surveillance, as well as providing a report every day /week/ month for the work done by each team member. So for them in terms of control is suitable authoritarian management style. But on the other side, serious internal paradox is observed in the second institution, as the same percentage of the surveyed specialists (37,5%) from the "Agapedia Bulgaria" believe that the most successful in the margins would be manager with liberal approach to control, respectively, its performance is not needed control by its leader, but rather employees should be able, if necessary, seek advice, assistance and support to it. Thus, in the same institution are observed views both extremes – either permanently or no control. These diverse opinions may be due to the different personalities of specialists using different strategies and approaches to work, in view of which they also need a different level and intensity of control by their manager to be their work productive. Received results from the empirical study as the most effective style of leadership in social educational institutions stand out

the democratic style. Using the attached two tests and specially designed for the needs of empirical research questionnaire are discussed its advantages in the context of different organizational situations having equal importance for the successful implementation of the main mission of these institutions, namely the implementation of social protection and child protection and families. According to the respondents in this study this objective is to achieve maximum success when their manager used the democratic leadership style.

The findings of an empirical study are the following:

1. The most important factor for the effectiveness of social educational institutions is cooperation and teamwork.
2. The leader who is interested in the opinions of subordinates work through mutual partnership and cooperation with them is the most successful of these organizations.
3. To be most effective and efficient process of decision-making should be implemented through collective work and responsibility of the decisions to be shared equally between managers and subordinates acting in their team.
4. Most motivating impact on professionals practicing in the social educational organizations has the use of rewards, praise and expressed a positive assessment for a job well done by the leader.
5. Two management approaches are most supportive of employees working in these types of institutions: manager to have the expertly knowledge, skills, competence and experience why it is perceived by them as highly qualified specialist, but also personal characteristics and qualities of a leader, through which plays the role of a leader and role model for his followers.
6. To be social educational organizations effective and productive control them should be "democratic" or be undertaken by conducting team meetings (once a month for example), which should manager and specialists to discuss and analyze: the work done of each team member; problems and challenges in their work; need specific help in the process of implementing an effective socio-pedagogical support to children and families.

In conclusion we can say that the professionals who have the honor to lead social educational organizations should seek to mastering and developed good personal and social, communication skills, characteristic of democratic leadership style if they want to achieve high organizational performance.

Literature

1. *Law on Child Protection*, posl.izm. SG. 84/27.09.2013.
2. Social Assistance Act.
3. Maxwell, J. (2008) *Build leaders around you*, Sofia.
4. *Rules for the implementation of the Social Assistance Act*, posl.izm. SG br.73/20.08.2013104.
5. Todorova, L., *What is your leadership style?*
<http://bgbusinesshelp.com/what-is-your-leadership-style/>

Mariela Georgieva

Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria

SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN BULGARIA – PRESENT AND PROSPECT

Abstract: The present paper is focused on the development of social entrepreneurship and social enterprises in Bulgaria. The article presents a theoretical analysis of the legislation that regulates the existence of social enterprises in the country. It outlines and describes the main aspects and effect of social enterprises activity at present.

Keywords: social entrepreneurship, social enterprise, social economy, social services, product of a social enterprise, disabled people cooperatives

The concept of social economy has emerged for the last few decades. It is described as second economy which includes enterprises established and acting primarily for achieving social goals but they can also perform profitable economic activities. The main subject of social economy is the social enterprise. These enterprises have the ability to meet the needs of different groups of people in risk. This is why it is necessary a more in-depth examination of the social enterprises in Bulgaria. A serious examination will highlight the difference between Bulgarian social enterprises and international ones and the activities that need to be encouraged at national and local levels.

The purpose of this article is to highlight the importance of social entrepreneurship for the positive social development of the country and to outline the main features of social enterprises, as well as the challenges their development faces.

The object of this study is the legislation which regulates the establishment and operation of social enterprises, and the enterprises themselves as main actors in the social economy.

The subject of the research are the different legal forms of operating of a social enterprise and its various activities.

The main hypothesis is that social enterprises in Bulgaria develop according to Bulgarian law, traditions and socio-economic reality, but do not differ significantly from social enterprises in the other European countries.

1. Definition of key concepts – social economy, social entrepreneurship, social enterprise

Entrepreneurship is a special type of activity which aims to gain profit. In order to understand social entrepreneurship as a phenomenon we need to understand other related concepts, such as social economy and social enterprise. This understanding is important in order to be able to define the boundaries between entrepreneurship as an economic activity and social entrepreneurship as a different concept, seeking social effects.

Social economy refers to the third economy sector – located between the private (business) sector and the public (government) sector. Only a few decades ago scientists were convinced that market economy can regulate itself and control the distribution of goods. At present many researchers accept the idea that another type of organization should also exist – one that should act as a mediator between the business and the public sector. From a theoretical point of view it is difficult to perceive the existence of an organization that combines economic and social objectives, but the practical development of such organizations provokes the theory.

National concept for social economy in Bulgaria is published in 2012. According to this document *social economy is a complex concept, which focuses on the direct social impact of the activities of enterprises and/or organizations that are formed with a social purpose and purposely organize their activities in order to achieve such a result*¹.

¹ Национална концепция за социална икономика, МТСП, София, 2011 г.

Despite the different terms and definitions of the social economy, some main characteristics can be outlined:

- Social aim is more important than the capital
- Voluntary and open membership
- Members right of democratic control
- Meeting the needs of the members and the general interest of the activity
- Applying the principles of solidarity and responsibility *one person-one vote*
- Self-management and independence of public authorities
- Distribution of surpluses and profits firstly for the social aim and then in favor of the development the organization or equal benefit of the members².

On the basis of these key features different definitions of social economy are built. In 1990 the European Commission accepted the following definition: *Social economy includes independent of the state organizations and enterprises that produce commercial and non-commercial services with a social purpose, which are characterized by democratic participation to their members, users and workers, based on solidarity between members and do not distribute profits to shareholders*³. In The National concept for social economy in Bulgaria it is written that *social economy is a part of the real economy and at the same time a part of the civil society, in which the physical and/or legal subjects, associations of volunteers or other organized entities are doing business in public benefit, as almost or at all do not distribute profits but reinvest them for social aims*⁴.

Social economy must not be confused with corporate social responsibility. The reason for this is the understanding that corporate social responsibility is increasingly oriented towards market performance, i.e. investment in the human capital of the company resulting

² Социалната икономика в Европейския съюз, Доклад на Международен център за изследвания и информация за публичната икономика, социалната икономика и икономиката на кооперациите, с. 16, 2007 г.

³ Наръчник по социално предприемачество, сдружение СИЛА, сдружение 3 НЕТ, с. 8.

⁴ Национална концепция за социална икономика, МТСП, 2012 г.

in financial returns in long term, which is actually shifting the social objective to the financial ones.

Development of social economy is primarily local, not global. When we talk about regular economy we have to take account of the local market. In the case of social economy we can assume that the market includes the demand and supply of social services and support.

In today's world social economy is the one that brings democratic values that promote active citizenship and personal approach to human problems. All social enterprises develop in this framework.

Social enterprise is the basic economic unit of the social economy. This term is getting really popular in Europe. It consists of a wide range of social services or different proceedings with a social purpose, provided outside of the public sector. This practice is leading to new and specific hybrid forms that are engaged in business activities with a social purpose.

On one hand, Bulgarian law system describes the concept of enterprise as implementing various resources – human, material, financial, non-financial and others, with the aim of performing different business activities. On other hand, social enterprise is described by practitioners as *business with leading social aims whose surpluses are reinvested back into the business or in the community, rather than being driven by the need to maximize profit for the owners of capital or shareholders*⁵.

Social enterprise is a collective concept that includes organizations with various legal forms, but aims to highlight their participation in the real economy with increased focus on achieving their social goals. There are substantial differences between traditional business enterprises and social enterprises (Table 1).

⁵ Наръчник по социално предприемачество, сдружение СИЛА, сдружение 3 НЕТ, с. 7.

Table 1. Differences between social enterprises and traditional business enterprises

Differences between social enterprises and traditional business enterprises:	
Social enterprise	Traditional business enterprise
The main objective is to increase social benefits for the community	The main objective is to maximize the profit
Combines private and public resources	Uses only private resources
The profits are reinvested in the social enterprise	The profit is distributed among the owners
Collective management, based on justice, <i>one person – one vote</i>	Limited number of owners, participation equal to financial contribution

In the national concept for social entrepreneurship it is written that social enterprises are run like business, produce goods and services for the market economy, direct a part of their resources to the pursuit of social and environmental aims. Social enterprises exist in various forms and can be classified according to different criteria such as size, legal form, the manner of funding, goals etc. The diversity of existing social enterprises and policies of various countries, in their terms, makes their brief and exhaustive enumeration impossible. Social enterprises can be both sole traders (physical or legal bodies) and large enterprises, civil associations, non-governmental organizations or municipal enterprises financed by the municipal budget, providers of social services and manufacturers of various goods.

According to Bulgarian legislation, the following forms of social enterprise are accepted:

- Non-profit organizations, associations and foundations, registered under the Law for non-profit legal enterprises.
- Micro, small and medium-sized enterprises
- Cooperatives and mutual societies.

Social enterprises in Bulgaria distribute their activities in the following areas:

- Provision of social services
- Providing jobs for people with disabilities and those in risk
- Mediation and support for finding jobs for people in risk
- Provision of health services
- Activities in the field of education⁶.

Social enterprise, social entrepreneurship and social entrepreneur are all those that make up the complete picture of the social economy not only in the whole world, but in each country as well.

The national concept for social economy defines **social entrepreneurship** as business that combines the capabilities of the market with social aims, orientated towards people and their needs.

Social entrepreneurship means seeing a social problem and using entrepreneurial approaches to organize, create and manage a social enterprise to achieve the desired change. Business entrepreneurs most often measure benefits through return of financial investments, but social entrepreneurs take note to the positive consequences for the society. Social entrepreneurship is often associated with the non-profit sector and volunteering, but it is important to note that it differs significantly from philanthropy.

Schwab Foundation defines social entrepreneurship as a term that captures the unique approach to economic and social problems, an approach that builds links between sectors and disciplines; based on certain values and processes that are common to any social entrepreneur, no matter if its focus is education, health, environment, economic development, agriculture, etc. and whether the organizations that it creates are commercial or non-profit⁷.

Social entrepreneurship has the potential to affect positively the development of various institutions. The development of entrepreneurship in the social sphere stimulates competition, which leads to the supply of better quality and adequate services. It is a mechanism for solving problems in society. Social entrepreneurship is not an aim for

⁶Анализ на социалното предприемачество в България, Сдружение Знание – Ловеч, с. 15.

⁷ www.schwabfound.org

itself, it does not arise because of the financial benefit, but to satisfy a specific imbalance in the specific sphere of public life in a specific place.

2. Regulation and institutionalization of social entrepreneurship in Bulgaria

The development of social enterprises in Bulgaria is promoted by several strategic law changes. The first of these laws was adopted in 2001. It is the Law for non-profit legal enterprises, which creates a legal framework for the establishment of non-profit organizations such as associations and foundations. At the beginning of 2003 some changes were made in the Law for social care and they gave municipalities the right to outsource social services provision to non-governmental organizations. Other basic legal documents that create the basis for the development of social enterprises are the Law for integration of people with disabilities and the Law for cooperatives. Social entrepreneurship as a concept appeared in the public life of organizations in 2001 when, funded by the U.S. Agency for international development, the organization Counterpart International – Bulgaria launched a program for development of social enterprises in the country⁸. Another event which gives a visible boost to the development of social enterprises is the launch in 2009 of the scheme "Social entrepreneurship – Promoting and supporting social enterprises" under the Operational Program "Human resources development", within which there are executed 46 projects for creating or supporting existing social enterprises. Despite all of the above, there is no specific legislation for Bulgarian social enterprises. Establishment of social enterprise label was foreseen in the National concept of social economy in 2012, but has not been achieved yet. The various legal forms through which social entrepreneurs can implement are non-profit organizations; commercial companies and cooperatives.

Nonprofit organizations such as foundations and associations are being created according to the Law for non-profit organizations (NGO Law). When registering an NGO its founders have to state its mission

⁸ Радев, Н., *Предприемачество и социални услуги*, Велико Търново, 2011 г., с. 50.

and prepare a Development Act. NGOs can be created both in private or in public benefit. They have the right to operate business only if it meets the objectives set out in their act and its incomes are used to achieve the main mission of the organization. It is typical for the Bulgarian practice to separate the business activity in a particular commercial company, the sole owner of which is the NGO itself. This legal form is the most used one in Bulgaria, because of the possibility of tax reduction, financial and economic incentives⁹.

Social enterprises can also be registered as cooperatives. There are two types of cooperatives in Bulgaria - commercial cooperatives, registered under the Law for cooperatives and associations of people with disabilities, regulated by the Law for integration of people with disabilities.

The second type – associations of people with disabilities, have to meet certain democratic principles and do not need additional logging as social enterprise. According to the Law for integration of people with disabilities, cooperatives have to comply with the following requirements – to be registered under the Commercial law or the Law for cooperatives; to produce goods or services; to have the share of people with disabilities, as follows:

- For specialized enterprises and cooperatives of blind and visually impaired people – not less than 20 percent of the average number of the staff.
- For specialized enterprises and cooperatives of deaf people – not less than 30 percent of the average number of the staff.
- For specialized enterprises and cooperatives of people with other disabilities – not less than 30 percent of the average number of the staff.

Cooperatives of people with disabilities can benefit from government and corporate tax reduction.

Companies also have the opportunity to convert to social enterprises. In cases in which the sole owner of the trading company is a

⁹ Анализ на социалното предприемачество в България, Сдружение Знание – Ловеч, с. 14.

NGO, this is actual. In all other cases, companies must demonstrate that they do not distribute profits and have social aims.

The legal form is not the most important thing for social enterprises. The idea and the good practice are more important.

3. Activities of social enterprises in Bulgaria

The legislation in the country does not differ significantly from that in the other European countries, but a comprehensive review indicates that it must undergo more changes – e.g. formalization of the brand “social enterprise”, and describing the requirements for its acquisition of different organizations. The development of social services in Bulgaria depends on some historical peculiarities. It has been assumed for a long time that only the State is responsible for the provision of social services and assistance for people in risk. Recently authorities have realized that this model is not the most suitable and actions for decentralization of social services have begun. The decentralization reform started in 2002 with a change in the Law for social care, which allows nongovernmental organizations to be delegated as suppliers of community social services. Over the last decade many of the social services in the municipalities were delegated to different NGOs. The reform in the country has not ended yet and new projects for secure housing for people with disabilities, centers for social support, social service complexes etc. will continue to be launched. The effect of decentralization will be measured and assessed over a period of years after the full completion of the reforms, but up to date we can assume that this stimulates the social entrepreneurship.

For the purposes of this article various social enterprises from Europe were researched. All of these enterprises are identified as good practices and most of them are nominated by Schwab Foundation as successful social enterprises. Schwab Foundation for social entrepreneurship, situated in Geneva, supports outstanding social entrepreneurs from all around the world. The areas of activity of the enterprises surveyed ranged from public Bank (BancaPopolareEtica in Italy), to

ecological production (Bioregional, UK), support for people with disabilities (Alliance for rehabilitation, Hungary), support for training and employment (Job factory, Switzerland), manufacture of food products by people with mental retardation (La Fageda, Spain). These social enterprises have acquired publicity, some of them have conducted their business for decades and have established as a good practice both in business and in social area.

The range of social enterprises in Bulgaria is not narrow too. Description and listing of various practices show that there were many strong associations of people with disabilities in the country. Before the political changes in 1989, these cooperatives had been assisted by the State, products made by disabled people had been recognizable and competition from private sector had been impossible. After the political changes of 1989 cooperatives of people with disability, lost most of their positions, they are no longer so heavily patronized by the Government and face up competition and the conditions of market economy. During this follow-up period most of the cooperatives of people with disabilities constrict their activities and cease. Today, when we are talking about social economy and social entrepreneurship these cooperatives are coming again to the fore. They should take advantage of the opportunities for funding of the European structural funds and refresh its structures, enrich and broaden their knowledge and skills. Thus the available large-scale units of cooperatives of disabled people can be used to re-start and revival of existing enterprises.

In addition to the existing associations of people with disabilities in Bulgaria there have also been developed other social enterprises for the last decade. We can find The Business incubator for social entrepreneurship, The Center for labor support, Social services for children and people with disabilities, Social enterprises which produce different goods and many others. The list of social enterprises and initiatives in the country could be continued with organizations with a religious focus, small and medium-sized enterprises that produce goods etc. In a short overview of the practice of social entrepreneurship in the country

the frequent mention of the word "project" makes an impression. Increasingly enhanced project work indicates, on one hand, the need for direct financing and on another an increasingly high demand for good working examples. In Bulgaria there haven't been established strong traditions of social entrepreneurship yet, they have to be developed, but there is the opportunity to benefit from the experience of other countries.

4. Main effect of social enterprises work in Bulgaria

The social economy occupies this specific place between the State and the business. The more unmet social needs in a society, the bigger the need of social economy. The main criterion for evaluation of the social economy is the well-being of the population. When all possible risks are insured, the ideal goal of the State and its social policy and economy then will be achieved. If the scope of the social economy can be determined according to the specific needs of the social services and products, the basic criterion for the benefit of the social economy will be a decline of the demand and satisfaction of the relevant market.

Social economy and social entrepreneurship aim to achieve certain social and economic effects, such as filling the gaps between the traditional economic sectors and public institutions. In Bulgaria it is still early to talk about equal distribution of social enterprises and fulfilling the need of social services, but nevertheless we can find and describe the main effects from the work of social enterprises up to this point.

The main effects from social enterprises work in Bulgaria so far are:

- Promotion of the social economy
- Rising a discussion between the involved parties
- Building partnerships
- Creating employment and job positions
- Providing training and acquisition of qualifications and skills
- Satisfying the demand of specific markets
- Improving access to social services

- Increased efficiency of spending funds
- Generating new social policy ideas.

One of the main effects of the work of social enterprises is the re-integration of people with disabilities – this can be achieved through provision of social services, education and training, or inclusion in labor market. As I have already mentioned Bulgaria has strong tradition in this area, and there are currently 22 Labor productive cooperatives of disabled people. The projects for development of social entrepreneurship plan to support approximately 2700 people from different risk groups, 1090 of them disabled.

So described, the effect of work of social enterprises can be measured in qualitative and quantitative variations. For measuring the quantitative values we can use accurate numbers as the number of people that have undergone training; number of people started working; number of people in risk, which are not included any more in this category, and more on. As quality indicators we can use the percentage of individuals covered in the entrance and the exit of a specific service; the ability of the target groups to reintegrate and so on.

Main conclusions and recommendations for the social practice and science:

The study of social economy and entrepreneurship faces many difficulties. These should be overcome with the help of young educated social entrepreneurs, those already familiar with the area and the local authorities. Changes in legislation should be made, and they could be initiated by both the entrepreneurs and the authorities, but it is necessary to support the establishment of new and the development of already existing social enterprises.

Previous researches carried out by various organizations do not provide enough information for the current picture of social enterprises in Bulgaria. It is necessary to develop criteria by which to explore social enterprises and to clarify the status of some organizations of importance for the social economy – e.g. municipalities, business associations and others. It would be useful to create a map of social enterprises which to mark all kinds of social enterprises in the settlements. This map

should be available (e.g., on a website for social enterprises). This, on the one hand, would facilitate their study, but also would allow building of useful partnerships among business and non-profit organizations, as well as access to information for volunteers or people in need.

The Ministry of labor and social policy shows its commitment to social entrepreneurship, conducted by junior expert Ilya Garaliev study, as well as through the development of a special Web site for social enterprises, both funded by the project of Operational Program "Human resources development". Highly valuable it would be the expansion of this research and engagement with social enterprises that are not financed by the European Structural Fund. Furthermore, information about the achievements of the funded projects should be collected and summarized – how many of them have achieved the objectives set in advance, how many of them continue their activity, how they fund their work or if they receive financial support, etc.

From the theoretical study it stands out, that social enterprises started as projects with external funding prevail. They are not only better promoted and well researched, but also have capacity for a short time to cover more people from the target group. This shows us that it is necessary after the beginning of the project, which is a short period of time, social enterprises to be supported and provided with different funding mechanisms. Otherwise, the real existing social economy would be limited only to the fixed-term projects which do not have the possibility, due to its short existence, to affect the region and the target groups.

Knowing and considering the effects of social economy and social enterprises are a key points which can highlight the benefits of these enterprises and attract more professionals in the social and business sphere, who work for the benefit of the social economy.

References

Анализ на социалното предприемачество в България, Сдружение Знание–Ловеч, издаден по проект „Инициатива за иновации в социалната икономика“, 2013 г.

Радев, Н., *Предприемачество и социални услуги*, Велико Търново, 2011 г.
Наръчник по социално предприемачество, сдружение СИЛА,
сдружение 3 НЕТ, издаден по проект BG051PO001-5.1.01-0113-
C001 „Социално предприемачество – алтернатива за
финансова независимост и социална стабилност“, 2011 г.

Национална концепция за социална икономика, МТСП, София, 2011 г.

Социалната икономика в Европейския съюз, Доклад на

Международен център за изследвания и информация за
публичната икономика, социалната икономика и
икономиката на кооперациите, 2007 г.

<http://umispublic.minfin.bg> (01.06.2014)

<http://www.vba.bg> (01.06.2014)

www.grizhovnost.com (01.06.2014)

www.schwabfound.org (01.06.2014)

Anatolij Smantser

Belarus State University, Minsk, Belarus

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF PREPARING FUTURE TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация: В статье освещаются теоретические и методологические аспекты моделирования подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования, определяется сущность модели, как аналог описания реальных действий будущего учителя в условиях инклюзивного образования, выделяются компоненты модели: нормативно-правовой (нормативные и правовые акты по инклюзии), теоретико-методологический (аксиологический, гуманистические, системный и другие подходы), мотивационно-целевой (мотивы, цели инклюзивной деятельности), содержательно-информационный (инклюзивные экскурсии в психолого-педагогических дисциплинах, спецкурсы по выбору с инклюзивной тематикой), операционально-технологический (умения, навыки, компетенции, технологии в области инклюзии), организационно-планирующий (организации деятельности, планирование работы по инклюзии), эмоционально-волевой (создание эмоционального настроения, реализация волевых усилий), оценочно-рефлексивный (оценка, рефлексия результатов инклюзивной подготовки), результативно-корректирующий (обоснование результатов инклюзивной подготовки, ее коррекция).

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, модель, моделирование, компоненты (нормативно-правовой, теоретико-методологический, мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-технологический, организационно-планирующий, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный, результативно-корректирующий), сопровождение.

Streszczenie: W artykule zwrócono uwagę na teoretyczne i metodologiczne aspekty przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach kształcenia integracyjnego, określając istotę modelu jako analogię opisu realnego działania przyszłego nauczyciela w zakresie edukacji włączającej i wyróżniając następujące składowe modelu: regulacyjne (akty normatywne i prawne dotyczące inkluzji), teoretyczne i metodologiczne (aksjologiczne, humanistyczne, systemowe i inne podejścia), motywacyjne i celowe (motywy, cele działalności włączającej), treści informacji (inkluzyjne odniesienie psychologicznych i pedagogicznych dyscyplin, specjalistyczne kursy o tematyce inkluzyjnej), operacyjnych i technologii (umiejętności, zdolności, kompetencje, technologie w dziedzinie integracji), planowanie organizacyjne (organizacja imprez, planowanie inkluzji), emocjonalne i wolicjonalne.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, modelowanie, model, cel motywacyjny, informacje operacyjne, technologiczne, organizacyjne, planowanie, emocjonalna silna wola, ocena refleksyjna, skuteczna regulacja, wsparcie.

Abstract: The article highlights the theoretical and methodological aspects of the simulation training of future teachers to work in inclusive education, the essence of the model is defined as the equivalent descriptions of real actions of the future teachers in inclusive education is a component of the model: the legal (statutory and legal acts of inclusion) theoretical and methodological (axiological, humanistic, systemic and other approaches), motivational target (motives, goals of inclusive activities), content- information (inclusive excursions into the psychological and pedagogical disciplines, special courses for choice with the inclusive theme), operational and technology (skills, skills, competencies, technology in the field of inclusion), organizational planning (organization activities, planning the inclusion), emotional and volitional (creating emotional spirit, the implementation of willpower), appraisal and reflective (assessment, reflection results inclusive of preparation), efficiently - adjustment (justification of the results inclusive of preparation, its correction).

Общемировая тенденция в области социальной политики конца XX начала XXI века заключается в обеспечении действительно равных возможностей в освоении всеми детьми различных ступеней образовательного стандарта. В настоящее время происходит переосмысление обществом и государствами своего отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Становится очевидным необходимость создания «школы для всех», т.е. адаптации системы образования к потребностям ребенка. По

мнению известных белорусских и российских ученых (Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко, Л.М. Шипицына, Ю.Л. Загумённый, А.М. Змушко, О.Л. Жук, Т.В. Варенова, Т.В. Лисовская, А.Н. Коноплева и др.), главное направление интеграционных процессов в образовании состоит во включении людей с особыми образовательными потребностями в обычную общеобразовательную школу. В связи с этим в педагогике возникла необходимость выделения особого направления – инклюзивного образования, которое ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей и др.

Как отмечает начальник управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь А.М. Змушко [6], в стране открываются новые классы и группы интегрированного обучения и воспитания, в которых реализуются образовательные программы общего среднего образования и образовательные программы специального образования. Дети с особыми образовательными потребностями включаются в обычные инклюзивные общеобразовательные классы, с которыми работают учителя-предметники, зачастую не имеющие необходимой методической подготовки для работы с такими детьми.

