

PL ISSN 1689-6416

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Instytut Pedagogiki

**STUDENT
NIEPEŁNOSPRAWNY
SZKICE I ROZPRAWY**

ZESZYT 12(5)2012

Redakcja naukowa
Tamara Zacharuk

Siedlce 2012

Recenzenci:

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

Komitet Wydawniczy:

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

Redakcja naukowa: prof. dr hab. Tamara Zacharuk

Rada Naukowa:

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

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach,
Siedlce 2012

PL ISSN 1689-6416

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

Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

08-110 Siedlce, ul. Bema 1, tel. 25 643 15 20

e-mail: wydawnictwo@uph.edu.pl, www.wydawnictwo.uph.edu.pl

Format A-5. Ark. wyd. 6,9. Ark. druk. 6,5.

Łamanie: Zofia Chudek (Wydawnictwo UPH)

Druk: EXPOL, Włocławek

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wstęp | 7 |
| I. Z teorii pedagogiki integracyjnej | |
| Lesław Pytka | |
| Wychowanie jako prowadzenie | 13 |
| Valentina Peteva, Elizabeta Vylova | |
| Семья и идентичность | 33 |
| Katarzyna Marciniak-Paprocka | |
| Kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świetle Rozporządzeń MEN z 17 listopada 2010 r. Tworzenie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego | 39 |
| Agnieszka Lipowska-Kuźba | |
| Rola nauczyciela-wychowawcy w ochronie uczniów o specjalnych potrzebach w sytuacjach zagrożeń nadzwyczajnych | 53 |
| II. Doświadczenia w zakresie edukacji integracyjnej w Europie i na świecie | |
| Katarzyna Marciniak-Paprocka | |
| Kształcenie osób niepełnosprawnych we Francji | 65 |
| III. Z praktyki integracyjnej: terapia, gra, zabawa | |
| Agnieszka Zdanowska, Joanna Mikułowska | |
| Działania na rzecz osób niepełnosprawnych w Gimnazjum w Domanicach Kolonii | 79 |

Karol Osiak

Wolontariat w Specjalnym Ośrodku

Szkolno-Wychowawczym w Siedlcach. Dobre praktyki 87

IV. Scenariusze zajęć integracyjnych**Beata Bocian**

Scenariusz zajęć profilaktyczno-wychowawczych

dotyczący kształtowania poczucia własnej wartości (cz. 1) 95

V. Recenzje i sprawozdania**Wiktoria Warowna**Recenzja książki *Creating Inclusive Classrooms:**effective and reflective practices*, autor Spencer J. Salend 101

Contents

| | |
|--|----|
| Introduction | 9 |
| | |
| I. Theory of Pedagogy of Integration | |
| Lesław Pytka | |
| Pedagogy seen as guiding | 13 |
| Valentina Peteva, Elizabeta Vylova | |
| Family and Identity | 33 |
| Katarzyna Marciniak-Paprocka | |
| Training of special education needs students in the light of Order of the Ministry of National Education of 17.11.2010. Creating Individual Educational and Therapeutic Program..... | 39 |
| Agnieszka Lipowska-Kuźba | |
| Role of teachers by protection of students with special needs in a extraordinary threat | 53 |
| | |
| II. Teaching Experience in the Field of Integrated Education from European and Global Perspective | |
| Katarzyna Marciniak-Paprocka | |
| Education of people with special needs in France | 65 |
| | |
| III. Integration Experience – Therapy, Game, Play | |
| Agnieszka Zdanowska, Joanna Mikułowska | |
| Activities for people with disabilities in school in Domanice Kolonia | 79 |

Karol Osiak

Volunteering at the Special Educational Center in Siedlce.

Best practices 87

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

Lesson plan of integrations classes – self-esteem (part 1) 95

V. Reviews and Reports**Wiktoria Warowna**Review of *Creating Inclusive Classrooms:**effective and reflective practices*, author Spencer J. Salend 101

Wstęp

Rok 2012 to drugi rok realizacji założeń edukacji inkluzyjnej w polskich szkołach. Do realizacji strategii edukacji włączającej przystąpiły szkoły podstawowe i ponadgimnazjalne. W ten sposób cały system szkolnictwa polskiego został objęty ideą inkluzji. Niezwykle ważnym zagadnieniem w tym obszarze jest tworzenie relacji nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek, o czym możecie Państwo przeczytać w artykule prof. L. Pytki „Wychowanie przez prowadzenie”. *Najważniejszą relacją zachodzącą między wychowawcą i wychowankiem, nauczycielem i uczniem, opiekunem i podopiecznym jest prowadzenie. Jest to relacja zachodząca między dwoma podmiotami - pedagogiem i dzieckiem. Istota najbardziej elementarnego wpływu (w tym wychowawczego) jednej osoby na inną tkwi w rodzaju czynności, w działaniu. Z pewnością każde działania ma swe podłoże intelektualne, emocjonalne. To, co liczy się ostatecznie, to wzajemne zachowania podmiotów – aktorów w jakimś, zawsze określonym kontekście społeczno-kulturowym. To kulturowo-społeczne tło nazywa się otoczeniem systemu lun, po prostu środowiskiem (milieu).*

Nie mniej ważnym zagadnieniem jest praktyczny aspekt realizacji edukacji włączającej. Dlatego też naszym czytelników odsyłamy do artykułu prezentującego założenia dokumentacji w świetle Rozporządzeń MEN z 17 listopada 2010 r. Tworzenie Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego. Zachęcamy również do zapoznania się ze scenariuszem zajęć zaproponowanym przez dr B. Bocian.

W aktualnym numerze znajdziecie Państwo także kolejny materiał w cyklu prezentującym doświadczenia w zakresie edukacji inkluzyjnej w Europie i na świecie. W założenia i realizację edukacji włączającej w Francji wprowadzi Państwa K. Marciniak-Paprocka.

Warto zwrócić uwagę na rozwiązania dotyczące edukacji włączającej proponowane za granicą. Tym razem polecamy książkę *Creating Inclusive*

Classrooms: effective and reflective practices / Spencer J. Salend. Recenzję tej publikacji przygotowała W. Warowna

Rozszerzając formułę czasopisma w bieżącym numerze dokonano zmiany tytułów podrozdziałów zastępując pojęcie pedagogiki i edukacji integracyjnej pojęciem pedagogiki i edukacji inkluzyjnej. Inkluzja jest pojęciem znacznie szerszym niż integracja. Odrzuca ona *tradycyjne podejście do osób niepełnosprawnych, proponuje uznać zjawisko niepełnosprawności za część doświadczenia ludzkości i traktować je jako centralną kwestię w planowaniu usług służących człowiekowi* [M. John, P. Bayliss, 1994, s. 18]¹.

Redaktor naukowy
Tamara Zacharuk

¹ M. John, P. Bayliss, *Włączający system edukacji*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne: materiały dla nauczycieli i rodziców*, wybór i oprac. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 1994, s. 18.

Introduction

2012 is a second year, when Polish schools realize inclusive pedagogics. Elementary schools and high schools participate in this program. This way we have in Poland whole school system with inclusive education. Same significant question in this field is relationship between an educator and a graduate, teacher and pupil, patron and ward – about it you can read in the article by L. Pytka “Pedagogy seen as guiding”. *The most important relationship between an educator and a graduate, teacher and pupil, patron and ward is lead. It is a relationship between the two parties – teacher and child. Type of activity has most important influence of one person on the another one. Any form of activity has an intellectual, emotional base. That’s what ultimately counts is reciprocal behavior of the parties–actors in social and cultural context. This cultural and social background is called the surroundings or just the environment (milieu).*

No less important issue is the practical aspect of the implementation of inclusive education. That is why we refer to our article on the assumptions in the light of the documentation MEN Regulations of 17 November 2010 “The creation of the personal Educational and Therapeutic programme”.

We also encourage you to read the script of classes proposed by dr B. Bocian. In this issue you will find the new material in a series presenting the experience of inclusive education in Europe and around the world. The establishment and implementation of inclusive education in France introduce you to K. Marciniak-Paprocka.

You should pay attention to the solutions proposed for inclusive education abroad. This time, we recommend the book “Creating Inclusive Classrooms: effective and reflective practices” / Spencer J. Salend. Review this publication prepared by W. Warowna.

Expanding the formula in the current issue of the journal was changed by replacing subsection titles notion of pedagogy and integrate education of

the concept of inclusive pedagogy and inclusive education. Inclusion is a much wider concept than integration. It rejects “traditional approach to people with disabilities, recognizes disability as part of human experience, and treat it as a central issue in planning for human services” [M. John, P. Bayliss, 1994, s. 18]¹.

Academic editor
Tamara Zacharuk

¹ M. John, P. Bayliss, *Włączający system edukacji*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne: materiały dla nauczycieli i rodziców*, wybór i oprac. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 1994, s. 18.

I

Z teorii pedagogiki integracyjnej

I

Theory of Pedagogy of Integration

Lesław Pytka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Wychowanie jako prowadzenie

Pedagogy seen as guiding

Streszczenie: Najważniejszą relacją zachodzącą między wychowawcą i wychowankiem, nauczycielem i uczniem, opiekunem i podopiecznym jest prowadzenie. Jest to relacja zachodząca między dwoma podmiotami – pedagogiem i dzieckiem.

Słowa kluczowe: wychowawca, wychowanek, uczeń, nauczyciel, wychowanie, prowadzenie

Abstract: The most important relationship between an educator and a graduate, teacher and pupil, patron and ward is lead. It is a relationship between the two parties – teacher and child.

Key words: educator, ward, teacher, pupil, education, lead

Chciałbym, aby *prawda przemawiała do głębi duszy bez zgiełku słów* (Tomasz a Kempis, 138). Jednakże trudno to osiągnąć w humanistyce. Można odkrywać prawdę, doświadczać jej, ale bez słów się nie obejdzie. Są prawdy chwilowe, impresyjne, subiektywne. Nas interesują te, które się nie dewalują po zmianie ustroju. Nie zawsze *simplex ratio veritatis*. Nie bezwyjątkowo prostymi są słowa prawdy. Dzieje *prawdy* są prawie tak zawile skomplikowane jak historia człowieka *prawdziwego*, rzeczywistego, człowieka upadającego i podnoszącego się. Wbrew powiedzeniu, że *prawda nas wyzwoli*, niejednego właśnie prawda w jej sądowej wersji dożywotnio uwięziła. Rozważania o prawdzie w ogólności wiodą na manowce.

Niepodobna jednak nie wspomnieć o prawdzie, za którą płaci się cudzym lub własnym życiem: o prawdzie resocjalizacji, jej półprawdach oraz zafałszowaniach. Trzeba powiedzieć o zbrodni i wybaczeniu [L. Pytka, *Prawdy i półprawdy o resocjalizacji nieletnich*, 1996]. Wobec grozy związanej z rozwojem tzw. patologii społecznej i przestępczości rozmaitego rodzaju, upadkiem obyczajów, coraz wyraźniej pojawiają się opinie o konieczności zaostrzenia sankcji dla zbrojców i przestępców. Przy okazji za jednym zamachem podaje się w wątpliwość sens i celowość utrzymywania praktyki resocjalizacyjnej wobec przestępców, alkoholików, narkomanów itp. Pojęcie *resocjalizacji* zostało na dobre wprowadzone do nauk społecznych w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Można powiedzieć, że zinstytucjonalizowało się wraz z powstaniem uniwersyteckiego instytutu w 1972 r. (IPSiR) i wprowadzeniem tego pojęcia do języka prawniczego, nie tylko pedagogicznego. Jednakże nie minęło nawet trzydzieści lat, gdy jego sens i wewnętrzną treść zaczęto podważać. Nie tyle wykazywaniem słabych wskaźników realnej resocjalizacji, co w ogóle zakwestionowano samą ideę resocjalizowania – czyli ideę miłosierdzia i pomocy ludziom etykietowanym, odrzuconym, zmarginalizowanym. W pewnym momencie z dychotomii *karąć czy resocjalizować* wyłoniła się trychotomia (trialektyka): okazywać **miłosierdzie, pomagać** czy **karąć** aż do granic wytrzymałości? Z dialektyki **nagrody** i **kary** wyłoniła się trialektyka: **litość, sprawiedliwość, opieka** (lub w innej nieco wersji trivium: **miłosierdzie – resocjalizacja – surowość**). Wiara w sprawiedliwy świat leży u podstaw cywilizowanych społeczeństw. Bywa ona głównym kryterium oceny rozmaitych interakcji społecznych, tego, na co my sami zasługujemy, i tego, na co zasługują inni lub co im się słusznie należy. Jednakże w toku socjalizacji, wychowania, wchodzenia w rolę dorosłego, człowiek doświadcza rozmaitych niesprawiedliwości. I to stanowi zgrzyt w harmonijnym wrastaniu w kulturę. Młodzież wychowywana bywa w przekonaniu, że podobnie jak przyrodą, tak i światem społecznym rządzą prawa, a nie zmienni i kapryśni ludzie. Działanie praw i wymiaru sprawiedliwości powiązane jest z przekonaniem o istnieniu sprawiedliwości merytokracyjnej – *każdemu według zasług*, nie tylko w pozytywnym, ale i w sensie negatywnym. Im więcej zasług, tym więcej nagród i satysfakcji. Im więcej złamanych praw i norm połamanych, zlekceważonych, tym rozleglejsze i dotkliwsze kary spotykają sprawcę. Wiadomo, że

sprawiedliwość, w obiektywnym, jak i subiektywnym sensie bywa dość płynna. Rozmaicie odzwierciedla się w ludzkiej świadomości. A już szczególnie jej interpretacje odnajdujemy u tych, którzy z wymiarem sprawiedliwości *mieli do czynienia*, a z *moralnością nie mają nic wspólnego*. Powinien istnieć zasadniczy związek między wiarą w sprawiedliwy świat z poziomu szacunku dla prawa [Z. Zalewski, 2002, w: *Samoświadomość i jakość życia*, pod red. L. Pytki i T. Rudowskiego] i tak faktycznie jest.

To, co resocjalizację i pomoc postpenitencjarną może utrudniać, to brak owej wiary. Przekonanie o niesprawiedliwości świata generuje w następstwie postawy skrajnego cynizmu i nihilizmu, instrumentalnego traktowania ludzi.

Przywracanie wiary w sprawiedliwość świata jest istotnym elementem resocjalizacji. Tak w wymiarze oddziaływań indywidualnych (kształtowania przekonań w wymiarze społeczno-kulturowym), jak i kształtowania postaw poprawnych politycznie. Tym trudniejsze wydaje się takie zadanie, że resocjalizujący wychowawcy i terapeuci nie zawsze są przekonani o *sprawiedliwym świecie*. Ci, co wierzyli w resocjalizację, okazują się być naiwnymi optymistami, dalekimi od realizmu faktów: zbrodni, występku, społecznej, negatywnej odmienności. Jednakże biorąc pod uwagę wzajemność powiązań wiary w sprawiedliwy świat i prestiż społeczny prawa należy spodziewać się, że resocjalizacja, jakkolwiek rozumiana, nie jest tylko niemodną już ideą, przebrzmiałym echem *utopijnego resocjalizmu*. Analogicznie bywa krytykowana jak idea demokracji, rażąca swą złudnością i naiwnością prospołeczną.

Resocjalizacja, a zwłaszcza wychowanie resocjalizujące, odbywa się na wielu płaszczyznach. Pedagog resocjalizacyjny jest poniekąd uniwersalny, ale i specyficzny – w swej misji, powołaniu.

Wiedza o resocjalizacji ma charakter interdyscyplinarny – tak samo jak i cała pedagogika specjalna, w obrębie której najczęściej lokuje się pedagogikę resocjalizacyjną. Pisano już o tym wielokrotnie, zwłaszcza w *pedagogice resocjalizacyjnej* autorstwa L. Pytki, w latach dziewięćdziesiątych i obecnie.

Mówiąc o interdyscyplinarności lub transdyscyplinarności resocjalizacji, reedukacji oraz modyfikacji zachowań ludzkich w skali mikro- i makrospołecznej, przywołuje się cztery konteksty: **biologiczny**, **psychologiczny**, **społeczny** i **kulturowy** (antropologiczny). Te cztery aspekty dotyczą po-

strzegania człowieka jako istoty biologicznej, tworu przyrody takiego samego jak skorupiak czy szympan, to **pierwsze**. Po **drugie** – postrzegania człowieka jako istoty psychologicznej, mającej tzw. psychikę, czyli organizację mózgu na wysokim poziomie złożoności. Stany psychiczne gwarantują wyodrębnienie się podmiotu ludzkiego za świata rzeczy i zdarzeń przyrodniczo-społecznych. **Trzeci** aspekt to socjologiczny, punkt widzenia ujmujący człowieka w kategoriach **ról społecznych, interakcji**, zrelatywizowanych do środowiska społecznego, kulturowego, w którym żyje i wychowuje się jednostka ludzka. **Czwarty** wymiar – najszerszy i najbardziej *ludzki* w sensie antropologiczno-filozoficznym nazwiemy **socjokulturowym** albo *duchowym*. Ujmuje on jednostkę ludzką w kategoriach transcendentalnych, transgresyjnych, jako: homo creatora, osobę ludzką autonomiczną i wolną od prostych determinacji biopsychospołecznych, wykraczającą poza to, co dzieje się tu i teraz.

Ten ostatni wymiar ma swe reperkusje baśniowe, mityczne i religijne. Ukazuje człowieka jako istotę uduchowioną, stwarzającą własny, niepowtarzalny świat idei, emocji i znaczeń. O świecie tym piszą duchowni, mówią poeci, śpiewają bardowie. To swoista, nieco subiektywna wirtualność, o wielkiej potędze ducha człowieczego z pogranicza *wszechmocy* i *bezradności*, totalnej akceptacji bliźniego i jego całkowitego odrzucenia. Duchowość ta w ostatnich dziesięcioleciach bywa mocno nadwątlana i skorodowana przez konkurencyjne, ryzykowne gry komputerowe, cyberświaty, pułapki sieci internetowej itp.

Każdy z tych czterech aspektów skomentuję tu pokrótce, zaczynając od biologicznego punktu widzenia i jego implikacji pedagogicznych, reedukacyjnych, korzystając z wiedzy zgromadzonej w laboratoriach neurobiologów – nadziei i zagrożeniu cywilizacyjnym.

1. Ciało (organizm)

Każda odmiana pedagogiki, od starożytności po czasy współczesne, interesowała się wieloma wymiarami ludzkiej egzystencji: **ciałem, emocjami, intelektem** i **duchem**. Tytułem ilustracji można przypomnieć ideał *kalokaghatii*, *ideał świętości*; postulatory wychowania chrześcijańskiego; ignacjańskiego,

ariańskiego, orionistów i marksistów, socjalistów utopijnych i antypedagogów.

Słowa... słowa... słowa... Ciało dziecka ma być posłuszne ideałom. Ma być hartowane, zdrowe (*mens sana in corpore sano*). W każdej odmianie wychowania, nawet tej nakazującej posty, konieczne jest zaspokojenie potrzeb pierwszego rzędu. Stąd stara zasada i maksyma: *primum vivere deinde philosophari* – najpierw żyć, potem filozofować. Już Petrycy z Pilzna (wczesne Oświecenie) zalecał naukę higieny jako niezbędną dla przyszłych adeptów rozmaitych typów szkół. Rolę ciała doceniano i współcześnie. Nauki pozytywne typu biologia, socjobiologia, neurobiologia, neurofizjologia są dziedzinami wysoce wyspecjalizowanymi, dostarczającymi twardej wiedzy co do mechanizmów fizjologicznych sterujących ludzkim zachowaniem. Jednakże ich rola w wyjaśnianiu wielu zjawisk z zakresu patologii ciała, jak i patologii psychicznych nadal wydaje się być wiodącą. Stąd w kształceniu nauczycieli i wychowawców zawsze obecne są przedmioty nauczania takie, jak biomedyczne podstawy wychowania. A powinny być: neurobiologiczne podstawy uczenia czy zapamiętywania i modyfikacji zachowań [patrz art. W.W. Szczęsny, *Związki neurobiologii z reedukacją – implikacje dla teorii i praktyki wychowania resocjalizującego*, w: „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 1-2, 2005, s. 21-27]. Szczególnie ważną rolę nauk biologicznych zauważa się przy konstruowaniu programów leczenia, reedukacji czy resocjalizacji osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych. Napisano przecież całe tomy na temat typów konsumpcji, mechanizmów uzależniania się i wychodzenia z nałogu. Wystarczy wspomnieć takie, jak: terapia metadonowa albo terapia polegająca na podawaniu tzw. *antagonistów receptora dopaminowego DJ* czy metoda podawania rozmaitych środków działających na neuroprzekazniki. Efektem tego może być zmniejszenie poziomu przymusu *brania* lub *picia*. Takie pojęcia, jak: **tolerancja na substancję psychoaktywną**, **uzależnienie** się od niej fizjologicznie i psychicznie, **zespół abstynencyjny**, na trwale weszły do słownika reedukacji społecznej, czyli resocjalizacji osób uzależnionych.

