

Nr 3 (254) 2010  
Tom LXXI  
MAJ  
CZERWIEC

# SZKOŁA SPECJALNA

DWUMIESIĘCZNIK AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzowali: *dr hab. Andrzej Giryński, prof, APS*  
*dr hab. Adam Solak, prof. UKSW*

Tłumaczenie na język angielski: *mgr Renata Wójtowicz*

Redakcja: *mgr Julita Kobos*

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW (2 punkty) w kategorii B.

**Komitet Redakcyjny:**

prof. Władysław Dykcik, prof. Tadeusz Gałkowski, prof. Aniela Korzon, prof. Czesław Kosakowski, prof. Aleksandra Maciarz, prof. Irena Obuchowska, dr Adam Szecówka

**Redakcja:**

dr hab. prof. APS Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), mgr Bernadetta Węclawik (sekretarz), mgr Katarzyna Smolińska (członek)

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
Dyrektor Wydawnictwa – mgr Monika Bielska-Łach

Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa  
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 022-589-36-45  
centrala 022-589-36-00 wew. 1212, fax 022-658-11-18  
e-mail: [szkolaspecjalna@aps.edu.pl](mailto:szkolaspecjalna@aps.edu.pl)  
nakład 1100 egz.

## SPIS TREŚCI

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 165 – *Hubert Iwanicki*  
Zasady nauczania w procesie kształcenia osób dorosłych odbywających karę pozbawienia wolności
- 176 – *Janina Florczykiewicz*  
Teoria arteterapii Tomasza Rudowskiego – implikacje do resocjalizacji przez sztukę
- 186 – *Katarzyna Mirosław*  
Samocena skazanych przejawiających twórcze zainteresowania
- 194 – *Ewa Grudziewska*  
Arteterapia jako forma pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 201 – *Ditta Baczała*  
Rozwijanie kompetencji społecznych w gimnazjum specjalnym
- 208 – *Monika Gazdulska*  
Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkole przysposabiającej do pracy
- 216 – *Mariusz Sak*  
Dyskryminacyjny charakter egzaminów zawodowych młodzieży niesłyszącej
- 221 – *Kinga Krawiecka*  
Ogród pełen kwiatów... z doświadczeń teatru młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

### PRAWO I PRAKTYKA

- 226 – *Jolanta Zozula*  
Co zrobić, gdy NFZ nie chce sfinansować leczenia dziecka?

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 231 – *Elżbieta M. Minczakiewicz*  
Zofia Kordyl – prekursorka badań psychologicznych nad istotą afazji dziecięcej
- 234 – *Zuzanna Wronowska-Cygan*  
Sprawozdanie z konferencji *Jak wspierać rozwój dziecka?* Warszawa, 6 marca 2010

### RECENZJE

- 237 – K. Musiańska: *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, ss. 128 (*Katarzyna Pardej*)

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY:

- Charles A. Amenta III: *Krzyś jest wyjątkowy. Dla dzieci o autyzmie*. GWP, Gdańsk 2010, ss. 40 (*Agnieszka Gąstoł*)
- Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*, pod red. D. Baczały, J.J. Bleszyńskiego, M. Zaorskiej. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2009, ss. 425 (*Ewa M. Kulesza*)

# CONTENTS

## SCIENTIFIC STUDIES

- 165 – *Hubert Iwanicki*  
Instruction Principles in Education of Adults Serving Prison Sentences
- 176 – *Janina Florczykiewicz*  
Tomasz Rudowski's Theory of Art Therapy-Implications for Resocialization through Art
- 186 – *Katarzyna Mirosław*  
Self-esteem of convicts who manifest creative interests
- 194 – *Ewa Grudziewska*  
Art Therapy in Work with Children with Mental Disabilities

## FROM TEACHING PRACTICE

- 201 – *Ditta Baczała*  
Developing Social Competence in Special Education Junior High School
- 208 – *Monika Gazdulska*  
Educating Students with Intellectual Disabilities in Special Vocational School
- 216 – *Mariusz Sak*  
Discriminatory Character of Vocational Examinations for Deaf Adolescents
- 221 – *Kinga Krawiecka*  
Garden Full of Flowers... Experiences of the Theater for Adolescents with Intellectual Disabilities

## LAW AND PRACTICE

- 226 – *Jolanta Zozula*  
What to Do if the National Health Fund Does Not Want to Finance the Child's Treatment?