Тем самым можно констатировать, что успех в организации инклюзивного образования зависит от профессиональной подготовки педагогов, понимания родителями и детьми своей роли в этом процессе. С одной стороны, необходимо усиление психолого-педагогической подготовки учителей-предметников для работы с детьми в условиях инклюзивного образования, обеспечение возможностей образовательного процесса приспособляться к индивидуальным потребностям различных групп детей за счет его структурно-функционального, содержательного и технологического

совершенствования, а с другой – просветительская работа с родителями учащихся в этом направлении.

Педагогическая практика показывает, что большинство учителей массовой школы недостаточно подготовлены к работе с детьми в условиях инклюзивного образования, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, недооценивается важность повышения профессиональной компетентности в области инклюзивного образования, проявляются психологические барьеры и профессиональные стереотипы педагогов. Возникает потребность в моделировании психолого-педагогической и предметной подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзии.

Профессиональная подготовка будущего учителя рассматривается как целостное личностное образование, интегрирующее мотивационный, содержательный, операциональный и другие компоненты. Подготовка к профессиональной деятельности заключается в усвоении психолого-педагогических, предметных и специальных знаний, профессиональных умений, действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности.

Обучение всех детей одновременно (с обычными и со специальными образовательными потребностями) создание условий для их эффективной самореализации и социализации требуют от педагога соответствующих компетенций в сфере инклюзивной педагогической деятельности. Учитель должен быть приверженцем идей гуманистической психологии и педагогики; эмпатийно относиться к детям; уметь осуществлять постоянный мониторинг образовательного процесса и диагностику сформированности умений, навыков и компетенций, качеств личности учащихся; включать в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебного предмета) общечеловеческие гуманистические ценности; выявлять и поддерживать сильные стороны личности школьника; использовать индивидуальные

формы учебной и воспитательной работы с учащимися в сочетании с коллективными и др.

В «Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы» подчеркивается, что «все больше учащихся с особенностями психофизического развития получают образование в учреждениях общего среднего образования, что требует новых подходов к учебно-методическому обеспечению этих учреждений» [4], а также отмечается, что не всегда учителя-предметники готовы к работе с детьми с особыми потребностями. Это в определенной мере связано с недостаточной профессиональной подготовкой учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Практической подготовке будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования в классических университетах уделяется незначительное внимание. В современных программах по педагогике и методиках обучения отсутствуют разделы, связанные с инклюзивным образованием. В этом направлении делаются первые шаги на кафедре педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета. Преподаватели педагогики, во-первых, включают отдельные вопросы инклюзии и инклюзивного образования в лекции и семинарские занятия по педагогике, а также моделируют образовательную деятельность будущих учителей с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями; во-вторых, разрабатывают специальные курсы, связанные с инклюзивным обучением; в-третьих, создаются и используют по каждому учебному предмету учебно-социальные задания (задачи, ситуации) разной сложности, связанные с инклюзивным обучением детей. Однако, это только начальный этап в подготовке учителей-предметников к работе с детьми в условиях инклюзии. Впоследствии требуется планирование и моделирование их подготовки в области инклюзивного образования.

Теоретическое обоснование построения модели подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного основывается

на общепринятой трактовке модели в философской науке. Модель (от лат. *modulus* мера, образ) определяют как образец (эталон, стандарт) в различных контекстах исследования [3, с. 744]. В методологии науки модель понимается как аналог определенного фрагмента природной и социальной реальности, которая служит для хранения и расширения знаний об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им. Российские учёные В.В. Краевский и Е.В. Бережнова отмечают, что модель определяется как система элементов, воспроизводящая некоторые стороны, связи, функции объекта исследования [7, с. 333]. Обычно модель конструируется как изоморфный образ только изучаемых характеристик объекта и как гомоморфный образ объекта в целом [85, с. 101]. В нашем случае модель изоморфна процессу подготовки студентов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования.

Педагогический процесс, направленный на подготовку будущих учителя к работе с детьми в условиях инклюзивного образования, всегда ориентирован на определенную модель, реализация которой обеспечивает усвоение системы знаний и умений, соответствующих компетенций, связанных с инклюзивной деятельностью.

Модель подготовки студентов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования – это аналог описания реальных действий будущего педагога в инклюзивной образовательной среде.

Использование моделей для исследования объектов познания лежит в основе метода моделирования. Моделирование как способ деятельности и модель как объект деятельности является необходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки. Наличие в теории образования элементов моделирования, позволяющих абстрагироваться от несущественных, второстепенных свойств, способствует реализации нормативной, предписывающей функции науки. Моделирование как метод предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, либо

рационализации способов их построения, управления ими и т.п. Не случайно В.В. Краевский подчеркивает, что «в основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождество!) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью» [7, с. 333].

Моделирование позволяет глубже проникать в сущность объекта исследования. Основным понятием является модель – аналитическое или графическое описание того, что рассматривается в исследовании, в данном случае – подготовка будущего педагога к инклюзивной деятельности.

Основополагающей идеей при моделировании процесса подготовки студентов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования является разработка такой модели, которая позволила бы повысить эффективность данного процесса, подготовить студентов к эмпатийному отношению к детям с особыми образовательными потребностями и их родителям.

В качестве объекта моделирования в нашем исследовании выступает процесс подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования.

Моделирование процесса подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования – это прогностическое видение будущих результатов. Моделирование ориентирует не только на понимание того, как с помощью знаний в области инклюзии можно влиять на изменение, улучшение поведения детей с особыми образовательными потребностями, но и позволяет студентам осознавать необходимость подготовки к работе в условиях инклюзивного образования.

Модель как аналог реально протекающих процессов поможет целенаправленно проецировать и формировать аксиологические основания инклюзивной деятельности. Она как бы соединяет, интегрирует разнообразные компоненты, этапы, блоки и элементы, позволяющие конструировать и реализовывать те или иные поставленные задачи. Под моделью подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования мы понимаем теоретическое обоснование и описание структурных компонентов

данного процесса, каждый из которых призван обеспечить реализацию тех или иных свойств, показателей каждого из них в педагогическом процессе. Все этапы образуют матрицу данной модели, которая может быть наложена на ту или иную составляющую образовательного процесса. Все компоненты также имеют определенную структуру и связи между собой и автономность в смысле влияния и перемещения в реальном педагогическом процессе.

Результаты анализа теоретических источников по проблеме инклюзии (Дора Левтерова (Болгария), Тамара Захарук (Польша), В.А. Сергеев, И.Л. Федотенко, Н.А. Шайденко (Россия), А.П. Сманцер (Беларусь) и др.) позволили разработать структурно-содержательную модель подготовки студентов к работе учащимися в условиях инклюзивного образования, сотрудничеству с родителями.

В структуре модели одним из важных компонентов является *нормативно-правовой*, который позволяет педагогу осознать и освоить основные законодательные акты, нормативные документы, связанные с инклюзивной деятельностью. К этим документам относятся: Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1993 г. В Республике Беларусь вопросы инклюзии отражены в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы, Конституции Республики Беларусь (статьи 41, 5, 46); Кодексе об образовании Республики Беларусь, разработаны концепцию инклюзивного образования, программы развития детей с учетом организации инклюзивной практики и др. В других европейских странах нормативной базе инклюзивного образования также придается большое значение. Так, например, в Польше исходя из международных документов об инклюзии, разработаны законодательные основы инклюзивного

образования, множество приложений к международным документам [5, с. 422].

Нами выделяется также *теоретико-методологический* компонент, направленный на формирование у будущего преподавателя методологических знаний об инклюзивном образовании, отношении к детям с особыми потребностями, об особенностях общения с их родителями. В теоретико-методологическом плане для осмысления сущности инклюзивного образования важны такие современные подходы, как аксиологический, личностно ориентированный, антропологический, индивидуальный, гуманистический. Аксиологический подход выступает методологической основой, определяющей систему педагогических взглядов, в основе которых лежит понимание и утверждение ценности человеческой жизни, ее сохранение и предупреждение отрицательного отношения к детям с особыми потребностями. Аксиологический подход позволяет определить ценностную позицию будущего учителя и возможности ее влияния на ценностную позицию ученика.

В реализации инклюзивного образования велика роль личностно ориентированного подхода, который предполагает учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей, создание условий для их личностного становления, способствует раскрытию способностей и возможностей, воспитанию волевых качеств и др.

Антропологический подход позволяет системно представить данные наук о человеке как предмете инклюзивного образования и учитывать их при построении и осуществлении инклюзивной деятельности. К антропологическому кругу наук, которые могут оказать помощь в инклюзивной деятельности, можно отнести анатомию, физиологию и патологию человека, философию, логику, психологию и другие науки.

Индивидуальный подход даёт возможность учитывать специфику личности каждого ученика, помогает школьнику раскрыть для самого себя и окружающих то свое, особенное, индивидуальное, что в нём скрыто. В профессиональной

инклюзивной деятельности учителя он позволяет выявлять особенности поведения и характера каждого школьника и оказывать положительное влияние на его поведение и действия.

Гуманистический подход указывает на необходимость очеловечивания отношений между субъектами педагогического процесса, установления гуманных, нравственных отношений в системе «учитель-ученик», «ученик-ученик». Гуманизация предполагает развитие личности, удовлетворение ее запросов и интересов, сотрудничество в педагогическом процессе, при этом акцентируется внимание на детях с особыми образовательными потребностями.

Реализация теоретико-методологического компонента модели подготовки студентов к работе с детьми в условиях инклюзивного образования обеспечит расстановку ценностных приоритетов, определит характер отношений и деятельности, опосредующей эти отношения.

Содержание *мотивационно-целевого* компонента включает социальный заказ на обеспечение полноценного образования и воспитания детей с особыми потребностями, удовлетворение их потребностей и мотивов в познавательной деятельности, обоснование иерархии целей и задач подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования. Проектирование своей подготовки к возможной работе в инклюзивных классах, к сотрудничеству с детьми с особыми образовательными потребностями теснейшим образом связано с целеполаганием. Постановка цели означает определенную работу студента с образом будущего, его ориентацию на принятие цели учащимися, концентрацию и распределение своих сил, активность в достижении намеченного результата.

При формировании целей подготовки специалистов к сотрудничеству с учащимися в условиях инклюзивного образования необходимо учитывать требования внешней и внутренней среды, а именно, цели, которые выдвигаются обществом, государством, потребностями рынка труда, и цели, которые ставят перед студентами преподаватели и они сами. Для

определения целей первого типа показываются возможности и требования общества к подготовке специалистов, для целей второго типа – стратегии и тактики вуза, преподавателей по подготовке высококвалифицированных творческих специалистов, третьего типа – стремление студентов к развитию своего творческого потенциала, получению качественного образования, овладению компетенциями работы с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями.

Цели внутренней среды детализируются, намечаются долгосрочные, промежуточные и краткосрочные цели. Постановка цели перед студентами означает проектирование их деятельности по овладению избранной специальностью, приобщению к современной культуре. Работа над целями невозможна без их соотнесения с имеющимися возможностями, интересами и стремлениями студентов. Такой анализ в координатах «цель – средство» является фактически переходом от целеполагания к планированию деятельности студентов и преподавателей.

Целью рассматриваемого процесса является повышение уровня компетентности будущих педагогов в области инклюзивного образования.

Конкретизация цели процесса подготовки будущих учителей к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования позволяет определить его задачи: формирование мотивов инклюзивной деятельности, направленных на осмысление особенностей работы с детьми с особыми потребностями и их родителями; овладение совокупностью специальных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной работы с детьми и их родителями в условиях инклюзивного образования; побуждение к самоконтролю и самооценке в процессе инклюзивной деятельности.

Содержательно-информационный компонент предполагает овладение студентами научными знаниями о детях с особыми потребностями, включение блоков знаний из юриспруденции, криминологии, социологии, психологии, педагогики, медицины и

других наук, соответствующей информации об организации деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями, а также с их родителями. Этот компонент содержит блоки, связанные с информацией об инклюзии, инклюзивном образовании, а также с просвещением родителей в области инклюзии. Именно информационная осведомлённость учителя об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Содержательно-информационный компонент базируется на положениях, характерных для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности: установление гуманных взаимоотношений и продуктивная осмысленная деятельность; учет особенностей и потребностей каждого ученика; обеспечение психолого-педагогической поддержки, необходимой ученику и учителям для достижения успеха; оказание помощи учащимся в выполнении того, что они хотят и что могут делать; обеспечение возможности всем детям быть вместе во время обучения; поддержка сверстниками и другими членами школьного сообщества учащихся с особыми образовательными потребностями для удовлетворения их специальных образовательных запросов; активное участие семьи в инклюзивном классе, школе.

Средства, формы и методы подготовки будущего учителя к работе с детьми с особыми потребностями и их родителями включает *операционально-технологический* компонент. Методы выступают как система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и студентов, обеспечивающих усвоение содержания инклюзивной деятельности. К их числу относятся: беседа, моделирование ситуаций, участие в воспитательной работе в школе, и такие активные методы обучения, как «мозговой штурм», дискуссия, учебные дебаты, ролевые игры и др. Практикуются выступления студентов в качестве виртуальных родителей детей с особыми потребностями, участие в работе Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, которые созданы в Республике Беларусь.

Операционально-технологический компонент наряду с методами обучения содержит средства инклюзии, представляющие собой совокупность материальных объектов и предметов духовной культуры, предназначенных для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющих разнообразные функции. В исследовании мы рассматриваем наглядные средства (схемы, таблицы, условные обозначения), технические визуальные и аудиовизуальные средства, опорные конспекты, а также выделяем ключевые компетенции педагога, необходимые для работы с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями.

В процессе исследования студенты включались в работу по педагогическому сопровождению учебной деятельности детей с особыми образовательными потребностями, семейного воспитания: просвещение родителей по общим вопросам воспитания и специально по вопросам духовно-нравственного воспитания, приобщения детей к традиционной культуре своего народа, организации совместной деятельности школы и семьи.

Овладение студентами учебными умениями, навыками и компетенциями, развитие культуры умственного труда, усвоение умений планировать и организовывать свою познавательную деятельность является базой для формирования у них основ инклюзивной деятельности.

Организационно-планирующий компонент направлен на организацию и планирование инклюзивной профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, овладение способами включения детей с особыми образовательными потребностями в школьный класс, умениями стимулировать детей к планированию своей учебной деятельности, сотрудничать с родителями детей с особыми потребностями, передавать социальный опыт, приобщать студентов к работе по психолого-педагогическому и духовно-нравственному сопровождению детей с проблемами развития, помогать в семейном воспитании, а также включать детей в поисковую инклюзивную деятельность.

Эмоционально-волевой компонент инклюзии призван обеспечивать эмоциональный комфорт в жизни и деятельности будущих учителей, поддерживать их положительные переживания при освоении нового, стимулировать радость познания нового в инклюзии; уметь создавать положительную эмоциональную атмосферу в процессе воспитательной деятельности с детьми; способствовать проявлению эмоций при разборе типичных ситуаций, связанных с обучением детей с особыми потребностями; уметь общаться с родителями учащихся с особыми потребностями.

Важно, чтобы будущий учитель эмоционально осознал и принимал учеников с различными нарушениями развития такими, какие они есть, хотя, безусловно, эмоциональное принятие детей с особыми образовательными потребностями имеет профессиональный «барьер» – часто учитель психологически не принимает детей, в успешности обучения которых он не уверен. Он не знает, как оценивать их индивидуальные достижения, каким способом проверять их знания [1]. Поэтому этот компонент также направлен на развитие эмоциональной саморегуляции будущего учителя, веры в учебные возможности детей с особыми образовательными потребностями, овладение приёмами обучения детей саморегуляции.

Своеобразие активности будущего педагога в процессе овладения методами инклюзивной деятельности воплощается в качествах его личности. Волевые качества личности наиболее ярко проявляются в процессе выполнения различных видов деятельности, в том числе и инклюзивной. Важно направить образовательный процесс в учреждениях образования на развитие таких волевых качеств будущих учителей, как настойчивость, решительность, самостоятельность, организованность, дисциплинировать, увлечённость.

Неотъемлемой составляющей педагогического процесса является *оценочно-рефлексивный* компонент. Оценка и самооценка результатов инклюзивной деятельности, своих познавательных возможностей способствует анализу процесса овладения знаниями,

умениями, навыками и компетенциями работы с детьми, имеющимися особые потребности, а также с их родителями. Согласованность оценки педагога и самооценки обучающегося в подготовке к инклюзивной деятельности является одним из важных признаков успешности приобщения будущего учителя к инклюзивной деятельности.

Рефлексия выступает как способность будущего педагога к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своего отношения к детям с особыми образовательными потребностями. Как подчеркивает А.А. Бизязева, рефлексия рассматривается как процесс самосознания субъекта, направленный на раскрытие внутреннего строения и содержания своего духовного мира, на построение целостного образа своего Я [2, с. 20–21] и является непременной составляющей при подготовке будущего учителя к инклюзивной деятельности. Рефлексия позволяет учителю осмыслить свой опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Результативно-корректирующий компонент модели подготовки будущих учителей предполагает выявление конкретных результатов процесса их психолого-педагогической и методической подготовки, формирование инклюзивных компетенций будущих учителей, сотрудничество с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности, установление соответствия подготовки поставленным целям. Он позволяет на основе мониторинга контролировать подготовленность студентов к работе в инклюзивной образовательной среде и выявлять необходимость коррекции полученных результатов, причины их возможного несоответствия поставленным задачам. Коррекция включает мероприятия, направленные на преодоление недостатков в овладении студентами технологиями инклюзивной деятельности.

Охарактеризованные компоненты могут быть положены в основу разработки модели процесса формирования инклюзивной профессионально-педагогической деятельности педагога.

Исследование показало, что инклюзия должна учитывать потребности и возможности каждого ученика, а будущих учителей

необходимо целенаправленно готовить к работе детьми в условиях инклюзивного образования. Для этого в учреждении образования необходимо моделировать процесс подготовки будущего учителя к работе в инклюзивной среде. Модель процесса подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования включает следующие компоненты: нормативно-правовой, связанный с осмыслением нормативно-правовых актов организации инклюзивного образования; теоретико-методологический, позволяющий овладеть теоретико-методологической стороной инклюзивной деятельности; мотивационно-целевой, направленный на стимулирование мотивов и осмысление целей работы в условиях инклюзивного образования; содержательно-информационный, предполагающий включение в программы психолого-педагогических дисциплин элементов знаний из области инклюзии, усвоение знаний и умений, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, разработка и использование по выбору дисциплин инклюзивной тематики; операционально-технологический, обеспечивающий овладение необходимыми умениями, навыками, операциями и компетенциями для успешной инклюзивной деятельности, привлечение технологий инклюзивного образования; организационно-планирующий, обеспечивающий организацию и планирование подготовки будущих учителей к инклюзивной деятельности; эмоционально-волевой, создающий эмоциональный настрой и реализующий волевые усилия при подготовке к будущей инклюзивной деятельности; оценочно-рефлексивный, позволяющий оценить и отрефлексировать весь процесс педагогической подготовки; результативно-корректирующий компонент, дающий возможность оценить результаты инклюзивной подготовки и при необходимости скорректировать её компоненты. Реализация каждого из названных компонентов будет способствовать подготовке будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования.

Таблица 1. Модель процесса подготовки студентов к инклюзивной профессионально-педагогической деятельности

Компоненты	Цели и задачи	Содержание деятельности преподавателя	Содержание деятельности студента
Нормативно-правовой	Знакомство с основными нормативными и правовыми документами по инклюзии	Включение положений правовых и нормативных документов в лекционные и семинарские занятия	Осмысление нормативных и правовых вопросов, касающихся подготовки учителей к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования
Теоретико-методологический	Овладение будущими педагогами методологически ми знаниями об инклюзивном образовании.	Вобосновании инклюзивной деятельности опора на аксиологическом, личносно ориентированном, антропологическом индивидуальном, гуманистическим подходах.	Усвоение основ методологии для успешной работы в инклюзивной образовательной среде.
Мотивационно-целевой	Осознание мотивов и целей инклюзивной деятельности	Формирование мотивов и целей инклюзивной деятельности и	Овладение совокупностью знаний, умений и навыков, направленных на осознание ценности инклюзивной деятельности.
Содержательно-информационный	Определение возможностей содержания учебных дисциплин и деятельности	Раскрытие ценности каждой дисциплины для полноценной подготовки специалиста.	Включение в деятельность по освоению содержания учебных дисциплин.

	студентов по формированию инклюзивной профессионально-педагогической деятельности	Показ роли и места содержания образования в жизни и деятельности человека. Включение студентов в поисковую деятельность	Понимание ценности знаний, умений и навыков для полноценной подготовки специалиста к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Решение задач, требующих варьирования известных методов решения
Операционально-технологический	Овладение умениями и навыками инклюзивной деятельности	Раскрытие возможностей формирования компетенций инклюзивной деятельности в процессе изучения всех дисциплин, компетенций как условий для полноценной подготовки специалиста к сотрудничеству с детьми в условиях инклюзивного образования. Включение студентов в практическую деятельность с детьми, имеющими особые потребности	Включение в деятельность по формированию готовности в работе с детьми в условиях инклюзивного образования. Овладение современными технологиями инклюзивной деятельности. Решение педагогических задач, связанных с работой с детьми, имеющими особые потребности.

Организационно-планирующий	Планирование будущей подготовки студентов к инклюзивной деятельности	Определение целей и задач педагогической подготовки студентов Проектирование деятельности преподавателя по передаче социального опыта	Организация и планирование работы с учащимися в условиях инклюзивного образования Составление план-карты личностного развития
Эмоционально-волевой	Стимулирование волевых усилий для обеспечения инклюзивного образования	Создание педагогических условий для положительных эмоций и развития волевых усилий в процессе подготовки к инклюзивной деятельности	Воспитание у школьников потребности сотрудничать с детьми, имеющими особые потребности. Инклюзивная деятельность педагога должна быть эмоционально окрашенной
Оценочно-рефлексивный	Проверка, оценка результатов учебной деятельности студентов	Обучение студентов анализу и рефлексии результатов деятельности. Применение различных видов контроля, ориентация студентов на самоконтроль.	Овладение умениями анализа и рефлексии своей учебной деятельности. Выявление успехов и неудач в учебной деятельности. Самоконтроль, самовоспитание и саморазвитие.
Результативно-корректирующий	Выявление результатов подготовки к инклюзивной деятельности, корректировка замеченных	Использование проблемных задач, эссе для выявления подготовленности студентов	Участие в инклюзивной деятельности в процессе лекционных, семинарских занятий, на

	просчетов в этой подготовке Планирование будущей подготовки студентов и определение целей их деятельности	к инклюзивной деятельности Проектирование деятельности преподавателя по передаче социального опыта	педагогической практике Коррекция умений решать конфликтные ситуации, предупреждать агрессивное поведение школьников
--	--	---	---

Таким образом, обоснована модель подготовки будущих учителей к инклюзивной деятельности в условиях инклюзивного образования, которая имеет свою структуру и отличительные черты. Предполагается в процессе экспериментальной работы проверить эффективность разработанной модели.

Литература

1. Алёхина, С.В. *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании* / С.В. Алёхина, М.А. Алексеева, Е.Н. Агафонова // *gotovnost_pedagogov_statya*. Дата доступа – 18.10.2013.
2. Бизяева, А.А. *Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия* / А.А. Беляева. – Псков: ПГПИ им.С.М. Кирова, 2004. – 216 с.
3. *Большой энциклопедический словарь*. – 2-ое изд. перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2004.– 1456 с.
4. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы // 6733[1] pdf (SECURTD). Дата доступа – 20.10.2013.
5. Захарук Тамара. *Профессиональное образование в кругу включенного воспитания – анализ оценки учителей, исполняющих включенное воспитание в практике* / Тамара Захарук, Катарзина Марсиняк-Папроска // *Формирание на гражданина и профессионалиста в условията на университетското образование* сборник научниав

- статии. Габрово: изд-во «ЕКС-ПРЕС», 2013. – Вторая книга. Том втори. – С. 419–429.
6. Змушко, А.М. *Специальное образование в новом учебном году: факты и цифры* // <http://disright.org/ru/news/specialnoe-obrazovanie-v-novom-uchebnom-godu-fakty-i-cifry>. Дата доступа – 18.10.2013.
 7. Краевский, В.В. *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
 8. *Моделирование и познание* / Ред. д-р филос. наук В.А. Штофф. [Предисл. Л.В. Уварова]. – Минск: *Наука и техника*, 1974. – 212 с.

Olga Viktorovna Tzarkova
Tatiana Aleksandrova Rabota

Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky,
Ukraine

ФЕНОМЕН ФРУСТРАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ И РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

THE PHENOMENON OF FRUSTRATION DURING ADOLESCENCE AND EARLY YOUTH

РЕЗЮМЕ: Статья представляет проблематику фрустрации и ее влияния на развитие и социальное функционирование индивидов в период созревания и ранней молодости. Поддает анализу дефиниции, научные теории и актуальное состояние исследований вопроса фрустрации. Переход из состояния детства во взрослость является периодом, когда проявляется необходимость справляться с новыми социальными требованиями и потребностями. Это время преодоления разнообразных проблем. Состоянии фрустрации особо опасно для детей и юношества. Он может быть источником серьезных расстройств личности и трудностей социальной адаптации. Для уменьшения деструктивного влияния состояния фрустрации на личностное и социальное развитие молодых людей следует вовремя предпринять правильную и систематическую психологическую поддержку.

Ключевые слова: явление, фрустрация, подросток, молодые люди

Abstract: The article presents the issues of frustration and its impact on development and social functioning of units in adolescence and early youth. It analyzes the definitions, scientific theories and the current state of research on the issue of frustration. Growing up is a period of time in which there is a need to cope with societal needs and new challenges. It's time to overcome a variety of problems. Status of frustration is especially dangerous for children and adolescents. It can be a source of serious personality disorders, and problems with social adaptation. To reduce the devastating effects of the state of frustration for personal and social development of young people, there should be taken appropriate and systematic psychological support in the adequate time.