Przez analogię do uzależnień typu fizycznego, neurobiologia, biochemia i medycyna zainteresowane bywają, także w innego rodzaju niekorzystnych zjawiskach, mających znamiona uzależnienia, choćby takich jak: pracoholizm, hazard, seksoholizm, wypalenie zawodowe i depresje endo-

genne itp. Resocjalizacja jako sztuka i praktyka reintegracji społecznej oraz odbudowy wewnętrznej, psychicznej i duchowej człowieka, także poznaniem mechanizmów neurofizjologicznych (na które można wpływać gestem, symboliką, kulturą, treściami werbalnymi i pozawerbalnymi), jest żywo zainteresowana. Choć trzeba przyznać, że tutaj niektóre metody, np. programowania neurolingwistycznego czy techniki inspirowane konfucjonizmem, buddyzmem Zen – ocierają się o szarlatanerię i szkoły ezoteryczne.

2. Psychika

Przez psychikę rozumiem tu całokształt zjawisk związanych z pobieraniem, przekształcaniem, przechowywaniem informacji wyrażających się w spostrzeżeniach, przekonaniach i sądach, wierzeniach, uznawanych wartościach, schematach poznawczych. Zwykle mówiąc o psychice człowieka mamy na myśli jego **świadomość**, **samoświadomość**, ale także i **osobowość**. Osobowość rozumiem tu jako pewien system regulacyjny, pozwalający utrzymać stan względnej równowagi zwanej homeostazą psychiczną. Jest to stan, umożliwiający optymalne funkcjonowanie człowieka w środowisku fizycznym i społecznym bez poczucia uszczerbku własnej tożsamości osobowej związanej ze strukturą podmiotową jednostki ludzkiej *ja*. W obrębie osobowości daje się wyróżnić kilka podsystemów, tzn.: podsystem popędowo-emocjonalny, podsystem poznawczy (związany z popieraniem, przechowywaniem, przetwarzaniem informacji), podsystem albo hierarchia wartości, podsystem decyzyjny i operacyjny, czyli wykonawczy. I one właśnie składają się na całość psychiczną.

Struktura i dynamika osobowości, a także treści i form świadomości człowieka są przedmiotem zainteresowania pedagogiki resocjalizacyjnej, inżynierii społecznej i wszelkich innych dyscyplin zainteresowanych przekształcaniem zachowań oraz ich doskonaleniem.

Z pedagogicznego punktu widzenia, dla potrzeb resocjalizacji istotne znaczenie ma także geneza poszczególnych konstruktów psychicznych choćby takich, jak: **schematy poznawcze**, **orientacje wartościująco-normatywne**, **postawy**, czyli ustosunkowania człowieka wobec świata i samego siebie, **typy strategii** radzenia sobie w trudnych sytuacjach stresowych, lękowych, krańcowego zagrożenia czy w życiu codziennym.

W minimalnym wymiarze przez psychikę rozumieć można całokształt mechanizmów regulujących zachowanie człowieka w świecie za pośrednictwem sieci neurobiologicznych na bazie **procesów uczenia się** i zapamiętywania, o których traktują tzw. *teorie zachowania*. Nieprzypadkowo, już w pierwszym podręczniku pedagogiki resocjalizacyjnej *Psychologiczna teoria uczenia się*, a raczej wybrane jej wersje stały się podstawą formułowania zaleceń metodycznych na bazie określonych założeń ideologiczno-aksjologicznych.

Dotychczasowe rozważania uzasadniają stwierdzenie, że wychowanie resocjalizujące będzie tym skuteczniejsze, im bardziej będzie oddziaływaniem zarówno uczącym, jak i aktywizującym. Przyjmujemy tu założenie, że między interesującym nas oddziaływaniem wychowawczym a jego efektami istnieje zależność o charakterze aktywizującego uczenia się, na gruncie której można wyjaśniać, przewidywać i projektować wychowawcze oddziaływanie resocjalizujące. Tak zatem, nie tylko teorie uczenia się, ale i teorie aktywizowania się, czyli twórczej samodzielności człowieka traktujemy jako teoretyczną podstawę postulowanych tu oddziaływań reformujących i profilaktycznych [Cz. Czapów, St. Jedlewski, Pedagogika resocjalizacyjna, PWN, Warszawa 1971, s. 189].

Zacytowany fragment dzieła klasyków myśli resocjalizacyjnej w Polsce z lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku podkreśla wagę problematyki psychologicznej w generowaniu wiedzy i umiejętności metodycznych.

W kilka lat później [1978] Cz. Czapów formułuje *teorię wektorów rozwoju*, która również ma wymiar bardziej psychospołeczny niż psychologiczny. Inspirowana była ówczesnymi, bardzo zróżnicowanymi wewnątrznie uogólnieniami psychologicznymi [Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, 1978]. W tym samym dziele przedstawia **teorię wykolejenia społecznego** jako układu dominujących lub wadliwie zintegrowanych postaw. Ten właśnie styl myślenia i bezpośrednie nawiązania do psychologii społecznej oraz socjologii dewiacji, interakcjonizmu społecznego obowiązują do dziś. Wychodząc z tych założeń, pisząc drugi w Polsce podręcznik pedagogiki resocjalizacyjnej, przypominałem, że prawdopodobieństwo wyuczenia się zachowań nieakceptowanych społecznie wzrasta w miarę kumulowania się w życiu jednostki niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych. Nieprzystosowanie pojawia się w interakcjach z innymi osobami w procesie komunikacji i społecznego uczenia w grupach pierwotnych.

Obejmuje ono całą gamę zjawisk, takich jak: kierunki motywacji, aspiracji, dążeń, postaw i zachowań. Resocjalizacja polega na świadomym, celowym kształtowaniu ustosunkowań motywacyjnych oraz instrumentalnych.

3. Społeczeństwo

Społeczeństwo to, innymi słowy, system wchodzących w interakcje podmiotów ludzkich, tworzących liczne więzi, role społeczne oraz instytucje. Społeczeństwo, to nie tylko zbiór egzemplarzy gatunku ludzkiego, ale system powiązanych ze sobą relacji międzyludzkich – międzyinstytucjonalnych, wewnątrzinstytucjonalnych. Podstawowymi pojęciami tutaj używanymi są: **wieź, grupa społeczna, warstwa, klasa**. Jednostka ludzka, od stadium niemowlęcia do stadium dorosłości, przechodzi swoisty trening w nabywaniu ról społecznych, tj. poszukiwania wartości i norm społeczeństwa, w którym żyje, rodziny, grupy rówieśniczej, pracowniczej, zabawowej, zadaniowej. Pedagogikę resocjalizacyjną poza pojęciem przystosowania czy **nieprzystosowania społecznego** interesują: pojęcie **roli** społecznej z jednej strony oraz **środowiska społecznego z drugiej**, sprzyjającego lub niesprzyjającego socjalizacji. Uwewnętrznianie oferowanych przez kulturę danego społeczeństwa elementarnych wartości i norm to cel główny. Częstość, socjologiczny punkt widzenia w pedagogice krytykowany bywał za tzw. **determinizm środowiskowy** – streszczający się w formule *dziecko jest produktem własnego środowiska*, jeśli żyje w podkulturze przestępczej, automatycznie staje się dewiantem społecznym, zmarginalizowanym *elementem przestępczym*, ludzkim śmieciem bez szans na awans, sukces. Jego los zdeteterminowany jest położeniem społecznym, czyli statusem społeczno-ekonomicznym rodziny. Wiadomo, że są to daleko idące uproszczenia. Ale we współczesnych nurtach teorii kontroli społecznej oraz interakcjonizmu porbrzmiewają jeszcze gdzieś nutki tego społeczno-ekonomicznego determinizmu!

Pedagogika resocjalizacyjna nawiązuje bezpośrednio do pojęć socjalizacji i jej zaburzeń. Sam termin *resocjalizacja*, etymologicznie rzecz ujmując, ma posmak socjologizujący. Oznacza ponowną socjalizację. Resocjalizacja, to jakby renesans uspołecznienia.

Pojęcia wykolejenia społecznego, niedostosowania czy demoralizacji – w różnych wariantach dawnych i obecnych (choć od pojęć tych się już odchodzi na rzecz innych) zakładają, że a) niezgodność postępowania z przyjętymi lub narzuconymi **rolami** społecznymi, b) przejawianie negatywnych ustosunkowań społecznych wobec aparatu władzy, zwłaszcza organów kontroli społecznej ograniczających autonomię indywidualną jednostki, prowadzi do stanów, które określane są jako reakcje **buntownicze, aspołeczne, wrogie, agresywne, nieprzystosowawcze, godne potępienia**.

4. Kultura

Czwarty, najszerszy, najbardziej rozmyty, a zarazem najistotniejszy z merytorycznego punktu widzenia kontekst ludzkiego istnienia to właśnie aspekt kulturowy. Zakłada się tutaj, że poza naturą (przyrodą), świat swoiście ludzki tworzy kultura. Pojmowana ona jest jako całokształt wytworów człowieka, związanych z jego aktywnością jako istoty działającej, tworzącej, współtworzącej świat i samego siebie. Człowiek, to przede wszystkim istota tworząca własny, autonomiczny świat i rzeczywistość duchową, która staje się jego prawdziwym domem. Wybitny przedstawiciel pedagogiki kultury B. Suchodolski tak charakteryzował tę orientację pedagogiczną: *Pedagogika kultury wyrastała z opozycji do naturalistycznych teorii wychowania, sprowadzających wychowanie do opieki nad biologiczno-psychologicznym rozwojem jednostki i w opozycji do pedagogiki socjologicznej, traktującej wychowanie jako włączanie w życie grupy. Pedagogika kultury usiłowała wnikać głębiej w proces kształtowania się jednostki przez ukazanie tej sfery życia, która ma być odpowiednikiem wartości kulturowych stworzonych przez wieki: przyswajanie tych wartości miało stanowić o powstawaniu osobowości ludzkiej* [Podstawy pedagogiki, t. II, red. B. Suchodolski, 1966, PWN, s. 50].

Pedagogika resocjalizacyjna wielorako nawiązuje do pojęcia kultury i jej osobowościowych i społecznych korelatów. Samo wychowanie resocjalizujące definiowane bywa przez odwołanie się do treści wzorców i norm kulturowych. Uwewnętrznienie wartości społecznie akceptowanych, sprzyjających optymalnemu rozwojowi człowieka, to istota personalizacji (personalizowania) jednostki ludzkiej, czyli jej *uczłowieczania*. Wysycenie jej struktur poznawczych, emocjonalnych, zachowaniowych treściami kultury

ogólnoludzkiej, narodowej, lokalnej (niekiedy treściami kontrkultury lub podkultury) – to **proces socjalizacji**. Nieprzystosowanie społeczne z tej perspektywy to porzucenie wzorców kulturowych na rzecz antywzorców, to rodzaj odszczepienia, schizmy społeczno-kulturowej zaburzającej ład, porządek prawny, moralny, obyczajowy.

Te przytoczone wyżej cztery konteksty: biologiczny, psychologiczny, społeczny i kulturowy mają swe bardzo rozległe reperkusje historyczne w pedagogice ogólnej. Jednakże z każdym z nich ukształtował się określony styl wychowania: naturalistyczny, indywidualistyczny, kolektywistyczny i *uduchowiony* – kreacyjny.

Jednakże od starożytności aż do czasów współczesnych zachowuje aktualność związek czterech elementów, takich jak: nadawca, przekaz, kanał, odbiorca. Przy czym pierwszy i ostatni człon są najważniejsze, tj. wychowawca-pedagog jako nadawca komunikatów i dziecko (nieletni) jako ich odbiorca.

Etymologicznie rzecz ujmując słowo *pedagog* ściśle powiązane jest z **prowadzeniem (dziecka) drogą**. Jako historycy własnego zawodu (a większość z nas to nauczyciele i wychowawcy) wiemy dokładnie, że rozmaite były *paideie*, czyli koncepcje kształcenia i wychowania człowieka. Zwykle zrelatywizowane były one do systemów społecznych, wierzeń, przekonań politycznych, religijnych, ekonomicznych. A może to koncepcje nabywania sprawności umysłowych legły u podstaw odpowiednich organizacji ustrojów społecznych? Niełatwo jednoznacznie rozwiązać tę mgiełkę epistemologiczną niepewności: co od czego zależy, co wtórne, a co pierwotne? Co uniwersalne, a co specyficzne, zwłaszcza w człowieku, który z definicji *prowadzi się drogą ku czemuś*. Jak chcą nihilisci, każdy idzie *znikąd donikąd*, nitką zawieszoną pomiędzy brzegami dwu nicości: przeszłości i przyszłości. Ale dosyć metafor, przejdźmy ad rem! Odślonię kolejno sposoby rozumienia pojęcia *pedagoga* w jego kontekstualnym uwikłaniu, tj. w swoistym kwartecie: pedagog – prowadzenie – droga – dziecko.

1. Pedagog – to zwykle osoba dorosła dysponująca pewnym doświadczeniem życiowym, mająca odpowiednie kwalifikacje zawodowe (kompetencje), moralno-społeczne do nauczania i wychowania powierzonych jej uczniów (wychowanków) na mocy jakiegoś (najczęściej instytucjonalnego) mandatu zaufania i kontraktu społecznego. Mówiąc prościej, to osoba pro-

wadząca lub towarzysząca dziecku *w drodze* do światłości umysłu i dobroci serca autonomizującej się osoby wychowanka, który w pewnym momencie sam dla siebie staje się „sterem, żeglarzem, okrętem”, czyli uzyskuje wielowymiarową samodzielność. Innymi słowy rola pedagoga jest **okresowa, wspomagająca, służebna** i w późniejszej fazie życia podopiecznego – zbędna. Przynajmniej tak sugerują wielcy nauczyciele i wychowawcy ludzkości. Każdy z nas musi odnaleźć w sobie własnego pedagoga, nauczyciela, sumienie, kontrolę wewnętrzną, superego, czyli zinternalizować treści kultury, w obrębie której szedł ze swoim realnym, niekiedy symbolicznym nauczycielem. Proces taki nazwać można identyfikacją, utożsamieniem się z ideałem, wzorcem Mądrości, Świątości, Dobroci, Prawdy, Jedynej Drogi itd.

Tradycyjnie zakłada się, że pedagog wie, umie więcej, działa lepiej, sprawniej niż jego podopieczny. Jednakże bywa i tak, że uczeń przerasta mistrza, starego nauczyciela. Sam staje się nauczycielem, który niekoniecznie będzie kroczyć drogą już mu znaną, lecz poszukiwać będzie innej, może doskonalszej, lepszej drogi. Może wytyczy nową drogę. W tych międzypokoleniowych metamorfozach możliwa jest również zmiana celów kształcenia i edukacji, a nie tylko dróg dojścia do nich. Może ten coraz nowocześniejszy pedagog nie wie, ku czemu zmierza, zwłaszcza wobec tylu alternatywnych kierunków i prądów pedagogicznych? Dokładnie tak jak sugeruje postawione tu pytanie – pedagog nie wie, ku czemu ostatecznie prowadzi – nawet gdy jest to *jedna owczarnia i jeden pasterz*. Ważne, że gdzieś prowadzi. Mniej ważne ku czemu i po co? Chodzi o to, *by gonić króliczka, iść, ciągle iść – bez końca ku przyszłości*. A tej przecież nikt nie zna. Pedagog sam nie wie, dokąd doprowadzi. Niekiedy nie dociera do krainy, ku której prowadzi. Uczeń pójdzie dalej w nadziei, że obiecaną ziemię posiędzie. Na tym polega m.in. potęga nadziei pedagogicznej – o mitycznym wprost rodowodzie.

Możesz nie doprowadził swego narodu do Ziemi Obiecanej, ale *prowa-*
dził obłądnie przez czterdzieści lat. Po wprowadzeniu wątku biblijnego, pora skonstatować, że to, co w każdym pedagogu uniwersalne, wiąże się z jego człowieczeństwem – **pełnym człowieczeństwem i odwagą** prowadzenia innych mimo wątpliwości, załamania i niepowodzeń na drodze pedagogicznej. A to z kolei wiąże się z **odpowiedzialnością** powziętą dobrowolnie – za podopiecznego, tak iżby stał się lepiej przystosowany, twórczy, oświecony i w miarę szczęśliwy pozostając w zgodzie z sobą i z innymi.

Dobrym pedagogiem jest więc osoba, której się ufa, pokłada nadzieję, że dopomoże w doprowadzeniu wychowanka do stanu przybliżonego do określonego ideału. Ale skądinąd wiadomo, że wychowankowie są niejednakowi, różni tak pod względem biologicznym, psychologicznym, społecznym, jak i kulturowym. Czy wobec tego nie należałoby różnicować metod i technik oddziaływania wychowawczego włączając w to również dobór odpowiednich, adekwatnych do danego przypadku osobowości wychowawców i nauczycieli?

Zarysowuje się więc taka opcja, wedle której pedagog ma być osobą wielowymiarową i wielopostaciową różnicującą sposoby i środki docierania do wychowanka – czyli chodzący nie jedną, a wieloma drogami. Widoczne to jest przede wszystkim w pedagogice specjalnej, gdzie stosuje **specjalne** metody wobec **specjalnej** kategorii wychowanków i czasami w **specjalnie** w tym celu zorganizowanych środowiskach, by proces transmisji edukacyjnej zoptymalizować.

Zatem pedagog specjalny oprócz cech uniwersalnych (ogólnoludzkich) winien charakteryzować się cechami specyficznymi sprzęgającymi się z cechami podopiecznych. Sprzężenia te wyznaczą wspólne drogi pedagoga i jego wychowanka. Idzie mi tu o takie cechy, jak: cierpliwość, wyrozumiałość, tolerancja inności, sprawność, dojrzałość, zrównoważenie, umiejętność nawiązywania i podtrzymywania więzi emocjonalnej, atrakcyjność interpersonalna. Pedagog oprócz tego, że jest profesjonalnie przygotowany do organizowania wpływu wychowawczego na wychowanka, ma być przede wszystkim **dobrym człowiekiem**, w szerokim sensie tego słowa.

2. Prowadzenie – to innymi słowy podążanie dobrowolne lub wymuszone. Niekiedy spacer, przechadzka. Drobnym nawet namysł nad wieloznacznością pojęcia *prowadzenie* uzmysławia niezwykle wprost pojemność historyczną jego rozumienia. *Prowadzić* to tyle, co *wodzić*, a nawet *uwodzić*. Prowadzenie to także określony rodzaj zachowania, *sposób bycia*. Repertuar rozmaitych *prowadzeń* zawiera dość liczną grupę znaczeń: od wymuszonego ruchu tzw. wodzikiem, aż do samoprowadzenia się autoregulujących się układów samodzielnych, czyli autonomów. Prowadzenie kogoś, czegoś, zakłada ruch, przemieszczanie się w czasie i w przestrzeni pod wpływem czynników, nad którymi przynajmniej w jakimś zakresie ma się kontrolę. Najistotniejsze są relacje między prowadzącym i prowadzonym – podmio-

tem i przedmiotem wpływu. Jedną z odmian tego wpływu jest oddziaływanie, czyli prowadzenie wychowawcze nasycone różnymi, zróżnicowanym przymusem i swobodą, kijem i marchewką, perswazją, nakazem.

Prowadzenie odbywa się zwykle po jakiejś drodze, po jakimś torze znanym, uprzednio już wytyczonym, ścieżką uprzednio już wydeptaną. Jeżeli prowadzi się po tak zwanych bezdrożach, tzn. nie prowadzi się, ale idzie na oślep. Bezdroże jest często synonimem zbłąkania. Królujący nam obecnie postmodernizm daje obraz świata jako bezdroża. Postmodernizm jako propozycja prowadzi donikąd. *Znać drogę* to tyle, co być pewnym. Nie znać drogi to tyle, co pozostać bezradnym. Znać wiele dróg, to zadreżać się niepewnością, którą drogę ostatecznie wybierzemy. Prowadzenie, jak wspomniałem, implikuje zatem pojęcie **drogi** i prowadzonego, czyli **dziecka**. Prowadzenie obejmuje szerokie spektrum wpływania na ludzkie zachowania – od łagodnej perswazji, poprzez dawanie przykładów z własnego życia, aż po stosowanie wymyślnych zagrożeń i tortur – gdzie *prowadzony* praktycznie jest bezwiednie włączony do celu. Jest to gama poczynań opiekuńczych, wychowawczych, terapeutycznych, resocjalizacyjnych, rehabilitacyjnych, restrykcyjnych, punitivnych, destruktywnych i konstruktywnych. Tylko niektóre z nich można nazwać pedagogicznymi. Te głównie będą nas interesować, choć przecież zawsze występują w kontekście środków pozapedagogicznych. Prowadzenie to innymi słowy wychowanie, czyli swoiste modelowanie człowieka zgodnie z zasadami prakseologii, gdzie tworzywem jest wychowanek, a jego stwórcą wychowawca. Trwa to do momentu uzyskania przez wychowanek odpowiedniego poziomu dojrzałości interpersonalnej, samodzielności i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Sam staje się przedmiotem i podmiotem wychowania. Zanika relacja pedagog – podopieczny, znika tym samym droga i prowadzenie. Wychowanek prowadzi się sam, pozostając w zgodzie z sobą i z innymi.