## HOME AND WORLD NEWS

- 231 – *Elżbieta M. Minczakiewicz*  
Zofia Kordyl (1920–2009) as One of the Precursors in the Area of Psychological Research on the Essence of Infantile Aphasia
- 234 – *Zuzanna Wronowska-Cygan*  
Report on the Conference *How to Support the Child's Development?* Warsaw, March 6, 2010

## REVIEWS

- 237 – K. Musialska: *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości.* [Life Aspirations of Adolescents on the Threshold of Adulthood.] Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, pp. 128 (*Katarzyna Pardej*)

## We Recommend to our Readers:

- Charles A. Amenta III: *Krzyś jest wyjątkowy. dla dzieci o autyzmie.* [Original title: Russell is Extra Special. A Book about Autism for Children.] GWP, Gdańsk 2010 (*Agnieszka Gąstoł*)
- Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, [Person with Disability – Care, Therapy, Support.] Ed. D. Baczała, J.J. Bleszyński, M. Zaorska (*Ewa M. Kulesza*)

HUBERT IWANICKI  
APS, Warszawa

## ZASADY NAUCZANIA W PROCESIE KSZTAŁCENIA OSÓB DOROSŁYCH ODBYWAJĄCYCH KARĘ POZBAWIENIA WOLNOŚCI

W trakcie wielowiekowych doświadczeń w pedagogice ukształtowało się wiele zasad nauczania i kształcenia, a także różnorodnych metod postępowania. Wszystkie te zasady i metody są nieodłącznymi elementami całego organizacyjnego systemu – dydaktyki, a stosowanie się do nich może zapewnić sukces w zaplanowanych działaniach pedagogicznych.

J. Półturzycki (1991, s. 141) wychodzi z założenia, że „zasady w pedagogice oznaczają zarówno normy postępowania uznane za właściwe w celu osiągnięcia założonych celów pedagogicznego postępowania, jak też formułują podstawy, na których opierają się postępowania właściwe dla procesu wychowania lub nauczania”.

**Słowa kluczowe:** ortodydaktyka, nieprzystosowanie społeczne, resocjalizacja, pedagogika penitencjarna

Wszystkie dyscypliny pedagogiczne mają ściśle opracowany, specyficzny zbiór (zestaw) zasad, rozumianych jako pewne normy postępowania. Charakteryzując proces kształcenia osób dorosłych odbywających karę pozbawienia wolności, należy połączyć dwie grupy zasad nauczania i kształcenia, tj. zasady kształcenia realizowane i obowiązujące w procesie edukacji osób dorosłych oraz zasady nauczania jednostek społecznie niedostosowanych. C. Kupisiewicz (1988, s. 131) przez zasady nauczania rozumie „te formy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajomić uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im podstawy naukowego poglądu na świat oraz wdrażać do samokształcenia. Tak rozumiane zasady nauczania służą realizacji ogólnych celów kształcenia i obowiązują w pracy szkół różnych typów i szczebli oraz w zakresie różnych przedmiotów nauczania”.

Według O. Lipkowskiego (1987) teoria nauczania jednostek odbiegających od normy, zwana ortodydaktyką, określa i przyjmuje ogólne zasady wynikające z dydaktyki ogólnej mające istotne znaczenie w procesie kształcenia jednostek o specyficznych potrzebach i psychofizycznych właściwościach, a także formułuje odrębne zasady, które w procesie edukacji jednostek nieodbiegających od normy nie znajdują zastosowania. Pozytywne wyniki w nauczaniu skazanych są możliwe do osiągnięcia, jeśli spełniony zostanie warunek prawidłowej realizacji zasad ortodydaktyki. O. Lipkowski (tamże, s. 217–232) wyróżnia następujące zasady wynikające z ogólnych założeń resocjalizacyjnych dydaktyki społecznie niedostosowanych:

1) pomocy i wzajemnego zaufania w procesie kształcenia,

- 2) indywidualizacji,
- 3) dominacji wychowania,
- 4) aktywności,
- 5) dostosowania zadań do możliwości poznawczych ucznia,
- 6) treści kształcących,
- 7) nauczania zespołowego.

J. Półturzycki (1991, s. 143) wymienia 10 zasad dydaktycznych. Są to zasady:

- 1) pogładowości,
- 2) przystępności kształcenia,
- 3) systematyczności,
- 4) świadomego i aktywnego współuczestnictwa,
- 5) kształcenia umiejętności uczenia się,
- 6) łączenia teorii z praktyką,
- 7) wykorzystywania doświadczeń osób dorosłych,
- 8) indywidualizacji i zespołowości,
- 9) trwałości wiedzy,
- 10) ustawiczności kształcenia.