Keywords: phenomenon, frustration, teenager, young people

Streszczenie: Artykuł prezentuje problematykę frustracji i jej wpływu na rozwój oraz funkcjonowanie społeczne jednostki w okresie adolescencji i wczesnej młodości. Poddaje analizie definicje, teorie naukowe oraz aktualny stan badań nad zagadnieniem frustracji. Przechodzenie ze stanu dzieciństwa do dorosłości jest okresem, w którym pojawia się konieczność sprostania nowym wyzwaniom i potrzebom społecznym. To czas pokonywania różnorodnych problemów. Stan frustracji jest szczególnie niebezpieczny dla dzieci i młodzieży. Może stanowić źródło poważnych zaburzeń osobowości oraz problemów z adaptacją społeczną. Aby zmniejszyć destrukcyjny wpływ stanu frustracji na rozwój osobisty i społeczny ludzi młodych, należy w porę podjąć właściwe i systematyczne wsparcie psychologiczne.

Słowa kluczowe: zjawisko, frustracja, nastolatek, ludzie młodzi

Феномен фрустрації у підлітковому та ранньому юнацькому віці

Життя людини насичене неоднозначними впливами помноженими на неймовірно швидкий інформаційний потік. Сучасні діти дуже диференційовані з точки зору їх соціального та культурного розвитку. Вони відрізняються один від одного способами проведення вільного часу, вподобаннями, ставленням до своїх обов'язків, до суспільної чи виробничої діяльності, ставленням до школи, батьків, а також ієрархією цінностей, різними підходами до життя та реакціями на життєві ситуації. Особливо яскраво ця диференціація проявляється в останні роки. Можна припустити, що вона може відобразитися і на множинності траєкторій індивідуально-психологічного життя підростаючої особистості.

Однією з проблем (соціального та психологічного характеру) для сьогоденної дитини, яка характеризує пристосування її до умов життя, виступає фрустрація, як стан незадоволеної потреби. Оскільки фрустрація є досить поширеним явищем сучасного суспільства, це і обумовило актуальність дослідження. Особливо цей стан є небезпечним для підростаючої особистості. В силу ряду фізіологічних та психологічних причин людина підліткового та юнацького віку знаходиться лише на шляху свого становлення;

більшість особливостей та якостей ще не сформовані, і тому ще не має навичок реагування та вирішення життєвих проблем, що інколи трапляються [1, с. 16].

Сумна статистика сьогодення свідчить про недостатні адаптивні можливості підлітків та юнаків, позаяк велика кількість самогубств, ризикованих вчинків, адитивних та делінквентних дій здійснюється саме цією віковою категорією населення.

Проблема фрустрації у деяких аспектах висвітлювалась у психологічній літературі (З. Фрейд, К. Баркер, Т. Дембо, К. Левін, Д. Доллард, Н. Майер, С. Розенцвейг, М. Левітов). Аналіз різних підходів до розуміння фрустрації дозволяє констатувати наявність трьох основних періодів розвитку теорії фрустрації: психоаналітичний, біхевіористичний та системно-діяльнісний. У зазначених дослідницьких напрямках визначено понятійно-парадигмальні та методологічні засади, однак, феноменологія фрустраційних станів саме у підростаючій особистості, детермінанти виникнення такого стану не набули загального та системного висвітлення.

Теоретичний аналіз останніх досліджень стосовно теми фрустрації (Ю. Сосновікова, О. Прохоров, Д. Магнуссон, О. Холодова) частково висвітлюють детермінанти утворення фрустрації. Нині є розробленим аспект ситуативної детермінації фрустрації. Ю. Сосновікова, зокрема, наголошувала на тому, що психічні стани завжди ситуативні і являють собою реакцію на «чинну», сьогочасну ситуацію, розгортаючись «тут» і «тепер» [5, с. 47]. Частково опонуючи їй, Д. Магнуссон стверджував, що зовнішня ситуація опосередковується когнітивними системами індивіда [5, с. 59].

Фрустрація – психічний стан, що полягає в особливостях переживань, і поведінки, які викликаються об'єктивно непереборними (чи суб'єктивно ті що усвідомлюються) труднощами, що виникають на шляху до досягнення цілі чи рішення завдань [4, с. 340].

Фрустрація за своїми проявами є ситуативним станом, а уважний погляд дає змогу побачити її обумовленість людською особистістю. Кожна особистість по-своєму реагуватиме на одні й ті ж

подразники і це дає можливість говорити про існування суб'єктивних передумов у процесі постання фрустрації.

І.П. Павлов неодноразово говорив про труднощі життя, що викликають несприятливі стани кори великих півкуль мозку. На одній з клінічних засідань він зробив характерний висновок: «Взагалі життя – завжди неприємне, суцільні труднощі, і ці труднощі дають про себе знати при вже невірноваженій нервовій системі» [4, с. 213].

Концепція фрустрації до подібного роду труднощів не належить, і якщо й належить, лише у тому випадку, коли цілком здоланні труднощі суб'єктивно сприймаються, мов нездоланні.

Дослідники фрустрації вивчають ті труднощі, що є дійсно непереборними перешкодами чи бар'єрам, котрі опиняються на шляху до досягнення мети, задоволення потреби [2, с. 14].

Відомо, що підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено переходом від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості. Саме у цей період відбувається усвідомлення людиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Водночас, змінюються вимоги суспільства до представників підліткового віку. У зв'язку з цим, підліткам необхідно вирішувати свої проблеми враховуючи очікування оточуючих та вимоги соціальних норм. Необхідність такого погоджування часто пов'язана із значними труднощами, які й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку. Ці суперечності можуть протікати в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, фрустраційні стани, порушення у поведінці, у взаєминах з оточуючими.

Однак у класичній та сучасній психології особливості фрустрації в підлітків вивчалися побіжно і переважно в контексті деструктивних впливів означеного психічного феномена на підростаючу особистість. Окрім того, на сьогодні відсутні спеціальні системні дослідження особливостей фрустрації у підлітків та юнаків.

Початок наукової розробки поняття психічного стану у вітчизняній психології було покладено статтею Н.Д. Левітова, написаної в 1955 р. Йому ж належить і перша наукова праця з цього питання – монографія «Про психічні стани людини».

Н. Максимова розглядала фрустрацію як один із визначальних факторів формування в підлітків соціально дезадаптованої поведінки, схильність до якої вища за наявності в них окремих акцентуєваних рис характеру. Окрім того, у фрустраційних ситуаціях акцентуації характеру особистості проявляються виразніше і більшість з них перешкоджають доланню стану фрустрації (О. Кузьміна). За результатами досліджень українських учених, більшість підлітків емоційно нестабільні та незрілі (І. Кошлань); схильні агресивно ставитись до оточуючих, виявляти невмотивовану ворожість (О. Запужляк); мають низький рівень розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів «Я-образу» (І. Бушай); незадоволені собою і негативно оцінюють можливість самореалізації. Тобто і фрустрація, особливості характеру в підлітковому віці загрожують порушенням психологічного здоров'я та психосоціальної адаптації особистості.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз проблеми фрустраційних станів у підлітковому віці.

Підліткова фрустрація – це негативний психологічний стан у дитини, обумовлений неможливістю розв'язати специфічні завдання вікового розвитку. Причиною може бути неможливість оволодіти бажаним предметом, заборона зі сторони дорослих на виконання певних дій. Наявність таких рис характеру, як агресивність, збудливість, пасивність, суїцидальні думки є наслідком наявності фрустрації у підлітка [3, с. 197].

Згідно з визначенням Н.Д. Левітова, психічний стан – це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність перебігу психічних процесів залежно від розкритих предметів і явищ дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості.

Психічні стани, як і інші явища психічного життя, мають свою причину, яка полягає найчастіше у впливі зовнішнього середовища. По суті, будь-який стан є продуктом включення суб'єкта в будь-який рід діяльності, в ході якої воно формується і активно перетворюється, надаючи при цьому взаємний вплив на успішність даної діяльності.

Безперервно змінюючись, психічні стани супроводжують протікання всіх психічних процесів і видів діяльності людини.

Якщо розглядати психічні явища в площині таких характеристик, як «ситуативність-довготривалість» і «мінливість-постійність», можна сказати, що психічні стани займають проміжне положення між психічними процесами і психічними властивостями особистості [7, с. 115]. Між цими трьома видами психічних явищ існує тісний взаємозв'язок і може бути взаємний перехід. Встановлено, що психічні процеси (такі як увага, емоції) в певних умовах можуть розглядатися як стану, а часто повторювані стану (наприклад, тривога, цікавість) сприяють розвитку відповідних стійких властивостей особистості.

На підставі сучасних досліджень можна стверджувати, що неврождена властивість людини є статичною формою прояву тих чи інших психічних станів або їх сукупностей. Психічні властивості є довготривалою основою, що обумовлює діяльність особистості [1, с. 70]. Однак на успішність і особливості діяльності великий вплив мають і часові, ситуативні психічні стани людини. Виходячи з цього можна дати і таке визначення станів: психічний стан – це складне і різноманітне, відносно стійке, але змінюються психічне явище, підвищує або знижує активність і успішність життєдіяльності індивіда в ситуації конкретної ситуації [6, с. 84].

На основі наведених вище визначень можна виділити властивості психічних станів:

Цілісність. Дана властивість проявляється в тому, що стану висловлюють взаємовідношення всіх компонентів психіки і характеризують всю психічну діяльність в цілому протягом даного відрізка часу.

Рухливість. Психічні стани мінливі в часі, мають динаміку розвитку, яка виявляється в зміні стадій протікання: початок, розвиток, завершення.

Відносна стійкість. Динаміка психічних станів виражена значною меншою мірою, ніж динаміка психічних процесів (пізнавальних, вольових, емоційних).

Полярність. Кожен стан має свій антипод. Наприклад, інтерес-байдужість, бадьорість-млявість, фрустрація-толерантність [8, с. 56].

В основу класифікації психічних станів можуть бути покладені різні критерії. Найбільш поширені такі класифікаційні ознаки:

1. За перевагою психічних процесів, психічні стани діляться на гностичні, емоційні і вольові. До гностичних психічних станів зазвичай відносять допитливість, цікавість. Емоційні психічні стани: радість, смуток, смуток, обурення, злість, образа, задоволеність і незадоволеність, бадьорість, туга, приреченість, припніченість, відчай, страх, боязкість, жах, потяг, пристрасть, афект. Вольові психічні стани: активність, пасивність, рішучість і нерішучість, впевненість і невпевненість, стриманість і нестриманість, неухважність, спокій [3, с. 37].
2. Схожа з попередньою, але має деякі відмінності класифікація станів на основі системного підходу. Відповідно до цієї класифікації психічні стани розділяються на вольові (дозвіл-напрута), афективні (задоволення-незадоволення) і стани свідомості (сон-активація). Вольові стани поділяються на практичні та мотиваційні; афективні – на гуманітарні та емоційні.
3. Класифікація за ознакою віднесеності до особистісних підструктур – поділ станів на стан індивіда, стан суб'єкта діяльності, стан особистості та стан індивідуальності.
4. За часом протікання виділяють короточасні, затяжні, тривалі стани.
5. За характером впливу на особистість психічні стани можуть бути стеничними (стани, що активізують життєдіяльність) і астеничними (стани, що пригнічують життєдіяльність), а також позитивними і негативними.

6. За ступенем усвідомленості – стану більш усвідомлені і менш усвідомлені.
7. Залежно від переважного впливу особистості або ситуації на виникнення психічних станів виділяють особистісні і ситуативні стани.
8. За ступенем глибини стани можуть бути глибокими, менш глибокими і поверхневими [7, с. 197].

Дослідження структури психічних станів дозволило виділити п'ять факторів їх формування: настрої, оцінка ймовірності успіху, рівень мотивації, рівень бадьорості (тонічний компонент) і ставлення до діяльності. Ці п'ять факторів об'єднуються в три групи станів, різні за своїми функціями:

- 1) мотиваційно-спонукальна (настрої і мотивація);
- 2) емоційно-оцінна;
- 3) активаційно-енергетична (рівень бадьорості) [2, с. 10].

Найбільш важливою й осмисленою є мотиваційно-спонукальна група станів. У їх функції входять усвідомлене стимулювання суб'єктом своєї діяльності, включення вольових зусиль для її виконання. До таких станів можна віднести інтерес, відповідальність, зосередженість. Функцією станів другої групи є початкова, неусвідомлена стадія формування мотивації до діяльності на основі емоційного переживання потреб, оцінка відношення до цієї діяльності, а по її завершенні – оцінка результату, а також прогнозування можливого успіху чи неуспіху діяльності. Функцією станів третьої групи, що передують всім іншим станам, є пробудження-згасання активності як психіки, так і організму в цілому. Пробудження активності пов'язане з виникненням потреби, що вимагає задоволення, згасання активності – з задоволенням потреби або з втомою [6, с. 33].

З усього широкого простору психічних станів людини прийнято особливо виділяти три великі групи: типово позитивні (стенічні) стани, типово негативні (астенічні) стани та специфічні стани.

Типові позитивні психічні стани людини можна розділити на стани пов'язані з повсякденного життя, і стани, пов'язані

з провідному типу діяльності людини (у дорослої людини це навчання або професійна діяльність).

Типово позитивними станами повсякденному житті є радість, щастя, любов і багато інших станів, що мають яскраве позитивне забарвлення. У навчальній чи професійній діяльності такими виступають зацікавленість (в досліджуваному предметі або предметі трудової діяльності), творче натхнення, рішучість. Стан зацікавленості створює мотивацію до успішного здійснення діяльності, яка, в свою чергу, призводить до роботи над предметом з максимальною активністю, повною віддачею сил, знань, повним розкриттям здібностей. Стан творчого натхнення являє собою складний комплекс інтелектуальних і емоційних компонентів. Воно посилює зосередженість на предметі діяльності, підвищує активність суб'єкта, загострює сприйняття, підсилює уяву, стимулює продуктивне (творче) мислення. Рішучість в даному контексті розуміється як стан готовності до прийняття рішення і приведення його у виконання [4, с. 126]. Але це в жодному разі не квапливість або необдуманість, а, навпаки, виваженість, готовність до мобілізації вищих психічних функцій, актуалізації життєвого і професійного досвіду.

До типово негативних психічних станів відносяться полярні типово позитивним (горе, ненависть, нерішучість), так і особливі форми станів. До останніх відносяться стрес, фрустрація, стан напруженості.

Під стресом розуміється реакція на будь-який екстремальний негативний вплив. Строго кажучи, стреси бувають не тільки негативними, але й позитивними – стан, викликаний потужним позитивним впливом, схожий у своїх проявах з негативним стресом. Наприклад, стан матері, яка дізналася, що її син, який вважався загиблим на війні, насправді живий, – це позитивний стрес. Психолог Г. Сельє, дослідник стресових станів, пропонував позитивні стреси називати евстрессами, а негативні – дистрессами. Проте в сучасній психологічній літературі термін «стрес» без уточнення його модальності вживається для позначення негативного стресу.

Фрустрація – стан, близький до стресу, але це більш м'яка і специфічна його форма. Специфічність фрустрації полягає в тому, що це реакція лише на особливого роду ситуації. Узагальнено можна сказати, що це ситуації «ошуканих очікувань». Фрустрація – це переживання негативних емоційних станів, коли на шляху до задоволення потреби суб'єкт зустрічає несподівані перешкоди, більшою чи меншою мірою піддаються усуненню. Стан, що виникає у людини, не можна назвати стресом, оскільки ситуація не становить загрози життю та здоров'ю. Але дуже сильна потреба залишилася незадоволеною. Це і є стан фрустрації. Типовими реакціями на вплив фрустраторов (факторів, що викликають стан фрустрації) є агресія, фіксація, відступ і заміщення, аутизм, депресія тощо [4, с. 118].

Зв'язок фрустрації з деструктивними змінами в процесах психічного та особистісного розвитку людини доведено цілим рядом класичних та сучасних дослідників. Фрустрованим індивідам властиві деструктивні «фрустраційні емоції» (розчарування, образа, досада, гнів, сум, нудьга, горе) та «фрустраційна поведінка» (безцільні й неупорядковані дії, апатія, агресія та деструкція, стереотипія, регресія, егресивна поведінка). При цьому стан фрустрації особливо небезпечний для дітей та підлітків, які ще не мають достатньо життєвого досвіду для подолання серйозних труднощів. На думку А. Реана, зазначений психічний стан є чинником невротичних розладів підростаючої особистості, порушень її соціальної адаптації [2, с. 126].

Разом з тим реакція людини у фрустраційній ситуації може бути адаптивною, якщо виправдана обставинами і сприяє задоволенню потреби чи досягненню мети. Тільки інтенсивна фрустрація має деструктивні ефекти (провокує дистрес, дезорганізацію діяльності), натомість її помірний вплив, поєднаний із сильною мотивацією досягнення, мобілізує зусилля для успішного виконання діяльності, сприяє психосоціальної адаптації [1, с. 86].

Для зниження деструктивного впливу стану фрустрації на особистісний розвиток підлітків та юнаків необхідно забезпечити їхній психологічний супровід, систематично та планомірно

впроваджуючи в навчально-виховний процес програму психологічної підтримки, в якій провідну роль відведено психокорекційній роботі з підлітками та юнаками, а ефективність забезпечує консультативно-просвітницька робота з їхніми батьками, класними керівниками та педагогами.

Литература

1. Булах І.С., Бушанська Л.П. *Базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків* // І.С. Булах, Л.П. Бушанська // Психологія [зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова]. – К.: Вища школа, 1998. – С. 84-91.
2. Дубовицкая Т.Д., Эрбегеева А.Р. *Проблема фрустрации у студентов на начальном этапе обучения в вузе* / Т.Д. Дубовицкая, А.Р. Эрбегеева // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 54-57.
3. Кузьмина Е.И. *Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации* / Е.И. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4 – С. 86-94.
4. Павлов И.П. *Лекции о работе больших полушарий головного мозга* / И.П. Павлов. – М.: 2010. – 296 с.
5. *Словарь практического психолога* / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1997. – 584 с.
6. *Толерантность и психическое здоровье: методические разработки* / [Сост. Л.В. Меньшикова]. – Новосибирск, 2003. – 136 с.
7. Реан А.А. *Психология адаптации личности: науч.-учеб. пособие* / А.А. Реан, А.Р. Кудашов, А.А. Баранов. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.
8. Чебыкин А.Я. *Проблема эмоциональной устойчивости* / А.Я. Чебыкин // *Психическая напряженность в трудовой деятельности*: сб. науч. тр. / АН СССР. Ин-т психологии; отв. ред. Л.Г. Дикая. – М., 1989. – С. 197-216.

- II -

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

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

Ewa Nasifowska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

**GEMEINSAM LEBEN LERNEN E.V. –
IDEE DER INKLUSIVEN WOHNGEMEINSCHAFTEN
IN MÜNCHEN – DEUTSCHLAND****LEARNING TO LIVE TOGETHER –
IDEA OF INCLUSIVE LIVING-COMMUNITIES
IN MUNICH / GERMANY**

Zusammenfassung: In dem nachstehenden Text ist die praktische Umsetzung der Idee von dem inklusiven Leben vorgestellt worden. Die in München von Gemeinsam leben lernen e.V betriebenen Wohngemeinschaften sind eines von vielen Beispielen für das inklusive Zusammenwohnen der Menschen mit und ohne Behinderung, die in ganz Deutschland realisiert werden.

Abstract: In this article author presents a practical implementation of the idea of inclusive living-communities. The association "Gemeinsam leben lernen eV" runs inclusive living-communities in Munich, in which disabled persons live together with people with disabilities. They are just one of the examples of such solutions used in all Germany.

Stichworte: Inklusion, Integration, Behinderte, Wohngemeinschaften

Keywords: Inclusion, integration, disabled people, living-communities

Die Idee der Gründung einer inklusiven Wohngemeinschaft ist durch die spezielle Lebenssituation behinderter Menschen inspiriert. Es wurde eine Hypothese angenommen, das behinderte Menschen ihr Leben inklusiv gestalten können, wenn ihnen entsprechende Lebensbedingungen geschaffen werden. Zum inklusiven Leben gehören auch

das eigenständige Wohnen und die Ablösung der erwachsenen Kindern von ihren Eltern bzw. von anderen Bezugspersonen, was ein wichtiger Schritt auf dem zu Selbstständigkeit und Autonomie ist.

Im Jahr 1980 entstand in München als Zusammenschluss von Eltern geistig behinderter Kinder und Jugendlicher der Verein GEMEINSAM LEBEN LERNEN (GLL). Ursprünglich war GLL als Förderverein zur Unterstützung der Freizeitangebote für Menschen mit Behinderung gedacht. Mit der Zeit machte sich der Verein Gedanken über weitere Aktivitäten, welche Menschen mit Behinderung eine selbstverständliche Teilhabe am „normalen“ gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Diese Aktivitäten sollten insbesondere das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung fördern. Der nächste Schritt war Gründung im Jahr 1989 der ersten integrativen Wohngemeinschaft. Seit dieser Zeit sind weitere integrative Wohngemeinschaften in München und Umgebung entstanden. Zur Zeit funktionieren in Rahmen von GLL bereits sieben Wohngemeinschaften: in Gräfelfing, Neuhausen, Gröbenzell, Großhadern, Riem, am Hart, und die neuste im Domagkpark (eröffnet 2015). Das Ziel ist der von GLL betriebenen Wohngemeinschaften ist, dass Menschen mit Behinderungen in der Mitte der Gesellschaft und nicht in gesonderten Enklaven leben.

In München, der Studentenstadt ist Zusammenleben in einer WG eine sehr populäre Lebensform. Was aber das Besondere an GLL-WGs ist, leben in diesen Menschen mit und ohne Behinderung zusammen. Bewohner(in) ohne Behinderung arbeiten in der WG ehrenamtlich mit und wohnen dafür mietfrei. Häufig sind es eben Studenten oder junge Menschen, die für die Dauer ihres Studiums oder ihrer Ausbildung diese Lebensform auswählen. Mit denen wird eine Vereinbarung abgeschlossen, in der das Mietverhältnis („freie Unterkunft“) sowie die Verpflichtungen der Bewohner(in) zur Mitarbeit bei der gemeinsamen Bewältigung des Haushalts und bei der Assistenz für ihre Mitbewohner(innen) mit Behinderung geregelt werden. Im Detail bedeutet dies, dass jeder Mitbewohner(in) ohne Behinderung an einem Tag pro Wo-

che (ca. 16:30 Uhr – 7:30 Uhr am nächsten Morgen) und an einem Wochenende pro Monat (Freitagnachmittag – Montagfrüh) einen Dienst hat. In dieser bestimmten Zeit muss er/sie in der WG obligatorisch anwesend sein und die behinderten Mitbewohner(innen) unterstützen muss.

Bewohner, die Unterstützung benötigen sind es Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung, die dauerhaft begleitet werden müssen. Der Verein schließt mit den Bewohnern mit Behinderung bzw. ihren gesetzlichen Betreuern eine Vereinbarung über die Vermietung von Wohnraum sowie die zu erbringenden Betreuungsleistungen ab.

In dem Infoblatt für Eltern "So läuft's in unseren WGs" werden die Leistungen aufgelistet.

„Die Unterstützung umfasst je nach Bedarf vor allem:

- alle notwendigen Hilfen, um sich mit den alltäglichen Aufgaben beim Wohnen zurechtzufinden (Haushalt, Zimmer aufräumen, Wäsche waschen...);
- die Hilfe zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, insbesondere bei der Gestaltung der Freizeit und Teilnahme an z.B. kulturellen Veranstaltungen sowie bei der Pflege von Freundschaften und Kontakten zu Mitbewohnern, Nachbarn, Angehörigen, Freunden, gesetzlichen Betreuern etc.;
- notwendige Hilfen bei der Körperpflege;
- wenn ein Bedarf an fachpflegerischen Hilfen besteht, die Vermittlung und Koordination dieser Hilfen durch externe Pflegedienste;
- die Beratung und Hilfen bei der Lebensplanung und bei der Bewältigung von Lebenskrisen (Verlust, Trauer etc.);
- die Unterstützung bei der Sicherstellung der medizinischen Versorgung und der Gesundheitsvorsorge (Medikamenteneinnahme, Versorgung von Wunden, Organisation von Arztbesuchen, Erinnerung an gesunde Ernährung usw.);

- die Unterstützung bei der Bewältigung von Behördenangelegenheiten und bei der Verwaltung des Geldes; die Hauptverantwortung für diesen und den zuvor genannten Punkt bleibt jedoch, sofern hierfür einer bestellt ist, beim gesetzlichen Betreuer des Bewohners;
- die Unterstützung bei allen Fragen der Arbeit bzw. der Ausbildung oder anderer Tagesaktivitäten außerhalb der WG (Kontakt zur Werkstatt, Mithilfe bei der Organisation der Fahrt zur Arbeit usw.).“

[<http://info.gll-muenchen.de/wp-content/uploads/2014/04/INFOBLATT-f%C3%BCr-Eltern.pdf>, Stand am: 26.01.2015]

Um alle oben genannten Anforderungen zu erfüllen und sichere und menschenwürdige Lebensbedingungen sicherzustellen, erhält jede WG auch eine fachliche Unterstützung durch Sozialpädagogen oder Helfern im Freiwilligen Sozialen Jahr. Die Fachkräfte leben zwar nicht alltäglich in der WG, sie stehen aber jede Zeit den WG-Mitbewohner (innen) bei allen dringlichen Angelegenheiten zur Verfügung, die nicht von den Mitbewohner(innen) selbständig erledigt werden können.