3. Droga – to w sensie fizycznym ciąg komunikacyjny, szlak, po którym odbywa się przemieszczanie obiektów, kanał przesyłowy, iloczyn prędkości i czasu w ruchu jednostajnym prostoliniowym, trajektoria punktu materialnego. Metaforycznie rzecz ujmując „droga” to również sposób, metoda dochodzenia do celu np. w wyrażeniu *ić drogą prawdy i miłości, iść na skróty, cel uświęca środki, droga cierniowa, droga krzyżowa, droga życia* itp. Są wreszcie drogi pewne i niepewne. Drogi gwarantujące sukces i drogi prowadzące do

kłęski. Szczególną odmianą drogi jest labirynt, gdzie rozwidlenia dróg prowadzić mogą do ślepych zaułków. **W labiryncie jest tylko jedna prawidłowa droga i ta daje poczucie pewności.** Wielość dróg jest synonimem niepewności. Choć z drugiej strony w systemowej wizji świata zakłada się, że systemy autonomiczne charakteryzują się ekwifinalnością, tzn. możliwością osiągnięcia stanów finalnych na wielu drogach. Mózg ssaków jest przykładem takiego systemu, gdzie w razie uszkodzeń pewnych funkcji, np. receptorowych, inne jego partie przejmują i rekompensują lub zastępują funkcje uszkodzone. System nerwowy w szczególności jest skomplikowaną drogą przewodzenia impulsów. Jest swoistą siecią splecionych i złączonych dendrytami synaps. Ta wielość dróg ostatecznie ma realizować jednak zadanie podstawowe, jakim jest kontrola otoczenia przez system, a także utrzymanie się systemu przy życiu.

4. Dziecko – młody egzemplarz gatunku ludzkiego, nie w pełni ukształtowany w sensie fizycznym i psychicznym, nieletni, małoletni, młodociany – oto formalne określenie dzieci i młodzieży. Pojęcie dziecka i dzieciństwa wyewoluowało się już dawno. Interesująco pisze o tym B. Smolińska-Theiss w artykule *Dzieciństwo w Polsce* – przywołując rozmaite wymiary i znaczenia dzieciństwa w ujęciu historycznym, a przede wszystkim ukazując tzw. *socjalne znamię polskiego dzieciństwa* [Kwartalnik Pedagogiczny 3-4, 2000]. Różnym odmianom dzieciństwa poświęcono także szereg publikacji i konferencji naukowych, organizowanych w latach 1999-2006 przez Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, m.in. *Zbrodnia i okrucieństwo dziecięce*, *Dzieci gorszych szans*, *Być dzieckiem i przetrwać*.

Dziecko pojmowane bywa jako przedmiot i podmiot oddziaływań wychowawczych. Także jako przedmiot i podmiot polityki społecznej, socjalnej, edukacyjnej. Największy niepokój budzi sytuacja dzieci niczyich, sierot społecznych, chorych, przestępczych i marginalizowanych *dzieci ulicy*. Generalnie dziećmi są osoby *niepełnoletnie*, czyli od 0 do 18 roku życia. W ich traktowaniu są nieliczne wyjątki odstępstwa od reguł ogólnych (np. w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich). W pewnych przypadkach 20-latek może być potraktowany jako nieletni, a 15-latek jako dorosły. Pomińmy jednak te dziwactwa prawnicze.

Mówiąc o prowadzeniu dziecka drogą ku... mamy na myśli bardzo różnicowane kategorie dzieci i młodzieży podlegającej obowiązkowi szkol-

nemu. Współczesne dzieci zasadniczo różnią się od swych rówieśników sprzed 20 czy 40 lat. Zawsze istniały nastoletnie ofiary przestępstw, ale i nastoletni zbrodniarze, nastoletnie matki z niechcianym macierzyństwem, nastoletnie prostytutki. Współczesny teenager to *nastolatek globalny* – dobrze posługujący się komputerem, Internetem, łatwo komunikujący się, żyjący wytworami kultury popularnej – komputerowy próżniak bez głębszych zainteresowań, odmawiający współpracy. Wartości, które mu są oferowane przez świat dorosłych, uznaje za zbyt prozaiczne, banalne. Ma swoją popkulturę lub podkulturę hip-hopową. Tradycyjny pedagog wobec takiego *dziecka* staje się bezradny. Oferta pedagogiczna przygotowana przez świat dorosłych nie trafia do niego.

Wymagana jest zmiana podejścia. Pedagog nie jest żadnym pasem transmisyjnym istotnych wartości kulturowych. Z kolei dziecko nie jest *czystą tablicą* ani gąbką pochłaniającą wiedzę jak wodę. Pedagog rezygnuje z postawy mentora czy oświeconego władcy – dorosłego, który wie lepiej. Jeśli chce być przydatny, musi przejść na poziom partnerstwa, pedagogicznego dialogu i wspólnych poszukiwań. W wyniku tego wychowanek może skonstruować swoją tożsamość lub zrekonstruować swą nadwrażliwą tożsamość osobową w przypadku nieprzystosowania społecznego.

Powstała dzisiaj nowa kategoria młodzieży zwana pokoleniem *odwróconych pleców* albo tzw. slackersów – próżniaków odmawiających jakiegokolwiek uczestnictwa kulturowego, religijnego, ekonomicznego. Jest to pokolenie programowych nieudaczników, któremu nic nie może dać satysfakcji z wyjątkiem świata mediów elektronicznych, tj. telefonii komórkowej, Internetu, gier telewizyjnych, wirtualnej rzeczywistości, stworzonej dla bezmyślnych egzystencjalnych idiotów, biernych uczestników popkultury, w której brutalność, wulgarny żart graniczą ze świętością i powagą.

Pedagogika resocjalizacyjna świadoma istniejącego stanu rzeczy, korzystając z dorobku współczesnych nauk, takich jak: antropologia filozoficzna, teleologia, psychologia społeczna, socjologia dewiacji, pedagogika specjalna, prawo i kryminologia, skonstruowała zespół technik, metod, procedur i strategii wychowania resocjalizującego.

W łańcuchu komunikacyjnym *pedagog – prowadzenie – droga – dziecko* są trzy rzeczowniki, jeden z nich to forma odczasownikowa. *Prowadzenie* łączy trzy wspomniane elementy i nadaje im sens. Wyraża to prosta formuła: *pe-*

dagog prowadzi dziecko drogą. Chciałoby się dodać, w uzupełnieniu tego elementarnego zdania, każdej pedagogiki: *dziecko idąc drogą staje się wychowawcą siebie.* Każda odmiana pedagogiki zmierza do ukształtowania samodzielności *prowadzonej* jednostki w ramach określonego systemu.

Przytoczone formuły pokazują, że najważniejszą relacją zachodzącą między wychowawcą i wychowankiem, nauczycielem i uczniem, opiekunem i podopiecznym jest **prowadzenie**. Jest to relacja zachodząca między dwoma podmiotami – pedagogiem i dzieckiem. Istota najbardziej elementarnego wpływu (w tym wychowawczego) jednej osoby na inną tkwi w rodzaju czynności, w działaniu. Z pewnością każde działanie ma swe podłoże intelektualne, emocjonalne. To, co się liczy ostatecznie, to wzajemne zachowania podmiotów – aktorów w jakimś, zawsze określonym, kontekście społeczno-kulturowym. To kulturowo-społeczne tło nazywa się otoczeniem systemu lub po prostu środowiskiem (*milieu*).

Wychowanie to wywieranie intencjonalnego wpływu na wychowanka, w niepustym otoczeniu, poprzez stymulowanie go odpowiednimi komunikatami, bodźcami, przekazami, w celu uzyskania przez niego rzadkich zachowań i cech osobowych, które pozostawałyby we względnej zgodności z normami społecznymi i standardami *normalności* w danym społeczeństwie. Wychowanie resocjalizujące należałoby więc zaliczyć do takiej właśnie kategorii działań.

W zależności od tego, co zostanie uznane za defekt, zaburzenie, odstępstwo czy patologię danej jednostki lub grupy społecznej, rozmaicie będzie się definiować **poziomy i zakresy** tzw. wychowania resocjalizującego.

Nie wchodząc tu w rozróżnienia szczegółowe, wszak resocjalizacja to coś innego niż wychowanie resocjalizujące, resocjalizacja może obejmować postępowanie wykraczające poza obszar pedagogiki rozumianej jak wyżej, np. poprzez zastraszenie, wymuszanie, pranie mózgu itp.

Wychodząc z podobnych założeń, w podręczniku *Pedagogika resocjalizacyjna* [APS, 2006] przedstawiłem trzy modele resocjalizacji: behawioralny, interakcyjny oraz wielodyscyplinarny (transdyscyplinowy). Obecnie (dziś) pragnę pokazać, że w sensie teoretycznym istnieje wiele modeli i pomysłów *resocjalizowania* dzieci, młodzieży i dorosłych. Pisałem o tym wielokrotnie. Nie ma jednej monolitycznej teorii zdrowia i zdrowienia, brak jedynej teorii resocjalizacji, której aplikacja gwarantowałaby resocjalizacyjny

sukces w każdym przypadku. Mówiąc metaforycznie, nie ma jednej, jedynej drogi dochodzenia do reintegracji społecznej osoby wykołejonej, grzesznika, zwyrodnialca czy zbrodniarza. Co więcej, sukces resocjalizacyjny w świetle danych empirycznych, cudzych i własnych, bywa zwykle wątpliwy. Każdy przypadek wymaga indywidualnego podejścia.

1. **Resocjalizacja – jako modyfikacja zachowań**, eliminowanie zaburzeń w zachowaniu. Zaburzenie definiowane bywa tu statystycznie jako zachowanie niezgodne z normami i standardami, obowiązującymi w danym wieku i środowisku. Resocjalizacja to innymi słowy trening prowadzący do wdrukowania prawidłowych (zgodnych z normami) standardów zachowania, co najmniej na poziomie obserwacyjnym, bez konieczności zmiany jakichkolwiek struktur regulacyjnych jednostki (np. postaw, przekonań itp.)

2. **Resocjalizacja – jako zmiana społecznej przynależności** przez odrzucenie ról *podkulturowych* obciążonych stygmatem *przestępcy, dewianta, kryminalisty*. Ten rodzaj resocjalizowania nazwać można procesem aktywnego wygaszania motywacji i zachowań antyspołecznych. W miejsce ról defektywnych wbudowuje się nową tożsamość społeczną, definiowaną przez bardziej konstruktywne scenariusze ról społecznie akceptowanych.

3. **Resocjalizacja – jako przebudowa emocjonalna** nieprzystosowanego, bezradnego *wyrzutka, odpadu życia społecznego*, który nawet sam z sobą poradzić sobie nie może. Resocjalizacja tak rozumiana obejmuje przejście od uczuć i stanów negatywnych, sprzyjających łamaniu norm społecznych, do stanów pozytywnych na gruncie empatii, przywiązania, poszanowania bliźniego, prospołeczności i sympatii międzyludzkiej.

Można powiedzieć o swoistej symetrii między **negatywnymi, kłopotliwymi emocjami**, takimi jak: zawiść, zazdrość, wstręt, dyskryminacja, pogarda, nienawiść, zażenowanie, agresja, wściekłość itp., a **emocjami pozytywnymi**, które winny dominować w rekonstruowanej emocjonalności wychowanka: przyjaźni, wyrozumiałości, tolerancji, nadziei, wiary, umiłowania prawdy, dobroci oraz piękna, zrównoważenia – tak charakterystycznych dla Lockowskiego *gentelmana*.

4. **Resocjalizacja – jako wrastanie w kulturę zaspokajania potrzeb** pierwszego i drugiego rzędu zgodnie ze standardami obyczajowymi, moralnymi, prawnymi. Wielu dewiantów, w tym najgroźniejszych, stało się nimi dlatego, że nie byli w stanie (ani skłonni, ani zdolni) zaspokoić swych

mniej lub bardziej doskwierających potrzeb deprivacyjnych w sposób społecznie akceptowany. Natomiast potrzeby wyższego rzędu, np. transcendencji czy transgresji, realizowali w sposób niedopuszczalny, nieludzki. Ten rodzaj resocjalizacji nazwać można **repersonalizacją** jednostki, która z dzięki i niepohamowanej bestii psychopatycznej, *bez sumienia*, cierpiącej na obłąd moralny – zmienia się na korzyść, uzyskuje cechy **pełnej osoby ludzkiej**, świadomej swego człowieczeństwa i odpowiedzialnej za siebie.

5. **Resocjalizacja – jako kształtowanie prawidłowych postaw społecznych**, dobrze zintegrowanych. Ta koncepcja została najpełniej rozbudowana przez Cz. Czapówa i jego współpracowników. Wiele wadliwie zbudowanych oraz nieprawidłowo zintegrowanych postaw sprzyja pojawieniu się tzw. **antagonizmu destruktywnego**. Objawia się on na różnych poziomach myślenia, odczuwania i działania. Prowadzi on stopniowo do degradacji osobowościowej człowieka, wykolejającego się **przestępczo** lub **obyczajowo**. Postawy rozumiane są tutaj jako konstrukty trójelementowe (nastawienia **poznawcze**, **emocjonalne** oraz zachowaniowe). Wywiedzione są one z szerszych konstruktów teoretycznych, jakimi są z jednej strony **światopogląd** (system skryptów poznawczych, przekonań obejmujących najogólniejsze sądy o rzeczywistości) oraz **hierarchia wartości**, czyli system preferencji emocjonalnych albo orientacji wartościująco normatywnych. Te dwa podsystemy składają się na **świadomość siebie**, obraz siebie i świata, czyli wchodzi w skład **ja – realnego** (fakty) oraz **ja – idealnego** (postulaty – ideały). Stosownie do **teorii wykolejenia społecznego** rozumianego jako układ postaw Czesław Czapów zbudował **typologię i metodyki wychowania resocjalizującego**, która do dziś wydaje się aktualna. Co więcej, jego pomysły systematyzujące mogą być przeniesione do innych, omawianych tu modeli resocjalizacji.

6. **Resocjalizacja wielowymiarowa** (transdyscyplinowa) – pojmowana jest jako **system oddziaływań sprzężonych ze sobą klas działań**. Obejmują one rozmaite poziomy rzeczywistości wychowawczej, począwszy od poziomu behawioralnego, poprzez zaspokojenie **potrzeb**, wdrażanie do pełnienia określonych **ról** społecznych oraz przez ukształtowanie szeregu pozytywnie ocenianych sposobów myślenia i odczuwania składających się na dobrze zintegrowany **układ postaw**. Czyni to jednostkę odporną na sytuacje pokusy, nawet w warunkach wysokiego skumulowania niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych działających w życiu nieletniego.

7. **Resocjalizacja – jako dostosowanie sytuacji** życiowych i organizacyjnych do cech charakteru nieletniego, pojmowanego jako **zespół sztywnych cech sterowniczych** układu autonomicznego, jakim jest człowiek. Dostosowywanie warunków i sytuacji do **cech charakteru wychowanka** ma doprowadzić do tzw. **krystalizacji charakteru**. Odbywa się to poprzez odrzucenie konformizmu (dekonformizację charakteru), poprzez odrzucenie tzw. **tresury i mistyfikacji** charakterologicznej oraz innych zniekształceń wynikających z braku **rozdzielenia między charakterem pozornym i rzeczywistym**.

Krystalizacja charakteru to zakładany cel – stan: *Pod względem raptowności przypomina to proces krystalizacji roztworu przesyconego, w którym pod wpływem znikomego wstrząsu całej nadmiar rozpuszczonej substancji ulega strąceniu w okamgnieniu.*

*Mówiąc językiem potocznym, krystalizacja charakteru jest olśnieniem, że przyczyną milczącego oporu wobec coraz natarczywiej narzucających się decyzji nie była bynajmniej błędność tych decyzji, lecz błędność samej podstawy decydowania, jaką stanowił charakter pozorny nakazujący traktować decyzje słuszne, bo wynikające z charakteru rzeczywistego, jako błędne. Towarzyszy temu uczucie ogromnej ulgi, że od tej chwili wszystko motywuje się jasno, prosto i spójnie, wiadomo nareszcie, kim się jest, jaki rzeczywiście ma się charakter [M. Mazur, *Cybernetyka i charakter*, s. 424].*

8. **Resocjalizacja – jako swoisty rodzaj nawrócenia na wartości wyższego rzędu związane z realizacją ideałów** np. *samourzeczywistniania* się poprzez działalność rzemieślniczą, artystyczną, literacką, muzyczną, twórczą. Chodzi tu o eksternalizację własnych stanów wewnętrznych, pozwalających wykraczać poza to, co jest dane tu i teraz. Oznacza to uruchomienie tzw. **motywacji hubrystycznej**, o której przekonująco pisze J. Kozielecki, autor *Człowieka wielowymiarowego*. W tej koncepcji resocjalizowania przywołuje się rozmaite idee człowieka i społeczeństwa. Najczęściej te, które pokazują człowieka z perspektywy jego możliwości **kreacyjnych, twórczych**, wynikających z paradygmatów: *homo creator* i *homo faber*. Jednakże nie stworzono tu jakiejś spójnej koncepcji modyfikowania całej osobowości czy całego człowieka poprzez uruchomienie w nim potencjałów twórczych [M. Konopczyński, 2006]. W praktyce mamy do czynienia z różnymi zastosowaniami tzw. **arteterapii**, oddziaływania resocjalizującego przez sztukę i aktywności związane z tzw. kulturotechniką. Obejmuje ona inne, mniej twórcze aktywności, takie jak: uprawianie sportu, turystyki, uczenie się, samodzielne kształcenie się itp., pracę, kontemplację i modlitwę.

9. **Resocjalizacja – jako reintegracja społeczna jednostki** przez rekonstrukcję jej własnej **tożsamości osobowej** (indywidualnej) i społecznej. To odmiana przemiany wewnętrznej człowieka przez zmianę składników i funkcji struktur poznawczych (kognitywnych i emocjonalnych preferencji), związanych z **obrazem siebie i swego miejsca w świecie**. Podstawą takiej transformacji wewnętrznej może być *dialog* i tzw. **dialogiczność**, tj. otwarcie się na *Innego, Obcego, Drugiego* [J. Gara, *Człowiek w horyzoncie filozoficznej kategorii dialogu*, w: „Opieka – Wychowanie – Terapia”, /52/ 2002 r., s. 12-18, nr 4].

Pierwowzorem rozwijającego się *ja* pod wpływem doświadczeń socjalizacyjnych jest teoria G. Allporta *O osobowości dojrzałej*, wyodrębniająca siedem etapów kształtowania się rozwoju indywidualności począwszy od **ja – cielesnego** do wysoce skomplikowanego **ja – intencjonalnego**. Rozwój zdrowej osobowości możliwy jest wówczas, gdy zaistnieją sprzyjające warunki, zwłaszcza warunki emocjonalne.

10. **Resocjalizacja – jako autoresocjalizacja**, samowychowanie resocjalizujące. Jak mówił niegdyś Cz. Czapów [1980] – to swoiste **autosterowanie**. To rodzaj kierowania własnym rozwojem mimo załamań i kryzysów pozwalających przechodzić zgodnie z koncepcją *wektorów rozwoju* na coraz wyższe etapy społecznego funkcjonowania, pozwalające osiągać coraz dojrzszałą postać siebie. Wspominam o tym charakteryzując **trajektorię cierpienia** i jej dziewięć etapów wyodrębnionych przez badaczy biografii ludzkich [podrozdział: *Společna odmiennosc źródłem cierpienia* w: L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, s. 67 i dalsze, 2006 r., APS]. Ta odmiana resocjalizacji zwraca uwagę na trud **transformacji wewnętrznej** i towarzyszące mu cierpienie. To nie tylko dlatego, że ten rodzaj resocjalizowania wiąże się ze stosowaniem kar – a ściślej kary pozbawienia wolności, ale dlatego, że wiąże się to z postrzeganiem warunków życia jako karzących, przepehionych nieszczęściami, chorobami, kryzysami, cierpieniem fizycznym i psychicznym.

Każdy z przedstawionych **zakresów** i **poziomów** rozumienia procesu resocjalizacji rozbudowuje rozmaitego rodzaju metodyki szczegółowe wykorzystując różne pomysły psychospołeczne, kryminologiczne, penitencjarne oraz teologiczne.

Nie ma i chyba nie będzie jednej scalającej, całościowej teorii, która pozwoliłaby zunifikować wiedzę o resocjalizacji.

Валентина Петева, психолог,
Елисавета Вылова, педагог,
гр. София, Р. Болгария

Valentina Peteva, psychologist,
Elizabeta Vylova pedagog,
Sofia, Bulgaria

Из размышлений Апостола Павла по дороге к Распятию:

*...И вспомнил, как учил людей любви, как говорил им, что,
даже если бы они роздали все свое имущество бедным,
изучили бы все языки и узнали все тайны и все науки,
они ничто без любви, которая нежна, терпелива,
не причиняет зла, не желает почестей, все выносит,
всему верит, на все надеется, все выдержит*

Генрих Сенкевич "Quo vadis"

Семья и идентичность

Rodzina i tożsamość Family and Identity

Streszczenie: Tematy rodzina i tożsamość należą do najczęściej poruszanych w aspekcie pracy socjalnej i psychoterapii. Wielu różnych autorów podejmuje ten temat, prowadzone są dogłębne badania, pojawiają się wnioski, czasami autorzy dzielą się swoimi przemyśleniami i obserwacjami. Jest to również jeden z głównych tematów poruszanych przez specjalistów pracujących w sektorze społecznym, którzy analizują zagadnienie z perspektywy praktyków.

Słowa kluczowe: rodzina, tożsamość, wychowanie

Abstract: Topics family and identity are among the most frequently discussed in the context of social work and psychotherapy. Many different authors take this subject, conducted in-depth research, there are applications, sometimes the authors share their thoughts and observations. It is also one of the main topics addressed by the professionals working in the social sector who analyze the issue from the perspective of practitioners.