Analizując osobowość jednostek niedostosowanych społecznie, można zauważyć pewne typowe dla nich reakcje i zachowania, jak np.: agresja, napastliwość, izolacja, rezygnacja. Występowanie wymienionych zachowań może świadczyć o niezdolności tych osób do przestrzegania akceptowanych społecznie norm postępowania i potrzebie pomocy z zewnątrz.

Pomoc nauczyciela (wychowawcy) jest niezbędną w tym, by uczeń zaczął dostrzegać racjonalne powody do zmiany własnego postępowania oraz zyskał motywację do nauki szkolnej. Niezwykle istotne jest więc zastosowanie zasady pomocy i wzajemnego zaufania w procesie kształcenia. Nauczyciel powinien przewyższać niechęć ucznia do siebie, jego nieufność, starać się wzbudzić w nim wiarę we własne siły i możliwości. Zdaniem O. Lipkowskiego (1987, s. 219) pomoc jednostce niedostosowanej społecznie w procesie nauczania polega także m.in. na wsparciu jej w wykonywaniu zadań, a tym samym w nabieraniu pewności siebie i dobrego samopoczucia, wyrównywaniu braków w wykształceniu, aktywizacji, przyjęciu czynnej, pozytywnej postawy wobec zadań życiowych.

Tak rozumiana pomoc będzie miała wartości wychowawcze, edukacyjne, ale również i psychoterapeutyczne, jeśli będzie udzielana w trakcie całego czasu pracy resocjalizacyjnej. Nie tylko ułatwi wtedy realizację zadań szkolnych, ale także będzie sprzyjała rozwojowi konstruktywnych sił psychicznych oraz eliminowała negatywne nawyki i przyzwyczajenia, których jednostkom wykojejonym społecznie (w tym przypadku więźniom) niestety nie brakuje.

Istotną kwestią organizacji procesu nauczania jest właściwe aktywizowanie jednostek wykojejonych społecznie (skazanych) w szkole. Niezmiernie pomocne w tym byłoby zastosowanie w dydaktyce zasady aktywności. Aktywizacja ma nie tylko wspierać proces poznawania, ale także pełnić bardzo

znaczącą rolę wychowawczą. Treści programowe i materiały przekazywane podczas zajęć lekcyjnych powinny rozwijać zainteresowania uczniów (indywidualne i związane z tematem zajęć).

O roli indywidualnej aktywności w procesie dydaktycznym mówi też zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa w nauczaniu. Stosowanie tej zasady umożliwi rozwój aktywności ucznia oraz właściwą realizację metod nauczania.

J. Pólturzycki (1991, s. 147) wymienia trzy podstawowe dyrektywy, które wynikają z realizacji praktycznej i zasady świadomego, aktywnego udziału uczniów w edukacji, tj.:

- nauczyciel powinien poznać zainteresowania uczniów, a także rozwijać je, aby odpowiadały również potrzebom społeczeństwa;
- nauczyciel powinien stwarzać uczniom możliwości bycia w sytuacjach, w których mogliby oni skonfrontować posiadaną wiedzę z obserwowanymi faktami;
- nauczyciel poprzez stwarzanie odpowiednich warunków powinien wdrażać uczniów do różnorodnych form pracy zespołowej.

Jeśli uczeń dobrowolnie, świadomie zdecyduje się uczestniczyć w procesie dydaktycznym, będzie to sygnał, że wykształciła się u niego wewnętrzna motywacja do nauki. Zachęcanie ucznia do czynnego udziału w zajęciach, aktywnej postawy podczas lekcji może jeszcze bardziej wzbudzić i wzmocnić tę motywację.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że u wielu osób skazanych objętych nauczaniem widoczne są zaniedbania edukacyjne oraz bardzo osłabiona, niewłaściwie ukształtowana motywacja do nauki. Niejednokrotnie doznawane w dzieciństwie, jak również w młodości niepowodzenia szkolne skutkowały postawami uciekania od obowiązków edukacyjnych. Miało to wpływ na rozpoczęcie procesu wykołajenia społecznego, a co się z tym wiąże – było przyczyną wejścia w konflikt z prawem, czyli działalności przestępczej. Zmotywowanie więźniów do nauki i pracy nad sobą, mówiąc wprost – zaktywizowanie ich, jest zatem dużym wyzwaniem dla kadry pedagogicznej szkół przywieziennych.