Der Idee der Inklusion entsprechend leben in einer WG in der Regel insgesamt neun Erwachsene, davon fünf Menschen mit Behinderung. Jedem Bewohner steht ein eigenes Einzelzimmer (mit einem separaten Anschluss für ein Telefon und für einen Fernseher) zur Verfügung und jeder kann über sein Leben selbst bestimmen. Die sonstigen Räume in der WG werden von allen gemeinsam genutzt: jeweils 3 Badezimmer, Küche und Wohn- und Esszimmer sowie eine Terrasse und mindestens ein kleiner Garten. Und eben in diesen Gemeinschaftsräumen wird gemeinsames Leben der Mitbewohner(innen) durchgeführt. Sie kochen und essen zusammen, führen Haushalt und verbringen Freizeit miteinander. Auch an Wochenenden finden gemeinsame Freizeitaktivitäten statt. Einmal im Jahr wird auch für eine Woche ein gemeinsamer WG-Urlaub gemacht, was bedeutend für das Zusammenwachsen der Leute in der Gruppe ist. Der Begriff „Gruppe“ ist nämlich bei GLL wirklich von großer Bedeutung. Wie es man auf der Startseite von GLL lesen kann: „GEMEINSAM LEBEN LERNEN – ist

ein lebendiger Zusammenschluss von Menschen mit Behinderung, ihren Angehörigen und Freunden. Ein Ort der Begegnung, des Austausches und der Solidarität.“

Dieses von 1989 betriebene Modell des Zusammenlebens hat sich richtig gut bewährt und wird weiter, auch außer Bayern, entwickelt. In dem von GLL herausgegeben Jubiläumsband „Eine verrückte Idee wird 25“ werden durch die von den ersten Mitbewohne(innen) und ihren Familien erzählten Geschichten die Erinnerungen geweckt. Es werden auch die damaligen Sorgen der Eltern hervorgerufen – vor über 25 Jahren, als die GLL Idee zum Leben erweckt worden war, war selbst das Wort »Inklusion« noch nicht mal bekannt. Damals stellten sich die besorgte Eltern die Fragen, „ob sie (WG) auch nachhaltig und zuverlässig genug sei für unsere Söhne und Töchter mit Behinderung“ [Eine verrückte Idee wird 25, Gemeinsam Leben Lernen e. V., München, 2014]. Die alten Ängste quitiert heute Max (einer der ersten Mitbewohnern) mit einem Satz „... und es ist was Erfolgreiches daraus geworden!“ [Eine verrückte Idee wird 25, Gemeinsam Leben Lernen e. V., München, 2014].

– III –

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

INTEGRATION EXPERIENCE –
THERAPY, GAME, PLAY

Marzena Lisowska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

CZY POWIEDZIEĆ DZIECKU O DIAGNOZIE ZESPOŁU ASPERGERA? – STUDIUM PRZYPADKU

TELL YOUR CHILD ABOUT THE DIAGNOSIS OF ASPERGER'S SYNDROME OR NOT? – CASE STUDY

Streszczenie: W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie nurtujące niejednego rodzica czy też specjalistę, spotykających na co dzień dzieci z zespołem Aspergera. W pierwszej części artykułu poświęcono uwagę aspektom wychowania dziecka z niepełnosprawnością w oparciu o literaturę oraz badania naukowe. W kolejnej części przybliżono sylwetkę 10-letniego chłopca z zespołem Aspergera, podając najistotniejsze obszary fizycznego i psychicznego dojrzewania rejestrowane przez rodziców dziecka od jego urodzenia do dziesiątego roku życia włącznie. Następnie dokonano analizy podjętej przez rodziców decyzji w kwestii ujawnienia diagnozy na podstawie ich relacji, a także wypowiedzi chłopca. Te ostatnie przekazują sedno odpowiedzi na zadane w tytule pytanie.

Słowa kluczowe: diagnoza, niepełnosprawność, zespół Aspergera (ZA)

Abstract: Answering a question that pervades many parents or specialists, who are in contact with children with Asperger's Syndrome every day, was tested in the article. The first part of the study was concentrated on some aspects of upbringing of disabled children basing itself on literature and scientific research. In the successive part, a profile of the 10-year-old child with Asperger's Syndrome was presented, and the most important areas of his physical and mental maturation, which were recorded by the child's parents from his birth till his tenth year inclusive, were also shown. Then, the parents' decision in revealing the diagnosis was analyzed regarding their comments and the boy's statements. The boy's opinion points out the essence of the response to the question asked in the title of the work.

Keywords: diagnosis, disability, Asperger's Syndrome (AS)

Wstęp

Wychowanie dziecka do samodzielności wymaga od rodzica czy opiekuna dojrzałej postawy, wyrażającej się przede wszystkim w mądrym uczestniczeniu w rozwoju dziecka. Bez wątplenia dużo większym wyzwaniem jest dla rodzica wychowanie dziecka z niepełnosprawnością. Niezwykłą sztuką jest w takiej sytuacji postępowanie według zasady złotego środka, czyli z jednej strony niestawianie zbyt wysokich wymagań, a z drugiej – unikanie pobłażania, czuwania i ciągłego kontrolowania.

Jednym z rodzajów niepełnosprawności, zwłaszcza określanych jako „ukryte”, jest zespół Aspergera (ZA). W piątej edycji DSM (ang. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition*) Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (ang. *American Psychiatric Association*) opublikowanej 18 maja 2013 roku, zespół Aspergera jest klasyfikowany jako „zaburzenia ze spektrum autyzmu” (*Autism Spectrum Disorders – ASD*). Niebawem zmiana w nazewnictwie pojawi się również w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-11 (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). Bez względu na klasyfikację, ZA jest zaburzeniem o podłożu neurologicznym wpływającym na sferę rozwoju społecznego, zachowanie oraz język w znaczeniu komunikacyjnym [Cotugno, 2011, s. 13]. Deficyty w sferze zachowania, jak i komunikacji implikują funkcjonowanie społeczne osoby dotkniętej tym zaburzeniem. I choć w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym objawy tego zaburzenia są niekiedy mało widoczne, to z biegiem czasu osoba z ZA wyróżnia się spośród innych, a co więcej, sama postrzega siebie jako inną. W związku z powyższym rodzi się pytanie, czy powiedzieć dziecku z zespołem Aspergera o wyniku diagnozy lekarskiej. Jeśli tak, to w jakim okresie życia. Czy ta wiedza może pomóc, czy utrudnić mu funkcjonowanie na różnych płaszczyznach.

W niniejszej publikacji podjęto próbę odpowiedzi na pytania nurtujące niejednego rodzica czy opiekuna dziecka z niepełnosprawnością na podstawie relacji rodziców 10-letniego dziecka z zespołem Aspergera, jak również wypowiedzi samego chłopca.

Aspekt wychowania dziecka z niepełnosprawnością w świetle badań

O jakości życia każdego człowieka decyduje jego tożsamość oraz autonomia. Uzyskanie autonomii przez dziecko z niepełnosprawnością jest dla niego samego i dla jego rodziców, szczególnie w początkowym okresie życia dziecka, znacznie większym wyzwaniem niż dla dziecka w pełni sprawnego [Brzezińska, 2009, s. 50]. Autorka podkreśla, że *Każde dziecko, niezależnie od tego, jakie jest, dąży do samodzielności, do uniezależnienia się od innych osób. Potrzebuje tego, aby mogło prawidłowo się rozwijać (...)*. Dlatego nie powinien dziwić fakt, że swoisty mikroklimat, w którym dziecko uczy się i dowiaduje, kim jest, tworzy rodzina. A wiedza zdobyta w takim środowisku będzie stanowiła dla dziecka najważniejszy punkt odniesienia w przyszłości [Obuchowska, 1991, s. 11].

Wychowanie odgrywa zatem znaczącą rolę. Kształtowanie dziecka, a następnie młodego człowieka, osadzone jest w rzeczywistości mikro- i makrospołecznej i odbywa się w różnych aspektach, począwszy od biologicznego, poprzez psychologiczny, społeczny i wreszcie kulturowy (antropologiczny). W związku z powyższym wychowanie to prowadzenie [Pytka, 2012, s. 15, w: Zacharuk, 2012].

Bez wątpienia każdy rodzic, świadomie czy też nie, pragnie dobra dla swojego dziecka. Kiedy myśli perspektywicznie, to również wyobraża sobie dziecko jako osobę dorosłą i nade wszystko samodzielną. Nie jest inaczej również wówczas, kiedy dotyczy to dziecka z niepełnosprawnością. Badania prowadzone przez Ewę Pisulę i Agnieszkę Mazur dotyczące postrzegania przez matki swoich dzieci z autyzmem dowodzą, że dla większości matek źródłem ich pozytywnych doświadczeń jest samodzielność dziecka, umiejętności przydatne w funkcjonowaniu społecznym, a zatem umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi [Pisula, Mazur, 2007, s. 56-61, w: Pisula, Danielewicz, 2007]. Dziecko musi zdobyć takie umiejętności. A skoro wzrasta ono i rozwija się w większości przypadków w środowisku rodziny, to oczywisty staje się również fakt, że jego rozwój za-

leżny jest przede wszystkim od zachowań rodziców i ich postawy wobec niepełnosprawności [Ohme, 2009, s. 80-81, w: Brzezińska i in., 2009].

Niezwyczajnie ważne jest, by niepełnosprawność uznać za część doświadczenia ludzkości i traktować ją jako centralną kwestię w planowaniu usług służących człowiekowi [Zacharuk, 2012, cyt. za Bayliss, 1994].

I choć oczywista wydaje się celowość inkluzyjnego podejścia do osób z niepełnosprawnością, to nie ulega wątpliwości fakt, że nierzadko rodzic doświadcza stanów, które bardzo dobrze oddaje następujący cytat: *dawanie sobie rady z perspektywy całej rodziny, ale szczególnie rodziców z niepełnosprawnością dziecka, jest często walką, i to walką nierówną. Angażuje energię, pochłonie nasze myśli i uczucia, aż nagle okazuje się, że cały świat kręci się wokół tej dziwnej wojny, w której przeciwnik ma siłę, a my tylko bunt, niecierpliwość i zaprzeczanie. To bezsensowna walka (...)* [Ohme, 2009, s. 80].

Czy jednak tak musi być? Dla jednego rodzica będzie to faktycznie walka i może właśnie z tego powodu nie jest w stanie albo odwleka decyzję powiedzenia dziecku prawdy. Oczywiście jest, że prędzej czy później dziecko zacznie dostrzegać swoją inność, a co więcej, osadzone w grupie społecznej, będzie tak postrzegane.

Doświadczenie światowej sławy specjalisty w dziedzinie psychologii Tony`ego Attwooda, zajmującego się zespołem Aspergera i autyzmem, pokazuje, że jednym z najczęściej zadawanych pytań przez rodziców, lekarzy, terapeutów, obok pytania o przyczyny zespołu Aspergera, jest pytanie „Czy należy wyjaśniać dziecku diagnozę?” oraz „Kiedy i jak wyjaśniać diagnozę?” [Attwood, 2013, s. 363-365]. Odpowiedź, i jak twierdzi sam autor, „natychmiastowa odpowiedź”, na to pytanie brzmi: „tak”. Decyzja ta zapobiega przede wszystkim wykształcaniu niepożądanych reakcji kompensacyjnych, a także pomaga dziecku zaakceptować siebie, co w konsekwencji powoduje, iż będzie ono mniej narażone na zaburzenia lękowe, depresję i zaburzenia zachowania. To dalej implikuje szereg kolejnych pozytywnych działań, jak aktywne uczestniczenie w tworzeniu programów, znajomość swoich silnych i słabych stron. A co najważniejsze, informacja

o diagnozie powoduje uczucie ulgi, kiedy dziecko dowiadyuje się, że nie jest „dziwakiem”, lecz jest inaczej „zaprogramowane”. Attwood [2013, s. 364] podkreśla, że dzieci poniżej ósmego roku życia nie dostrzegają swojej odmienności i mają trudność ze zrozumieniem opisów zaburzeń rozwojowych, do których zespół Aspergera jest zaliczany. To, co najistotniejsze – należy skupić się na *wyjaśnieniu korzyści, jakie wynikają z programów mających ułatwić dziecku np. zawieranie przyjaźni*. Autor zauważa również to, iż obecnie to raczej rodzice, a nie klinicyści wyjaśniają dziecku diagnozę i jej implikacje. Podaje przy tym wiele wskazówek i proponuje sięganie po książki, w których bohaterem jest osoba z zespołem Aspergera.

Charakterystyka przypadku

Za najważniejszy aspekt w dokonanej charakterystyce indywidualnego przypadku uznano przede wszystkim ukierunkowany opis przedstawiający rozwój procesów determinujących dojrzewanie funkcji psychicznych u chłopca, u którego po wielu etapach badań i szeroko pojętej diagnostyki została zdiagnozowana najłżejsza postać autyzmu, czyli Zespół Aspergera. Charakterystykę opracowano według rozwoju metrykalnego podając najistotniejsze obszary fizycznego i psychicznego dojrzewania, rejestrowane przez rodziców dziecka od jego urodzenia do dziesiątego roku życia włącznie.

Chłopiec urodził się w mieście powiatowym, znajdującym się w odległości 98 km od Warszawy 20 listopada 2004 roku (przez cesarskie cięcie). W skali Apgar uzyskał 10 punktów. Chłopczyk wychowywał się w rodzinie pełnej, otoczony był niezwykłą troską, opieką i miłością rodziny. Posiada młodsze rodzeństwo, 7-letnią siostrę. W okresie noworodkowym i niemowlęcym nie sprawiał większych kłopotów opiekunczo-wychowawczych rodzicom. Pojawiły się jedynie niewielkie odstępstwa w rozwoju fizycznym dziecka. Stwierdzono asymetrię ciała oraz obniżone napięcie mięśniowe. Deficyty te w wyniku rehabilitacji ustąpiły przed ukończeniem przez dziecko pierwszego roku życia.

W wieku 15 miesięcy chłopiec mówił całymi zdaniami, elokwentną cją znacznie wyróżniał się spośród rówieśników. W wieku 1,5 roku

znał na pamięć kilkudziesięciostronicową książkę i irytował się, kiedy rodzice podczas czytania zmieniali przez pomyłkę wyrazy. W tym samym okresie znał prawie wszystkie marki samochodów, nazywał je widząc znaczki firmowe aut bądź kiedy rodzice rysowali te znaczki na kartce (to było ulubioną formą zabawy chłopca). W wieku 2 lat chłopiec znał wszystkie litery alfabetu oraz cyfry. W tym okresie wykazywał również zainteresowanie kolorami. Ewidentne zamiłowanie do koloru niebieskiego przeradzało się czasami w nietolerancję innych kolorów. Chłopiec układał klocki tylko do momentu, kiedy znajdował je właśnie w ulubionym kolorze. Kiedy się kończyły, kończyła się zabawa, nierzadko płaczem. Na trzy miesiące przed trzecimi urodzinami chłopca przysła na świat oczekiwana przez niego siostra. Odkąd dowiedział się o jej istnieniu, darzył ją silnym uczuciem i do chwili obecnej jest z nią bardzo mocno związany emocjonalnie. Kiedy próbuje czasem przekazać hierarchicznie swoje emocje wobec członków rodziny, najczęściej wymienia ją na pierwszym miejscu. Dotychczas siostra jest jedyną osobą (poza matką i czasem ojcem), którą jest w stanie przytulić, bez wyrażania niechęci czy sprzeciwu, co ma miejsce w przypadku pozostałych osób. W wieku 4 lat chłopiec niespodziewanie rozpoczął samodzielne czytanie książek. Ulubiona tematyka lektur, to dinozaury. W tym okresie rozpoczął edukację przedszkolną, lecz miał duże trudności z adaptacją. Kontakty wprawdzie nawiązywał, ale tylko z osobami dorosłymi. Miał jednego kolegę na osiedlowym podwórku, ale podtrzymywanie kontaktów bardziej leżało w gestii matki niż syna.

W wieku przedszkolnym (około 5 lat) pojawiły się również pierwsze sygnały (od parę przedszkolank) o odstępstwach w zachowaniu chłopca w grupie, dotyczące zwłaszcza zamykania się w swoim świecie oraz wykonywania pewnych rytuałów. Rodzice rozpoczęli diagnozowanie dziecka.

W wieku 6-7 lat chłopiec fenomenalnie bez pomyłki odtwarzał poszczególne dialogi z całego filmu po jego obejrzeniu (maximum 5 razy), łącznie z modulacją głosu poszczególnych aktorów, jak również innych odgłosów, np. spadających kamieni. W wieku 6 lat, nie

znając jeszcze tabliczki mnożenia, potrafił wykonać mnożenie w zakresie 100, robiąc to „po swojemu” – wynik był zawsze poprawny; przeliczanie jednostek miar i wag również nie stanowiło dla chłopca w tym wieku tajemnicy ani trudności. Stąd książka pt. „Jednostki miar” stała się jedną z ulubionych pozycji czytelniczych chłopca. Zdolności matematyczne dziecka w wieku 7 lat wprawiły w wielkie zdumienie rodziców, kiedy okazało się, że doskonale potrafi obliczyć wartości procentowe z dość skomplikowanych konstelacji liczb, np. 7% z liczby 50 (w programie nauczania – tego typu działania na procentach wykonuje się w 6 klasie szkoły podstawowej). Potęgowanie również nie było dla niego tajemnicą.

Te niezwykle jak na wiek chłopca umiejętności w dziedzinie matematyki, a przede wszystkim trudność w adaptacji w pierwszej klasie publicznej szkoły podstawowej, skłoniły rodziców do przyspieszenia procesu diagnostycznego. Efektem tej decyzji było uzyskanie w lipcu 2011 roku diagnozy zespołu Aspergera i przeniesienie syna do szkoły integracyjnej.

Wcześniej przejawiana umiejętność czytania zaowocowała imponującą ilością przeczytanych książek z biblioteki szkolnej w klasie drugiej – ponad 170, nie licząc tych przeczytanych w domu. Chłopiec posiada niezwykle szeroką wiedzę przyrodniczą, którą może zadziwić niejednego słuchacza. Jego ulubione działy, to prehistoria i zależności ekologiczne. Posiada dodatkowo bogatą wyobraźnię, którą być może należałoby łączyć z talentem pisarskim. Otóż od roku „tworzy” dwie pozycje książkowe. W jednej z nich opisuje swoją wyjątkowość i chce ją zatytułować „Nie chcę przestać mieć zespołu Aspergera”. Obecnie jest uczniem IV klasy szkoły podstawowej, a jego dewizą życiową jest „nie lubię łatwego” ... bo to nudne?

Z życia wzięte

Doświadczenia rodziców 10-letniego chłopca z zespołem Aspergera, będącego podmiotem niniejszych rozważań, wskazują na wybrane przez nich drogi zmierzającej do próby wychowywania dziecka ku

samodzielności, przejawiającej się także w kształtowaniu jego samoświadomości i dokonywaniu przez niego wyboru w podejmowaniu decyzji.

Nie była i nie jest to droga łatwa. Zwłaszcza dla matki, która bardziej emocjonalnie podchodzi do spraw związanych z jej dzieckiem. Decyzja o powiedzeniu synowi o diagnozie nie była ani łatwa, ani szybka. Mimo zdobytej przez kilka lat wiedzy na temat zespołu Aspergera, uczestniczenia w wielu seminariach, konferencjach i szkoleniach z tego zakresu, było to dla niej samej jak i całej rodziny trudne doświadczenie. Nierzadko rodziło się pytanie, czy „informować” dziecko o tym, co może za tym iść. Czy będzie to implikować powszechne zjawisko „etykietowania” dziecka, czy z drugiej strony nie będzie ono wykorzystywać tej informacji dla usprawiedliwiania swoich zachowań, zwłaszcza kiedy stanie się już osobą dorosłą. Rodziło się wiele pytań.

Punktem zwrotnym, po 3 latach diagnozowania dziecka, był fakt uzyskania oznaczenia zespołu Aspergera. Rodzice postanowili podzielić się tą informacją z synem, który wówczas był w wieku 7,5 lat. Nie trzeba dodawać, że obawa, jak on to przyjmie, towarzyszyła im w tym czasie ciągle. I może niektórych zdziwić efekt tej decyzji, bo i dla samych rodziców był on nieoczekiwany. Otóż chłopiec, kiedy rodzice powiedzieli mu o diagnozie, rozplakał się. Powodem smutku nie był jednak fakt usłyszenia o sobie czegoś, co może zaskakiwać, szokować, itp. Chłopiec płakał i miał żal do rodziców o to, że dopiero teraz mówią mu o tym. Nie lada wysiłku musieli włożyć rodzice w wyjaśnienie chłopcu przyczyn „milczenia”.

Funkcjonowanie rodziny chłopca i jego samego w obliczu decyzji ujawnienia diagnozy jest nadal trudne. Zarówno rodzice, jak i chłopiec nieraz doświadczają sytuacji, kiedy muszą zachować „milczenie”. Takim przykładem było uczestniczenie chłopca w zajęciach terapeutycznych dotyczących Treningu Umiejętności Społecznych, w których brali udział także inni chłopcy z zespołem Aspergera. Chłopiec bardzo szybko się zorientował, że koledzy również mają ZA, skoro przychodzą na te same zajęcia. Przed każdym spotkaniem rodzice musieli

przypominać, aby nie mówił im o tym, bo mogą o tym nie wiedzieć. Będący podmiotem tych rozważań chłopiec dziwił się temu i często dopytywał: „To oni nigdy o tym nie będą wiedzieli?”

Zapytany o to, co daje mu to, że wie o diagnozie, odpowiedział w następujący sposób:

- Dziecko powinno wiedzieć, czy coś mu dolega...
- U mnie nie spowodowało to wstrząsu...
- Rozumiem bardziej, co się ze mną dzieje...
- Wiem, dlaczego tak różnię się od innych...
- Wiem, czemu inni zdają się mieć zupełnie inne postrzeganie świata i zaskakiwałoby mnie to jeszcze bardziej, gdybym nie wiedział, że mam zespół Aspergera...
- Smutno mi, że chłopcy, których znam z terapii, tego nie wiedzą, bo chciałbym z nimi rozmawiać też na temat zespołu Aspergera...

Podsumowanie

Być może studium indywidualnego przypadku to za mało, by wyciągać daleko idące wnioski. Jednakże warto zastanowić się nad tym, czy nie mówiąc dziecku o diagnozie, nie pozbawiamy go prawdy o nim samym, która przecież konieczna jest do prawidłowego rozwoju i stawania się dorosłym oraz samodzielnym i odpowiedzialnym człowiekiem.

Wypowiedzi chłopca i jego funkcjonowanie w domu, w szkole czy też w szerszym środowisku, pełne samoświadomości i możliwości dokonywania wyboru w kwestii, komu chcę powiedzieć, kim jestem, są odpowiedzią na zadane w tytule pytanie.

Niniejsze rozważania warto w przyszłości poszerzyć o analizę podejścia nie tylko rodziców do omawianej kwestii, ale także specjalistów, mających na co dzień kontakt z dziećmi, czy dorosłymi osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu lub też inną niepełnosprawnością. Najbardziej cenna mogłaby okazać się analiza tego zjawiska na podstawie wypowiedzi samych osób z niepełnosprawnością.

Bibliografia

1. Attwood T., 2013, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik* [Attwood T., 2007, *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*, Przeł. Sawicka Chrapkowicz A.], Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk.
2. Brzezińska A.I., 2009, *Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością*, s. 11-50, w: Brzezińska, A.I. i in., 2009, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sp. z o. o., Gdańsk.
3. Cotugno A.J., 2011, *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych* [Cotugno A.J., 2009, *Dyslogic Syndrome: Group Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. A Focus on Social Competency and Social Skills*, Przeł. Jedlińska J.], Wyd. Fraszka Edukacyjna Sp. z o. o., Warszawa.
4. Obuchowska I., 1991, *Wprowadzenie*. w: Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Praca zbiorowa (s. 9-15)*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
5. Ohme M., 2009, *Rodzina i dziecko z ograniczoną sprawnością w pierwszych trzech latach życia*, s. 51-93, w: Brzezińska A.I., i in., 2009, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sp. z o. o., Gdańsk.
6. Pisula E., Mazur A., 2007, *Jak matki spostrzegają swoje dzieci z autyzmem? Jakościowa analiza wypowiedzi matek*, s. 47-72. w: Pisula E., Danielewicz D., 2007, *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Wyd. Harmonia, Gdańsk.
7. Pytka L., 2012, *Wychowanie jako prowadzenie*, s. 13-32, w: Zacharuk T., (red.), 2012, *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, Z. 12(5)2012, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce.
8. Zacharuk T., 2012, *Wstęp*, s. 7-8, w: Zacharuk T., (red.), 2012, *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, Z. 12(5)2012, Wyd. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce.

Alicja Antas-Jaszczuk

Sergiy Nikitin

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Pedagogiki

ZASTOSOWANIE TECHNOLOGII W PROCESIE REWALIDACJI OSÓB Z WADAMI SŁUCHU

THE USE OF TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF REVALIDATION OF PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS

Streszczenie: Artykuł podejmuje zagadnienie zastosowania najnowszych urządzeń technicznych w rewalidacji osób z wadą słuchu. Autorzy zaprezentowali główne obszary wykorzystania mediów w zaspokajaniu potrzeb językowych dzieci z wadą słuchu, m.in.: multimedialne programy wspomagające umiejętność czytania z ust, nauczania języka migowego, programy dydaktyczne, logopedyczne, komputerowe metody wizualizacji sygnału mowy oraz urządzenia diagnozujące. Zaakcentowali również rolę i znaczenie zastosowania mediów jako szansy na intensyfikację działań rewalidacyjnych stwarzających osobom niesłyszącym nowe możliwości komunikacji, nauki oraz przygotowania do samodzielnego życia.

Słowa kluczowe: rewalidacja, wada słuchu, technologia, zastosowanie

Abstract: The article undertakes the issue of the most recent technical devices used in the process of revalidation of people with hearing defect. Authors presented major areas of the media usage fulfilling language needs of children with hearing disorders e.g. multimedia programmes supporting the ability of lip-reading, learning a sign language, educational and speech therapy programmes, computer methods of speech signal visualization as well as diagnostic devices. They also accepted the role and meaning of the media usage as a chance to intensify revalidating actions which might enable people with hearing defects to meet new opportunities to communicate study and prepare towards self-reliant, personal life.