Key words: family, identity, education

Резюме: Темы Семьи и Идентичности - среди наиболее комментируемых в социальной работе и психотерапии. Многие и различные авторы работают над этой темой, проводя углубленные исследования и делая выводы, или просто рассказывая о своих размышлениях и наблюдениях. Это также одни из первых тем, рассматриваемых специалистами, работающими в социальной сфере в процессе личного опыта.

Оказывается, „Семья” и „Идентичность” – два настолько уникальных по структуре и содержанию феномена для каждого человека, что их практически невозможно обособить в конкретные классификации. Именно по причине их специфики и важности приходится уделять особое внимание и даже заботу их равновесному и надстраиваемому развитию.

Ответы на вопросы о *Корнях* и *Крыльях* в жизни отдельной личности часто находятся в той интересной и глубокой стороне личности, называемой идентичностью, чье формирование и развитие неразрывно связано с принадлежностью. Символы *идентичности* – имя, семья, родители, благосостояние, дом, строят личность подобно небольшим кирпичикам. В сущности, это важный материал, на основе которого моделируется самочувствие. Хорошая или нет, но каждому человеку необходима собственная история и воспоминания, без которых он не может расти – без прошлого нет будущего. Это изначальное понимание развития отдельной личности и человеческого общества в целом, познание себя как части общности Других, передача и восприятия опыта. Все это направлено на детскую личность и чаще всего описывается термином *воспитание*. Что, в сущности, означает этот термин, кроме хорошо знакомых определений, связанных с целенаправленным, устойчивым процессом взаимодействия в целях... и т.д. В сущности, само это слово несет в себе ясное и интересное послание:

вос – питание, над – питание, когда ребенку предоставляется нечто большее, чем питание, чем биологическая забота и функционирование, формирование личности. Речь идет об очень деликатном периоде жизни человека – детстве, в котором без какой-либо критики ассимилируются различные формулировки, касающиеся внешнего вида, интеллектуальные и социальные умения, мечты и стремления. Превратившись в заключения и склонности собственного внутреннего мира, они властвуют, сохраняясь в недрах памяти, преодолевая время. Из глубочайших недр личности всплывают полностью сохранившиеся, неизменившиеся воспоминания – любви, внимания, нежности, боли или заброшенности. Травмы человеческой психики также сопутствуют развитию личности (т.к. только там, где есть страдание, есть и воскресение /катарсис). Житейские испытания, через которые проходит человек, иногда очень травмирующие, являются носителями опыта, без которого, в сущности, нет роста, самостоятельности, свободной воли – вещей, необходимых для зрелой личности. Все же, детей нельзя просто бросить на дороге самостоятельного опыта, но и не следует их постоянно опекать, лишь бы обеспечить их безопасность. Безусловно, нахождение баланса является трудной задачей. Именно в этом состоит специфическая роль, и даже миссия социальных работников: оказание помощи семье в предоставлении ребенку самого лучшего. В сущности, понимание *добра* означает более конкретные вещи, такие как: хорошее самочувствие детей, безусловная любовь родителей, познание, познание, познание. Важно, чтобы социальные работники (особенно совсем молодые коллеги) верили, что могут помочь изменить мир к лучшему, и тому, кто не воспринимает социальную работу с этой точки зрения, наверное, лучше вообще этим не заниматься: практика постоянно предоставляет доказательства, почему это так.

Социальные работники не могут терять времени, т.к. ежедневно становятся свидетелями многочисленных серьезных событий: матери бросают своих детей; семьи, отличающиеся хорошими партнерскими взаимоотношениями, отказываются стать родителями из-за невозможности иметь биологического ребенка; дети оставляют семейную среду и школу в поиске фальшивой независимости, ранней сексуальности и самостоятельности, и т.д. и т.д. Цель социальных работников - успеть

оказать положительное влияние на подобные тяжелые для личности ситуации, чтобы успешно интегрировать их в качестве опыта, в контексте целостной личности, пока они посредством своей травматической сущности не определяют один или другой выбор в жизни клиентов. В этом смысле социальные работники не делают чудеса, они просто направляют и показывают позабытые, но изначальные истины отношений между поколениями. Иногда ключ к улучшению отношений прячется в обыкновенных вещах, вытолкнутых из нашего сознания ежедневной рутинной. Мы все чаще питаемся fast food, встречаемся с друзьями в социальных сетях, улыбаемся, плачем и целуем с помощью смайликов. И тогда, когда возникает чувство, что „в последнее время что-то не так“, роль социального работник/терапевта в консультативном или терапевтическом процессе оказывается очень полезной.

Во время консультативной и терапевтической работы с детьми и семьями проводятся как индивидуальные, так и совместные встречи. В большинстве случаев они начинаются рассказами о том, как мы себя чувствуем, как прошла неделя после последней консультации, как начался день, снились ли нам сны... Вводятся ритуалы, в течение которых мы делимся и выслушиваем друг друга, такие как „Круг доверия“, „Круг выслушивания“ и „Круг обратной связи“, где дети, родители и социальные работники находятся в защищенном пространстве консультативного кабинета и, взявшись за руки, рассказывают о себе, о своих мечтах, школьных воспоминаниях, семье. Так родители учатся выслушивать своих детей, и тем самым узнают верную оценку самих себя, учатся видеть то, что находится под поверхностью (поведением). Имеют возможность самостоятельно, на себе ощутить эффект внимания со стороны другого человека. Одновременно, у детей есть возможность узнать другую сторону своих родителей, различную от вскармливания, контроля, санкционирования. Они узнают об их тревогах, о том, что взрослые тоже испытывают страх, и что когда-то давно они также были просто детьми.

Каждая консультация длится 50-60 минут, и в некоторых случаях может представлять собой просто разговор. Часто на первые консультации клиенты приходят уставшими, под грузом своих

воспоминаний, с чувством безысходности и собственным приговором, вынесенным самому себе. В процессе разговора и свободного выражении страхов и фантазий дети и родители имеют возможность ощутить успокоение и выстроить в ряд собственные мысли.

Приемным родителям и усыновителям также предоставлена собственная территория – путем обучения, групп взаимопомощи и/или индивидуальных консультаций они имеют возможность получить свою дозу личного времени, поддержки и внимания.

Очень часто вместе с социальным работником / терапевтом клиенты открывают для себя силу объятия, доброго слова, совместного питания и ежедневного приветствия: ответы на загадки хороших взаимоотношений прячутся в простых вещах и словах, сказанных много веков назад. У нас в Болгарии существует старая традиция пожелания семье „сговора“. Это слово будто несет в себе решение любой семейной проблемы путем *с-говора*, разговора, совместного общения, определения своих обязанностей, раскрытия желаний, понятия другого человека... Одновременно так просто и так сложно.

Одним из самых важных *подарков*, которые родитель должен подарить своему ребенку, является *самостоятельность*. Родитель должен позволить ему вырасти, т.е. ошибаться, выбирать, развиваться. А одним из важнейших *уроков*, которые должны усвоить родители, является то, что посеянные семена возрастут только на хорошей почве: семена хорошего ученика, уверенного ребенка, зрелости и независимости возрастут только при наличии спокойствия, как у родителя, так и у ребенка. Спокойствие и хороший климат в семейном саду - наилучшая почва для роста и развития дерева с красивой, плодородной короной и здоровыми корнями.

Katarzyna Marciniak-Paprocka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

**Kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych
w świetle Rozporządzeń MEN z 17 listopada 2010 r.
Tworzenie Indywidualnego Programu
Edukacyjno-Terapeutycznego**

Training of special education needs students in the light of Order
of the Ministry of National Education of 17.11.2010.
Creating Individual Educational and Therapeutic Program

Streszczenie: 17.11. 2010 r. weszły w życie rozporządzenia MEN dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zobowiązują one do tworzenia specjalistycznej dokumentacji, takiej jak Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny.

Słowa kluczowe: uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, IPET, rozporządzenia MEN

Abstract: The newest Orders of the Ministry of National Education of 17.11.2010 relate to aid activities in relation to children with special educational needs. One creates a special Educational and Therapeutic Program including statement concerning the need of special education from a psychological and pedagogic clinic and multi-specialist child functioning evaluation.

Key words: children with special educational needs, Educational and Therapeutic Program, Orders of the Ministry of National Education of 17.11.2010

17 listopada 2010 roku zostały wprowadzone nowe regulacje prawne dotyczące kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Działania pomocowe skierowane do uczniów opisane są w sześciu Rozporządzeniach MEN:

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

Rozporządzenia nakładają na szkoły i nauczycieli obowiązek organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w zależności od typu placówek:

- w przedszkolach i gimnazjach od roku szkolnego 2011/2012,
- w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych od roku szkolnego 2012/2013.

Działania pomocowe ukierunkowane są na rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, a także rozpoznawanie możliwości psychofizycznych ucznia wynikających ze szczególnych potrzeb edukacyjnych. Rozporządzenie określa grupy uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE), wynikające z:

- 1) niepełnosprawności,
- 2) niedostosowania społecznego,

¹ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1487.

² Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1488.

³ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1489.

⁴ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1490.

⁵ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1491.

⁶ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1492.

- 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym⁷,
- 4) szczególnych uzdolnień,
- 5) specyficznych trudności w uczeniu się,
- 6) zaburzeń komunikacji językowej,
- 7) choroby przewlekłej,
- 8) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- 9) niepowodzeń edukacyjnych,
- 10) zaniedbań środowiskowych, związanych z trudną sytuacją bytową ucznia i jego środowiska rodzinnego, sposobami spędzania czasu wolnego oraz środowiskiem rówieśniczym czy pozaszkolnym,
- 11) trudnościami w adaptacji wynikającymi z różnic kulturowych, zmian w środowisku edukacyjnym, w tym związanych z wcześniejszym przebywaniem za granicą kraju⁸.

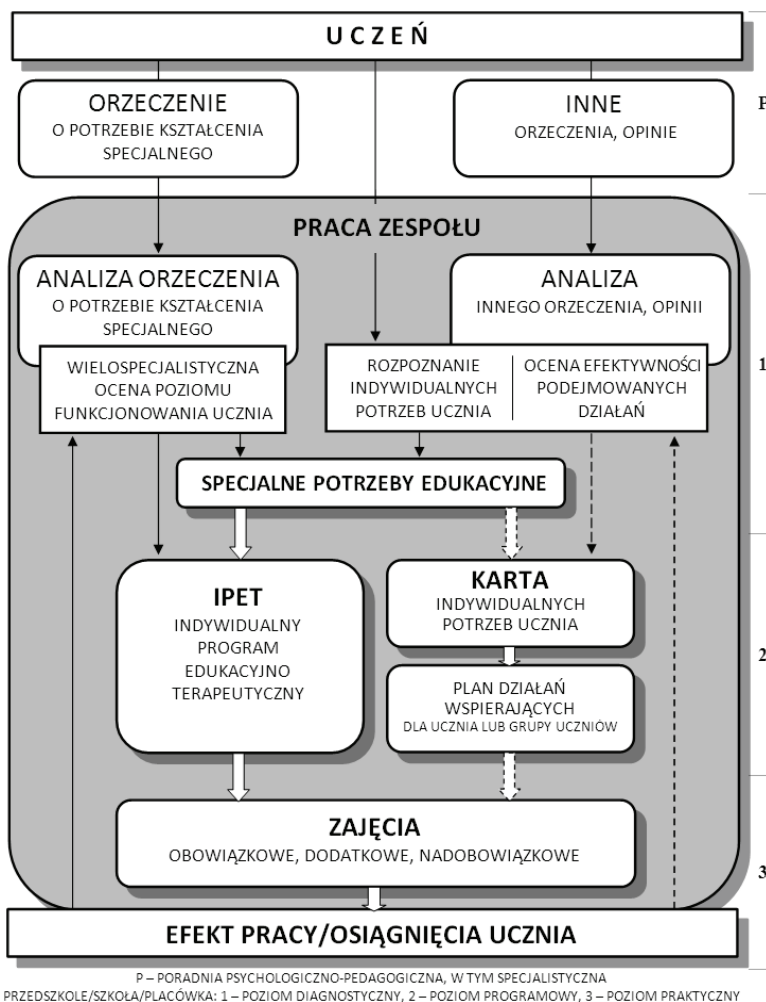
Powyższa klasyfikacja wskazuje na bardzo szeroki katalog potrzeb, w stosunku do których należy podjąć szczególne metody oraz formy pomocy. Odpowiedzialność za działania pomocowe prowadzone w szkole rozporządzenie nakłada przede wszystkim na dyrektora szkoły. Jest on zobowiązany do utworzenia na terenie szkoły Zespołu, składającego się z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów: psychologów, logopedów, reedukatorów i innych.

Zespoły tworzone są dla uczniów posiadających: orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego, orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania oraz opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a także dla uczniów nieposiadających powyższych dokumentów, lecz ze względu na potrzeby rozwojowe i edukacyjne wymagających objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną⁹.

⁷ W stosunku do uczniów przejawiających powyższe trudności sporządzane są przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

⁸ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1487, § 2.1.

⁹ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1487, § 19.



Schemat 1. Model pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁰

¹⁰ Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli. Rec. mgr Joanna Wrona, Naczelnik Wydziału Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011 r., s. 44.

Schemat 1 w jasny sposób przedstawia działania skierowane do ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przewidywane są trzy możliwości rozpoznania i wstępnej diagnozy.

- I możliwość – Dziecko może posiadać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – w tym wypadku Zespół zapoznaje się z dokumentacją i przeprowadza wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia. Skutkuje to, na poziomie programowym, sporządzeniem Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET), który zawiera informacje o zajęciach niezbędnych do wspomagania SPE ucznia.

- II możliwość – uczeń posiada innego rodzaju orzeczenie bądź opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej - Zespół jest zobowiązany do przeprowadzenia rozpoznania indywidualnych potrzeb ucznia. Działania te mają na celu rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych i sporządzenie Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia oraz Planu Działań Wspierających (PDW). Na poziomie praktycznym planuje się zajęcia, w których uczestnictwo pomogłoby uczniowi zaspokoić jego specyficzne potrzeby.

Zespół jest zobowiązany również do przeprowadzania ewaluacji efektów pracy i osiągnięć ucznia – rozpoznania monitorującego. Ewaluacja powinna się odbyć co najmniej raz w roku, jeśli jednak zaistnieje potrzeba, wykonywać ją można częściej – raz na semestr.

- III możliwość – Rozporządzenie wskazuje etapy postępowania w stosunku do ucznia, którego należy objąć specjalistyczną opieką, ale nie posiada on opinii lub orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Do diagnozy specyficznych potrzeb zobowiązany jest w tym przypadku Zespół, a przede wszystkim nauczyciele mający bezpośrednią styczność z danym dzieckiem.

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny

§ 5.1 *Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia (...)*¹¹ określa, że „dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie

¹¹ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1490.

kształcenia specjalnego oraz dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia¹²(...)”.

W stosunku do funkcjonowania IPET zastosowano wymogi formalne, które mają spełniać programy tworzone dla dzieci. Za jego utworzenie odpowiedzialny jest Zespół po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia.

Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny oprócz funkcji edukacyjnej pełni również funkcję terapeutyczną. Tych dwóch funkcji nie da się rozdzielić, uzupełniają się wzajemnie.

IPET zawiera:

- 1) zakres dostosowania do indywidualnych potrzeb rozwojowych, psychofizycznych i edukacyjnych ucznia wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania;
- 2) formy zajęć, wsparcie, działania nauczycieli i specjalistów, w zależności od rodzaju specyficznej potrzeby;
- 3) metody, formy, środki dydaktyczne niezbędne do pracy z uczniem,
- 4) okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym wymiar godzin, ustalony z dyrektorem szkoły;
- 5) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i inne, adekwatne do potrzeb ucznia;
- 6) działania wspierające rodziców ucznia i instytucji wspomagających oraz zakres tych działań w realizacji działań pomocowych¹³.

Rozporządzenie nie wskazuje obligatoryjnego wzoru IPET. Pozwala to na modyfikację programu w zależności od potrzeb. Można wyróżnić elementy, które będą spójne w większości wzorów dostępnych na kursach, szkoleniach czy na stronach internetowych:

- dane metryczkowe – imię i nazwisko ucznia, rok urodzenia, nazwa placówki, do której uczęszcza, etap edukacyjny, dane z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – orzeczenie PPP numer z dnia,
- rozpoznanie z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego,

¹² Tamże.

¹³ Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1490, § 5.2.

- wyniki wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka – pozwala to na wyodrębnienie mocnych i słabych stron dziecka, wiedzy niezbędnej do dalszych działań,
- informacje o dziecku niezawarte w orzeczeniu, ale uzyskane poprzez obserwację, wywiad z rodzicami, opiekunami dziecka,
- zakres działań nauczycieli,
- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych,
- zakres metod, form i środków dydaktycznych, zajęć obowiązkowych i dodatkowych,
- zakres współpracy z rodzicami dziecka,
- ewaluacja i informacja na temat modyfikacji IPET,
- informacja o zatwierdzeniu programu przez Zespół: data i podpis osoby przygotowującej program, zatwierdzenie przez dyrektora, podpis rodzica – informacja o zapoznaniu się z programem¹⁴.

W związku z wielością wzorów Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych poniżej przedstawię propozycję zmodyfikowanego przeze mnie przykładu IPET. Został on opracowany na podstawie propozycji Agnieszki Piekut¹⁵.

¹⁴ Trochimiak B., *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Poznanie, planowanie, wspieranie – diagnoza, program, praktyka*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Wydane przez MEN, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, 2011 r., s. 42-54.

¹⁵ Na podstawie niepublikowanych materiałów mgr Agnieszki Piekut.

**INDYWIDUALNY
PROGRAM
EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNY**

dla.....
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu.....

opracowany przez
.....

zatwierdzony przez
dyrektora szkoły

*Własnoręczny podpis rodziców:
„Zapoznałem się i zatwierdzam do realizacji”
Podpis rodzica*

- charakterystyka ucznia

Wywiad z rodzicami na temat sytuacji rodzinnej i środowiskowej, Przebieg ciąży i porodu. Rozwój dziecka na poszczególnych etapach – noworodkowym, niemowlęcym, wczesnopreszkolnym, przedszkolnym. Przebyte choroby i urazy. Funkcjonowanie rodziny. Zmiany mogące mieć znaczący wpływ na zachowanie dziecka. Sytuacja materialna. Rodzeństwo i inni członkowie rodziny zamieszkujący w tym samym gospodarstwie domowym.

Funkcjonowanie dziecka w klasie. Przebieg etapów edukacyjnych do obecnego momentu. Sytuacje koleżeńskie – funkcjonowanie społeczne.

- rozpoznanie kliniczne z orzeczenia

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu....

- zalecenia z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej

Zalecenia zawarte w Orzeczeniu z PPP

- wielospecjalistyczna diagnoza funkcjonowania ucznia

| Słabe strony | Mocne strony |
|--------------|--------------|
| | |
| | |
| | |

Do wielospecjalistycznej diagnozy funkcjonowania ucznia niepełnosprawnością intelektualną można użyć kwestionariusza np.: PAC 1 – w stopniu umiarkowanym lub PAC 2 – w stopniu lekkim.

Diagnoza ta opiera się o obszary funkcjonowania i w ich zakresie wyróżnia się umiejętności, które dziecko posiada, z którymi ma problem i których wcale nie realizuje. Te, które realizuje zaliczamy do mocnych stron, a te z którymi ma problem do słabych. Pozwala to uwidocznic obszary do działania pomocowego dla nauczycieli i specjalistów.

Słabe i mocne strony zapisujemy w postaci celów operacyjnych: potrafi, zna, rozumie, wie, umie.

**IPET został opracowany na podstawie np. diagnozy PAC 1
i zaleceń Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr.....**

| Cele ogólne | Cele szczegółowe <i>Slabe strony</i> | Metody, formy pracy | Termin realizacji |
|---|---|--|---|
| 1. Doskonalenie umiejętności obsługiwanie się | | <i>Do 1 celu szczegółowego należy wybrać kilka metod, form pracy</i> | <i>Termin realizacji musi być realny do osiągnięcia. W przypadku terapii korzystniejsze dla dziecka są wielokrotne próby i powtarzania. Najkorzystniejszy termin realizacji to rok szkolny.</i> |
| 2. Poszerzenie możliwości komunikowania się | | | |
| 3. Rozwijanie umiejętności nawiązywanie kontaktów | | | |
| 4. Podnoszenie sprawności manualnej | | | |

- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizuje taką samą podstawę programową, jaką realizują dzieci ze szkół masowych. Następuje dostosowanie wymagań edukacyjnych w stosunku do jego potrzeb z uwzględnieniem umiejętności i ograniczeń, jakie posiada dziecko.

- rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów

Wyszczególnienie kto, na jakich zajęciach realizuje działania pomocowe, np.: zajęcia rewalidacyjne, socjoterapeutyczne i inne.

- zakres współpracy z rodzicami dziecka

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna musi być działaniem spójnym. Nie może dotyczyć tylko jednej płaszczyzny tj. szkoły. Należy wskazać rodzicom obszary, w których działania podejmowane na gruncie domowym mogą przyczynić się do osiągnięcia sukcesów przez dziecko.

Zatwierdzono do realizacji

data, podpisy członków Zespołu

.....

data, podpis Dyrektora szkoły

.....