Na efektywność procesu dydaktycznego osób skazanych niekorzystnie wpływają długie przerwy w nauce. Dotyczy to zarówno tzw. luki pamięciowej, jak również różnic programowych, które wystąpiły w trakcie trwania nauki. Charakterystyczne uwarunkowania osobowości uczniów powodują, że wdrażanie ich do nauki, które polega zarówno na zmianie motywacji, jak i swoistych przewartościowaniach, redukowaniu zaniedbań edukacyjnych (braków w wiedzy, różnic programowych i wyposażeniu w umiejętność uczenia się), jest bardzo dużym problemem dydaktyczno-wychowawczym. Należy podkreślić, że podstawą realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych powinien być dobry kontakt nauczyciela z uczniem i wyzwolenie aktywności ucznia w realizacji celów. Niezbędne jest więc odpowiednie dobranie metod i środków dydaktycznych.

Bardzo zbliżona do zasady aktywności jest zasada pogłębienia, zwana też zasadą bezpośredniości. Jest to zasada, dzięki której uczeń ma możli-

wość zdobywania wiedzy w sposób bezpośredni, tj. „poprzez praktyczne poznawanie rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów lub przez zetknięcie z ich zastępnikami, czyli pomocami naukowymi” (tamże, s. 144). Jak pisze Półturzycki, „zadaniem tej zasady jest wprowadzenie do świadomości odbiorców odpowiedniej znajomości faktów, umiejętności prawidłowego kształtowania pojęć, zrozumienia uogólnień i praw naukowych” (tamże). Dzięki temu łatwiej będzie uczniom zrozumieć i zapamiętać przekazywane treści. O. Lipkowski (1987, s. 266) jednak twierdzi, że „w nauczaniu społecznie niedostosowanych nie wystarcza zasada pogładowości. Zdarza się przecież często, że uczniowie odbierają wrażenia wizualne i audialne w sposób zupełnie bierny. Pomoc dydaktyczna nie odgrywa wtedy istotnej roli. Odgrywa ją natomiast, jeśli posłuży do rzeczywistego zaktywizowania uczniów i organizowania procesu poznawczego”.

Realizacja procesu dydaktycznego zgodnie z zasadą pogładowości i zasadą łączenia teorii z praktyką jest obecnie bardzo utrudniona ze względu na skromne zasoby zaplecza technicznego szkół przywieziennych. Prowadzenie zatem zajęć metodami pogładowymi tak, by spełniały oczekiwania nauczycieli i uczniów, nie jest możliwe. Wyposażenie w odpowiednią bazę dydaktyczną szkół więziennych jest różne. Normatywy oświatowe zakładają, że każda izba lekcyjna powinna być wyposażona co najmniej w następujący sprzęt audiowizualny: odbiornik TV – spełniający również rolę monitora, rzutnik pisma, magnetowid, radiomagnetofon itp. Trzeba przyznać, że rzeczywistość szkolnictwa przywieziennego w tym zakresie znacznie odbiega od przyjętych normatywów. Postępująca dekapitalizacja bazy dydaktycznej wymaga coraz większych nakładów na jej odnowienie. W wielu szkołach brakuje cennych pomocy dydaktycznych, jakimi są periodyki metodyczne. Zaopatrzenie uczniów w podręczniki szkolne można uznać za ledwie za dostateczne. Bez wątplenia wpływ na to mają zmiany programów nauczania, wymuszające zmiany podręczników ze względu na zdezaktualizowanie się wielu treści. W miarę możliwości finansowych jednostki penitencjarne powinny systematycznie uzupełniać wyposażenie zaplecza technicznego szkół w brakujący sprzęt i pomoce dydaktyczne. Sprawą priorytetową jest zakup niezbędnych podręczników, zeszytów, prenumerata periodyków metodycznych. Brakuje również środków finansowych na prowadzenie bibliotek szkolnych i zajęć pozalekcyjnych.

Kierownictwo CZSW w ramach przeciwdziałania postępującej dekapitalizacji bazy dydaktycznej szkół oraz zapewnienia im warunków materialnych i organizacyjnych do prawidłowej i efektywniejszej pracy powinno przeanalizować możliwości i zasady dalszego funkcjonowania szkół przywieziennych.