Keywords: revalidation, hearing impaired, technology, use of

Sztuka wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem polega na usuwaniu trudności i barier spowodowanych przez samoograniczenie lub utratę zdolności słyszenia dźwięków oraz przez izolację społeczno-komunikacyjną, będącą konsekwencją owych ograniczeń. Prawidłowe postępowanie rewalidacyjne zależy od trafności i wcześnie postawionej diagnozy przez zespół specjalistów, z koniecznością wielokrotnego weryfikowania jej. Rewalidację, o ile jest to możliwe, rozpoczyna się już w pierwszych latach życia dziecka. Prowadzą ją specjaliści we współpracy z rodzicami. Zespół powinien składać się z takich specjalistów, jak:

- audiolog – ustala rodzaj uszkodzenia i istniejące resztki słuchu,
- otolog-pediatra – zajmuje się fizjologią, rozpoznawaniem, diagnozowaniem i leczeniem chorób uszu u dzieci,
- psycholog dziecięcy – określa stan funkcji psychicznych i ewentualne zaburzenia,
- pedagog specjalny – m.in. trenuje słuch i uczy odczytywania mowy z ust,
- logopeda – kształci mowę dziecka,
- elektrotechnik – sprawuje pieczę nad aparaturą diagnostyczną i treningową.

Kompensacja zmysłów, jak wielokrotnie podkreślała w swoich pracach Maria Grzegorzewska, jest najpełniejsza w obrębie tego samego analizatora. Należy więc wkładać maksimum wysiłku w usprawnianie i wykorzystanie resztek słuchu. W wykorzystaniu resztek słuchu sojusznikiem pedagogiki jest elektroakustyka. Coraz doskonalsze audiometry, służące do pomiaru słuchu, pozwalają na wykrycie znikomych nawet resztek słuchu. Nowum w tym względzie stanowi uruchomiony w 1999 roku przez Instytut Fizjologii i Patofizjologii Słuchu w Warszawie oraz Katedrę Inżynierii Dźwięku Politechniki Gdańskiej, pierwszy na świecie, system badania wad słuchu za pośrednictwem sieci informatycznej. System zastępuje audiometr, stąd każdy może zbadać swój słuch posługując się domowym komputerem i słuchawkami. Już pierwsze tego typu badania ujawniły skalę problemu słyszalności wśród Polaków. Okazało się, że kłopoty ze słuchem ma co trzecia

osoba dorosła i aż co szósty uczeń. Szczególnie niepokojący jest nasilający się wraz z wiekiem niedosłuch u dzieci i młodzieży. Stąd pomysł wykorzystania najnowszych środków multimedialnych, dzięki którym zwiększa się wykrywalność wad słuchu, a co za tym idzie wcześnie rozpoznanie i skuteczne leczenie¹. Badanie polega na analizie audiometrycznej próby tonowej oraz testowaniu zrozumiałości mowy w szumie. Po jej przeprowadzeniu automatycznie stawiana jest diagnoza, a w razie wykrycia jakiegoś uszkodzenia słuchu udzielana jest informacja, gdzie można zgłosić się na dalszą diagnostykę i konsultację. Z badania komputerowego mogą również korzystać osoby niemające dostępu do sieci komputerowych. Muszą jedynie nabyć zawierającą system płytę CD-ROM. Metoda ta na szeroką skalę została wprowadzona przede wszystkim do placówek oświatowych. W ten sposób gromadzone są informacje oraz racjonalnie planowany jest rozwój opieki w dziedzinie audiologii i foniatry [4, s. 8].

W 2013 roku przeprowadzono po raz trzeci Narodowy Test Słuchu. Wynikało z niego, że 37 proc. Polaków ma niedosłuch. W badaniu udział wzięło blisko 9 tys. osób z 55 miejscowości. Z kolei badania przeprowadzone w 2010 roku wykazały, że 40 proc. badanych ma niedosłuch. A zatem wyniki nadal utrzymują się na podobnym poziomie. Niepokojące dane dotyczyły osób powyżej 60. roku życia. W grupie tej 9 na 10 badanych osób powinno nosić aparaty słuchowe. W grupie 40-latków problem dotyka co czwartego badanego. Sprawdzone także słuch dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Okazało się, że co piąty uczeń ma niedosłuch. Lepiej w Narodowym Teście Słuchu wypadły mniejsze miasta. Gorsze wyniki uzyskano w dużych ośrodkach, m.in. w Poznaniu, Warszawie, Łodzi i Krakowie. Poziom hałasu ulicznego wyniósł w tych miastach 85 dB. Ludzkie ucho odbiera dźwięki w zakresie od 0 do 120 dB, ale już hałas powyżej 55 dB zaczyna

¹ Nowatorskie badanie słuchu dostępne jest w Internecie na stronie www.ifps.org.pl/sly-sze/. Badanie jest bezpłatne. Trzeba jedynie dysponować komputerem PC (z systemem operacyjnym Windows 3.1 lub Windows 9×2000NT), wyposażonym w stereofoniczną kartę dźwiękową. Poza dostępem do sieci niezbędne są też odpowiednie słuchawki i kalibrator poziomu sygnałów.

negatywnie wpływać na organizm. Hałas uliczny osiąga zwykle poziom ok. 65 dB. Według szacunków naukowców z Politechniki Gdańskiej, w Polsce na hałas narażonych jest 13 mln osób [5].

Ludzie jednak boją się diagnozy, a aparat słuchowy traktowany jest jako stygmat niepełnosprawności. Ważne zatem jest eliminowanie tego błędnego myślenia już od najmłodszych lat. Do tej pory skojarzenia społeczne związane z niedosłuchem obejmowały dwie kategorie osób: osoby w podeszłym wieku, które dotyka głównie fizjologiczny ubytek słuchu, oraz dzieci rodzące się z głębokim niedosłuchem, co w dalszym ciągu skojarzeń wywołuje obraz osób używających języka migowego. Społeczeństwu w znikomym procencie niedosłuch kojarzy się z wynikiem stylu życia współczesnego człowieka, życiem w wielkich miastach, w których nieustannie towarzyszy nam hałas, z ciągłym przebywaniem wśród wielu różnych źródeł dźwięku, często o bardzo wysokim natężeniu.

We współczesnym społeczeństwie, przy ogromnym postępie technologicznym, aparat słuchowy przestał być urządzeniem wstydlivym. Wstydem jest niedosłyszec. Nie bagatelizując problemu, stawiając mu opór, decydując się na używanie aparatów słuchowych można nie izolować się z życia społecznego, można się uczyć, studiować, żyć i osiągać sukcesy. Sukcesy trudniejsze niż u dobrze słyszających, bo ci ostatni wciąż potrafią wpatrywać się w ucho, kiedy zauważą aparat słuchowy, spoglądać dwuznacznie. Ale to już zapewne kwestia kultury i obycia poszczególnych osób.

Powinniśmy przyjąć aparat słuchowy tak jak przyjęliśmy okulary – trwało to wiele długich lat, ale udało się. Zapewne i wielu lat trzeba będzie, by aparat słuchowy stał się urządzeniem niewywołującym zdziwienia. Jako przedmiot bardzo estetyczny i wręcz już inteligentny ma na to szansę. Ekspertki podkreślają, że aparat słuchowy to już nie urządzenie zastępcze wobec szwankującego ucha, to element ułatwiający życie współczesnego człowieka. Wciąż udoskonalane urządzenia elektroakustyczne umożliwiają wzmocnienie dźwięków, zróżnicowanie ich w zależności od stopnia, rodzaju uszkodzenia i pasma częstotliwości, w którym występuje możliwość wywołania reakcji na bodziec

akustyczny. Na rynku polskim dostępne są różnorodne aparaty słuchowe, m.in.:

- 1) aparaty klasyczne analogowe wykonywane w wersji zausznej i wewnątrzusznej. Wyposażone w regulator głośności, jednoprogramowe, parametry regulowane ręcznie. W wielu wypadkach przy prawidłowym doborze uzyskuje się dobre efekty;
- 2) aparaty analogowe programowane cyfrowo przy pomocy komputera, zauszne i wewnątrzuszne, jedno- lub wieloprogramowe, niektóre modele sterowane pilotem. Najbardziej zaawansowane wykorzystują technologię wielomikrofonową w celu uzyskania dobrej charakterystyki kierunkowej aparatu, a więc dają możliwości zwiększenia poziomu dźwięku dochodzącego z jednego, określonego kierunku, co skutecznie eliminuje sporo odgłosów niepożądanych. Przy pewnym (zależnym od liczby programów) zaangażowaniu użytkownika w obsługę aparatu pozwalają na uzyskanie bardzo dobrych rezultatów również w trudnych warunkach akustycznych;
- 3) aparaty cyfrowe zauszne i wewnątrzuszne, najczęściej w pełni automatyczne. Na podstawie wprowadzonych danych o wadzie słuchu pacjenta i dzięki ciągłej analizie otoczenia akustycznego utrzymują komfortowy poziom dźwięku, w miarę możliwości tłumiąc hałas. Po precyzyjnym dopasowaniu uzyskuje się bardzo dobry efekt bez zbędnego zaangażowania użytkownika w obsługę aparatu. Ocenia się, że aparaty cyfrowe mają możliwości niedostępne w technice analogowej.

Aparaty słuchowe dobiera się do indywidualnych potrzeb pacjenta w oparciu o wykreślony audiogram. Wiele osób wciąż uważa, że założenie aparatu słuchowego wystarczy, aby osoba niesłysząca słyszała. Nic bardziej błędnego. Nawet osoba słysząca miałaby problem z odbiorem dźwięków przez aparat słuchowy, ponieważ nie selekcjonuje on – jak to czyni ludzki mózg – sygnałów dźwiękowych rejestrowanych przez ucho i nie umie wybrać z bogatego łała dźwięków istotnych dla danej sytuacji, lecz w jednakowym stopniu wzmacnia

wszystkie dźwięki, jakie pojawiają się w otoczeniu i docierają do mikrofonu. Wzmacnia więc np. głos nauczyciela, jak i szeptaną rozmowę kolegów z końca sali. Dziecko może zatem słyszeć bardzo wiele, a jednak nie być w stanie rozróżnić i zrozumieć wszystkich dźwięków [1, s. 31-45].

Od ponad 20 lat na świecie stają się coraz bardziej powszechne tzw. implanty ślimakowe, urządzenia pomocne także osobom praktycznie głuchym, którym nic nie daje wzmacnianie dźwięków, dokonywane nawet przez najmocniejszy aparat słuchowy. W Polsce, w lipcu 1992 roku, w Klinice Otolaryngologii Akademii Medycznej w Warszawie, profesor Henryk Skarżyński wykonał pierwszą operację wszczepienia implantu ślimakowego. Działa on na innej zasadzie niż klasyczny aparat słuchowy. Jest to urządzenie elektroniczne, wykorzystujące zjawisko elektrostymulacji, tzn. wywoływania wrażeń słuchowych poprzez podrażnianie nerwu słuchowego prądem elektrycznym. Implant składa się z części wewnętrznej i zewnętrznej. Część wewnętrzna to elektroda wszczepiona do ślimaka, połączona z układem odbiorczym znajdującym się pod skórą, w kości pokrywy czaszki za uchem. Część zewnętrzna to mikrofon w zausznej obudowie, procesor mowy oraz układ nadawczy zwany transmitterem. Dzięki implantowi można odbierać, różnicować i rozpoznawać dźwięki z otoczenia, w tym dźwięki mowy. Pamiętać jednak należy, że ani aparaty słuchowe, ani implant ślimakowy nie przywracają słuchu. Stwarzają jedynie szansę, by odbierać dźwięki i z czasem – po długotrwałej rehabilitacji – „nauczyć się słyszeć” [2, s. 154-157].

Poza aparatami słuchowymi, istnieje szereg urządzeń, które wykorzystując odbiór indukcyjny lub fale radiowe ułatwiają osobom niesłyszącym odbiór i zrozumienie dźwięków z otoczenia. Najpopularniejsze z nich to tzw. pętle indukcyjne, instalowane w klasach szkolnych, salach kinowych itp. oraz systemy bezprzewodowe FM, czyli urządzenia nadawczo-odbiorcze, działające na falach radiowych. Umożliwiają przekazywanie dźwięków nawet na bardzo dużą odległość – bez zakłóceń z otoczenia. Nauczyciel posługuje się małym bezprzewodowym mikrofonem, a dziecko dysponuje miniodbiornikiem

sprzężonym z indywidualnym aparatem słuchowym. Głos osoby mówiącej płynie niemal bezpośrednio do mikrofonu noszonego przez dziecko na szyi, stamtąd falami radiowymi dociera do odbiornika ucznia. Zasięg tych urządzeń wynosi ok. 100 metrów. Osoba posiadająca nadajnik jest dobrze słyszana na boisku, w klasie, nawet gdy odwróci się plecami.

Nie zawsze resztki słuchu u osoby niedosłyszącej są wystarczające, ażeby tylko na nich oprzeć działania rewalidacyjne i aby przez nie nastąpiła kompensacja uszkodzenia. Często należy stosować usprawnienia wielozmysłowe, aktywizujące pozostałe zmysły: wzrok, dotyk i inne. Ostatnimi czasy spotykamy np. próby wykorzystania telewizji jako pomocy w nauczaniu odczytywania mowy z ust. Podejmuje się także próby transpozycji dźwięków na bodźce odbierane przez inne zmysły np. dotyk. Elektronika dostarcza nam wielu urządzeń i aparatów transponujących bodźce akustyczne. Są to różnego typu wibratory, fonatory. Przetwarzają one dźwięki na impulsy mechaniczne, odczuwane przez dotyk. Dzięki tym urządzeniom człowiek z wadą słuchu może odczuć w miejscu przyłożenia pulsatora rytm i dynamikę mowy osoby słyszającej, porównać to z rytmem własnej mowy. Metody oparte w dużej mierze na wrażeniach dotykowych opracował profesor Petar Guberin z Zagrzebia².

W ostatnich latach prowadzone są również próby przetwarzania dźwięków na zjawiska optyczne i wykorzystania ich w nauce mowy. Do tego celu służą oscyloskopy, oscylografy, syntezatory, indykatory, które pozwalają niesłyszącemu śledzić optyczny obraz swej wypowiedzi.

² Metoda werbo-tonalna została opracowana przez profesora Petara Guberina w latach 50. XX wieku w Centrum SUVAG (Système Universal Verbotonal Auditif Guberina) w Zagrzebiu (Chorwacja). Stosowana jest u dzieci już od momentu potwierdzenia wady słuchu aż do wieku szkolnego. Opiera się na wykorzystaniu relacji zachodzących między mową a ruchem, poprzez oddziaływanie na rozwój motoryczny dziecka, na zmysł równowagi. Metoda ta uwrażliwia słuch i rozwija komunikację językową. Określone ruchy są powiązane z odpowiednimi dźwiękami. Dzieci uczą się mówić w sposób melodyjny, z prawidłową intonacją i artykulacją, z jaką wypowiadają się dzieci słyszące.

dzi, porównywać ją z wypowiedzią prawidłową, korygować wyrazistość przez dopracowanie się identycznych lub bardzo zbliżonych formantów widma akustycznego czy też innej formy zapisu.

W dobie współczesnej przed niesłyszącymi, oprócz wymienionych wyżej, otwiera się szereg innych, nowych możliwości komunikacji, wymiany i zdobywania informacji, rehabilitacji i rewalidacji. Dzieje się tak za sprawą nowych technologii: internet, komputer multimedialny, telefon komórkowy z SMS i WAP. Te nowoczesne urządzenia dają większą szansę na usamodzielnienie się osób z wadami słuchu. Bardzo ważne jest zatem wczesne wykorzystywanie technologii informacyjnej w diagnozowaniu, terapii i rewalidacji dzieci niesłyszących.

Komputer jest medium, które w stosunkowo niewielkim stopniu wymaga zaangażowania słuchowego kanału komunikacyjnego. Praktycznie cała komunikacja odbywa się tu poprzez ekran komputera i dłonie użytkownika. Przez swoją atrakcyjność techniczną komputer wywołuje zainteresowanie dzieci, wyzwala pozytywną motywację do pracy. Ponadto oprogramowanie komputerowe umożliwia zindywidualizowanie procesu dydaktycznego, dostosowanie go do poziomu danego dziecka, stąd komputery znajdują zastosowanie we wszystkich typach ćwiczeń rewalidacyjnych: słuchowych, logopedycznych, wzbogacających zasób słownictwa i spostrzeganie, w ćwiczeniach pamięci wzrokowej i koncentracji. Przy zastosowaniu komputera można lepiej selekcjonować dźwięki ograniczając wpływ innych, występujących w otoczeniu. Popularnym programem do ćwiczeń słuchowych jest program „Mówiące obrazki” firmy Young Digital Poland, przeznaczony dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ćwiczenia polegają na różnicowaniu dźwięków wydawanych przez zwierzęta, środki lokomocji, instrumenty muzyczne oraz rozróżnianiu odgłosów z życia domowego i wyrazów (określenia kolorów, miejsca). Z kolei do ćwiczeń logopedycznych, których celem jest wywołanie głosu dziecka i nauczenie właściwego oddychania podczas mówienia, wykorzystywany jest program tej samej firmy „Logo gry”. W skład zestawu wchodzi 9 programów (Linia, Piłka, Poziom, Armata, Papuga, Samolot, Szum, Rybka, Tenis). Celem pierwszych jest zachęcenie

dziecka do wydawania dźwięków i pobudzenie do mówienia. Zadaniem dziecka jest wypowiedanie dźwięcznych głosek jak najdłużej potrafi, następnie wypowiedanie ich w określonym rytmie. Efekty ćwiczenia dziecko może obserwować na ekranie monitora. Dzieci szybciej pojmują sens ćwiczeń i chętniej wykonują coraz trudniejsze zadania. Kolejne ćwiczenia polegają na modulowaniu wysokości dźwięku, co jest bardzo istotne przy ustawianiu głosu ucznia i modulowaniu głośności mowy [3].

Bardziej specjalistycznym programem kształcenia słuchu fonemowego, a zatem ćwiczeniu sprawności słyszenia, jest program SFO-NEM firmy Young Digital Planet. To multimedialne narzędzie umożliwia badanie słuchu fonemowego u dzieci, a jednocześnie znacznie podnosi atrakcyjność ćwiczeń logopedycznych. W programie, każdemu wypowiedzanemu przez komputer słowu przypisana jest kolorowa ilustracja. Zadaniem dziecka jest połączenie obrazka z odpowiadającym mu usłyszonym wcześniej słowem. Poprawne dopasowanie obrazka do słowa sugeruje poprawność procesu słyszenia [3, 6].

W procesie rewalidacji uczniów niesłyszących często wykorzystywane są encyklopedie multimedialne i słowniki. Na rynku pojawia się coraz więcej programów, głównie na płytach CD-ROM, funkcjonujących jako podręczniki do nauki języka migowego bądź jako multimedialne słowniki języków migowych. Uczniowie niesłyszący ze względu na trudności w rozumieniu wyrazów i stosunkowo niewielki zasób słownictwa potrzebują większej liczby wizualnych środków dydaktycznych. Przykładem programu wspomagającego naukę systemów komunikacji jest program Komputerowy Słownik Języka Migowego. Stanowi on narzędzie przeznaczone głównie dla osób słabosłyszących i niesłyszących. Program składa się ze słownika – multimedialnego zbioru ponad 500 filmów prezentujących gesty języka migowego. Słownik jest przede wszystkim szybką i łatwą pomocą przy nauce języka migowego. Prosta obsługa sprawia, że jest on przejrzysty i użytkownik porusza się po nim w sposób intuicyjny. Wyszukiwanie wyrazów odbywa się szybko dzięki podziałowi na kategorie alfabetyczne i merytoryczne [6, s. 21-33].

Mając na uwadze powyższe, stwierdzić należy, że oprócz prowadzenia zajęć rewalidacyjnych i edukacyjnych niezwykle istotne jest osvajanie dzieci od najmłodszych lat z komputerami. Naturalna dziecięca ciekawość jest tu olbrzymim sprzymierzeńcem. Kolorowe gry komputerowe są bardzo atrakcyjną rozrywką dla najmłodszych, pozwalają rozwijać spostrzegawczość, pamięć i kojarzenie przyczynowo-skutkowe.

Problematyka pracy z dziećmi słabosłyszącymi, niesłyszącymi, wciąż pozostaje zagadnieniem otwartym, wymagającym stałego monitorowania i pogłębionych badań. Jest faktem stwierdzonym, że opóźnienie pracy rewalidacyjnej, choćby jedno- czy dwuletnie, ogranicza uzyskanie oczekiwanych wyników, ponieważ utrwalają się nieprawidłowe postawy, nawyki (np. u dziecka głuche go oparcie porozumiewania się na gestach, niezwracanie uwagi na usta mówiącego). Późne rozpoznanie wady słuchu powoduje, że część mózgu odpowiedzialna za rozwój mowy przez długi czas rozwija się nieprawidłowo. Skutkuje to brakiem rozwoju tzw. myślenia werbalnego czy słownego, a w późniejszym okresie wpływa na ograniczenie umiejętności myślenia abstrakcyjnego.

Z pomocą przychodzą tutaj nowe sposoby komunikacji. Rozwój techniki spowodował, że ludzie mogą się porozumiewać na ogromne odległości i to w czasie rzeczywistym. Nowoczesna technika w postaci analogowych i cyfrowych aparatów słuchowych, a także implanty ślimakowe pozwalają w znacznym stopniu kompensować ubytki słuchu. Jednak w przypadku uszkodzenia słuchu w stopniu głębokim, nawet przy zastosowaniu najnowocześniejszej techniki, nie jest możliwe poprawienie jakości odbioru słuchowego tak, aby mowa dźwiękowa była rozumiana drogą słuchową. Z tego też względu, że dzięki urządzeniom technicznym pewne elementy mowy mogą być słyszane, odpowiednio zorganizowany trening i wychowanie słuchowe sprzyja osiągnięciu poprawy także w rozumieniu mowy drogą słuchową. Jednym z elementów wychowania słuchowego są m.in. różnorodne pomoce

komputerowe, otwierające nowe możliwości wzbogacenia procesu rewalidacji, orientowania się w świecie dźwięków i nauki dzieci niesłyszących na wszystkich poziomach edukacyjnych.

Bibliografia

1. Góralówna M., *Wykorzystanie aparatów słuchowych w rewalidacji dzieci z wadą słuchu*, (w:) *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, (red.) Eckert U., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Warszawa 1998.
2. Skarżyński H., *Wskazania do wszczepów ślimakowych u dzieci*, „Otolaryngologia Polska” nr 18/1994.
3. Twardochleb M., *Komputery w edukacji dzieci i młodzieży z wadą słuchu*, XIX Ogólnopolska Konferencja „Informatyka w Szkole”, 10-13.09.2003, Szczecin 2003.
4. Wojtasiński Z., *Automatyczna diagnoza z Internetu*, „Rzeczpospolita”, 11.12.1999.
5. www.naukawpolsce.pap.pl (2013).
6. Zielińska J., *Komputer w rozwoju sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

Nadzeya Ulasiuk

Grodzieński Uniwersytet Państwowy im. Janka Kupały, Białoruś

TEACHING FREE WRITING

Streszczenie: Przy nauczaniu języków obcych wiele uwagi poświęca się nauczaniu pisania. W artykule opisano główne rodzaje pisma, których opanowanie sprzyja rozwojowi logicznego wyrażania swoich myśli w formie pisemnej.

Słowa kluczowe: język, pisanie, lekcje, model, esej, rozwój

Keywords: language, writing, lessons, learning, model, essays, development.

Writing has become an indispensable component of modern society. As civilization becomes more complex and greater quantities of information have to be stored and transmitted, the written word is even more significant. Thus, writing is an important form of communication.

In teaching a foreign language, writing is an important means of instruction; it serves to reinforce and consolidate the other language skills: speaking, listening and reading. Underestimation of writing leads to poor results in other skills. It is important to teach writing as a skill in its own right from an early stage in language learning. As writing was for a long time a neglected area in language teaching, the process of mastering the skills of writing needs separate and special attention.

Proficiency in expressing one's thoughts in written form promotes proficiency in the use of spoken language.

One should bear in mind, however, that written and spoken languages are different forms of communication, each having its recognized area of functioning and specific features:

- in speech there is mutual human contact: you are continuously being influenced by your partner; when writing you are on your own: there is no interaction, no reactions from others;

- when speaking one is directly addressing one or more of the people present; when writing one is addressing people who are absent, and often an unknown audience;
- the speech situation permits a larger variety of means of expression (gestures, facial expression, intonation, pauses, laughter, etc.); in writing we have to search for the exact word, phrase, idiom, definite structure of a sentence or a paragraph to express our thoughts;
- speaking is at least five times faster than writing; speech is spontaneous, writing is not; the writer has more time to choose his words, to edit and check what he has written.

It is generally recognized that the ability to write is the most difficult of the language abilities to acquire. As well as any other ability, it can be learnt in many different ways. For example, to learn to swim you may be thrown into the water, and then you either begin to sink or swim on your own. On the other hand, you can learn to swim by taking a series of lessons from an instructor and by practicing. Writing can also be learnt through lessons and practice in a step-by-step process embracing several stages.

The reasons for teaching writing to students include reinforcement, language development, learning style and most importantly, writing as a skill in its own right. In this article we will look first of all at writing as a basic language skill which is just as important as speaking, listening and reading. Students need to know how to write letters, how to put written reports together, how to reply to advertisements – and increasingly, how to write using electronic media. They need to know some of writing's special conventions (punctuation, paragraph construction etc.) just as they need to know how to pronounce spoken English appropriately. Part of the teacher's job is to give them that skill.

Writing always ends with a finished product. At first single words are linked together – resulting in a simple sentence. Simple sentences are then joined into compound and complex ones, which form a paragraph.