- ewaluacja

Zgodnie z założeniami ewaluacji dokonujemy przynajmniej raz w roku, chyba że istnieje potrzeba kontroli i modyfikacji IPET częściej, niż raz na rok szkolny. Ewaluacja ma dotyczyć wszystkich obszarów, o które opiera się program.

Zatwierdzono do realizacji

data, podpisy członków Zespołu

.....

data, podpis Dyrektora szkoły

.....

Mam nadzieję, że moje rozważania przybliżyły tematykę tworzenia Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego. Wszelkie zmiany w prowadzeniu dokumentacji zawsze wprowadzają niepokój i obawy, ale zapewniam, że stworzenie własnego wzoru czy wypełnianie już istniejących nie jest rzeczą trudną.

Bibliografia

Akty prawne:

- Rozporządzenie MEN *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1487.
- Rozporządzenie MEN *w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1488.
- Rozporządzenie MEN *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1489.
- Rozporządzenie MEN *w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1490.
- Rozporządzenie MEN *zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1491.
- Rozporządzenie MEN *zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej*, Dz.U. Nr 228 z 2010 r., poz. 1492.

Publikacje książkowe:

- Trochimiak B., *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Poznanie, planowanie, wspieranie – diagnoza, program, praktyka*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Wydane przez MEN, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, 2011 r.

Agnieszka Lipowska-Kuźba

Szkoła Podstawowa Nr 2 im. Marii Skłodowskiej-Curie w Piastowie

Rola nauczyciela-wychowawcy w ochronie uczniów o specjalnych potrzebach w sytuacjach zagrożeń nadzwyczajnych

Role of teachers by protection of students with special needs
in a extraordinary threat

*Nie ma czegoś takiego jak izolowany człowiek lub sytuacja:
istnieje tylko relacja między człowiekiem i środowiskiem.
Relacja, której sens oddaje wyraz «zagrożenie»*
(D. Magnusson, 1982)

Streszczenie: Bezpieczeństwo człowieka jest podstawową wartością, którą trzeba chronić. W obliczu wielu nadzwyczajnych zagrożeń mogą stać wszyscy ludzie bez względu na wiek, płeć, rasę, itp. Nie każdy może jednak w równym stopniu bronić siebie i innych wobec zaistniałej sytuacji. Szczególnej ochrony potrzebują ludzie o specjalnych potrzebach, a zwłaszcza ci najmłodszy, dzieci, uczniowie - niedojrzali emocjonalnie. Zdani są na pomoc zdrowych, dorosłych osób, często nauczycieli, wychowawców. Potrzebują nie tylko właściwego kierunku rozwoju, autorytetu, by odważnie i mądrze wkroczyć w dorosłe życie. Ważne jest dla nich także poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza w trudnej sytuacji, jaką może być zagrożenie nadzwyczajne.

Słowa kluczowe: uczniowie o specjalnych potrzebach, bezpieczeństwo, zagrożenia

Abstract: Human safety is a fundamental value that must be protected. All people, regardless of age, gender, race, etc. can face many threats and emergencies. Not everyone, however, is able to defend themselves and others against the situation. People with special needs, especially those little ones, children, students - emotionally immature need special protection. They rely on help from healthy adults, often teachers, educators. To step into adult life with courage and wisdom they need more than right direction and authority. It is important for them to have the sense of security, especially in a difficult situation such as extraordinary threat.

Key words: special needs students, safety, threat

Cenną, ukształtowaną wartością współczesnego świata jest troska o człowieka niepełnosprawnego i jego status społeczny. Zgodnie z artykułem 25 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka „osoby niepełnosprawne bez względu na przyczyny i rodzaj swego inwalidztwa mają naturalne prawo do poszanowania ich godności, do wolności osobistej, do pełnego i równego udziału w życiu społecznym, do kształcenia, pracy i zaspokajania potrzeb socjalnych”¹. Realizacja tych praw wymaga zapewnienia pomocy osobom niepełnosprawnym, stworzenia warunków wszechstronnego rozwoju na miarę ich indywidualnych możliwości. Ogromna rola przypada tutaj osobom pracującym z osobami niepełnosprawnymi, a szczególnie pedagogom, nauczycielom pracującym z dziećmi i młodzieżą z różnego rodzaju deficytami rozwojowymi. Zadaniem szkoły jest doprowadzenie każdego ucznia do maksymalnego rozwoju w granicach jego indywidualnych możliwości, przygotowanie do pracy i udziału w życiu społecznym. Zadania te szkoła realizuje poprzez rewalidację fizyczną, psychiczną, zawodową i społeczną jednostki. Autentyczność pedagoga, empatia i akceptacja ucznia sprzyjają efektywności podejmowanych oddziaływań. Zadaniem nauczyciela jest wyposażenie uczniów w podstawowe umiejętności radzenia sobie ze zmieniającą się rzeczywistością. Nauczyciel występuje w funkcjach:

- osoby organizującej proces nauczania i diagnozującej możliwości uczniów;
- osoby kreującej warunki do uczenia się, odkrywania, poszukiwania, komunikowania i działania;
- osoby uczestniczącej w wymianie emocjonalnej między uczniami w pracy grupowej i indywidualnej;
- opiekuna udzielającego pomocy uczniom².

Ważne jest zapewnienie uczniom, a zwłaszcza niepełnosprawnym, poczucia bezpieczeństwa, wsparcia. Jest to istotne, ponieważ łatwiej będzie im funkcjonować w obliczu sytuacji trudnych, które mogą się pojawić. Istnieje wiele zagrożeń szkolnych, takich jak: stresy, wypadki, nałogi, agresja i przemoc, subkultury młodzieżowe. Budzą one wśród uczniów lęk, niepo-

¹ J. Wyczęsany, A. Mikruta (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 92.

² <http://www.edukacja.edux.pl/>

kój, niepewność, wywołują poczucie braku własnego bezpieczeństwa, a nawet bezradności³.

Osoby niepełnosprawne napotykają w świecie osób sprawnych na różne bariery z uwagi na ograniczenia, którym podlegają z powodu dysfunkcji swojego ciała czy umysłu. Przeszkody stawiane przez niepełnosprawność czy środowisko są częstą przyczyną występowania w życiu ludzi nią dotkniętych różnego rodzaju sytuacji kryzysowych, np. dla osoby niewidomej – przemieszczanie się w nieznanym miejscu⁴.

W życiu każdego człowieka może wystąpić również inne niebezpieczeństwo – zagrożenie nadzwyczajne. „Pod pojęciem *zagrożenie* rozumieć należy zdarzenie, powstające losowo lub wywołane celowo, które wywiera negatywny wpływ na funkcjonowanie politycznych i gospodarczych struktur państwa, na warunki bytowania ludności oraz stan środowiska naturalnego⁵.

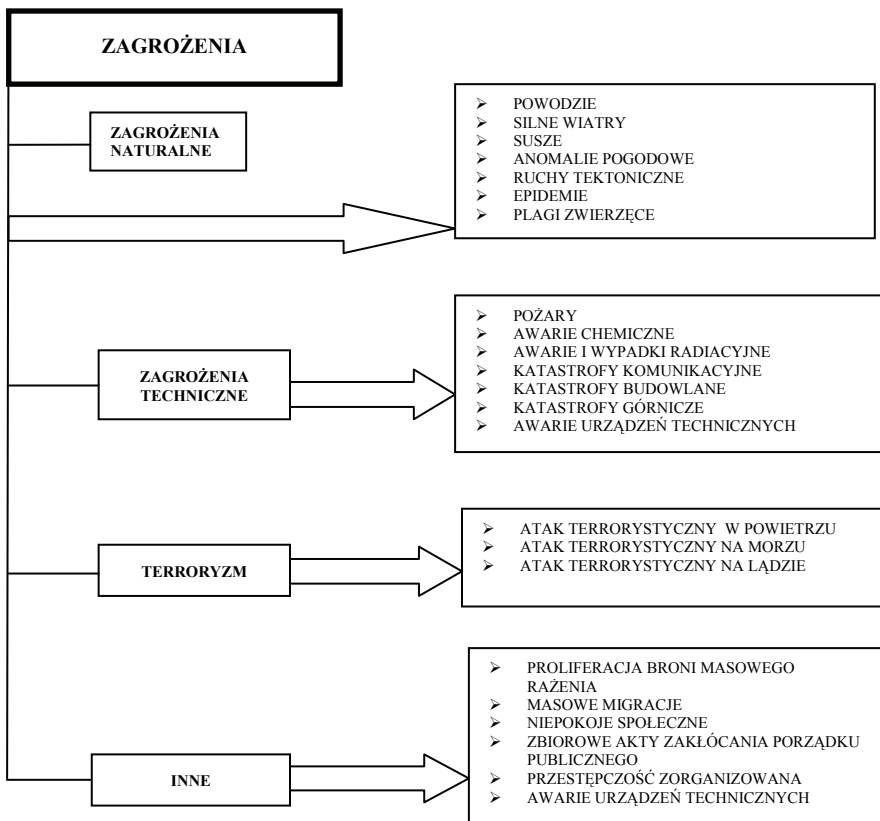
„Katastrofy towarzyszą człowiekowi od tysięcy lat. Powodują śmierć wielu osób, przynosząc olbrzymie straty społeczne i materialne. Wpływają również na pogorszenie stanu środowiska naturalnego oraz zdrowia i warunków życia ludzi”⁶. W obliczu szerzącej się wokół nas agresji i terroryzmu konieczna jest znajomość zachowań ludzkich w sytuacji zagrożenia życia i zdrowia człowieka. Nie wystarczy wiedzieć, jak postąpić w przypadku pożaru w szkole czy nagłego wypadku. Samo powiadomienie pielęgniarki lub dyrektora nie wystarcza. Coraz częściej zaskakiwani jesteśmy zniecierpliwieni i mamy problemy z prawidłowym reagowaniem pomimo posiadanych wiadomości i umiejętności. Dlatego konieczne jest łączenie wiedzy teoretycznej z praktyczną.

³ B. Boczukowa, [w:] *Współczesne bezpieczeństwo i zagrożenia w edukacji młodzieży* pod red. R. Kalinowskiego, J. Kunikowskiego, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010, s. 213.

⁴ M. Baer, [w:] *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych*, Oficyna Wydawnicza, Katowice 2010, s. 156, 162..

⁵ W. Lidwa, W. Krzeszowski, W. Więcek, *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2010, s. 7.

⁶ M. Kowalski, [w:] *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 84.



Rys. 1. Podział zagrożeń kryzysowych (według dr. hab. Witolda Lidwa)

Źródło: W. Lidwa, W. Krzeszowski, W. Więcek, *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2010, s. 23.

Zgodnie z przepisami prawa oświatowego, a w szczególności Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69), za bezpieczeństwo uczniów w szkołach odpowiadają przede wszystkim dyrektorzy⁷. Jednak na

⁷ M. Taraszkiewicz, J. Kordziński, *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, s. 66.

nauczycielach, wychowawcach ciąży także odpowiedzialność za zdrowie i życie wychowanków. Dlatego też konieczna jest ich ciągła obecność wśród uczniów, obserwacja zachowań i świadomość wystąpienia nagłych, nieoczekiwanych sytuacji. Priorytetem dla nauczyciela powinno być także aktualne przeszkolenie z zakresie udzielania pierwszej pomocy (ciągłe aktualizowanie wiedzy w tym zakresie), a także znajomość zachowań ludzkich w sytuacji zagrożeń. Zachowanie się człowieka jest formą przejawiania jego aktywności i wyraża się w działaniu i czynnościach, które mają zorganizowany i celowy charakter, są więc ukierunkowane na osiągnięcie konkretnego celu. Takie zachowania obserwujemy w sytuacjach normalnych, gdy nie zostaje zakłócona względna stabilność życia codziennego. W sytuacjach trudnych, zwłaszcza wobec zagrożenia osobistego, zachwianiu ulegają relacje między rzeczywistym zachowaniem a racjonalnym zachowaniem człowieka, które będąc zawsze zewnętrznym wyrazem aktywności, przybiera postać zachowania zdezorganizowanego. Reakcja człowieka wobec zagrożenia uzależniona jest od jego zdolności dostosowania się do występujących zjawisk czy sytuacji. Czynnikiem decydującymi będą wiek, płeć, wiążąca się z nimi sprawność fizyczna, a także zmęczenie, itp. Wśród czynników mających wpływ na naszą odporność na stres występuje dotychczasowe nim doświadczenie.

Ogromny wpływ na pomoc bezbronnemu dziecku, zwłaszcza o specjalnych potrzebach, ma znajomość wychowanków oraz zasad, procedur postępowania nauczyciela w sytuacjach kryzysowych. Ważna jest wiedza, ale także kompetencje, które w sytuacji zagrożenia pozwolą wyzwoić działania celowe.

Zachowania ludzkie są różne w zależności od zaistniałego zdarzenia, które spowodowało poczucie zagrożenia życia lub zdrowia⁸. W fazie I – zaczynającej się od momentu wystąpienia zagrożenia i trwającej do czasu, gdy akcja ratunkowa zaczyna przybierać zorganizowany charakter i możliwe jest ograniczenie rozwoju zagrożenia, wyróżnić można trzy etapy: Etap pierwszy tej fazy trwa od momentu wystąpienia symptomów zagrożenia do czasu rozpoczęcia spontanicznych działań ratunkowych. Człowiek w tym okresie jest zdezorientowany, strach przeradza się w przerażenie. Charakterystyczne zachowania to:

- zwiększenie potrzeby mówienia,

⁸ <http://informujeostrzegam.niepolomice.eu/>

- chichot przeradzający się w niepohamowany śmiech,
- drżenie ciała, a zwłaszcza kolan,
- zwiększona potrzeba ruchu (bieganie bez celu będące przejawem przygotowania do ucieczki),
- przyśpieszenie oddechu i kołatanie serca,
- bladość lub niekiedy czerwienienie się,
- biegunka, czasem niekontrolowane oddawanie moczu i kału.

Po otrząśnięciu się z pierwszego szoku wywołanego zaskoczeniem, występuje dążenie do zorientowania się w sytuacji i podjęcie racjonalnych prób wydośtania się z zagrożenia z jednoczesnym wyczekiwaniem pomocy z zewnątrz. W przypadku zbiorowisk ludzie łączą się w grupy, szukając kontaktu z innymi, licząc na wzajemną pomoc. Drugi etap to przechodzenie od spontanicznych do zorganizowanych i ukierunkowanych działań ratunkowych. Ujawniają się ochotnicy zdolni do przewodzenia innymi, stając się nieformalnymi przywódcami. Wokół nich gromadzą się inni, by pod ich kierownictwem podjąć określone zadania. Część osób zachowuje bierność i są one skłonne do stworzenia trudnego do opanowania tłumy. Na tym etapie połączone zostają wysiłki osób zagrożonych i ratowników. Etap trzeci następuje wówczas, gdy zaczyna funkcjonować odpowiednio zorganizowana akcja ratownicza. Ludzie zaczynają skutecznie przeciwstawiać się zagrożeniu i mogą już ograniczać dalszy jego rozwój, co jest efektem skonsolidowania wysiłków – zarówno zagrożonych, jak i ratowników. W końcu tej fazy ludzie zaczynają panować nad sytuacją. Wiele jednakże zależy od tego, czy człowiek potrafi opanować emocje, ocenić swe położenie i dostrzec szansę ratowania samego siebie, innych ludzi bądź ważne dla niego dobra materialne.

II faza, to okres całkowitej likwidacji sytuacji zagrożenia i ostatecznego usuwania jej skutków, dogaszanie pożaru, odgruzowywanie obiektu, usuwanie rumowiska itp. W tej fazie najtrudniej jest włączyć ludzi obecnych na miejscu zdarzenia do końcowych działań. Dotyczy to także ratowników zmęczonych zarówno fizycznie, jak i psychicznie⁹.

Im większą będziemy posiadać wiedzę na ten temat, tym skuteczniej zadziałamy w sytuacji trudnej dla nas samych i naszych uczniów¹⁰. Ważne

⁹ Ibidem.

¹⁰ <http://informujeostrzegam.niepolomice.eu/>

jest, aby wśród zdrowych uczniów zaszczepić tolerancję, empatię, chęć pomocy słabszym, niepełnosprawnym. W sytuacji zagrożenia każdy uczeń powinien przestrzegać określonych zasad z chwilą ogłoszenia alarmu w szkole:

- słuchać i wykonywać dokładnie polecenia nauczyciela,
- być opanowanym, nie ulegać panice,
- po przerwaniu zajęć udać się wraz z klasą, drogą wskazywaną przez nauczyciela, na miejsce zbiórki,
- **pomagać osobom słabszym,**
- bezwzględnie podporządkować się osobom funkcyjnym,
- nie lekceważyć zagrożenia, nawet wówczas, gdy nie zagraża bezpośrednio¹¹.

Zadaniem nauczyciela, wychowawcy jest więc budować wzajemne zaufanie między nim a uczniem, otoczyć go zrozumieniem oraz pozwolić uczniowi liczyć na niego w potrzebie. Dorastanie w atmosferze troskliwości tworzy podstawy do okazywania przez dziecko tolerancji. Uczeń nauczy się pokładać wiarę w siebie i w tych, którzy go otaczają, jeśli będzie żył w poczuciu bezpieczeństwa. Rola wychowawcy polega tu na tworzeniu takich warunków i sytuacji w klasie, które będą miały wpływ na utrzymanie pozytywnych relacji między rówieśnikami. Nauczyciel powinien dostarczać dzieciom rozmaitych modeli społecznego współzycia, wszechstronnej wiedzy o społecznym zachowaniu, kształtowaniu zdolności i sprawności intelektualnej, współzycia w grupie. Znaczny wpływ wywierają będą bezkonfliktowe postawy nauczycieli w stosunku do dzieci i demokratyczny styl wychowania. Dobre kontakty sprzyjają kształtowaniu się u dziecka pozytywnego obrazu samego siebie¹².

Kontakty interpersonalne uczniów z nauczycielami odgrywają bardzo ważną rolę w życiu każdego ucznia. Należy więc pamiętać, że człowiek jest istotą społeczną i właśnie przez ten wzgląd ma potrzebę utrzymywania pozytywnych kontaktów międzyludzkich, zwłaszcza młody człowiek, który

¹¹ <http://www.edukacja.edux.pl/>

¹² <http://www.edukacja.edux.pl/>

znajduje się pod opieką nauczyciela¹³. Umiejętność nawiązania kontaktu z młodym człowiekiem stała się jedną z podstawowych sprawności nauczyciela i jest warunkiem umożliwiającym jakąkolwiek pomoc¹⁴.

Każdy obywatel, w tym nauczyciel, powinien wiedzieć, że przygotowanie do obrony jest naturalnym i nieuniknionym obowiązkiem w warunkach istniejących realiów współczesnego świata. Także Europa nie jest wolna od regionalnych napięć i konfliktów. Ludność jest zagrożona katastrofami, ekologicznymi awariami, terroryzmem i częstymi wypadkami współczesnej cywilizacji¹⁵.

Szkoła jest wspólną wartością, która ma służyć wszystkim: uczniom sprawnym i uczniom z niepełnosprawnością. Zróznicowanie między uczniami wymaga zapewnienia im szczególnego wsparcia, nawet w sytuacji zagrożeń nadzwyczajnych, wynikającego z różnych potrzeb i możliwości. Szczególnych warunków opieki wymaga uczeń ze specjalnymi potrzebami. Wiek XX był czasem budowania humanistycznego myślenia o niepełnosprawności. Weszliśmy w wiek XXI nie tylko z ideą normalizacji i integracji osób niepełnosprawnych, ale z ideą włączania niepełnosprawnych we wszelkie przejawy życia społecznego – pełnego uczestnictwa w kulturze, na rynku pracy, także w obszarze edukacji. Ważne jest jednak, aby równość wobec dzieci zdrowych i z niepełnosprawnością nie funkcjonowała na poziomie iluzji, ale spełniała się w życiu, w konkretnych sytuacjach. Nie można dzielić społeczeństwa, uczniów na sprawnych i niepełnosprawnych, wykluczać słabych i bezbronnych, tworzyć i utrzymywać stereotypy i uprzedzenia.

Coraz bardziej dziś uświadamiamy sobie stwierdzenie, że poziom kultury i cywilizacji społeczeństwa jest mierzony poziomem opieki nad tymi, którzy najbardziej potrzebują wsparcia¹⁶.

¹³ M. Latawiec, [w:] *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela* pod red. K. Czerwińskiego, W.J. Maliszewskiego, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 223.

¹⁴ *Ibidem*, s. 3.

¹⁵ P. Tyrała, *Zarządzanie kryzysowe*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 243.