Ciekawym przykładem doposażenia w sprzęt i pomoce dydaktyczne (choć niestety w skromnym zakresie) są działania kilku zakładów karnych, które polegają na poszukiwaniu sponsorów (ZS w Potulicach, ZS w Strzelcach Opolskich, ZS w Sieradzu, ZS w Warszawie). W związku z ogromnymi brakami środków finansowych więziennictwa rozwiązanie takie jest godne popularyzacji, należy też poszukiwać innych form zwiększenia zapple-



cza technicznego szkół więziennych. Przykładem może być wykonywanie pomocy dydaktycznych we własnym zakresie, np. w ramach części praktycznej egzaminu z nauki zawodu. Trzeba jednak zaznaczyć, że realizacja tego pomysłu jest możliwa tylko wtedy, gdy szkoła współpracuje z przedsiębiorstwem produkcyjnym funkcjonującym na terenie zakładu karnego. Wykonanie plansz, schematów oraz innych pomocy poglądowych wymaga również nakładów finansowych.

Poziom pracy szkół przywieziennych systematycznie wzrasta, zwłaszcza w zakresie kształcenia teoretycznego. Nauczanie poglądowe, którego istotą jest łączenie teorii z praktyką, okazuje się bardzo trudne. Obecnie poważnym zagadnieniem jest realizacja kształcenia praktycznego. Coraz więcej bowiem słuchaczy ma trudności z zatrudnieniem w zawodzie zgodnym z kierunkiem kształcenia. Sytuacja szkolnictwa zawodowego wymaga wielu strategicznych zmian i reorganizacji. Niestety możliwości resortu sprawiedliwości w organizowaniu praktycznej nauki zawodu są coraz mniejsze. Jest to zatem bardzo niepokojące zjawisko.

Z zasadą poglądowości związana jest zasada łączenia teorii z praktyką. Szczególne znaczenie ma ta zasada w nauczaniu zawodowym, które stwarza wiele możliwości łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką. J. Pólturzycki (1991, s. 149) wychodzi z założenia, że „myślenie osób dorosłych i ich doświadczenia w większym stopniu uwzględniają praktykę niż teoretyczne wywody. Zbytne abstrahowanie nie sprzyja rozumieniu i opanowywaniu treści, ale nawiązanie do praktyki, do bezpośredniego doświadczenia ułatwia naukę, przyspiesza zrozumienie i opanowanie treści”.

Kolejną zasadą stosowaną w procesie dydaktycznym jest zasada przystępności nauczania. Jest ona odzwierciedleniem wymienianej przez O. Lipkowskiego zasady dostosowania zadań do możliwości poznawczych ucznia. Jak już sama nazwa tej zasady wskazuje, polega ona na „stopniowaniu trudności, wyraża konieczność dostosowania treści i metody nauczania do rozwoju i możliwości uczniów” (tamże).

W dostosowywaniu zadań szkolnych powinno się brać pod uwagę właściwości psychorozwojowe uczniów. Sposób i formę przekazywanych treści, a także stosowane metody nauczania należy dostosować do ich poziomu umysłowego. Trzeba uwzględniać dotychczasowe doświadczenia życiowe oraz zakres możliwości opanowania przez uczestników zajęć przekazywanych treści programowych. Dlatego też, jak twierdzi Pólturzycki (tamże, s. 145) – „najważniejszym warunkiem powodzenia pracy dydaktycznej jest znajomość osób, którym chcemy przekazać wiadomości czy umiejętności”. Autor uzasadnia swój pogląd tym, że bardzo często w pracy dydaktycznej mamy styczność z jednostkami o różnym poziomie intelektualnym i przygotowaniu praktycznym. Różnice te są szczególnie zauważalne w pracy z jednostkami społecznie niedostosowanymi. Zdaniem cytowanego autora poziom nauczania powinien być dostosowany do średniej możliwości uczniów. Zastosowanie omawianej zasady w pracy dydaktycznej z jednostkami wykojejonymi społecznie – więźniami – ma szczególne znaczenie, ponieważ należy mieć na uwadze, że stawianie zbyt dużych wymagań, którym często więźniowie nie

są w stanie sprostać, może zniechęcić ich do nauki, a nawet wygasić w nich konstruktywną motywację do zdobywania wiedzy.

Faktem jest, że potencjalne możliwości poznawcze większości skazanych nie muszą być i nie są ograniczone. Przy doborze treści nauczania należy brać pod uwagę pewne bardzo istotne kwestie. Niezbędne jest zastosowanie zasady treści kształcących.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że zdecydowana większość skazanych pochodzi ze środowisk zdemoralizowanych, patologicznych lub kryminogennych. W tych środowiskach został ukształtowany specyficzny pogląd na tematy roli, jaką nauka powinna pełnić w życiu człowieka.