Besides paragraph writing students should be able to write post-cards, letters of various kinds, fill in different application forms, job applications among them, write narrative compositions, reports, newspaper and magazine articles, dialogues, playscripts and other well-organized essays, in other words: free writing.

This article presents ideas for showing teachers how to prepare students for free writing activities, how to ease students into the writing process, motivate them to want to write, and provide ways to improve their writing skills.

Traditionally it is proposed three stages in the writing process: prewriting, writing and re-writing. (Rohman (1965), Barnett (1989)). Barnett has suggested a plan for incorporating the writing process approach into a typical four-skill foreign language course [1]. This model features the following stages:

I. Pre-writing stage: students brainstorm and organize ideas. Prewriting activities help students start their papers: they involve students with a composition topic, let them realize what might be included in their papers, help them work out rhetorical problems, or review or provide useful vocabulary. For example, students brainstorm a list of all possible ideas, perhaps in small groups as well as individually. Then they organize those ideas into meaningful sequences or groups of ideas. Staton (1983) suggests the use of journals for dialogue between students and teachers as a way to respond to tentative organization patterns [2].

II. Writing stage: students write their first drafts on the basis of their ideas from the pre-writing stage. Instructors give students a direction sheet that guides them through the writing of the first draft. Helpful ideas such as how to organize the composition, how to use punctuation, and what to look for in reviewing the text can be included on the sheet.

When teaching free writing (i.e. paragraph, essay writing, etc.) in class on this stage after reading the instructions, planning out the time and selecting a title it's a good idea to take the following steps. These

steps will help students not to go wrong while writing their paragraphs or essay:

1. Read the title, underline the key words identify what form of writing is required.
2. What is the purpose of the piece of writing? Who is it for? What style is appropriate, formal/informal?
3. List possible main points – note form.
4. List necessary subsidiary points – to back up the main points, examples, opinion, etc.
5. Express (to yourself or in written form) each main point in full, as simply and clearly as you can.
6. Jot down any useful words, phrases, structures, idioms you think you might forget when actually writing.
7. Select and organize relevant main points into a plan, with relevant subsidiary points – note form – (try different ways of arranging if the first plan does not seem clear). Do not include any information that is not asked for.
8. Add link words, phrases, discourse markers to plan (trying to say the whole thing through to yourself in your head).
9. Write it, clearly and simply.
10. Check it through, once for relevance, again for accuracy (subject/verb agreement, tenses, spelling, punctuation, etc.).

It is a good thing when students get into habits to follow these steps. It will help them to avoid mistakes and make the task less frustrating and difficult [4].

III. Re-writing stage: after the teacher reads the first drafts and makes comments, the students write the final drafts, or next drafts if there are more than two drafts. In making comments on the first drafts the teacher should concentrate on what the student is trying to say, respond positively wherever possible, point out grammatical problems and confusing sections. Then the teacher should suggest improvements, responding to elements such as clarity of the message, structural accuracy, vocabulary appropriateness, effectiveness of the organization, and mechanics.

The following checklist will serve as a guide for revision:

1. Does your introduction contain a clear statement of purpose?
2. Does each paragraph have only one main idea?
3. Are the main ideas developed by a variety of factual details, concrete details, examples, reasons?
4. Do you use transitions to bridge gaps between paragraphs?
5. Is each main idea in the essay related to the topic as a whole?
6. Does your essay follow a logical order of development?
7. Is your final draft free from errors in capitalization, punctuation, sentence structure, spelling, word choice, and grammar? [3]

The teacher can also give some helpful bits of advice for the students to follow when they are eager to become a better writer. For example:

Your ability to write will improve with practice. At the same time you can help yourself by:

- reading as much English as possible
- studying the way model essays are organized
- learning to check your own work quickly and efficiently
- building up a stock of useful phrases
- trying to write within a strict time limit.

This process-oriented approach to writing gives students the guidance and encouragement they need in order to become good writers. Teachers benefit also as they spend less time grading errors, respond more to meaning and receive a better written product in the end.

Writing has got immense educational value because it provides the students with numerous possibilities for reflection and analysis. Different types of writing encourage the students to raise questions such as: "What else, besides spelling, grammar and vocabulary, do we need to know to become successful writers?" In a sense every type of writing can be characterized by certain features of creativity as the writer's produced piece of writing usually has a distinguishing personal touch. But generally speaking, the final judgement about the type of writing depends on the purpose of the writing. Different writing tasks should receive attention in the classroom teaching practice.

References

1. Barnett, M.A., *Writing as a Process*. *The French Review*. 63. 1989. – P. 39-41.
2. Rohman, G., *Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process*. *College Composition and Communication* 16 (1965). – P. 106-112.
3. Small R., Strzepek J., *A Casebook for English Teachers*. Belmont, CA: Wadsworth, 1988. – P. 50-53.
4. Walvoord B. , *Helping Students Write Well*. 2nd ed. New York: The Modern Language Association of America, 1986.

Viktorija Vitalevna Loboda

Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЫ
ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ
ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**THE USE OF ELECTRONIC FORMS OF EDUCATION
IN THE DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY LIFE
COMPETENCE OF STUDENTS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS**

Резюме: В статье рассмотрены задачи информационного общества, поставленные перед педагогами для достижения открытости образования, его гибкости в построении индивидуальных траекторий обучения и возможностей инклюзивного образования с использованием Интернет-технологий. Определена роль электронной образовательной сети в совершенствовании системы обучения студентов с проблемами слуха и развитии их жизненных компетентностей. Описана модель эффективного управления электронными ресурсами, виртуальной средой и мотивацией обучаемых. Представлены результаты семинаров, направленных на подготовку тьюторов электронного обучения молодежи с особыми потребностями.

Ключевые слова: электронная учебная среда, инклюзивное образование, студенты с особыми потребностями, обучаемые с нарушениями слуха, принципы инклюзивной виртуальной учебной среды, педагогические подходы, подготовка тьютора, жизненные компетентности

Abstract: The article discusses the challenges of information society faced by educators on the way towards achieving the openness of education, its flexibility in the construction of individual learning paths (trajectories) and opportunities for inclusive education with

the use of Internet technologies. It defines the role of eLearning network aimed at improving the system of teaching students with hearing impairments and developing their life competences. The model of effective management of eLearning resources, the virtual environment and the learners' motivation is described. The article also presents the results of workshops aimed at training tutors able to conduct eLearning for young people with special needs.

Keywords: eLearning environment, inclusive education, students with special needs, learners with hearing impairments, principles of inclusive virtual learning environment, pedagogical approaches, tutors training, life competences

Вступление

Одной из основных задач, указанных в документе «Цели развития тысячелетия. Украина-2015» [7], является модернизация системы образования (Цель 2. Обеспечение качественного образования на протяжении жизни), которая должна быть направлена на обеспечение ее качества в соответствии с новейшими достижениями науки, культуры и социальной практики.

В соответствии с Национальной доктриной развития образования, должны быть созданы «...условия для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина Украины, воспитания поколения людей, способных эффективно работать и учиться в течение жизни, оберегать и приумножать ценности национальной культуры и гражданского общества, развивать и укреплять суверенное, независимое, демократическое, социальное и правовое государство как неотъемлемую составляющую европейского и мирового сообщества».

Таким образом, среди приоритетов становления информационного общества, - решение вопросов преодоления цифрового и информационного разрыва между различными категориями студентов, а именно-способствование развитию компьютерной грамотности, коммуникативных навыков и расширению доступа к качественному образованию и учебным ресурсам для молодежи с различными психофизическими нарушениями. В информационном обществе образование является открытым и доступным «где-либо и когда-либо» для всех категорий

населения, независимо от социального статуса, уровня доходов, состояния здоровья и т.д., а обучаемый должен видеть перспективу развития своего потенциала и таланта, свое место и роль в обществе. Особенно остро стоит вопрос поиска путей преодоления социальной и образовательной изоляции молодежи с проблемами слуха, а система специального образования требует разработки методов и технологий обеспечения как индивидуализации в обучении, так и интеграции в массовое образование.

Развитие современных жизненных компетентностей неслышащей молодежи – выпускников средней школы и студентов, а также повышение их мотивации к обучению необходимо рассматривать с точки зрения сохранения баланса между академической составляющей и развитием личности обучаемого.

Сегодня включение молодежи с недостатками слуха в среду слышащих, подготовка выпускников специальной школы к самостоятельной жизни в обществе – это важные вопросы, которые решаются путем поиска действенных педагогических средств с целью обеспечения их успешной социализации и самореализации. На основании результатов исследований специалистов в области специальной педагогики и психологии, касающихся познавательных возможностей глухих и слабослышащих обучаемых, а также разработки методов учебно-воспитательной работы в инклюзивной образовательной среде (В.И. Бондарь, Р.М. Боскис, Т.А. Власова, А.М. Гольдберг, Е.П. Гроза, А.И. Дьячков, В.В. Засенко, Н.Ф. Засенко, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, А.М. Кузнецов, Л.В. Кузнецова, А.И. Кукушкина, К.В. Луцько, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, М.М. Нудельман, К.Г. Речицкая, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Л.И. Фомичева, М.К. Шеремет, Ж.И. Шиф, М.Д. Ярмаченко и других ученых), была выдвинута гипотеза, что электронная форма обучения может стать средством развития жизненных компетентностей глухих людей (а именно, развития таких необходимых качеств как ответственность, критическая самооценка, любовь к труду, развития навыков общения и работы в команде, повышения мотивации

к обучению на протяжении жизни), поскольку ей присущи следующие характеристики [4]:

- постоянный доступ к информационным ресурсам и расширения учебного пространства за пределы аудитории;
- гибкость организации работы студентов и преподавателей, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению.

Электронная форма обучения дает обучаемому возможность работать в оптимальном для него темпе, соответствующем уровню подготовки и развития речи, стилю обучения или обстоятельствам, а преподавателю - планировать наиболее подходящую траекторию обучения каждого студента;

- сетевое обучение, когда студент обучается в сотрудничестве с широким кругом участников, что позволяет создать электронную учебную сеть (виртуальную сообщество студентов из разных учебных заведений и из разных регионов страны);
- высокий уровень интерактивности - взаимодействие и связь между всеми участниками обучения при помощи средств электронного общения;
- использование различных видов наглядности и мультимедиа-технологий;
- легкость обновления учебных материалов;
- обучение на протяжении всей жизни.

Создание электронной учебной сети для интеграции студентов с нарушениями слуха

В процессе подготовки и организации эксперимента по изучению влияния учебной Интернет-среды на личностное развитие молодых людей, имеющих нарушения слуха, была создана виртуальная «Электронная аудитория», объединившая 230 студентов и более 20 педагогов, экспертов и психологов, с целью решения следующих задач:

- разработка "обходных путей" для решения традиционных образовательных задач, когда при работе в электронной учебной сети нивелируются недостатки слуха, являющиеся

- причиной вторичных нарушений речи, мышления, воображения, памяти;
- развитие познавательной деятельности и воображения путем визуализации и наглядности учебных материалов,
 - развитие памяти и увеличения активного словарного запаса путем проведения практических занятий, ролевых игр и тестов,
 - преодоление многочисленных психологических проблем и стереотипов, которые приводят к образовательной и социальной изоляции, инертности и жизненной некомпетентности, - путем применения инновационных технологий и методик, провоцирующих интерес к познанию нового;
 - расширение учебного пространства, пролонгация процесса обучения благодаря непрерывному доступу, взаимодействие специалистов разного профиля в сети;
 - индивидуализация обучения благодаря особой организации виртуальной учебной среды, нормализация взаимодействия обучаемого с окружающим миром и оценка готовности к самостоятельной жизни.

В ходе проведения экспериментального обучения был сделан акцент на повышении учебной мотивации путем поэтапного определения перспективы самореализации и позиционирования обучаемых.

Поскольку электронное обучение страдает от отсутствия административного влияния на учебный процесс, то работа со студентами начиналась с привлечения их внимания благодаря новизне предложенной программы занятий в электронной обучающей среде, выявления и сохранения их заинтересованности, оценки значимости вклада каждого участника и ответственности за общий результат, а заканчивалась принятием решения - как индивидуального, так в коллективного, построенного и выработке собственного отношения и его отстаивании при ведении активных дискуссий (в соответствии с теорией "4А" управления мотивацией) [8].

Участие в эксперименте стало первым этапом социализации и интеграции молодежи с нарушениями слуха в открытую образовательную среду. Последующее взаимодействие и общение с другими студентами открыло путь к:

- (1) развитию лидерских навыков, что было достигнуто путем создания ситуаций, провоцирующих изменения и принятие ответственных решений (ситуативное лидерство),
- (2) гражданскому и этическому воспитанию – путем обеспечения доступа к информационным ресурсам, проведения Интернет-форумов и обсуждений общечеловеческих ценностей,
- (3) созданию платформы для развития задатков и раскрытия талантов – путем создания виртуальной галереи, виртуальных клубов по интересам и т.д.,
- (4) развитию компьютерной грамотности,
- (5) нормализации взаимодействия студента с нарушением слуха с окружающим миром и оценке готовности к самостоятельной жизни,
- (6) индивидуализации обучения – путем понимания собственных потребностей в обучении и построении учебных траекторий, в тесном сотрудничестве и при консультировании со специалистами разного профиля.

В процессе подготовки, дизайна и адаптации учебных материалов, размещенных на специально разработанной веб-платформе, был сделан акцент на их дополнительную ценность с точки зрения развития воображения обучаемых (путем визуализации и наглядности учебных материалов), познавательной деятельности (начиная от восприятия, осмысления и интериоризации – до применения, анализа и оценки), коммуникативных навыков и навыков командной работы.

Подготовка педагогов-тьюторов к работе в виртуальной учебной среде

Одним из важнейших фактором успеха внедрения электронного обучения являлось присутствие критической массы педагогов, способных оказывать необходимую поддержку студентам

с особыми образовательными потребностями для их интеграции в открытое образовательное пространство.

По результатам опроса, проведенного среди педагогов, работающих со старшеклассниками и со студентами, имеющими нарушения слуха, были отмечены такие проблемы как отсутствие достаточной информации о современных возможностях информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для обучения и недостаток опыта, методических разработок, контактов с другими преподавателями, стремящимися усовершенствовать систему инклюзивного образования с помощью ИКТ.

В основу разработанной педагогической модели внедрения электронной формы обучения положена шкала актуализации мотивационного ресурса обучаемых с особыми образовательными потребностями в виртуальной учебной среде. Созданная электронная учебная сеть (виртуальная аудитория) нуждается в эффективной системе управления, где функции менеджера возложенные на преподавателя – тьютора, выполняющего пять основных функций, исходя из характеристик электронного обучения:

1. Планирование учебного процесса. При организации электронного обучения роль тьютора, в первую очередь, заключается в помощи обучаемому сориентироваться в новом для него виртуальном учебно-коммуникационном пространстве, а также помочь логично и планомерно организовать работу. Кроме того, тьютор показывает студентам различные возможности общения друг с другом и проявления своей индивидуальности с помощью самостоятельно созданных профайлов - индивидуальных веб-страниц.
2. Планирование темпа обучения и разработка индивидуальных учебных траекторий. Тьютор устанавливает время и темп изучения отдельных материалов курса, принимая во внимание тот факт, что общение между всеми участниками – это важное средство обучения, и ему следует отводить достаточно времени.

При этом не следует перегружать электронный учебный ресурс контентом, а подавать его следует равномерно во времени.

3. Функция ведущего (гида по технологии электронного обучения). В этой роли тьютор знакомит студентов с технологией электронного обучения, устанавливает правила работы в электронной учебной среде, внимательно реагирует на все потребности и вопросы обучаемых. Регулярно общается со студентами как в рамках веб-платформы, так и индивидуально, по электронной почте. Вместе с обучаемыми тьютор создает вспомогательный документ под название «Часто задаваемые вопросы» с детальными ответами на них. Тьютор также выступает в роли индивидуального "гида" - консультанта по предмету, педагога-наставника, психолога, гаранта атмосферы доверия. Его задача - создать такую среду в электронной сети, которая мотивирует студентов к изучению рассматриваемого вопроса, поощряет их делиться мыслями, знаниями, опытом, принимать решения.
4. Функция «связного» в межличностном общении и общении между командами / группами всех категорий студентов. В этой роли тьютор обеспечивает обмен информацией между всеми участниками электронной учебной среды. При необходимости тьютор распределяет обучаемых на группы и обеспечивает эффективную работу и общение внутри группы и между различными группами студентов.
5. Функция "зеркала" (т.е. зеркальное отображение прогресса, установление шкалы для позиционирования обучаемых). В этой роли тьютор оценивает деятельность студентов, устанавливает обратную связь, предоставляет свои комментарии и замечания для лучшего овладения ресурсами учебной среды. Тьютор информирует студентов об их прогрессе и успехах (индивидуальных и групповых). При необходимости, включает элемент соперничества для поддержания мотивации обучаемых.

Итак, тьюторинг в нашем случае - это специфический вид педагогической управленческой деятельности, когда преподаватель

(тьютор) знает индивидуальные особенности студентов, их интересы, психолого-педагогическую характеристику и т.д. и способен настроить, сориентировать на решение учебных задач и достижение поставленных целей с помощью электронной учебной сети.

Поэтому в начале эксперимента по внедрению электронного обучения для различных категорий студентов была подготовлена группа тьюторов в рамках семинара «Активные методы и новейшие технологии для инклюзивного обучения обучаемых с нарушениями слуха», в котором приняли участие методисты, преподаватели, психологи и представители администрации учебных заведений разных уровней из всех регионов Украины. Семинар преследовал следующие цели:

- улучшение качества преподавания, принимая во внимание открытость информационных ресурсов и гибкость методологии электронного обучения;
- овладение методиками активного обучения через Интернет;
- разработка модели и стратегии внедрения виртуальной учебной среды «Электронная аудитория».

Во время семинара участники ознакомились с технологической базой, используемой для создания виртуальной учебной среды (специальной веб-платформой), овладели достаточными навыками разработки, планирования и управления электронными ресурсами и инструментами, провели апробацию активных методов обучения в синхронном и асинхронном режиме (ролевые игры, проблемный метод обучения); разработали план действий по привлечению студентов к обучению и рекомендации по управлению учебным процессом.

Первый проведенный эксперимент создал прецедент успешного применения электронного обучения среди разных категорий студентов, включая глухих и слабослышащих.

Затем была организована летняя школа для преподавателей-тьюторов, программа которой предусматривала профессиональное развитие по вопросам управления учебными ресурсами / знаниями

в электронной форме обучения, ориентируясь на следующие результаты:

- овладение приемами и технологической инфраструктурой эффективного управления учебным процессом в электронном обучении;
- приобретение навыков использования методологии и технологии электронного обучения для обеспечения открытости и создания добавленной ценности образовательных услуг, развития жизненных компетентностей и организации системы поддержки участников обучения, что может удовлетворить разнообразные ожидания студентов относительно собственного развития;
- адаптация учебных модулей на веб-платформе для их дальнейшего использования в электронном обучении для различных категорий студентов;
- повышение мотивации педагогов к использованию методологии электронного обучения и электронной образовательной сети в профессиональной деятельности благодаря пониманию их преимуществ и выгод как для преподавателя - тьютора, так и для студента.

На этом этапе мы усвоили еще один важный урок: даже при наличии критической массы преподавателей, готовых применять новые подходы и технологии в учебном процессе, необходимо разработать четкую стратегию внедрения электронной формы обучения на уровне учебного заведения, подтвержденную соответствующими нормативными документами.

Выводы

Таким образом, внедрение электронного обучения с привлечением разных категорий студентов открывает перед педагогами и администрацией учебного заведения широкие возможности для достижения амбициозных целей по совершенствованию системы инклюзивного образования,

обеспечения ее открытости независимо от каких-либо ограничений во времени и пространстве, ее гибкости к построению индивидуальных учебных траекторий; а также для восстановления баланса между академическими знаниями обучаемых и развитием их жизненными компетентностей, становлением их как личностей, готовых к самостоятельной жизни.

Литература

1. Дистанционное обучение: теория и практика. В.И.Гриценко, С.П. Кудрявцева, В.В. Колос, Е.В. Веренич. – Київ: Наукова думка, 2004. – 375 с.
2. Койчева Т.І. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти. – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук– Південноукраїнський державний педагогічний університет (м.Одеса) ім. К.Д.Ушинського, Одеса, 2004.
3. Кукушкина О.И. Коррекционная (специальная) педагогика. Альманах Института коррекционной педагогики РАО, №5, 2002. [Электронный ресурс] <http://www.ise.iip.net/almanah/5/st02.htm>
4. Лобода В.В., Катерняк І.Б. Підготовка навчальних курсів з використанням мультимедійних засобів та Інтернет // Освіта і віртуальність–2001: Збірник наукових праць 5-ї Міжнародної конференції : УАДО, 2001 р. – 362 с.
5. Любашенко О.В. Методи актуалізації мотиваційного ресурсу студентів (на засадах когнітивного підходу) // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип.40. – С.146 – 155.
6. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. Сурмина Ю.П. (Авторский коллектив: Ю.Сурмин, А.Сидоренко, В.Лобода, А.Фурда, И.Катерняк, К.Меер). – Київ: Центр інновацій та розвитку, 2002. – 286 с.
7. Цілі розвитку тисячоліття. Україна 2015. [Электронный ресурс] <http://www.ukraine2015.org.ua/>

8. Katernyak, I., Loboda, V., and Sheremet, M. (2009). eLearning: from social presence to co-creation in virtual education community. *Interactive Technology and Smart Education*, Vol. 6, Issue 4 (ICT 2009 Conference special issue). – P. 215-222. [Электронный ресурс]
<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/17415650911009182>
9. Salmon G. E-Moderating: The key to teaching and learning online. London: Kogan Page, 2000.

Paulina Kiczko-Kamut

Placówka Wsparcia Dziennego

„Iskierka Nadziei” Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce

**PROGRAM SOCJOTERAPEUTYCZNY
„KOLORY TĘCZY”
SZANSĄ NA ROZWÓJ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH
OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE**

**SOCIOTHERAPY PROGRAM
"COLORS OF THE RAINBOW" OPPORTUNITY
TO DEVELOP SOCIAL COMPETENCES
OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Streszczenie: W artykule zwrócono szczególną uwagę na problemy, z jakimi borykają się osoby niepełnosprawne intelektualnie, podjęto rozważania na temat poziomu kompetencji społecznych osób niepełnosprawnych. Przedstawiono również doświadczenia z realizacji programu socjoterapeutycznego „Kolory Tęczy”, który jest cyklem 14 warsztatów skierowanych do osób mających trudności w radzeniu sobie z sytuacjami stresowymi oraz konfliktowymi.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, kompetencje społeczne, działania socjoterapeutyczne

Abstract: The author points out to the problems of people with intellectual disabilities. The author presents the reflections of the level social competences of people with intellectual disabilities. The author in her article represent sociotherapy activities “Colors of the Rainbow”, which is a series of 14 scripts for people who have difficulty in coping with stressful situations and conflict.

Keywords: intellectual disability, social competences, sociotherapy activities

W życiu dorosłego człowieka przychodzi moment, w którym pragnie on posiadać dziecko. Jest to okres szczególny, wymagający miłości, cierpliwości, chęci, a przede wszystkim dojrzałości emocjonalnej. Kobieta i mężczyzna, podejmując świadomą decyzję o rodzicielstwie, biorą na siebie dużą odpowiedzialność, która nigdy się nie kończy. Jest to trwająca w sercu rodzica obawa o bezpieczeństwo dziecka, jego rozwój, marzenia oraz pasje. Rodzice, gdy usłyszą informację, że urodzi im się dziecko, wpadają w wir przygotowań. Cieszą się, że będą mogli urządzić dziecku kąpiel, kupić niezbędne akcesoria, ubranka. Niektórzy zaczynają nawet planować przyszłość swojego nienarodzonego jeszcze potomka – szkołę, studia czy też pracę. Niestety czasem marzenia i plany rodziców ulegają diametralnym zmianom w momencie narodzin dziecka, kiedy dowiadują się, że ich pociecha jest niepełnosprawna. Towarzyszące temu uczucia mogą być horyzontalnie rozbieżne: od miłości, złości, niedowierzenia, rozgoryczenia, załamania, po najgorsze, jakie może być – odrzucenie dziecka. Rodzice upośledzonego dziecka, po usłyszeniu diagnozy, muszą się z nią oswoić. Jednakże wymaga to czasu, wielu wylanych łez oraz poszukiwań możliwości uleczenia dziecka.

W literaturze przedmiotu wielu autorów prowadziło rozważania na temat przystosowania się rodziców do narodzin dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Jednym z tych autorów jest Małgorzata Kościelska [Kościelska, 2000, s. 91-94], która wymienia następujące bezpośrednie reakcje na traumę:

- zagłuszanie – ucieczka od uczuć poprzez koncentrację na licznych działaniach zajmujących codzienny czas, tj. praca, życie towarzyskie. Chodzi o to, żeby nie odczuwać, nie koncentrować się na zaistniałej sytuacji, po prostu zapomnieć;
- deformacje percepcyjne – zaprzeczenie diagnozie, niedostrzeżenie zaburzeń oraz zamiana wartości negatywnych na pozytywne;
- porządkowanie poznawcze – poszukiwanie informacji o niepełnosprawności dziecka oraz tworzenie własnych koncepcji choroby, często rozbieżnych ze stanowiskiem specjalistów;

- poszukiwanie wsparcia – poszukiwanie instytucji oraz osób, które pomogą rodzicom dzieci upośledzonych – udziela porad, wskazówek. Bardzo często jest to próba przerzucenia odpowiedzialności na innych;
- uprzedmiotowienie dziecka – koncentracja na zabiegach pielęgnacyjnych jako formie zadaniowej.