¹⁶ <http://www.gimnazjum7.rzeszow.pl/>

Bibliografia

- Baer M. [w:] *Komunikacja w sytuacjach kryzysowych*, Oficyna Wydawnicza, Katowice 2010.
- Czerwiński K., Maliszewski W.J., *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Kalinowski R., Kunikowski J. (red.), *Współczesne bezpieczeństwo i zagrożenia w edukacji młodzieży*, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2010.
- Kowalski M. w *Katastrofy i zagrożenia we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Krzyszowski W., Więcek W., *Zarządzanie w sytuacjach kryzysowych*, Akademia Obrony Narodowej, Warszawa 2010.
- Sartori J., *Vademecum do nauczania edukacji dla bezpieczeństwa*, Wyd. BEA-BLEJA, Toruń 2001.
- Taraszewicz M., Kordziński J., *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
- Tyrała P., *Zarządzanie kryzysowe*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2003 r. Nr 6, poz. 69).
- Wyczesany J., Mikruta A. (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

Netografia

- <http://informujeostrzegam.niepolomice.eu/>
<http://www.edukacja.edux.pl/>
<http://www.edukacja.edux.pl/>
<http://www.gimnazjum7.rzeszow.pl/>

II

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

II

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

Katarzyna Marciniak-Paprocka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Kształcenie osób niepełnosprawnych we Francji

Education of people with special needs in France

Streszczenie: Francja to kraj, w którym narodziła się edukacja osób niepełnosprawnych. Edouard-Onésime Seguin, twórca edukacji osób niepełnosprawnych, stworzył podstawy do rozwoju pracy z osobami z niepełnosprawnością. Na dzień dzisiejszy jego założenia zgodne są z zasadami edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, osoby niepełnosprawne, Francja

Abstract: France is place where special education was born. In the wake of Edouard-Onésime Seguin, creator of education of people with disabilities, gives larges importance training for disabled persons. Approach are deemed to comply with the idea of inclusive education.

Key words: inclusive education, disabled people, France

Wiek XXI to czas zmian w postrzeganiu praw i możliwości kształcenia osób niepełnosprawnych. Twórca pedagogiki osób niepełnosprawnych intelektualnie, Edouard-Onésime Seguin pochodził z Francji. 20 stycznia 2012 roku obchodzono 200 rocznicę jego urodzin. Właśnie w okresie jego pracy, a mianowicie w Oświeceniu zaczęto dostrzegać godność, a także człowieczeństwo osób niepełnosprawnych. Uznano, że zasługują nie tylko na opiekę i utrzymanie, ale również zwracano uwagę na to, by udostępnić im dobra kultury i cywilizacji. Było to podejście rewolucyjne, którego efektem okazało się wyodrębnienie gałęzi pedagogiki specjalnej, a mianowicie: surdopedagogiki oraz tyflop pedagogiki. Surdopedagogikę tworzyli we Francji Charles

Michel de l'Épée, Roch Ambroise Sicard oraz Jacob Rodrigues Pereire, natomiast tyflopedagogikę – francuski pedagog Valentin Haüy¹.

Pedagogika specjalna od początku swego istnienia skupiała najważniejsze postulaty nauki i religii. Nurt, jakim był humanizm chrześcijański, zwracał szczególną uwagę na to, by w imię miłości do bliźniego zapewnić osobom niepełnosprawnym, *stworzonym na obraz i podobieństwo Boże*, środki do życia oraz przetrwania. Podejście to było znakomitą przeciwnością izolacji czy eksterminacji. Praca z osobami niepełnosprawnymi nie ograniczała się już do samej opieki, ale uwzględniała również pracę opiekuńczo-wychowawczą. Bardzo wyraźne działania w tym zakresie podjął Pinel, który interesował się osobami chorymi psychicznie i upośledzonymi umysłowo. Jego poczynania w tym zakresie zaowocowały słynną reformą Pinela w 1792 r., której skutkiem było usunięcie „barbarzyńskich metod leczenia” i podjęto próby kształcenia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Początkowo praca skupiała się na obserwacji sprawności dzieci i ich stanów emocjonalnych, a następnie stosowano działalność terapeutyczną. To właśnie Pinel po raz pierwszy dokonał klasyfikacji chorób psychicznych. Tematyka osób upośledzonych umysłowo zaczęła mieć coraz większy oddźwięk we Francji. Esquirol przyczynił się do powstania reformy państwowej. W 1838 roku wydano prawo, w myśl którego wzięto w opiekę tę grupę ludzi. W Paryżu powstała pierwsza klinika psychiatryczna, będąca placówką umożliwiającą obserwację i badania nad osobami upośledzonymi, jednocześnie w 1837 roku z inicjatywy Esquirolego powstała pierwsza na świecie szkoła dla upośledzonych umysłowo.

Funkcjonowanie kliniki pozwoliło Esquiroliemu na przeprowadzenie szczegółowej klasyfikacji chorób psychicznych, a przy tym na ogromny rozwój psychiatrii. Po raz pierwszy dokonano rozróżnienia osób upośledzonych umysłowo od psychicznie chorych. Pojawiły się również pierwsze wnioski z obserwacji:

1) upośledzenie ma charakter chroniczny,

¹ Fetzki T., *Jubileusz dwóchsetlecia narodzin Edouarda Seguina – u źródeł pedagogiki specjalnej*, „Szkoła Specjalna” nr 1/2012 r., s. 65.

² Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 1999 r., s. 179.

2) istnieje związek pomiędzy brakiem intelektualnym a zaburzeniami w sferze emocjonalnej³.

Morel zajął się badaniem etymologii upośledzenia umysłowego i chorób psychicznych. Efektem jego pracy było szczególne zwrócenie uwagi na przyczyny: tzw. dziedziczne, organiczne oraz środowiskowe.

Świadomej próby wychowania dziecka upośledzonego umysłowo we Francji podjął się Itard, który uważał, że systematyczna praca wpłynie na pełną adaptację społeczną dziecka. Mimo że pracował on z osobą z głębokim upośledzeniem, przekonał się, że praca wychowawcza daje pewne efekty. Do pracy z chłopcem przygotował indywidualny program, opierający się na kształceniu funkcji intelektualnych, motoryki, ćwiczeń zmysłów i sfery uczuć. Metodą stosowaną było naśladownictwo oraz obserwacja, a także nauka życia codziennego. Niewątpliwym sukcesem Itarda było wypracowanie zasad pracy z upośledzonymi umysłowo, m.in.:

- włączenie do życia społecznego,
- rozszerzenie zasobu pojęć,
- stymulowanie wrażliwości na bodźce,
- kształtowanie zdolności porozumiewania się na drodze naśladownictwa.

Zasady te funkcjonują do dnia dzisiejszego, a szczególnego znaczenia nabiera ta pierwsza, zgodnie z przesłaniem edukacji inkluzyjnej.

Na bazie doświadczeń Itarda pracował wspomniany wyżej Seguin. To właśnie on jako pierwszy stworzył system wychowawczy dzieci upośledzonych umysłowo. Założenia systemu opierały się na usprawnianiu psychofizycznym jednostki z upośledzeniem umysłowym poprzez obserwację zjawisk w najbliższym otoczeniu. Seguin zwrócił uwagę na to, że człowiek niepełnosprawny intelektualnie jest przede wszystkim człowiekiem, a w dalszej kolejności niepełnosprawnym. Nie zastanawiał się nad tym, czy kształcić osoby niepełnosprawne, ale jakimi sposobami. Opierając się na posiadanej już wiedzy i doświadczeniach poprzednich badaczy stwierdził, że łatwiej wyznaczyć zasady, jak nie pracować z tą grupą ludzi. Efektem tym rozmyślań była próba stworzenia własnej definicji niepełnosprawności intelektualnej. Stwierdził, że upośledzenie „jest ułomnością systemu nerwowe-

³ Ibidem, s. 180.

go, która objawia się radykalnym uchylaniem się całości lub części organów i zdolności dziecka od regularnego działania jego woli; kieruje ku instyktom i odcina od świata moralności [...] Wzorcowy upośledzony to jednostka, która niczego nie wie, nic nie może, niczego nie chce, i każdy upośledzony zbliża się bardziej lub mniej do tej pełni niezdolności⁴". Definicja ta z punktu widzenia dzisiejszych czasów nie jest pełna, jednak na pewno była rewolucyjna i znacznie wyprzedzała dotychczasowe osiągnięcia nauki w tej dziedzinie.

Seguin jest twórcą metody fizjologicznej, służącej do edukacji i terapii osób niepełnosprawnych, skupiającej się na uwzględnieniu naturalnych procesów rozwoju i funkcjonowania organizmu. Wobec tego, kolejność terapii powinna być zgodna z naturalnym, fizjologicznym rozwojem organizmu. Praca z niepełnosprawnym obejmować ma trzy stopnie: działanie, intelekt i wolę, czyli pracę w sferze uczuć, ducha i moralności. Działania terapeutyczne opierały się na trzech modelach:

- 1) terapii motorycznej (ćwiczenia obejmujące motorykę dużą i małą) i sensorycznej (gimnastyka zmysłów);
- 2) terapii intelektualnej (ćwiczenia z zakresu naśladownictwa);
- 3) terapii moralnej (kształtowanie motywacji i sfery wolitywno-uczuciowej).

Praca Seguina wywarła ogromny wpływ na postrzeganie osób niepełnosprawnych przez Marię Montessori. Jej próby nauczania metodami Seguina odniosły wielki sukces, czego efektem są szkoły Montessori na całym świecie. Nie tylko Montessori korzystała z dorobku Seguina, ale również Bourneville. W pracy wykorzystywał zajęcia praktyczne, gimnastykę, śpiew, muzykę i taniec, dużą rolę odgrywały też jego zdaniem ćwiczenia fizyczne i nauka zaradności życiowej. Efektem pracy Bourneville'a było powstanie Instytutu Medyczno-Pedagogicznego w Vitry we Francji oraz klasyfikacja upośledzeń pod kątem anatomicznych zmian stwierdzonych w badaniach mózgu.

Rok 1909 to okres przełomu w kształceniu osób niepełnosprawnych, wydano ustawę o nauczaniu dzieci upośledzonych umysłowo. Obligowała ona do tworzenia na żądanie gmin i departamentów klas specjalnych przy

⁴ Fetzki T., *Koncepcje pedagogiczne Edouarda Seguina*, „Szkola Specjalna” nr 2/2012 r., s. 167.

szkołach podstawowych oraz samodzielnych szkół dla dzieci w wieku 6-13 lat, a także dla tych, którzy nie mogli znaleźć pracy do 16 roku życia.

Prawo osób niepełnosprawnych do nauki reguluje we Francji wiele aktów prawnych, a wśród nich Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 r., jak również Ustawy z dnia 30 czerwca 1975 r. oraz Ustawa o orientacji z 10 lipca 1989 r.⁵ Dominowało podejście zgodne z filozofią systemu manualnego, które sprzyja ułatwieniu życia w akceptującym społeczeństwie przyjmującym bez przeciwieństw odchylenia od normy, nie nakładając jednocześnie na nie piętna. „Podejście to polega na przyjęciu różnic w tym stopniu, w jakim one są niezaprzeczalne i próbuje ułatwić życie przez dokonanie modyfikacji organizacji społecznej [...], pozwalając jednostkom upośledzonym na zaakceptowanie ich razem z cechami odbiegającymi od normy, zarówno w ich własnym środowisku, jak i w ich rolach społecznych w środowisku normalnym, jeśli tego zapragną”. Taką postawę prezentują odpowiedzialni rodzice dzieci niepełnosprawnych. Jest to postawa dominująca wśród rodziców dzieci niepełnosprawnych we Francji i obejmuje środowiska o wyższym poziomie socjokulturalnym. Zalecana jest również przez specjalistów pracujących z dzieckiem upośledzonym.

Edukacja dziecka przy rodzicach w myśl integracji pozwala na wyróżnienie korzyści dla samego dziecka, a mianowicie umożliwienia dziecku korzystania ze szkoły w miejscu zamieszkania, posiadanie kolegów czy też niepozbawienie korzeni – przeciwdziałanie uczuciowej separacji⁷. Procedury związane z nauczaniem i wychowaniem dzieci niepełnosprawnych w masowych szkołach regulowane są w ustawach i rozporządzeniach. W celu uzyskania przez dzieci niepełnosprawne jak największych korzyści z nauczania i wychowania, przy uwzględnieniu stopnia niepełnosprawności oraz z uwzględnieniem zdolności, organizuje się klasy integracyjne w szkołach masowych. Ustawa określa liczebność klas, zasady kierowania do nich dzieci, a także tryb pracy dydaktycznej i niezbędne kompetencje nauczycieli.

⁵ <http://sps10.edupage.org/text2/?subpage=2> z dnia 05.12.2012 r.

⁶ Lilio J., *Problemy kształcenia głuchych we Francji*, „Szkoła Specjalna” nr 5/ 1983 r., s. 387.

⁷ Guiteau F., *Kształcenie integracyjne młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku i widzącej na podstawie Instytutu Monteclair*, [w:] *Rehabilitacja oraz edukacja dzieci i młodzieży z dysfunkcjami narządu wzroku*, (red.) Pilecki J., Kozłowski M., Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999 r., s. 183.

We Francji tworzone są 4 rodzaje klas integracyjnych, tj.:

- z niepełnosprawnością intelektualną,
- z upośledzonym słuchem,
- z upośledzonym wzrokiem,
- z niepełnosprawnością fizyczną⁸.

Integracją objęci są wszyscy uczniowie niepełnosprawni, z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną oraz sensoryczną. Sam model integracji we Francji różni się od istniejącego modelu w Polsce. Na etapie nauczania szkoły podstawowej oraz średniego stopnia proponowana jest uczniom niepełnosprawnym i ich rodzicom integracja zespołowa, integracja indywidualna lub nauczanie w placówkach kształcenia specjalnego. Francuski system opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym umożliwia na wczesne podejmowanie działań o charakterze profilaktycznym i rehabilitacyjnym. Odpowiedzialnymi za powyższe czyni się specjalnie do tego powołane komisje, do których zadań należy stwierdzenie:

- niepełnosprawności dziecka i zakresu tej niepełnosprawności,
- rodzaju placówki, do której należy skierować dziecko,
- jakie dodatkowe formy pomocy należy udzielić dziecku i rodzinie,
- skąd zostaną pozyskane fundusze na pokrycie kosztów przyznanej pomocy⁹.

W skład komisji wchodzi: pedagog, psycholog, inspektor szkolny, lekarze, asystent socjalny, nauczyciel specjalista, dyrektor szkoły oraz rodzice dziecka – bądź ich przedstawiciele, którzy zgłosili dziecko. Od kilkunastu lat bardzo silnie podkreślany jest we Francji pogląd mówiący o wyższości kształcenia dzieci niepełnosprawnych w placówkach powszechnie dostępnych nad formami kształcenia segregacyjnego.

Dla każdego dziecka niepełnosprawnego nauczyciele są zobowiązani opracować indywidualny program nauki, którego założeniem jest optymalizowanie warunków przyjęcia oraz uwzględnienie szczególnych potrzeb i możliwości dziecka. Podlega on ewaluacji w celu sprawdzenia postępów ucznia. Ocena postępów ucznia dokonywana jest za pomocą słownego okre-

⁸ Kuszek G., *Integracja uczniów niepełnosprawnych we Francji*, [w:] „Edukacja i Dialog” nr 1/2002 r., s. 62.

⁹ Wyczęsany J., *op. cit.*, s. 186.

ślenia się raz w miesiącu, natomiast raz w roku psycholog sprawdza opanowanie podstawowych umiejętności: czytania, pisania oraz liczenia. W ciągu całego toku nauki szkolnej istnieje możliwość przejścia do klasy masowej w przypadkach, kiedy uczeń niepełnosprawny dobrze radzi sobie w jakimś przedmiocie – mamy wtedy do czynienia z integracją indywidualną. Wybór tego rodzaju integracji jest umocniony działaniami pedagogicznymi w celu jej polepszenia.

Od pewnego czasu we Francji wskazuje się na większą korzyść z kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku placówek powszechnych niż w placówkach segregacyjnych. W tym celu podejmowane są dwutorowe działania. Istniejące już placówki segregacyjne mają za zadanie stosować różnorodne formy wdrażania do życia i pracy osób niepełnosprawnych w społeczności pełnosprawnych, natomiast drugi tor działań obejmuje odejście od organizowania placówek specjalnych na rzecz stwarzania odpowiednich warunków lokalowych i organizacyjnych w przedszkolach i szkołach ogólnie dostępnych¹⁰.

W szkolnictwie osób niepełnosprawnych we Francji wyróżnia się następujące rodzaje działań: klasy integracji szkolnej (CLIS), wspólnoty pedagogiczne integracji (UPI), sekcje specjalne nauczania ogólnego i zawodowego (SEGPA), regionalne szkoły kształcenia przystosowawczego (EREA). Klasy integracji szkolnej istnieją od 1991 roku i są systematycznie zastępowane przez klasy doskonalenia.

CLIS jest odrębną klasą w szkole i skupia dzieci z niepełnosprawnością fizyczną, sensoryczną i intelektualną. Celem tych klas jest umożliwienie uczniom niepełnosprawnym nauczania w zwykłym środowisku szkolnym. Klasę prowadzi wyspecjalizowany nauczyciel wraz z pomocą, natomiast do każdej klasy przypisany jest zespół składający się z psychologa, reedukatora oraz pedagoga. Działania edukacyjne zmierzają do podjęcia obowiązków przez dziecko oraz osiągnięcia komunikacji z nauczycielem i zachowań zgodnych z wymaganiami szkoły. Liczba uczniów w klasie nie przekracza 12 osób.

UPI stworzona jest dla uczniów, których niepełnosprawność znacznie utrudnia im korzystanie z integracji indywidualnej w klasie masowej. Klasa

¹⁰ Wyczęsany J., *op. cit.*, s. 187.

nie liczy więcej niż 10 osób, a dzieci w niej przebywające są w wieku od 11 do 16 lat. Prowadzone są zajęcia edukacyjne i pedagogiczne.

SEGPA przyjmuje młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim powyżej 12 roku życia. W wieku 12-14 lat uczniowie poddawani są ogólnemu kształceniu przystosowawczemu – odpowiednik klasy I. Pomiędzy 14 a 16 rokiem życia następuje kształcenie zawodowe i ogólne, a powyżej 16 lat – odpowiednik klasy III – część uczniów wysyła się na dalsze kształcenie do liceum zawodowego, natomiast pozostali zostają w sekcjach zintegrowanych w celu zdobycia kwalifikacji technicznych oraz zawodowych w wybranym zawodzie.

EREA zapewnia kształcenie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym oraz z niedorozwojem motorycznym lub sensorycznym. Kształcenie odbywa się w analogiczny sposób, jak w SEGPA. Dla uczniów z innymi rodzajami niepełnosprawności ukończenie EREA powoduje zdobycie dyplomu oraz kwalifikacji. Szkoły te prowadzone są przez stowarzyszenia zakładane przez rodziców, organizacje i towarzystwa¹¹.

Przykładowymi placówkami kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych są:

1. Zakład Rehabilitacji Dzieci Niepełnosprawnych w Paryżu¹²,
2. Centre d'Education du Langage Pour Enfants Maltendants,
3. Centre Experimental Orthophonique Pedagogique Education d'Enfants Deficients,
4. Institut des Jeunes Sourds w Borg-Reine pod Paryżem,
5. COD.A.L.I.¹³,
6. Centrum Kształcenia Dziewcząt Niewidomych Umysłowo Upośledzonych w Stopniu Lekkim w Chilly-Mazarin¹⁴.

¹¹ <http://sps10.edupage.org/text2/?subpage=2> z dnia 05.12.2012 r.

¹² Jarosz F., *Z problemów integracji i pomocy osobom niepełnosprawnym we Francji*, [w:] „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 1-2/1982 r., Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.

¹³ Słodowik-Rycaj E., Al.-Khamisy D., *Integracja we Francji*, [w:] „Edukacja i Dialog” nr 6/ 1996 r., s. 63-66.

¹⁴ Aksamitowski J., *Centrum kształcenia dziewcząt niewidomych umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim we Francji*, [w:] „Szkoła Specjalna” nr 1/1974 r., s. 360.

Kształcenie osób niepełnosprawnych w coraz większym stopniu staje się kształceniem opartym na założeniach edukacji włączającej oraz integracji. „Uczeń niepełnosprawny, gdziekolwiek by pobierał naukę, czy w systemie kształcenia ogólnodostępnego, czy integracyjnego, czy też specjalnego, powinien mieć zapewnione równe szanse z pełnosprawnym rówieśnikiem na każdym etapie kształcenia¹⁵”. W stosunku do uczniów przystępujących do państwowych egzaminów, Francja, podobnie jak inne kraje, wskazała wytyczne do sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminów.

Naczelna zasada obowiązująca przy przeprowadzaniu egzaminów we Francji dotyczy równości szans wszystkich kandydatów, a udogodnienia przy egzaminie mają zapewnić tę równość. Decyzję o tym, jakie adaptacje należy wprowadzić tak, aby zasada równości została zachowana, powierzono władzom administracyjnym, organizującym i przeprowadzającym egzaminy. Szczególną uwagę zwraca się na anonimowość prac, która ma umożliwić identyfikację kandydata.

Główne zalecenia odnośnie do sposobów dostosowania dotyczą urządzenia sali egzaminacyjnej, używania pomocy technicznych i pomocy ludzkiej dla kandydatów niepełnosprawnych. Materiały egzaminacyjne muszą być odpowiednio dostosowane do rodzaju niepełnosprawności (w przypadku osób z uszkodzeniem wzroku dostępne w brajlu) oraz przewidziany dodatkowy czas na zdawanie egzaminu. Uczeń powinien dysponować przestrzenią wystarczającą, aby ustawić swój specjalistyczny sprzęt i bezpiecznie go używać, jeśli do pomocy niezbędna jest osoba trzecia umożliwia się przeprowadzenie egzaminu w oddzielnej sali. Kandydat może otrzymać dodatkowy czas równy jednej trzeciej czasu ustalonego na każdy egzamin. Jeśli istnieje taka potrzeba, poparta dokumentami lekarskimi, czas pracy może zostać wydłużony powyżej jednej trzeciej ustalonego ogólnie czasu¹⁶.

Podsumowując, można stwierdzić, że edukacja osób niepełnosprawnych we Francji ma charakter powszechny. Mogą oni korzystać ze wszystkich placówek szkoleniowych oraz ośrodków zajmujących się przekwalifi-

¹⁵ Kunicka-Goldfinger A., *Czy matura w Polsce daje równe szanse młodzieży niewidomej i słabo widzącej*, [w:] „Edukacja i Dialog” nr 3/2009 r., s. 76.

¹⁶ Kunicka-Goldfinger A., *op. cit.*, s. 80.

kowaniem zawodowym¹⁷. We Francji działają komisje, które prowadzą osoby niepełnosprawne od orzeczenia do zatrudnienia.

Francja ma dość długą tradycję zinstytucjonalizowanego podejścia do kwestii niepełnosprawności, co już zostało ukazane na początku artykułu. W ostatnich latach nastąpił jednak zwrot i francuskie ustawodawstwo oraz polityka wobec niepełnosprawności rozwijają się przede wszystkim w stronę podejścia opartego na prawach osób niepełnosprawnych i zasadzie „niezależnego życia”. Zmiana ta następuje dzięki dwóm ustawom: ustawie równe prawa i możliwości, partycypacja i obywatelstwo osób niepełnosprawnych (z 2005 r.), a także odnowienie socjalnych oraz medyczno-socjalnych działań (z 2002 r.)¹⁸. Zgodnie z tymi aktami prawnymi, a także innymi dotyczącymi w sposób pośredni i bezpośredni osób niepełnosprawnych we Francji, funkcjonuje zasada globalnej dostępności. Opiera się ona na zapewnieniu środowiskowych, ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych adaptacji tak, aby umożliwić niepełnosprawnym korzystanie z edukacji, mieszkań, rynku pracy, rozrywki i kultury. W związku z powyższym wszelkie budynki publiczne, transport publiczny muszą być dostosowane we wszystkich dziedzinach życia codziennego do potrzeb niepełnosprawnych do 2015 roku.

Francuscy pionierzy w zakresie pedagogiki specjalnej z dumą patrzyliby na to, jak rozwinęła się ta dziedzina. Pełnego wyrazu nabiera teraz stwierdzenie, że „każdy z nas jest stworzony na obraz i podobieństwo Boże”.

Bibliografia

- Aksamitowski J., *Centrum kształcenia dziewcząt niewidomych umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim we Francji*, [w:] „Szkola Specjalna” nr 1/1974.
- Fetzki T., *Jubileusz dwóchsetlecia narodzin Edouarda Seguina – u źródeł pedagogiki specjalnej*, „Szkola Specjalna” nr 1/2012.

¹⁷ <http://www.niewidzialni.eu/niepenosprawni-w-unii-europejskiej/90-edukacja-osob-niepenosprawnych-w-unii-europejskiej.html> z dnia 05.12.2012 r.

¹⁸ http://www.koalicjaon.org.pl/photo/File/projekt_standardy/dobre_praktyki_zagraniczne.pdf z dnia 05.12.2012 r.

- Guiteau F., *Kształcenie integracyjne młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku i widzącej na podstawie Instytutu Montclair*, [w:] *Rehabilitacja oraz edukacja dzieci i młodzieży z dysfunkcjami narządu wzroku*, (red.) Pilecki J., Kozłowski M., Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
- Jarosz F., *Z problemów integracji i pomocy osobom niepełnosprawnym we Francji* [w:] „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 1-2/1982, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Kunicka-Goldfinger A., *Czy matura w Polsce daje równe szanse młodzieży niewidomej i słabo widzącej*, [w:] „Edukacja i Dialog” nr 3/2009.
- Kuszek G., *Integracja uczniów niepełnosprawnych we Francji*, [w:] „Edukacja i Dialog” nr 1/2002.
- Lilio J., *Problemy kształcenia głuchych we Francji*, [w:] „Szkoła Specjalna” nr 5/1983.
- Słodowik-Rycaj E., Al.-Khamisy D., *Integracja we Francji*, [w:] „Edukacja i Dialog” nr 6/1996.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Oficyna wydawnicza Impuls, Kraków 1999.

Netografia

- <http://www.niewidzialni.eu/niepenosprawni-w-unii-europejskiej/90-edukacja-osob-niepenosprawnych-w-unii-europejskiej.html> z dnia 05.12.2012 r.
- http://www.koalicjaon.org.pl/photo/File/projekt_standardy/dobre_praktyki_zagraniczne.pdf z dnia 05.12.2012 r.
- <http://sps10.edupage.org/text2/?subpage=2> z dnia 05.12.2012 r.

III

Z praktyki integracyjnej: terapia, gra, zabawa

III

Integration Experience – Therapy, Game, Play

Agnieszka Zdanowska

Joanna Mikułowska

Gimnazjum w Domanicach Kolonii

Działania na rzecz osób niepełnosprawnych w Gimnazjum w Domanicach Kolonii

Activities for people with disabilities in school in Domanice Kolonia

Streszczenie: Autorki w swoim artykule przedstawiają działania prowadzone w Gimnazjum w Domanicach Kolonii, mające na celu integrację osób niepełnosprawnych i młodzieży szkolnej. Projekt obejmował działania artystyczne, spotkania edukacyjne, udział w konkursie oraz wycieczkę do Biblioteki Głównej Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach i dwudniową wizytę w ośrodku dla osób niewidomych oraz gimnazjum w Laskach.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, integracja

Abstract: The authors in their article represent activities in the gymnasium in Domanice Kolonia to integrate people with disabilities and youth. The project included art activities, educational meetings, participation in the competition and a trip to the Central Library of the Siedlce University and a two-day visit in the center for the blind and the school in Laski.

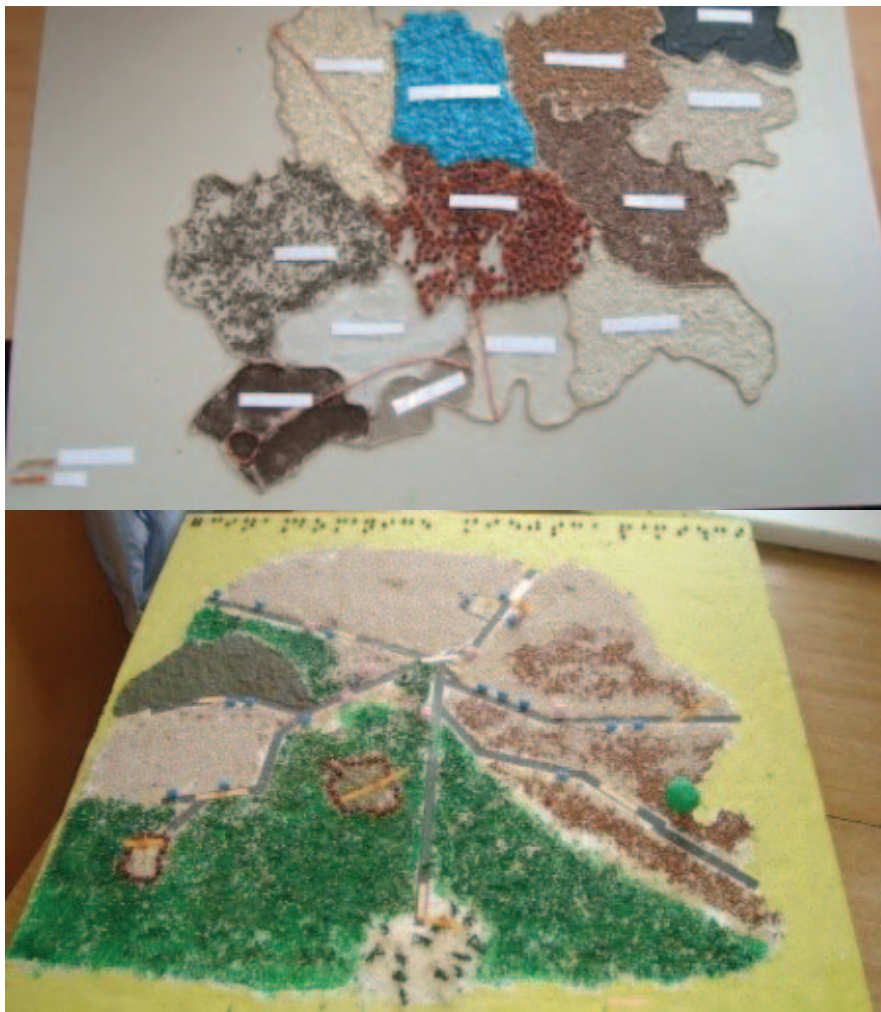
Key words: disability, integration

Nauczycielka Gimnazjum w Domanicach Kolonii, Joanna Mikułowska, podjęła inicjatywę na rzecz integracji osób niepełnosprawnych i młodzieży szkolnej. Do pierwszych działań należało zorganizowanie przez nią koncer-

tów muzycznych w wykonaniu osób niewidomych – koncertu piosenki turystycznej (Kapela Drewutnia, Karolina Perdek) i występu podczas Festiwalu Piosenki Rosyjskiej (Dariusz Mikułowski). Kolejnym etapem było zorganizowanie wyjazdu młodzieży z Gimnazjum w Domanicach Kolonii do Biblioteki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach na zajęcia prowadzone przez osobę niewidomą na temat systemu brajla (niewidomy pracownik Biblioteki UPH Marek Podpora). Zainteresowana już problemem młodzież chętnie wzięła udział w konkursie: „Czytanie brajlem”. W latach 2010-2012 uczniowie Gimnazjum w Domanicach Kolonii brali udział w projekcie „Jak przełamać stereotypowe myślenie o osobach niepełnosprawnych?”. W ramach tego projektu młodzi ludzie brali udział w wielu działaniach. Przede wszystkim, dzięki inicjatywie pani Joanny Mikułowskiej, została podjęta współpraca z gimnazjum kształcącym dzieci niewidome w Laskach. Uczniowie korespondowali z równoległą rocznikowo klasą, pisząc listy brajlem (na maszynie brajlowskiej). W maju 2010 r. odbyła się wycieczka do Ośrodka dla Osób Niewidomych oraz Gimnazjum w Laskach. Podczas spotkania uczniowie mieli możliwość bezpośredniego poznania się z uczącymi się tam rówieśnikami, przełamania barier. Zobaczyli, w jakich warunkach osoby niewidome mieszkają, uczą się, a także spędzają czas wolny. Mieli możliwość uczestniczenia w pokazowej lekcji języka polskiego, informatyki i religii. Brali również czynny udział w zawodach goalballa. Kolejnym krokiem było zaproszenie młodzieży z Lasek do Domanic. Pani Mikułowska, przygotowując uczniów do przyjazdu dzieci niewidomych, który miał nastąpić w kwietniu 2012 r., zorganizowała konkurs szkolny na makietę (dostosowaną dla niewidomych). Makiety miały przedstawiać:

- wnętrze budynku gimnazjum;
- budynek gimnazjum widziany z zewnątrz;
- gminę Domanice;
- powiat siedlecki;
- las - miejsca pamięci w najbliższej okolicy;
- wieś Domanice.

Makiety te miały umożliwić dokładne poznanie naszego terenu przez niewidome dzieci goszczące w domanickim gimnazjum.



Wizyta niewidomej młodzieży z Lasek w Domanicach Kolonii miała miejsce 29 i 30 marca 2012 r. Młodzież klasy III, która opiekowała się kolegami z Lasek, starannie się do tego przygotowała. Zadbano o odpowiednie posiłki, noclegi, zajęcia. Każdy gość miał swojego opiekuna, nie odstępującego go ani na chwilę, spośród gospodarzy. Aby uczniowie lepiej zrozumie-li potrzeby swoich kolegów, wzięli udział w ćwiczeniu polegającym na za-

wiązaniu im oczu i oprowadzaniu się wzajemnie po szkole. Każdy z uczestników stwierdził, że rola opiekuna jest dużo trudniejsza, na co wpływ ma poczucie odpowiedzialności za drugą osobę.

Podczas 2-dniowej wizyty w szkole odbyły się:

- lekcja zajęć artystycznych - p. Ewa Parchomiuk
- lekcja wychowania fizycznego - p. Artur Karpiarz
- lekcja historyczno-regionalna - p. Anna Leńska
- zajęcia integracyjne.

Poszczególne lekcje trwały po 60 min, a resztę czasu przeznaczono na zajęcia integracyjne prowadzone przez p. Joannę Mikułowską i p. Agnieszkę Zdanowską.

Plan pobytu młodzieży z Lasek wyglądał następująco:

1. Przywitanie.
2. Pomoc w zakwaterowaniu.
3. Obiad.
4. Lekcja zajęć artystycznych.
5. Lekcja zajęć historyczno-literackich.



Następnie młodzież z Lasek udała się wraz z opiekunami i p. Joanną Mikułowską na wcześniej przez nią zorganizowaną wycieczkę do Biblioteki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach na spotkanie z niewidomymi pracownikami UPH, panem mgr. Markiem Podporą i pa-

nem dr. Dariuszem Mikułowskim oraz innymi pracownikami Centrum Kształcenia Osób Niepełnosprawnych w UPH w Siedlcach.

Po powrocie wszyscy zjedli podwieczorek, a potem odbyły się następujące zajęcia:

1. Lekcja wychowania fizycznego.

2. Zajęcia integracyjne według następującego scenariusza:

(zajęcia były prowadzone w pracowni języka polskiego, z której wyniesiono ławki, rozłożono dywany i poduszki oraz przygotowano sprzęt audiowizualny; młodzież i prowadzące wspólnie usiedli na podłodze)

- **Bezludna wyspa**

Uczestnicy zabawy siadają w kręgu. Osoby widzące na przemian z niewidomymi. Każdy z nich mówi: Mam na imię..... i zabrałbym/łabym ze sobą na bezludną wyspę..... (wymienia jeden przedmiot). Druga osoba powtarza imię osoby poprzedniej, mówi, co ona zabrałaby ze sobą na bezludną wyspę, a następnie podaje te same informacje o sobie. Trzecia osoba mówi o osobie pierwszej, drugiej i o sobie itd. aż do końca kręgu.

Okazało się, że chociaż osoby widzące mogły zapamiętać podawane informacje za pomocą większej liczby zmysłów, to efekty zapamiętywania były identyczne u widzących i niewidzących.

- **Elementy dogoterapii**

Zabawa polegała na poznawaniu za pomocą zmysłu dotyku psa rasy terier rosyjski. Podczas wykonywania zadania widzący opiekunowie-uczniowie i nauczyciele przez cały czas czuwali nad tym, aby młodzież niewidząca czuła się bezpiecznie. Następnie właścicielka psa, p. Jana Jodłowska opowiedziała o opiece nad zwierzęciem i jego tresurze. Odpowiadała też na pytania młodzieży.

- **Minikoncert p. Dariusza Mikułowskiego**

Na spotkanie został zaproszony p. Dariusz Mikułowski, członek zespołu *Kapela Drewnutnia*, tworzonego przez osoby niewidome. Wystąpił on w repertuarze szantowym oraz poezji śpiewanej. Koncert został bardzo pozytywnie przyjęty przez młodzież.

- **Jaka to melodia**

Na bazie telewizyjnego show uczennice klasy III przygotowały konkurs „Jaka to melodia”. Młodzież bawiła się, odgadując piosenki w gru-

2. Zebranie fragmentów tekstu (zapisanych brajlem), stanowiącego hasło.

--●●/-●●●/●●/●/●-●/--●●/-●-●/●●/●//●●/●-●/-●-●●/●●/●●/●●●/-●-
●/●●/●-//●●●/-●●/-●-●/●●●/●-●-//

Hasło: *Przyjaciele są jak ciche anioły, które podnoszą nas, kiedy nasze skrzydła zapominają, jak latać.*

3. Zadanie matematyczne sformułowane w języku angielskim:

Jack collected 6 stones, his friend Jim three times more than Jack, and his sister Judy found only 2. On they way back home they lost half of their pebbles.

Task: Bring the same number of stones as the children took home.

Z powodu złej aury podchody odbyły się w budynku szkoły. Tak więc uczniowie rozwiązali zadanie, lecz nie mogli przynieść wspomnianej liczby kamieni.

4. Zadanie polegające na zrobieniu 22 przysiadów i 5 pompek.

Do twenty-two sit-downs and five push-ups.

5. Kto wypowie najszybciej poniższy łamaniec?

Tracząc tarł tarcicę tak takt w takt, jak takt w takt tarcicę tartak tarł.

- **Zawody sportowe**

Udział brały w nich dzieci niewidome, jak również uczniowie gimnazjum, którzy wykonywali te same zadania, z tym że mieli przepaski na oczach.

1. Zadanie pierwsze polegało na marszu grupy w kierunku dzwoneczka odzywającego się w regularnych odstępach czasu.
2. Zadanie drugie polegało na trafieniu woreczkiem z grochem do metalowego pojemnika, który był oznaczany stukaniem w jego brzeg.
3. Zadanie trzecie polegało na marszu po linii.
4. Zadanie czwarte polegało na przeciąganiu liny.

Wszystkie zadania były prowadzone przez uczniów gimnazjum i panią Agnieszkę Zdanowską pod opieką pana Artura Karpiarza.

- **Opowiedz mi o drugiej osobie**

Uczniowie dobrali się losowo w pary (w każdej parze znalazł się gość i gospodarz) i mieli 15 minut na to, aby jak najlepiej się poznać. Mogli też dotykać się wzajemnie. Po upływie tego czasu opowiadali o tym, czego się dowiedzieli: o wyglądzie, rodzinie, zainteresowaniach, upodo-

baniach kulinarnych, planach na przyszłość, upodobaniach muzycznych, zwierzętach, nauce szkolnej itp.

Ta zabawa dostarczyła nam wiele wiedzy na temat wszystkich uczestników spotkania. Nie tylko młodzi poznali się lepiej, ale także my, pedagodzy uzyskaliśmy sporo informacji. Wniosek, jaki wyciągnęli młodzi – JESTEŚMY TACY SAMI.

- **Jaki mam głos?**

Dla ludzi niewidomych świat dźwięków jest niezwykle bogaty. Wyłapują to, na co osoby widzące często nie zwracają uwagi. Dlatego też poprosiliśmy ich o analizę naszych głosów. Nie wszyscy chcieli usłyszeć opinie o swoim głosie (2 osoby się na to nie zdecydowały). Udział w tej zabawie był dobrowolny i przyniósł zaskakujące efekty. Dla osób widzących nie istnieje pojęcie głos jasny i głos ciemny. Pojawiły się też określenia: niski, wysoki, piszczący, miły, hałaśliwy, skrzeczący, ciepły, zimny, dobrze się go słucha...

- **Poznaj, jaki to przedmiot**

Kolejna zabawa polegała na rozpoznawaniu przedmiotów. Uczniowie rywalizowali w dwóch grupach, przemieszani ze sobą. Osoby widzące miały zawiązane oczy.

Przygotowano po dwa przedmioty: kasetę magnetofonową, grzebień, linijka, pędzelek, długopis, ołówek, łyżeczka, widelec, książka, gumka do włosów, klucz, pierścionek, wałek do ciasta, chusteczka higieniczna, mazak itp.

W czerwcu 2012 r. młodzież z Gimnazjum w Domanicach Kolonii po raz kolejny spotkała się z niewidomymi gimnazjalistami, ale tym razem w Laskach.

W ramach kolejnego spotkania uczniowie:

- zwiedzili szkołę w Laskach
- zapoznali się z sylwetką niewidomej założycielki Ośrodka dla Niewidomych w Laskach, matki Róży Czackiej.
- mogli udać się na krótką przejażdżkę po Puszczy Kampinoskiej tandemami.
- udali się na zajęcia z hipoterapii (sami też mogli pojeździć konno).
- rozegrali mecz goalballa.

Karol Osiak

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Siedlcach

Wolontariat w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Siedlcach. Dobre praktyki

Volunteering at the Special Educational Center in Siedlce. Best practices

Streszczenie: Wolontariat jest nie tylko męczącą pracą w hospicjach bądź szpitalach, ale że może nieść wiele radości i satysfakcji również temu, który poświęca swój wolny czas innym. Wolontariuszem może zostać każdy, nawet osoba niepełnosprawna, ponieważ wszyscy posiadamy umiejętności, którymi możemy służyć innym. Nie ma znaczenia rasa, wyznanie ani wiek.

Słowa kluczowe: wolontariat, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy

Abstract: Volunteering is not only tiring work in hospices or hospital. It brings a lot of joy and satisfaction to anyone who devotes his free time to others. Volunteer can be anyone, even a person with a disability. We all have skills that we can serve others. Race, religion or age does not matter.