W dalszym postępowaniu M. Kościelska odnosi się do działań długofalowych, koncentrując się na trzech liniach życia osób wychowujących dziecko upośledzone. Pierwsza skupia się na odsunięciu dziecka od życia rodzinnego. Polega to na pozornym akceptowaniu niepełnosprawności. W tej fazie opieka nad dzieckiem często jest powierzona osobom zatrudnionym do pielęgnacji. Druga linia, zdaniem M. Kościelskiej, jest swoistą formą osiągnięcia kompromisu pomiędzy potrzebami dzieci a planami i obowiązkami rodziców. Natomiast trzecia linia charakteryzuje się aktywnym udziałem rodzica w wychowaniu dziecka upośledzonego, przy szczególnym skupieniu się na jego rehabilitacji. Przejście poprzez kolejne fazy wychowania dziecka niepełnosprawnego intelektualnie jest niezwykle trudne i wymaga wiele cierpliwości oraz miłości. Jednakże tak kręta droga jest kluczem do osiągnięcia sukcesu – koncentracji na dziecku i jego możliwościach. Odnalezienia w nim tego co jest najważniejsze – wartościowego człowieka. I właśnie w tym kierunku powinny podążać wszelkie działania o charakterze edukacyjno-rewalidacyjno-wychowawczym prowadzone przez rodziców, specjalistów, a przede wszystkim przez zwykłe codzienne relacje społeczne. Powyższe stwierdzenie potwierdza stanowisko Ireny Obuchowskiej, zdaniem której „problemy ludzi niepełnosprawnych to nie tylko problemy rehabilitacji pedagogicznej, psychologicznej czy innej, ale to również społeczna egzystencja tych ludzi, ich byt” [Obuchowska, 1987, s. 33].

W społeczeństwie polskim żyje prawie 4,5 miliona osób niepełnosprawnych intelektualnie, stanowi to prawie 12% społeczeństwa polskiego [GUS, 2013]. Zatrważający jest fakt, że Polacy w dalszym ciągu stanowią środowisko zamknięte na osoby niepełnosprawne. Jak pisze

Ditta Baczała, „(...) obserwacje społecznych postaw wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną przekonują o negatywnym nastawieniu społecznym wobec tej niepełnosprawności. Wiele osób niepełnosprawnych, a szczególnie niepełnosprawnych intelektualnie, doświadcza traktowania pełnego uprzedzeń. Wpływa to na poczucie mniejszej wartości, napiętnowania, upokorzenia”. [Baczała, 2012, s. 29]. W dalszych rozważaniach D. Baczała podkreśla, że ludzie bardzo często postrzegają osoby niepełnosprawne intelektualnie jako dziwne, budzące nawet strach. Nietrudno znaleźć przykłady świadczące o tym, jak polskie społeczeństwo postrzega osoby upośledzone. Do dziś pamiętam sytuację, kiedy w autobusie komunikacji miejskiej chłopiec chciał usiąść koło upośledzonej dziewczyny. Dla dziecka to była zwykła, codzienna czynność – wejść do autobusu i usiąść tam, gdzie jest miejsce. Zaskakująca była natomiast reakcja babci chłopca, która szybko go skarciła, nie pozwalając usiąść koło niepełnosprawnej dziewczyny. Opisana sytuacja jest jednym z licznych przykładów, jak wielkiego upokorzenia doświadczają osoby niepełnosprawne intelektualnie. Idąc dalej tropem rozważań Baczały, „sytuacja upokorzenia jest swoistym trudem, z którym musi się zmagać człowiek znajdujący się w niej, i nie ma znaczenia, czy jest to osoba z niepełnosprawnością intelektualną. W jej przypadku może być trudniej, bo brakuje kompetencji społecznych, szczególnie tych warunkujących prawidłowe reakcje w ekspozycji społecznej” [Baczała, 2012, s. 30].

Osoby niepełnosprawne intelektualnie w kontaktach społecznych przejawiają zachowania typowo infantylnie, są szczerze w swoich poglądach, mówią to, co im podpowiada serce. Często staje się to przyczyną niezrozumienia, dotkliwych żartów, czy nawet naznaczenia ze strony społeczeństwa, charakteryzującego się niskim poziomem wiedzy o osobach upośledzonych. Rozbieżności pojawiające się w relacjach społecznych osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych powodują wycofanie się i wzajemne zamknięcie na siebie. Z tą różnicą, że osoby niepełnosprawne intelektualnie dotkliwiej odczuwają zjawisko odrzucenia. Można to zapewne powiązać z niskim poziomem kompetencji społecznych osób upośledzonych. Wskazaną tezę potwierdzają

badania prowadzone przez Dittę Baczałą – wyniki uzyskane w badaniach pozwalają stwierdzić, że ogólny poziom kompetencji społecznych osób niepełnosprawnych intelektualnie jest niski [Baczała, 2012, s. 219-228].

Dla lepszego zrozumienia dalszych rozważań warto zastanowić się, jak można wyjaśnić termin kompetencje społeczne. Pojęcie to jest na tyle obszerne, że przedstawiciele nauki nie potrafią przyjąć jednej definicji wyjaśniającej znaczenie tego terminu. W niniejszym opracowaniu zostało zaprezentowane stanowisko Anny Matczak, zdaniem której kompetencje społeczne to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” [Matczak, 2007, s. 7]. Trening społeczny należy tu rozumieć jako szereg działań zaplanowanych, organizowanych w placówkach wyspecjalizowanych w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, jak również wszelkie możliwe oddziaływania środowiska społecznego, w którym osoby niepełnosprawne żyją. Chodzi przede wszystkim o stymulowanie m.in. umiejętności analizowania sytuacji społecznych oraz kontroli własnych zachowań, redukcję lęku, wzmacnianie poczucia godności i samooceny niepełnosprawnych, jak również kształtowania umiejętności radzenia sobie ze stresem [Baczała, 2012, s. 230].

Wskazane powyżej umiejętności można kształtować między innymi podczas warsztatów socjoterapeutycznych organizowanych w placówkach, gdzie osoby niepełnosprawne intelektualnie przebywają. Uczestnictwo osób niepełnosprawnych intelektualnie w grupach socjoterapeutycznych będzie szansą na odreagowanie napięć emocjonalnych powstałych w toku przykrych doświadczeń, które są udziałem osób upośledzonych. Ponadto, każde oddziaływanie o charakterze socjoterapeutycznym ma na celu dostarczenie korekcyjnych treści, przeciwstawnych do tych doznawanych w przeszłości [Sawicka, 1998, s. 16-17]. Uczestnictwo osób niepełnosprawnych intelektualnie w grupie jest szansą na wspólne zdobycie wiedzy, jak również rozwój praktycznych umiejętności społecznych, przydatnych w codziennym funkcjonowaniu. Zajęcia socjoterapeutyczne są specyficzną formą warsztatów.

Uczestnicy zaangażowani w pracę przechodzą kolejne etapy dynamiki rozwoju procesu grupowego, począwszy od wycofania, niechęci, poprzez opór, konflikty, sprawdzanie siebie i prowadzącego, kończąc na fazie konstruktywnej pracy, przynoszącej wiele satysfakcji i spełnienia. W pracy grupy ważną rolę odgrywa prowadzący, który musi tak zorganizować oddziaływania, aby uczestnicy sami dochodzili do konkretnych wniosków. Dzięki takiemu podejściu uczestnicy niepełnosprawni intelektualnie stworzą grupę, w której będą czuli się bezpiecznie i pewnie, a to stanowi bezpośredni klucz do osiągnięcia sukcesu terapeutycznego.

Zdaniem W. Zaidlera, pedagogika powinna odejść od instytucjonalizacji, a skupić się na jednostce jako wartości samej w sobie [Zeidler, 2002, s. 112-113]. W niniejszym opracowaniu przedstawiono założenia programu socjoterapeutycznego „Kolory Tęczy” jako szansy na rozwój wybranych kompetencji społecznych osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Program socjoterapeutyczny „Kolory Tęczy” [Kiczko-Kamut, Rosocha, 2013] jest cyklem 14 warsztatów skierowanych do osób niepotrafiących bądź też niewłaściwie radzących sobie w sytuacjach stresowych i konfliktowych. Program ten jest sumą doświadczeń zdobytych w pracy pedagoga i psychologa, a dobrane w programie zestawy gier i zabaw zawierają treści o charakterze korygującym, edukacyjnym i terapeutycznym. Program „Kolory Tęczy” zawiera rozwiązania, które są szansą dla osób niepełnosprawnych intelektualnie na odciążenie tłumionych, przykrych emocji powstałych w sytuacjach stresowych oraz konfliktowych. Organizacja warsztatów w oparciu o wyżej wymieniony program ułatwi uświadomienie odbiorcom znaczenia tych pojęć oraz umożliwi udoskonalenie posiadanych i rozwój nowych umiejętności przydatnych w radzeniu sobie z konfliktami i stresem. To z kolei będzie szansą na rozwój osobisty osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Program „Kolory Tęczy” był realizowany w świetlicy środowiskowej. Utworzona grupa socjoterapeutyczna miała charakter integra-

cyjny – dwie dziewczynki były niepełnosprawne intelektualnie. Pierwsze zajęcia, prowadzone w oparciu o przygotowany program, miały na celu integrację grupy, dzięki temu osoby uczestniczące w warsztacie mogły poczuć się bezpiecznie. Jest to niezwykle ważna cecha szczególnie w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, które na co dzień doświadczają przykrych odczuć. Zapewnienie przyjaznej atmosfery, pełnej szacunku, wsparcia i poszanowania godności ułatwiło dziewczynkom niepełnosprawnym otworzenie się na innych. W początkowej fazie tworzenia grupy szczególnie ważne było wypracowanie wspólnych zasad, którymi uczestnicy kierowali się w dalszych etapach pracy. Już w tym momencie doszło do istotnego procesu zawiązywania stałości zespołu. Kolejne zajęcia zawarte w programie stanowiły etap pracy właściwej, kiedy dzieci zdobywały wiedzę teoretyczną oraz praktyczne umiejętności, jak również korygowały destruktywne sposoby radzenia sobie z sytuacjami stresowymi i konfliktowymi. Był to etap niezwykle ważny w pracy grupy, gdyż wtedy nastąpiło „przełamanie lodów” oraz wzajemne otworzenie się na siebie. Grupa w konstruktywny sposób wypracowywała sposoby radzenia sobie ze stresem i konfliktami. Etapem kończącym pracę grupy były zajęcia podsumowujące, na których uczestnicy wymieniali się informacjami. Była to chwila refleksji i zastanowienia się nad sobą, swoimi umiejętnościami oraz relacjami z innymi. Zadowalający był fakt, że dziewczynki niepełnosprawne intelektualne bardzo chętnie angażowały się w ćwiczenia oferowane na zajęciach, a pozyskiwane umiejętności wykorzystywały w codziennych relacjach. Program „Kolory Tęczy” stanowił znaczącą rolę w rozwoju umiejętności społecznych dzieci w nim uczestniczących. Udział w zajęciach był niezwykle cennym i bogatym doświadczeniem dla dzieci, jak również dorosłych. Obserwując pracę dziewczynek niepełnosprawnych podczas warsztatów należy stwierdzić, że program socjoterapeutyczny „Kolory Tęczy” może być z powodzeniem realizowany w szkołach integracyjnych, specjalnych, jak również w warsztatach terapii zajęciowej.

Efektom przedstawionego programu socjoterapeutycznego jest podniesienie własnej wartości osób biorących w nim udział i wykształcenie u nich umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych: stresowych i konfliktowych. Równocześnie istotą programu jest uwypuklenie wartości każdego człowieka i podkreślenie go jako indywidualności.

Bibliografia

1. Baczała, D., 2012, *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
2. GUS, 2013, *Rocznik demograficzny 2013*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
3. Kiczko-Kamut, P., Rosocha, A., 2013, *Program socjoterapeutyczny „Kolory Tęczy”*, Siedlce.
4. Kościelska, M., 2000, *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa.
5. Matczak, A., 2007, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS – podręcznik*, wyd. II poprawione, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa
6. Obuchowska, I., 1987, *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
7. Sawicka, K., 1998, *Socjoterapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
8. Zeidler, W., 2002, *Integracja czy odrzucenie? Postawy wobec osób niepełnosprawnych: nowe problemy, nowe wątpliwości*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, nr 34.

- IV -

SCENARIUSZE ZAJĘĆ INTEGRACYJNYCH

LESSON PLANS
OF INTEGRATION CLASSES

Beata Bocian-Waszkiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

SCENARIUSZ ZAJĘĆ WYCHOWAWCZYCH – KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA (cz. 1)

THE SCENARIO OF EDUCATIONAL CLASSES – INTERPERSONAL COMMUNICATION (part 1)

Streszczenie: Autorka przedstawia scenariusz zajęć wychowawczych mających na celu kształtowanie podstawowych kompetencji interpersonalnych.

Abstract: Author presents a lesson plan includes proposals for activities aimed at developing basic interpersonal skill.

Keywords: interpersonal skill, interpersonal communication, lesson plan

Wiele nieporozumień w codziennych relacjach między ludźmi jest wynikiem błędnego odczytania informacji, jakie do nas docierają, czy też nieprawidłowego sformułowania komunikatu wysyłanego przez nas. Niewłaściwe odczytanie intencji z jednej strony, zawołowane oczekiwania z drugiej, prowadzą często do sytuacji problemowych czy nawet konfliktowych w codziennych rozmowach. O efektywnej komunikacji można mówić wówczas, kiedy treść wypowiedzi jest rozumiana zgodnie z intencjami nadawcy przekazu.

Komunikacja interpersonalna to proces, w którym uczestniczymy „cali sobą”. Oprócz komunikatów werbalnych (słownych) porozumiewamy się za pomocą postawy ciała, mimiki, gestykulacji (komunikacja niewerbalna, inaczej mowa ciała). Mimika twarzy stanowi źródło informacji na temat towarzyszących nam uczuć, przeżywanych stanów emocjonalnych i postaw, takich jak sympatia czy niechęć. Umiejętności porozumiewania się wpływają na poczucie własnej wartości oraz określają

stosunki między ludźmi. Ich brak może prowadzić do samotności i przygnębienia. Otwarta komunikacja wzbogaca i wzmacnia relacje między ludźmi. Propozycja zajęć, które mają na celu kształtowanie podstawowych umiejętności interpersonalnych, przyczyni się do rozwoju osobistego uczestników.

Temat spotkania: Uczymy się lepiej rozumieć siebie i innych

Cele zajęć:

- uświadomienie uczestnikom spotkania, jak ważne są podstawowe umiejętności z zakresu porozumiewania się;
- uświadomienie uczestnikom spotkania zniekształceń informacji przekazywanej przez kolejnych nadawców;
- kształtowanie umiejętności konstruktywnego porozumiewania się z innymi;
- uświadamianie znaczenia niewerbalnego porozumiewania się.

Czas trwania zajęć: 2 godziny

Pomoce: mazaki, kartki, kłębek włóczki, brystol, farby, klej.

Przebieg zajęć:

1. **Rundka rozpoczynająca:** Prowadzący trzyma kłębek włóczki i wyjaśnia uczestnikom spotkania, jak będzie przebiegało powitanie na dzisiejszych zajęciach. Każda osoba ma za zadanie przedstawić się i rzucić kłębek do innego uczestnika podając jego imię i kończąc zdanie – *Podoba mi się w Tobie ...* i tak kolejno osoby, do których trafił kłębek, kontynuują tworząc pajęczą sieć (każdy przytrzymuje fragment włóczki). Kiedy kłębek trafi do ostatniej osoby z grupy, to zadaniem jest rozplątanie pajęczej sieci poprzez odrzucanie kłębka i ze skierowaniem do tej osoby pozytywnego komunikatu. Powitanie kończy się, gdy kłębek włóczki powróci do prowadzącego. Prowadzący prowadzi rozmowę na temat tego co się zadziało, jak uczestnicy czują się po tym ćwiczeniu? Co oznaczała ta nić włóczki? Kieruje informację, że to od uczestników zależy, czy więzi będą ścisłe, luźne czy się zerwą. To oni budują atmosferę i więzi między sobą.

2. Ćwiczenie - **Malowanie nastroju** [Sawicka, 1998, s. 77] – każdy z uczestników maluje farbami swój aktualny nastrój. Następnie uczestnicy organizują wystawę swoich prac i omawiają je. Autor pracy ustosunkowuje się do podanych przez innych propozycji odczytania nastroju.
3. Zabawa – **Pantomima czynności** – każdy z uczestników przedstawia pantomimicznie, co potrafi robić najlepiej, inni zgadują, co przedstawił. Aktora nagradza się brawami. Jeśli grupa nie zgadnie, aktor mówi, jaką czynność przedstawiał.
4. Zabawa – **Ślepiec** – uczestnicy zajęć dobierają się parami. Jedna osoba pełni rolę przewodnika, drugiej zawiązujemy oczy i naśladuje ona ślepcę. Przewodnik podaje rękę partnerowi i oprowadza go po sali troszcząc się o jego bezpieczeństwo. Następnie uczestnicy zmieniają się rolami. Po zakończonej zabawie prowadzący rozmawia z uczestnikami. Pomocne pytania: Czy łatwo było zaufać koleżance/koleździe? W której roli czułeś się lepiej? Co czułeś będąc przewodnikiem, a co będąc ślepcem?.
5. Zabawa – **Supel marynarski** – wszyscy stają bardzo blisko siebie, zamykają oczy i szukają dłoni innej osoby. Kiedy każdy uczestnik trzyma dłonie innej osoby/innych osób, otwieramy oczy i próbujemy rozwiązać supel bez puszczenia rąk.
6. Zabawa – **Widzę coś, czego ty nie widzisz** [Koll, 2006, s. 57] – zadanie polega na obserwowaniu i opisaniu 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?
7. Zabawa – **Słuchać i kłócić się** [Vopel, 1999, s. 134-135] – 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 oni swoje argumenty; jednocześnie słuchają 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.

8. Zabawa – **Wygram ja – wygrasz ty, czyli turniej piłek** – prowadzący dzieli uczestników na dwie grupy. Uczestnicy ustawiają się w kręgach. Prowadzący daje każdemu zespołowi piłkę tenisową. Należy rzucać do siebie piłkę cały czas w tej samej kolejności, mówiąc przy tym imię osoby, do której podajemy piłkę. Po zapamiętaniu prowadzący daje każdej z grup jeszcze trzy piłki, aby zwiększyć trudność zadania. Istotną przy tej zabawie jest komunikacja, gdyż osoba rzucająca mówi imię osoby, do której podaje piłkę, a ta musi uważnie słuchać. Należy zwiększać tempo gry. Omówienie zabawy.
9. **Podsumowanie spotkania** – każdy z uczestników dzieli się swoimi przeżyciami i spostrzeżeniami: *W czasie dzisiejszego spotkania*

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

1. Bollard R., 1998, *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*. MEN, Warszawa.
2. Griesbeck J., 1999, *Zabawy dla grup*. Wydawnictwo „Jedność”, Kielce.
3. Kołodziejczyk A., Czermierowska E., Kołodziejczyk T., 2007, *Spójrz inaczej. Program wychowawczo-profilaktyczny*. Wydawnictwo ATE, Starachowice.
4. Palomares S., Schilling D., Winch C., 2011, *Skrzynia skarbów. Ćwiczenia grupowe*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
5. Tokarczuk O. (red.), 1994, *Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych. Grupa bawi się i pracuje*. Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.
6. Vopel K. W., 1999, *Gry i zabawy interakcyjne /cztery części/*. Wydawnictwo „Jedność”, Kielce.
7. Sawicka K. (red.), 1998, *Socjoterapia*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
8. Koll L.R., 2006, *Wychowanie bez przemocy: zabawy i działania służące rozwiązywaniu konfliktów*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce.

Paulina Kiczko-Kamut

Placówka Wsparcia Dziennego

„Iskierka Nadziei” Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce

„PLASTUSIOWA RĄCZKA” – SCENARIUSZ ZAJĘĆ REWALIDACYJNO-WYCHOWAWCZYCH DOTYCZĄCY ROZPOZNAWANIA I NAZYWANIA CZĘŚCI CIAŁA

LESSON PLAN OF INTEGRATION CLASSES FOR THE RECOGNISING AND NAMING PARTS OF THE BODY

Streszczenie: Zaprezentowany scenariusz zajęć zawiera propozycje, które mają na celu uczenie rozpoznawania i nazywania części ciała. Wykorzystane w scenariuszu propozycje zabaw i ćwiczeń sprzyjają kształtowaniu orientacji w schemacie własnego ciała.

Słowa kluczowe: część ciała, rewalidacja, scenariusz

Abstract: Presented lesson plan activities contains suggestions, which aim is to learn how to recognise and name the parts of the body. Suggestions of games used in lesson plan help in shaping orientation of body schema.

Keywords: part of the body, revalidation, lesson plan

Każdy dzień jest dla człowieka nowym wyzwaniem. Dla jednych jest to mniejsze wyzwanie, natomiast dla innych większe, a można nawet powiedzieć, że bardzo duże. W obecnej kulturze instant człowiek nie skupia się na codziennych czynnościach, takich jak ubieranie się, mycie, czy też rozpoznawanie i nazywanie części swojego ciała. To co dla jednych jest proste i oczywiste, dla innych staje się trudnością. I tu

pojawia się wyzwanie dla pedagogów, rodziców i wszystkich osób zaangażowanych w rozwój dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Ważne jest, aby w pracy rewalidacyjno-wychowawczej organizować działania, które pozwolą odkryć mocne strony dziecka. Dzięki temu to co trudne stanie się osiągalne – magiczne.

Przedstawiony poniżej scenariusz „Plastusiowa rączka” jest twórczą propozycją zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Zastosowane w konspekcie ćwiczenia uczą rozpoznawania i nazywania części ciała, jak również stanowią atrakcyjną formę zabawy.

Temat spotkania: „Plastusiowa rączka”

Cele zajęć:

- kształtowanie orientacji w schemacie własnego ciała,
- uczenie rozpoznawania i nazywania części ciała,
- rozwój wyobraźni i pamięci,
- odreagowanie napięć, stresów.

Czas trwania zajęć: 1,5 h

Metody pracy: zabawa, praca w kręgu, praca w grupach.

Materiały potrzebne do realizacji zajęć: szary papier, farby ekologiczne, wycinanki, chusta.

Przebieg zajęć:

1. **Wprowadzenie dzieci do warsztatu** – prowadzący wprowadza dzieci do zajęć poprzez wspólną zabawę w okręgu. Grupa słucha i gestykulacją przedstawia treść wierszyka „Plastusiowa rączka”. Zabawa ta ma charakter integracyjny. Wprowadza dobry nastrój wśród uczestników. Pozwala dzieciom w aktywny sposób uczestniczyć w zajęciach oraz uczy rozpoznawania i nazywania części ciała.

Wierszyk „Plastusiowa rączka”

Dwie rączki mam, dwie nóżki mam,
w podskokach biegam tu i tam.
Dwie rączki mam, dwie nóżki mam,
w podskokach biegam tu i tam.

Dwie nóżki mam, dwie rączki mam,
wszystko łatwo nimi trzymam.

Dwie nóżki mam, dwie rączki mam,
wszystko łatwo nimi trzymam.

Dwie rączki mam i dziesięć paluszków,
by machać nimi do innych maluszków.

Dwie rączki mam i dziesięć paluszków,
by machać nimi do innych maluszków.

Dziesięć paluszków i dwie stópki,
które prowadzą wprost na ogródki.

Dziesięć paluszków i dwie stópki,
które prowadzą wprost na ogródki.

Dwie stópki mam i jedną główkę,
która zaprasza do Plastusia na siatkówkę.

Dwie stópki mam i jedną główkę,
która zaprasza do Plastusia na siatkówkę.

- 2. Zabawa „Wesoły Plastuś”** – uczestnicy zajęć stają w kręgu. Prowadzący – Plastuś zajmuje miejsce w środku. Plastuś kręci się wokół dzieci, następnie zatrzymuje się wskazując chustą wybranego uczestnika. Prowadzący wymawia nazwy części ciała, a zadaniem wybranego uczestnika jest szybkie wskazanie jej. Zabawa ta sprzyja koncentracji i spostrzegawczości dzieci.
- 3. Ćwiczenie – Cały Ja** – prowadzący rozdaje dzieciom duże arkusze papieru, na których są namalowane kontury człowieka. Uczestnicy są podzieleni na dwie grupy. Zadaniem każdej grupki jest namalowanie rączkami brakujących części ciała – oczu, ust, nosa, uszu, policzków, dłoni, palców, kolan, stóp, pępka. Ćwiczenie to daje możliwość twórczego działania, rozwija wyobraźnię, myślenie i pamięć. Podczas tego zadania dzieci kształtują umiejętność nazywania części ciała, a grupowa forma pracy sprzyja integracji dzieci.
- 4. Ubieramy ludzika** – dzieci otrzymują przygotowane wcześniej części ubrań (wycięte z wycinanek bluzeczki, spodenki, spódniczki, buty). Zadaniem uczestników jest ubranie namalowanych wcześniej ludzików. Zabawa ta sprzyja orientacji dzieci w schemacie ciała, jak również uczy nazywania części garderoby.

5. **Zabawa „Plastuś przylepka”** – zabawa polega na „przyklejaniu się” dzieci określonymi częściami ciała, np. na hasło „przylepka – rączka” dzieci stykają się rączkami, „przylepka – nóżka” – dzieci dotykają się nóżkami itd. Zabawa o charakterze ruchowym wprowadza dobry nastrój w grupie i jest jednocześnie miłą formą zakończenia zajęć.
6. **Podsumowanie zajęć** – dzieci na zakończenie zajęć żegnają się podając sobie ręce.

Zaproponowane w scenariuszu gry i zabawy są utrzymane w konwencji bajkowej postaci Plastusia. Autor niniejszego opracowania uznał, że zastosowanie wskazanego zabiegu zachęci dzieci do wspólnej nauki poprzez zabawę.

Dorota Zbroszczyk

Marta Franaszczyk

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

SCENARIUSZ ZAJĘĆ WŁĄCZAJĄCYCH

THE SCENARIO OF "INTEGRATING"

Abstrakt: Celem artykułu jest przedstawienie elementów kształtowania umiejętności życiowych, takich jak: współpraca, integracja i włączanie. Proponowany scenariusz zajęć włączających skierowany jest do uczniów szkoły podstawowej z klas 4-6, do realizacji na godzinie wychowawczej. W upowszechnianie tej koncepcji, jako istotnego ogniwa edukacji dzieci i młodzieży, włącza się między innymi organizacja międzynarodowa UNICEF.

Słowa kluczowe: współpraca, integracja, włączanie

Abstract: The aim of this article is to present of elements which influence on shaping the every day life skills; cooperation, integration and inclusion. The scenario of merging is directed to primary pupils class 4-6 to carry out during form period. To spread this notion as a crucial part of education UNICEF is involved as well as another organizations.

Keywords: cooperation, integration, inclusion

Świat jest pełen ograniczeń niepozwalających na realizację własnych planów. Człowiek, który osobiście nie zetknął się z taką sytuacją, zwykle nie jest w stanie dostrzec trudności piętrzących się przed innymi. Różne ograniczenia postrzegane są przez pryzmat migawek medialnych czy przekazów słownych. Tymczasem jest wiele utrudnień, ograniczeń, powstałych na skutek relacji międzyludzkich czy stereotypów, nie tylko na płaszczyźnie dorosły – dorosły. Pojawiają się problemy widoczne w klasie szkolnej, np. ze względu na trudności w nauce, różnice ekonomiczne, rasowe czy niepełnosprawność. Rozwiązanie tych sytuacji wymaga od nauczyciela wysoko rozwiniętych

umiejętności komunikacyjnych, dostrzeżenia potrzeby rozwojowej ucznia i sposobu organizacji pracy. Dostrzeżenie potrzeby ucznia, uznanie jej za ważną na tyle, aby chciał on zmienić dotychczasowy sposób funkcjonowania klasy (przynajmniej w jakimś zakresie) bądź zachęcić innych uczniów do przyjęcia odmiennej niż dotychczasowa perspektywy, stanowi dla nauczyciela nie lada wyzwanie [D. Wiszejko-Wierzbicka 2012, s. 72]. Oznacza to między innymi próbę stworzenia takiej kasy szkolnej dla każdego ucznia, która uwzględniałaby indywidualną i nieowtarzalną osobowość każdego dziecka – niepełnosprawnego, zdolnego, utalentowanego i mającego specyficzne trudności w nauce lub adaptacji do środowiska społecznego. W takiej klasie szkolnej metody nauczania muszą być na tyle elastyczne, by obejmowały ogromną różnorodność możliwości i potrzeb ucznia zgodnie z ideą, iż każde dziecko jest równoprawnym członkiem społeczności klasowej i szkolnej [R. Flis, 2004, s. 11]. Mogą temu posłużyć zajęcia integracyjne – włączające, które polegałyby na maksymalnym – w miarę możliwości – włączeniu dzieci i młodzieży do wzrastania w gronie rówieśników.

Scenariusz

Temat: Przez wspólną zabawę budujemy współpracę

Uczestnicy: Uczniowie klas 4-6 szkoły podstawowej

Czas: 1 godzina lekcyjna

Cel główny:

- Wykształcenie umiejętności współpracy, bez względu na trudności w nauce, różnice rasowe, ekonomiczne, niepełnosprawność

Cele szczegółowe:

- Wdrażanie do współpracy w grupie:
 - uczeń potrafi współdziałać w grupie i zna zasady w niej panujące,
 - uczeń rozumie, czym jest integracja, współpraca, włączanie
- Rozpoznawanie uczucia, jak to jest być wykluczonym ze społeczeństwa, grupy
- Nieodczuwanie izolacji społecznej, grupowej
- Wyrażanie własnego zdania i słuchanie innych

Metody i techniki pracy:

- Praca zbiorowa
- Praca indywidualna
- Zabawy integracyjne

Pomoce dydaktyczne:

- Kartki formatu A-4 do rysowania
- Bristol do narysowania plakatu z zasadami obowiązującymi na zajęciach
- Kredki, ołówki, flamastry

Przebieg zajęć**1) Przedstawienie celu zajęć**

Celem zajęć, które dzisiaj poprowadzę, jest integracja oraz wykształcenie w was umiejętności współpracy, tak abyście w przyszłości wspólnie – niezależnie od koloru skóry, wyznania – potrafili rozwiązywać problemy i wykonywać różne zadania. Dzięki poszczególnym ćwiczeniom będziecie rozwijali wyobraźnię, a także w pozytywny sposób spędzali czas w gronie znajomych.

2) Omówienie zasad obowiązujących na zajęciach.

Aby nasze zajęcia przyniosły efekty oraz upłynęły w miłej atmosferze, chciałabym, abyście przestrzegali kilku zasad, które ułatwią nam współpracę (przykłady). Spróbujcie je wyrazić w formie rysunku i podpisać się pod nimi.

- Nie przerywamy, gdy ktoś mówi.
- Nie wyśmiewamy wypowiedzi innych.
- Nie używamy wulgarnych słów.
- Zgodnie ze sobą współpracujemy.
- Wyłączamy telefony komórkowe.
- Etc...

3) Wyjaśnienie pojęcia integracja, współpraca oraz włączanie

Zacniemy od trzech pojęć, które może są wam znane, a które są bardzo ważne w funkcjonowaniu każdej grupy, także waszej klasy. Są to **współpraca i integracja, włączanie.**

Na początku wyjaśnię wam, czym jest współpraca, integracja i włączanie.

Współpraca – praca z kimś, w porozumieniu z kimś, pomoc, udział we wspólnej pracy, działalności [B. Dunaj, 1996, s. 1251].

Integrować – łączyć coś w jedną całość, scalać, dopełniać [B. Dunaj, 1996, s. 325]. Integracja jest zatem łączeniem czegoś w całość.

Włączenie – np. wspólna nauka, prawo do pełnego uczestnictwa.

Włączenie – podstawową jego zasadą jest elastyczność, tzn. uznanie, że dzieci mogą uczyć się w różnym tempie, a nauczyciele powinni umieć wspierać ich naukę w sposób dostosowany do zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju dzieci [A. Firkowska-Mankiewicz, 2008, s. 225].

Są to trzy różne pojęcia, jednak bardzo mocno ze sobą związane. Jeśli będziecie klasą zintegrowaną, łatwiej będzie wam ze sobą współpracować. Dzięki temu będziecie osiągać lepsze efekty waszej pracy oraz lepiej będziecie czuli się w swoim towarzystwie. Przejdziemy teraz do kilku ćwiczeń pomagających w integracji.

Ćwiczenie 1. Zabawa integracyjna

Każde dziecko otrzymuje czystą kartkę oraz przybory do rysowania. Jego zadaniem jest zobrazowanie tego, jak się w tej chwili czuje lub o czym myśli. Kiedy skończy swoją pracę, pokazuje członkom grupy swój rysunek, a oni starają się odgadnąć, co on przedstawia.

Celem ćwiczenia jest pokazanie uczniom bogactwa, które płynie z faktu różnorodności. Każdy w grupie/społeczeństwie jest potrzebny i jednakowo ważny – bez względu na trudności w nauce, różnice rasowe, ekonomiczne czy niepełnosprawność.

Ćwiczenie 2. Zgadnij, kto to

Prowadzący prosi, aby uczniowie ustawili krzeselka w kole tak, aby wszyscy się widzieli. Zabawa polega na tym, aby odnaleźć osobę, która jest opisywana przez grupę. Jedna osoba wychodzi z klasy. Spośród pozostałych uczniów w sali wybieramy jedną osobę, która będzie opisywana. Zadaniem ucznia, który wyszedł, będzie wskazanie opisywanej koleżanki lub kolegi. Uczniowie mogą naprowadzać zgadującego używając nieobraźliwych porównań np. jest ładna jak kwiatek.

Kiedy dziecko odgadnie, kto jest opisywany, siada w kręgu, a odgadywać będzie osoba, która była opisywana.

Celem ćwiczenia jest budowanie w uczniach poczucia przynależności do grupy oraz niwelowanie odczuwania izolacji społecznej.

Ćwiczenie 3. Portret

Prosimy, aby każdy uczeń zapisał na karteczce swoje imię. Nauczyciel zbiera kartki, każdy z uczniów wylosuje jedną karteczkę, na której napisane będzie imię kogoś z grupy. Jeśli ktoś wylosuje siebie, będzie losował powtórnie. Następnie na czystej kartce, którą otrzyma, dziecko ma za zadanie narysować portret osoby, której imię wylosował. Po zakończonej pracy prowadzący zbiera rysunki i przedstawia je na forum klasy. Zadaniem uczniów jest wspólne odgadywanie, czy to portret. Każdy z uczniów na pamiątkę otrzymuje swoją podobiznę.

Celem ćwiczeń jest wskazanie uczniom podobieństw i różnic międzyludzkich.

Ćwiczenie 4. Drabina życzeń

Prowadzący rozdaje kartki papieru. Prosimy, aby każdy z uczestników narysował drabinę. Na szczeblach prosimy o wpisanie własnych życzeń, oczekiwań związanych z uczestnictwem w kolejnych spotkaniach. Mogą to być ogólne propozycje lub np. konkretne tematy do rozmów i dyskusji.

Ćwiczenie ma na celu poczucie przez uczestników współodpowiedzialności za zajęcia i podkreślenie wagi ich roli we współtworzeniu spotkań. W grupie każdy ma swoje obowiązki, panują zasady, których należy przestrzegać, ale każdy ma również swoje prawa i potrzeby, które dla pozostałych członków grupy są ważne.

Podsumowanie zajęć

Każdy z was jest inny i wnosi do życia klasy co innego. Ćwiczenia, które dzisiaj wykonywaliście, miały na celu pokazanie wam, jak ważna jest wasza indywidualność. Musicie pamiętać o tym, że każdy człowiek jest inny, co nie czyni go gorszym, lecz wyjątkowym. Mam na-

dziękuję, że udało mi się dzisiaj wzmocnić więzi między wami i w przyszłości chętnie będziecie ze sobą współpracować i zwracać się do siebie po pomoc.

Bibliografia

1. Dunaj B., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wyd. Wilga, Warszawa 1996.
2. Flis R., *Praca w klasie integracyjnej*, Wyd. Impuls, Kraków 2004.
3. Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja – narzędziem przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Warszawa, Wyd. IPiSS, Warszawa 2008.
4. Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia – Problemy i Rozwiązania”, nr III/2012(4).

Załącznik nr 1

- 1) O czym marzysz?
- 2) Twój największy sukces?
- 3) Niezapomniane wakacje?
- 4) Śmieszna sytuacja, która ci się przytrafiła.
- 5) Co lubisz robić w wolnym czasie?
- 6) Jakie było Twoje pierwsze wrażenie, kiedy mnie poznałeś?
- 7) Co robisz w wolnym czasie?
- 8) Gdzie chciałbyś w przyszłości mieszkać i dlaczego?

- V -

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

REVIEWS AND REPORTS

Ewa Jówko

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

RECENZJA KSIĄŻKI
WŁĄCZANIE SPOŁECZNE W PLACÓWCE SPECJALNEJ,
AUTOR LESZEK PLOCH,
WYDAWNICTWO DIFIN, WARSZAWA 2011

*REVIEW SOCIAL INCLUSION IN A SPECIAL
CARE FACILITY, AUTHOR LESZEK PLOCH,*
WYDAWNICTWO DIFIN, WARSAW 2011

Streszczenie: Opracowanie zawiera recenzję książki autorstwa Leszka Plocha pt. *Włączanie społeczne w placówce specjalnej*. Książka jest dedykowana przyszłym i obecnym pedagogom, terapeutom, studentom pedagogiki oraz rodzicom. Autor książki na podstawie długoletnich doświadczeń, a także prowadzonych badań przedstawia strategię i model pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: inkluzja, włączanie społeczne, placówka specjalna, niepełnosprawność intelektualna

Niezwykle interesującą propozycję działań inkluzyjnych w warunkach placówki specjalnej prezentuje wydana w 2011 roku nakładem Wydawnictwa Difin, książka Leszka Plocha *Włączanie społeczne w placówce specjalnej*.

Problematyka dotycząca funkcjonowania dzieci i młodzieży o obniżonej sprawności intelektualnej w placówkach specjalnych jest niedostatecznie podejmowana w literaturze przedmiotu. Przyczyn tego zjawiska należy upatrywać między innymi: w trudnościach związanych z pozyskiwaniem informacji ze strony pracowników placówek, ciągłej marginalizacji czy wręcz izolacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku społecznym. W moim przekonaniu, jedną

z przyczyn śladowo wręcz podejmowanej problematyki pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną jest niejednokrotnie niedostateczne przygotowanie metodyczne opiekunów-wychowawców pracujących w placówkach specjalnych na rzecz włączania ich podopiecznych w aktywne życie społeczne.

Głównym celem recenzowanej przeze mnie książki jest ukazanie komplementarnej i spójnej strategii pracy w placówce wychowania specjalnego, która obejmuje nowatorskie rozwiązania metodyczne w zakresie włączania osób z obniżoną sprawnością intelektualną w warunkach systemowego kształcenia i wychowania.

Książka Leszka Plocha stanowi spójną całość, składającą się z pięciu uzupełniających się rozdziałów.

W części pierwszej autor prezentuje teoretyczne podwaliny organizowania pracy aktywizującej w placówkach specjalnych, cele, zadania i zasady procesu inkluzji społecznej w placówkach, a także koncepcję strategii włączającej podopiecznych. Autor zamieścił w rozdziale opracowane przez siebie schematy, które z pewnością ułatwiają percepcję materiału.

Fundamentem w partycypacji placówki specjalnej w procesie włączania dzieci i młodzieży o obniżonej sprawności umysłowej, wydaje się realizowanie zasad włączania społecznego przez wszystkie podmioty edukacyjne, a szczególnie przez pedagogów-wychowawców. W opracowaniu zaprezentowano jedenaście zasad, należą do nich: zasada akceptacji i życzliwości podopiecznego; zasada indywidualizacji w procesie włączania społecznego; zasada motywacji działania podopiecznych; zasada dostosowania zadań podopiecznych do ich potrzeb, zainteresowań oraz możliwości psychofizycznych; zasada wszechstronnej aktywizacji podopiecznych; zasada atrakcyjności życia społecznego w grupach; zasada kształtowania pozytywnych stosunków koleżeńskich w grupach; zasada stopniowania trudności zadań; zasada wzmocnień pozytywnych; zasada higieny i bezpieczeństwa osobistego podopiecznego, zasada współpracy z rodziną podopiecznego¹.

¹ Ploch L., 2011, *Włączanie społeczne w placówce specjalnej*, Wyd. Difin, Warszawa, s. 72-79.

W rozdziale drugim zaprezentowano charakterystyczne elementy kultury organizacyjnej placówki. Autor monografii słusznie podkreśla, iż odpowiednio zorganizowana przestrzeń placówki jest gwarantem budowania pozytywnego klimatu społecznego i relacji interpersonalnych pomiędzy uczniami. Drugim niemniej ważnym aspektem tej części opracowania jest zaprezentowanie modelu optymalizacji włączania poza placówką poprzez współpracę z różnymi organizacjami pozaszkolnymi, do których Autor zalicza: środki masowego przekazu, ośrodki kultury, zakłady pracy, lokalne organizacje dziecięco-młodzieżowe i społeczne, lokalne instytucje użyteczności publicznej, ośrodki, instytucje wypoczynku, rekreacji, turystyki i sportu, organizacje pożytku publicznego oraz organizacje kościelne. Istotne dla optymalizacji rozwoju kontaktów placówki ze środowiskiem zewnętrznym (społecznym, lokalnym) są postulaty, które formułuje Leszek Ploch w podsumowaniu rozdziału.

W opracowaniu rozdziału trzeciego dokonano bardzo trafnego doboru źródeł. Autor doskonale scharakteryzował specyfikę procesu rozwoju umysłowego uczniów w warunkach edukacji włączającej, podkreślając za Tamarą Zacharuk², że podnoszenie aktywności umysłowej uczniów można osiągnąć poprzez: elastyczne ramy czasowe dla uczniów uczących się danego przedmiotu, zapewnienie większej swobody nauczycielom w wyborze metod nauczania, udzielanie wsparcia nauczycielom przedmiotów praktycznych, zorganizowanie dodatkowego czasu na pomoc w pracach prowadzonych w klasie, podkreślenie istoty szkolenia przedzawodowego³.

Warunkiem *sine qua non* włączania społecznego w każdej placówce, a szczególnie w placówce specjalnej jest kształtowanie i rozwijanie u wychowanków kompetencji społecznych. Odniesienie się, w rozdziale trzecim, do tego aspektu stanowi ogromny walor recenzowanej przeze mnie monografii.

² Zacharuk T., 2008, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wyd. AP, Warszawa, s. 93.

³ *Ibidem*, s. 93.

W dwóch ostatnich rozdziałach książki autor wysuwa szereg postulatów dla praktyki edukacyjnej w kontekście włączania społecznego w placówkach specjalnych. Wiele z tych wskazówek i sugestii metodycznych może stanowić inspirację dla nauczycieli-wychowawców, a niektóre z nich mogą być „tchnieniem” dla pogłębionej refleksji pedagogicznej.

W rozdziale czwartym zaprezentowano interesujący schemat obrazujący strukturę planowania strategii włączającej w placówce z wydzielonymi działaniami. Autor zaprezentował również w sposób niezwykle syntetyczny obraz pedagoga-wychowawcy w edukacji inkluzyjnej, odniósł się do zakresu działań i kompetencji zarówno zawodowych, jak i osobowościowych nauczycieli-wychowawców. Doskonałym uzupełnieniem tego rozdziału jest próba klasyfikacji aktywizujących metod pracy pedagoga z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną.

W ostatnim rozdziale autor kieruje uwagę czytelnika na postępowanie włączające wobec indywidualnych potrzeb podopiecznych oraz aktywność integracyjną podopiecznych.

Poprzez odniesienia do idei podmiotowości człowieka, poszanowania godności ludzkiej, teorii indywidualizacji uczenia się i nauczania, współpracy i współdziałania książka Leszka Płocha wpisuje się w nurt pedagogiki personalistycznej i antypedagogiki.

Pedagogika specjalna jest głównym obszarem refleksji naukowych oraz obszarów badawczych autora niniejszej publikacji. Zainteresowania badawcze doktora habilitowanego Leszka Płocha oscylują wokół zagadnień z zakresu aktywizacji artystycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną, twórczością inkluzyjną, socjalizacją oraz uczestnictwem artystycznym osób niepełnosprawnych w kulturze i sztuce. Autor książki *Włączanie społeczne w placówce specjalnej* posiada długoletnią praktykę metodyczną i terapeutyczną w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Takie doświadczenie z pewnością predysponowało Leszka Płocha do napisania książki, która może stać się kompendium wiedzy dla studentów pedagogiki specjalnej, przyszłych i obecnych wychowawców, opiekunów, nauczycieli, rodziców oraz

wszystkich, którzy pragną podejmować działania na rzecz podnoszenia jakości życia i włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną do aktywnego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Podsumowanie recenzji niech stanowią słowa z książki:

„Mottem przewodnim włączania społecznego w placówce specjalnej niech będzie przekonanie – w pierwszej kolejności – wszystkich pracowników, a następnie środowiska lokalnego, że to nie podopiecznych z niepełnosprawnością należy przystosować do warunków placówki, lecz radykalnie zmienić zasady funkcjonowania placówki. To z kolei zobowiązuje wszystkich bez wyjątku do uznania powszechności przyrodzonej godności oraz równych praw edukacji, wychowania i niezbywalnych wspólnych praw uczestnictwa we wspólnocie lokalnej podopiecznych”⁴.

⁴ Ploch L., 2011, *Włączanie społeczne w placówce...*, op. cit., s. 311.

Ewa Nasiłowska

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

**I MIĘDZYNARODOWY
KONGRES INKLUZJI SPOŁECZNEJ****THE I. INTERNATIONAL CONGRESS
OF SOCIAL INCLUSION**

W dniach 2-4 kwietnia 2014 roku Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach w gmachu Wydziału Humanistycznego gościł blisko 100 uczestników I Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej z Polski i z zagranicy. Celem Kongresu było skupienie wokół środowiska akademickiego Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach naukowców, ekspertów i praktyków zajmujących się różnymi aspektami problematyki inkluzji społecznej, w tym edukacji, pracy i rozwoju zawodowego, życia kulturalnego i społecznego, a tym samym stworzenie możliwości współpracy interdyscyplinarnej między ośrodkami naukowymi, placówkami i instytucjami działającymi w zakresie opieki i inkluzji społecznej.

Uroczystego otwarcia I Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej dokonała JM Rektor Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, prof. dr hab. Tamara Zacharuk. Rozpoczęcie Kongresu swoją obecnością zaszczylicili Ewa Łubianka – Kierownik Oddziału Polityki Społecznej Wydziału Polityki Społecznej Mazowieckiego Urzędu Wojewódzkiego Delegatura w Siedlcach, Jarosław Głowacki – Zastępca Prezydenta Miasta Siedlce, mjr Adam Kulik – Zastępca Dyrektora Zakładu Karnego w Siedlcach wraz z mjr. Arturem Grodzickim – kierownikiem Działu Penitencjarnego, Piotr Karaś –

Dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy filia w Siedlcach, Ewa Marchel – Dyrektor Powiatowego Urzędu Pracy w Siedlcach oraz Joanna Kaniuk – Dyrektor Delegatury w Siedlcach Mazowieckiego Kuratorium Oświaty. W swoim wystąpieniu JM Rektor podkreśliła, że *idea zorganizowania I Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej* zrodziła się *oparcia o wieloletnie doświadczenia Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach w zakresie kształcenia studentów niepełnosprawnych w siedleckiej uczelni. (...) Celem naszego kongresu jest wpracowanie konstruktywnych konkluzji dotyczących budowania intelektualnego i społecznego potencjału dla konstruowania i wdrażania programów inkluzji społecznej w wymiarach lokalnych i państwowych, a może i ponadpaństwowych – euroregionalnych.* W związku z przypadającym na 2 kwietnia Światowym Dniem Wiedzy o Autyzmie w niezwyklej występie artystycznym zaprezentowały się dzieci – podopieczni Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Węgrowie. O działaniach Ośrodka oraz Stowarzyszenia Pomocy Osobom Niepełnosprawnym i Autystycznym „SPONiA Węgrów” opowiedziały pani Hanna Kasperowicz raz pani Gabriela Strąk.

Pierwszego dnia Kongresu w obradach plenarnych swoje wystąpienia zaprezentowali: prof. Lesław Pytka, prof. Emilia Rangelova, prof. Andrzej Bałandynowicz, prof. Kazimierz Pospiszyl, prof. Maria Szyszkowska, prof. Irena Pospiszyl, dr Paweł Maciszczyk, prof. Inna Fedotenko, prof. Ewa Wysocka oraz prof. Anna Kieszkowska.

Drugi dzień kongresu przebiegał pod znakiem obrad w trzech sekcjach: sekcja I – Aksjologiczny wymiar inkluzyjnego porządku w przestrzeni edukacyjnej, socjalizacyjnej, wychowawczej, resocjalizacyjnej i readaptacji społecznej wobec dzieci, młodzieży i dorosłych (przewodniczący: prof. Mirosław Babiarz oraz prof. Sławomir Sobczak); sekcja II – Model normatywno-instytucjonalnego upodmiotowienia i uspołecznienia osób z deficytami niepełnosprawności (przewodniczący: prof. Norbert Pikuła oraz prof. Leszek Ploch); sekcja III – Odpowiedzialność społeczna a praktyczne działania inkluzyjne jako wyraz demokratyzacji państwa i społeczeństwa obywatelskiego (przewodniczący: prof. Wojciech Sroczyński oraz dr Dariusz Schmidt).

Trzeciego dnia kongresu uczestnicy mieli okazję wybrać się na zwiedzanie Siedlec śladami księżnej Aleksandry Ogińskiej lub wziąć udział w wycieczce do Warszawy, której głównym punktem była wizyta w Belwederze. W trakcie trwania kongresu zaprosiliśmy naszych gości również do Muzeum Diecezjalnego w Siedlcach oraz na specjalny koncert organowy w Sali Koncertowej na Wydziale Humanistycznym UPH. Przez wszystkie dni oglądać można było także wystawę prac podopiecznych Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Węgrowie, Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Stoku Lackim, Zespołu Szkół im. Jana Pawła II w Sokołowie Podlaskim, a na wernisaż autorskiej wystawy malarskiej zaprosił prof. Mikołaj Bieluga.

Jeszcze przed Kongresem ukazała się drukiem wieloautorska monografia poświęcona tematyce inkluzji społecznej, zarówno w wymiarze praktycznym, jak i teoretycznym, pod red. L. Pytki, T. Zacharuk i E. Jówko pt. „Inkluzja społeczna jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu”. Pod koniec 2014 roku wydana zostanie kolejna publikacja związana z problematyką kongresu.

Na II Międzynarodowy Kongres Inkluzji Społecznej pod hasłem „Edukacja inkluzyjna” zapraszamy w dn. 15-16 kwietnia 2015 roku.

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:

1. Bień W., Sokół H., 1998, *Ocena sytuacji finansowej banku komercyjnego*, Difin, Warszawa.

2. Bludnik I., 2009, *Redukcjonizm w modelach neokeynesowskich*, *Ekonomista*, nr 6, s. 761-774.
3. GUS, 2009, *Rocznik demograficzny 2008*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa..
4. Somer J. (red.), 1995, *Ustawa o ochronie i kształtowaniu środowiska. Komentarz*, Wydawnictwo Prawo Ochrony Środowiska, Wrocław.
5. Wikipedia, 2011, *Łańcuch 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.