Key words: volunteering, volunteering at the Special Educational Center

Rok 2011 był Europejskim Rokiem Wolontariatu. Podczas obchodów starano się uświadomić jak największemu gronu osób, że ludzie, którzy dobrowolnie i bez oczekiwania czegokolwiek w zamian decydują się na niesienie pomocy, są niezwykle potrzebni społeczeństwu. Zwrócono uwagę na fakt, że wolontariat jest nie tylko męczącą pracą w hospicjach bądź szpitalach, ale że może nieść wiele radości i satysfakcji również temu, który po-

święca swój wolny czas innym. Wolontariuszem może zostać każdy, nawet osoba niepełnosprawna, ponieważ wszyscy posiadamy umiejętności, którymi możemy służyć innym. Nie ma znaczenia rasa, wyznanie ani wiek. Chętnie oczekuje się na ofiarujących swoją pomoc seniorów, którzy, w przeciwieństwie do ludzi młodych, często mają wiele wolnego czasu, ustabilizowaną sytuację materialną i rodzinną, dobre serce oraz mnóstwo zapału. Doskonale sprawdzają się w pracy z dziećmi i młodzieżą, ale szczególną rolę odgrywają w hospicjach – czytają książki, rozmawiają, nierzadko bywają obecni przy śmierci swoich podopiecznych. Wolontariat tworzą ludzie, których wiele różni, ale łączy jedno – chęć niesienia pomocy potrzebującym.

Polacy chętnie pomagają, ale zwykle jest to działanie krótkofalowe. Pełną mobilizację widać w czasie powodzi, trąby powietrznej oraz akcji Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, natomiast wciąż istnieje potrzeba znalezienia osób, które będą regularnie, bez oczekiwania niczego w zamian nieść pomoc innym. Organizatorom Dni Wolontariatu zależało na uświadomieniu tego, o czym większość zapomina – wpływu wolontariatu na ekonomię oraz jego mocy jednoczącej społeczeństwo. Działający w nim ludzie budują gospodarkę przez charytatywne wykonywanie pracy, często specjalistycznej, która nierzadko ma bardzo wysoką wartość. Należy w tym miejscu podkreślić, że wolontariat może być sposobem na spełnienie marzeń. Sztandarowym przykładem są wolontariusze – fani piłki nożnej, którzy zgłosili się do pomocy w organizacji Euro 2012. Młodzi przez działanie zdobywają nowe umiejętności i doświadczenia, uczą się pracy w grupie, odporności na stres, życzliwości i zrozumienia, wreszcie przygotowują się do podjęcia pracy zawodowej. Warto wspomnieć o coraz bardziej popularnych w Polsce wyjazdach zagranicznych wolontariuszy. Pozwalają one młodym ludziom nie tylko służyć innym, ale też rozwijać umiejętności językowe oraz dostarczają wielu doświadczeń kulturowych i estetycznych.

Umieszczenie w CV informacji o działalności w wolontariacie to znak dla pracodawcy, że ma do czynienia z człowiekiem wartościowym i posiadającym wiele cennych umiejętności i doświadczeń. Takie osoby są aktywne, dojrzałe i odpowiedzialne. Podobnie było w moim przypadku, zanim podjąłem pracę zawodową w SOSzW w Siedlcach, zostałem wolontariuszem. Kiedy podejmowałem decyzję o kierunku studiów, moim celem była praca z dziećmi i młodzieżą, szczególnie tą ze specjalnymi potrzebami.

Wcześniej zorientowałem się, że wiedza teoretyczna, którą poznawałem, jest dla mnie niewystarczająca, dlatego w listopadzie 2002 r. wstąpiłem do organizacji „Żaczek”, której zadaniem była pomoc uczniom ze Szkoły Podstawowej nr 6 w Siedlcach. Szybko okazało się, że mogę zaproponować moim podopiecznym pomoc w nauce języka polskiego oraz języka angielskiego. Prowadziłem te zajęcia do czerwca 2006 roku. Lekcje z dziećmi dawały mi wiele radości i satysfakcji, jednak postanowiłem poszerzyć zakres mojego działania na rzecz innych, dlatego od października 2005 roku do czerwca 2007 roku zaangażowałem się w pomoc w nauce dzieciom ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. Marii Grzegorzewskiej w Siedlcach. Najwięcej czasu poświęcałem pomocy w odrabianiu lekcji i grom sportowym, jednak często zdarzało się, że dzieci przychodziły do mnie, aby zwyczajnie porozmawiać. Szybko zorientowałem się, że to było dla nich najważniejsze. Kontakt z podopiecznymi tego Ośrodka utwierdził mnie w przekonaniu, że moim marzeniem jest praca z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami. W moim przypadku marzenie się spełniło.

SOSzW w Siedlcach sięga swoich początków do 1922 roku. Jego utworzenie jest ściśle związane z działalnością patronki, która była znaną w całej Polsce reformatorką do spraw szkolnictwa specjalnego. Maria Grzegorzewska organizowała szkoły i przygotowywała nauczycieli, którzy mieli podjąć w nich pracę¹. Pierwszym z tych nauczycieli w Siedlcach był jej uczeń, Teofil Kijowski, który piastował stanowisko dyrektora do 1952 roku. Przez kilkadziesiąt lat placówka, która na początku funkcjonowała wyłącznie jako szkoła podstawowa, bardzo się rozwinęła. W efekcie mamy dzisiaj Szkołę Podstawową, Gimnazjum, Szkołę Zawodową, Szkołę Przysposabiającą do Pracy i Internat. Ośrodek kształci dzieci i młodzież z upośledzeniem w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Jego głównym celem jest przygotowanie podopiecznych do życia w społeczeństwie jako pełnowartościowych obywateli². Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim korzysta z oferty Zasadniczej Szkoły Zawodowej, dzięki czemu uzyskuje możliwość pracy

¹ *Wczoraj, dziś i jutro. Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy 1922-2012*, red. M. Habib, Siedlce 2012, s. 12.

² *Ibidem*, s. 62.

w następujących zawodach: piekarz, cukiernik, kucharz małej gastronomii oraz stolarz. Szkoła zapewnia uczniom zdobycie wiedzy teoretycznej oraz praktyki w zakładach specjalistycznych. Z ośrodkiem od lat współpracuje Centrum Kształcenia Praktycznego w Siedlcach oraz okoliczni rzemieślnicy – Zakład Stolarki Tadeusza Lisa i Grzegorza Lisa w Żaboklikach oraz Zakład Stolarski Drewax w Pruszyńcu Pieńkach. Edukacja kończy się egzaminem państwowym, a dyplom ukończenia szkoły uprawnia absolwentów do wykonywania zawodów, w których się kształcili.

Ważną rolę w życiu Ośrodka odgrywa wolontariat. Kadrze zależy na tym, aby podopieczni czynnie uczestniczyli w życiu społecznym. Od 2009 roku wychowankowie w ramach Szkoły Przystosobniającej do Pracy regularnie biorą udział w zajęciach w siedleckim Domu nad Stawami. Do ich zadań należy pomoc mieszkańcom w wykonywaniu codziennych czynności i realizacji różnego rodzaju uroczystości. Najwięcej czasu spędzają jednak na rozmowie z pensjonariuszami. Uczniowie chętnie uczestniczą w tych zajęciach, ponieważ uczą się pełnienia wartościowych zadań społecznych, dzięki czemu budują poczucie własnej wartości, czują się potrzebni i uświadamiają sobie, że wokół jest wiele osób, które potrzebują pomocy.

Drugą stroną wolontariatu, z którą mają kontakt podopieczni Ośrodka, są działania skierowane na ich rzecz. Pierwszym ważnym ogniwem, na który należy w tym miejscu zwrócić uwagę, jest pomoc płynąca od licealistów. Uczniowie sąsiadującego z Ośrodkiem I Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa w Siedlcach integrują się z wychowankami SOSzW od 2003 roku. Opiekę nad nimi sprawuje od samego początku wychowawczyni internatu pani Danuta Juśkiewicz. Młodzież z zapałem i zaangażowaniem uczestniczy w życiu internatu. Obecnie działa dwudziestoosobowa grupa licealistów, którzy niemal codziennie poświęcają swój wolny czas wychowankom. Ich głównym zadaniem jest pomoc w nauce, ale dla podopiecznych Ośrodka najistotniejsza jest możliwość przebywania z rówieśnikami uczącymi się w jednej z najlepszych szkół w mieście. Dzięki integracji pozbywają się kompleksów, nabierają wiary we własne możliwości, czują się akceptowani wśród pełnosprawnych kolegów i koleżanek, spotykają się z sympatią i zainteresowaniem, którego często nie okazują im rodzice. Licealiści z kolei stają się bogatsi o nowe doświadczenia, uczą się traktować niepełnosprawnych kolegów na równi z pełnosprawnymi znajomymi. W ra-

mach wdzięczności wychowankowie przygotowali dla wolontariuszy spektakl „Tacy jesteśmy” i „Kuszenie losu”. Zdają sobie sprawę, że dla wolontariuszy przebywanie z nimi wiąże się często z wieloma wyrzeczeniami, dlatego poświęcili swój czas, aby okazać im życzliwość i udowodnić, że są kimś wyjątkowym. Zdarzają się również wspólne przedsięwzięcia wolontariuszy i wychowanków, które pokazują, że należy przewyciężać podziały na ludzi sprawnych i z dysfunkcjami. Niezapomnianym przeżyciem było wspólne przygotowanie Wigilii w 2009 roku, której głównym elementem był wzruszający spektakl „To już pora na Wigilię”. Kolejne działania to uczestnictwo w warsztatach teatralnych „Świat muzyką malowany”, podczas których wolontariusze z zaangażowaniem i wytrwałością pomagali swoim niepełnosprawnym kolegom i koleżankom. Warto jeszcze wspomnieć o ważnych dla młodych osób zabawach andrzejowych i wielu dyskotekach, które nie obyły się bez wspaniałych licealistów. Wróżby, przebrania i tańce, nic nie integruje bardziej niż wspólna szalona zabawa. Dzięki inicjatywie uczniów z I Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa udało się zrealizować wspaniałą przygodę, którą była wycieczka do Centrum Nauki Kopernik. Mieszkańcy internatu, funkcjonującego przy liceum, przygotowali kiermasz z wypiekami, z którego dochód został przeznaczony w całości na ten cel. Kolejnym przedsięwzięciem, o którym należy wspomnieć, było przedstawienie „Nic dwa razy się nie zdarza”. Zostało ono wystawione podczas uroczystych obchodów jubileuszu w SOSzW 31 maja 2012 roku. Wśród uczniów z I Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa, działających na rzecz Ośrodka, znaleźli się także laureaci konkursu Ośmiu Wspaniałych – Piotr Brzezik i Klaudia Bolesta, którzy zostali nominowani do tego tytułu między innymi za zaangażowanie we współpracę z Ośrodkiem. Dziś wychowawcy i wychowankowie nie wyobrażają sobie funkcjonowania Ośrodka bez wolontariuszy, którzy za swoją ciężką pracę otrzymują wyłącznie uśmiech i serdeczne słowo.

Kolejną grupą wolontariuszy, działających na terenie Ośrodka, byli studenci z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. O możliwości współpracy z Ośrodkiem młodzież dowiedziała się od swojego wykładowcy. W efekcie zgłosiło się blisko trzydzieścioro chętnych. Uczniowie najmilej wspominają wspólne andrzejki; studenci przygotowali wróżby, kolorowe stroje, a nawet słodkie upominki. Młodzież uczestniczyła głównie

w przygotowaniach do uroczystości połączonych z zabawą. Dzięki nim wychowankowie internatu mieli zawsze doskonale przebrania oraz wyszukane zabawy. Ponadto wszyscy uczestnicy integrowali się podczas niezapomnianej zabawy tanecznej.

W ostatnim czasie chęć współpracy z Ośrodkiem wyrazili uczniowie II Liceum Ogólnokształcącego im. Królowej Jadwigi w Siedlcach, którzy planują zorganizować w swojej szkole kiermasz wypieków, a zebraną kwotę przekazać na potrzeby Ośrodka, najprawdopodobniej edukacyjną wycieczkę dla podopiecznych. Poza tym, w celu poznania atmosfery placówki oraz integracji z dziećmi i młodzieżą, wyrazili chęć współorganizacji zbliżającego się wieczoru kolęd. To bardzo ważne dla wychowanków, ponieważ szczególnie w okresie świątecznym potrzebują oni zainteresowania, akceptacji, spędzania czasu w gronie rówieśników.

IV

Scenariusze zajęć integracyjnych

IV

Lesson Planning in Integrated Classrooms

Beata Bocian

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Scenariusz zajęć profilaktyczno-wychowawczych dotyczący kształtowania poczucia własnej wartości (cz. 1)

Lesson plan of integration classes - self-esteem (part 1)

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

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

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

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

Każdego dnia zupełnie swobodnie wypowiadamy się na temat innych osób. Kiedy przychodzi nam zaprezentować własną osobę, często zamykamy się w sobie nie mogąc zbudować na swój temat logicznego zdania. Mówienie o sobie jest trudne. Doświadczenie „bycia wartościowym czy ważnym” daje poczucie sprawności działania i wewnętrzne przekonanie, że jest się w stanie osiągnąć wytyczone w życiu cele. Samoakceptacja i poczucie własnej wartości mają wpływ na rozwój i funkcjonowanie człowieka. Zaniżona samoocena powoduje, iż jednostka sama pomniejsza własne możliwości; nie docenia potencjału, jaki mogłaby wykorzystać w działaniu.

Propozycja zajęć, które mają na celu wzmocnienie poczucia własnej wartości, może być „początkiem drogi w odkrywaniu siebie”.

Temat spotkania: Oto JA**Cele zajęć:**

- uświadomienie uczestnikom spotkania, jak ważne jest dostrzeżenie swoich mocnych stron;
- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby – siebie;
- zwiększenie poczucia własnej wartości poprzez przewyżczanie nieśmiałości;
- stworzenie okazji do odreagowania napięć emocjonalnych powstałych wskutek pomniejszania własnej wartości;
- rozwijanie ekspresji ciała.

Czas trwania zajęć: 2 godziny

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

Przebieg zajęć:

1. **Rundka rozpoczynająca: Co u Ciebie słyhać?** – prowadzący przekazuje uczestnikom spotkania krótką informację o celu zajęć. Następnie zwraca się do osób biorących udział w zajęciach z prośbą o dokończenie zdania:

O sobie mogę powiedzieć, że....

2. **Ćwiczenie: Ręka sukcesów i osiągnięć** – uczestnicy mają za zadanie odrysować swoją dłoń na kartce papieru. Następnie na każdym palcu i dłoni mają wypisać sukcesy, jakie odnieśli, oraz osiągnięcia, z powodu których odczuwali radość i zadowolenie. Prowadzący zwraca uwagę uczestników, że sukcesy u każdego człowieka mają inny wymiar, np. sukcesem jest zdobycie I miejsca na zawodach sportowych, jak również pierwsze samodzielne ugotowanie zupy pomidorowej.
3. **Zabawa: JA w teatrze codziennych czynności** – zadaniem uczestników jest pantomimiczne zaprezentowanie przed grupą dwóch czynności, któ-

re w ich przekonaniu wykonują najlepiej. Pozostali uczestnicy odgadują, o jakie czynności chodzi.

4. **Technika niedokończonych zdań** – uczestnicy dostają kartki, na których napisano początek zdań do dokończenia:

Jestem najlepsza/najlepszy w...

Cel, jaki chcę osiągnąć to...

Potrafię dobrze...

W moim wyglądzie najbardziej podoba mi się...

Świetnie radzę sobie z...

5. **Zabawa w zwierzątka** – zadaniem uczniów jest narysowanie zwierzątka, które najbardziej przypomina im ich samych pod względem cech, zachowań. Kartki z rysunkami kładziemy na środku sali czystą stroną do góry. Mieszamy je. Następnie każdy z uczestników po kolei losuje jedną kartkę i stara się wymenić co najmniej 3 cechy zwierzątka, które jest na kartce. Próbuje wskazać autora rysunku. W podsumowaniu zabawy należy zaproponować uczestnikom zajęć rozmowę na temat: Czy wymienione cechy zwierząt pasują do poszczególnych dzieci?
6. **Collage: Oto JA** – uczestnicy wykonują plakat przedstawiający ich samych. Z kolorowych czasopism wycinają to, co uważają, że ich charakteryzuje. Mogą być to zarówno obrazki, jak i napisy. Następnie przyklejają zgromadzone na swój temat materiały zapewniając starannie całą kartkę. Prowadzący może zwrócić uwagę, że nie wszystkie rzeczy na pierwszy rzut musi być widać, można ukryć niektóre informacje (zaklejając je), przecież każdy człowiek ma swoje małe tajemnice. Uczestnicy prezentują własne prace przedstawiając się zgodnie z tym, co na nich umieścili.
7. **Zabawa: Coś miłego** – uczestnicy grupy tworzą dwa koła, jedno wewnątrz drugiego, tak aby za każdą osobą stała inna. Osoby w środku stoją w miejscu. Mają zamknięte oczy. Osoby, które stoją na zewnątrz, przesuwają się w prawą stronę i szepczą osobie będącej przed nią coś miłego. Może to być coś, co np. sami chcieliby usłyszeć, komplement.

8. **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:

Bogdanowicz M., *W co się bawić z dziećmi*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2010.

Bollard R., *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*. MEN, Warszawa 1998.

Griesbeck J., *Zabawy dla grup*. Jedność, Kielce 1999.

Kołodziejczyk A., Czemerowska E., Kołodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program wychowawczo-profilaktyczny*. Wydawnictwo ATE, Starachowice 2007.

Palomares S., Schilling D., Winch C., *Skrzynia skarbów. Ćwiczenia grupowe*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011.

Portmann R., *Gry i zabawy przeciwko agresji*. Jedność, Kielce 1999.

Tokarczuk O. (red.), *Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych. Grupa bawi się i pracuje*. Oficyna Wydawnicza UNUS, 1994.

Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne /cztery części/*. Jedność, Kielce 1999.

Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*. Rubikon, Kraków 2000.

V

Recenzje i sprawozdania

V

Reviews and Reports

Wiktoria Warowna

Szkoła Podstawowa Nr 1 im. ks. Grzegorza Piramowicza, Łuków

Recenzja książki *Creating Inclusive Classrooms: effective and reflective practices*, autor Spencer J. Salend

*Review of *Creating Inclusive Classrooms: effective and reflective practices*, author Spencer J. Salend*

Abstract: The challenges that educators encounter in creating inclusive classrooms for all their students are effected by the considerable gap between theory and practice. This book is intended to fill that gap by keeping the perspectives of teachers, students, and families and translating current research, programs and strategies related to inclusion into effective and reflective classroom practices.

Spencer J. Salend jest wykładowcą na Uniwersytecie Nowojorskim, gdzie prowadzi zajęcia dotyczące systemu oceniania nauczania. Pracuje jako koordynator Programu Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Jest powszechnie znany z przekładu teoretycznych badań na działania w praktyce. Ma na swoim koncie publikacje dotyczące systemu oceniania nauczania, edukacji włączającej w praktyce, pracy z uczniami pochodzącymi z różnych środowisk kulturowych i językowych. Wielokrotnie był koordynatorem oraz ekspertem w licznych państwowych projektach, angażował się w rozmaite kursy i szkolenia zawodowe.

Jest autorem bestsellera, a zarazem praktycznej lektury: *Tworzenie inkluzywnych klas: skuteczne i refleksyjne praktyki*.

Różnorodne zmiany, zachodzące w naszym społeczeństwie powinny znaleźć odbicie w systemie edukacji, a także przepisach regulujących funkcjonowanie szkolnych jednostek. W odpowiedzi na nowe potrzeby eduka-

cyjny powstał rodzaj edukacji włączającej. Edukacja włączająca stawia przed nauczycielem wyzwania, którym nie zawsze może podołać w związku z istniejącą znaczną rozbieżnością pomiędzy teorią a praktyką. Niniejsza publikacja pt. *Tworzenie inkluzywnych klas: skuteczne i refleksyjne praktyki*, ma na celu zmniejszenie tej rozbieżności. Uwzględnia ona relacje pomiędzy nauczycielami, uczniami i ich rodzinami, równocześnie przekładając aktualne badania, programy i strategie dotyczące edukacji włączającej na skuteczne i przemyślane ćwiczenia. Jej nadrzędnym celem jest zwiększenie efektywności jednostki lekcyjnej. Każdy dział zawiera liczne ćwiczenia oparte na tekstach i materiałach z realnym studium przypadku i sytuacjami klasowymi, a następnie z opracowanymi efektywnymi, praktycznymi wskazówkami, strategią i technologią postępowania mającą na celu skuteczne włączające nauczanie wszystkich uczniów w klasie.

Książka jest adresowana do studentów i absolwentów studiów pedagogicznych, nauczycieli wspierających, osób pełniących funkcje administracyjne i wszystkich pragnących uzyskać wiedzę oraz umiejętności nauczania wszystkich uczniów w klasach włączających.

Ze względu na to, że książka zawiera różnorodne wskazówki i sposoby postępowania, może również być wykorzystana jako dodatek do kursu metod współpracy bądź metod instruktażowych.

Książka składa się z czterech części. Pierwsza część zawiera Działy 1, 2, 3, w których omówiono podstawy nauczania włączającego, a także trudności, które powstają podczas ich realizacji. Druga część zawiera Działy 4, 5, 6, 7 i obejmuje praktyczne strategie, które wspierają nauczanie wszystkich uczniów w klasie inkluzyjnej. Część trzecia zawiera Działy 8, 9, 10, 11 i propaguje strategii zróżnicowanego nauczania, promując uczenie wszystkich uczniów w ramach edukacji inkluzyjnej. Część czwarta zawiera Dział 12, który przedstawia strukturę i specyfikę strategii edukacji włączającej, a także źródła ewaluacji programów inkluzywnych, w celu realizacji programu i uzyskania indywidualnego postępu.

Uważam, że lekturę tę mogę skutecznie wykorzystać w mojej pracy pedagogicznej w zakresie edukacji włączającej, w odniesieniu do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