Według O. Lipkowskiego (1987, s. 229) „należy w nauczaniu jednostek niedostosowanych społecznie uzupełnić braki w wiadomościach, zwłaszcza z zakresu norm moralnych, zasad współżycia, kultury życia codziennego, kryteriów prawidłowego postępowania społecznego”. Ponadto treści kształcące powinny być dobrane i dopasowane, aby materiał nauczania wspomagał proces resocjalizacji (tamże).

Istotnym aspektem zasady treści kształcących jest właściwy dobór materiału nauczania. Przy tym doborze trzeba zatem zadbać, aby przekazywana uczniom wiedza i umiejętności mogły być wykorzystywane praktycznie po ukończeniu szkoły lub po opuszczeniu zakładu karnego, np. gdy byłyby wzięciem będzie starał się podjąć pracę zawodową.

Należy również zwrócić uwagę na to, że programy nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach więziennych są zbyt obszerne w stosunku do liczby przeznaczonych na ich realizację godzin. Niezrealizowanie zajęć wpływa niekorzystnie na stopień realizacji materiału programowego.

Wiedza przekazywana uczniom w trakcie realizacji procesu dydaktycznego powinna więc być nie tylko dostosowana do ich rozwoju, możliwości poznawczych, właściwości psychorozwojowych, ale również stopniowo i systematycznie rozszerzana, a co się z tym wiąże – przyswajana. Należy w związku z tym wspomnieć o konieczności zastosowania zasady systematyczności. Zasada ta polega na tym, że uczniowie powinni asymilować i utrzymywać wiedzę w sposób systematyczny, stopniowy. Nauczyciel przekazując pewne treści programowe oraz wiadomości, musi przechodzić od materiału łatwiejszego do trudniejszego (tzn. stopniować poziom trudności materiału nauczania). Musi też zdawać sobie sprawę z tego, że w każdej szkole jest inna populacja uczniów, tzn. o różnym poziomie intelektualnym i różnych doświadczeniach życiowych, a więc o różnym stopniu i możliwościach opanowywania wiedzy. Ważne jest, aby uczniowie nie zniechęcali się do nauki. O zniechęcenie takie u osób niedostosowanych społecznie nie jest szczególnie trudno. Trudno jest zmobilizować je do tego, aby naukę podjęły, a także aby ją kontynuowały.

Istotną zasadą w procesie dydaktycznym jest także zasada kształtowania umiejętności uczenia się. Uczenie się, rozumiane jako samodzielne zdobywanie wiedzy, powinno polegać m.in. na rozwijaniu umiejętności pracy umysłowej, a także inspirować do samokształcenia. Aby te cele mogły być zrealizowane, powinno się stosować (głównie w pracy edukacyjnej z doro-

słymi) wymienioną zasadę. Dorośli (a szczególnie osoby niedostosowane społecznie) przerywając naukę, zapominają nie tylko to, co sobie wcześniej przyswoili, ale także tracą umiejętność organizowania pracy umysłowej i samodzielnego uczenia się. Zdaniem Pólturzyckiego (1991, s. 147) „proces kształcenia dorosłych nie tylko powinien bazować na samodzielnym uczeniu się i samokształceniu, ale także przygotowywać do tych zadań ludzi dorosłych, by ich nauka była bardziej świadoma i wydajna, co zapewnia lepsze samopoczucie i rozwija wiarę we własne możliwości edukacyjne”.

W przywieziennym systemie edukacyjnym bardzo trudna do zastosowania jest zasada wykorzystywania doświadczeń osób dorosłych. Wiąże się to z tym, że większość uczniów szkół więziennych ma negatywne doświadczenia, i to zarówno w zakresie doświadczeń osobistych wynikających z destruktywnie wpływających kontaktów towarzyskich, zaniku aktywności prospołecznej, jak również związanych z życiem rodzinnym (konkretnie – niewłaściwą atmosferą życia rodzinnego). Bardzo często więźniowie kierowani do przywieziennych szkół zawodowych nie mają też żadnego doświadczenia zawodowego, ponieważ przed przybyciem do zakładu karnego nie mieli wyuczonego żadnego zawodu. Mają więc wyraźne braki w wiedzy, nie mają pozytywnych doświadczeń, które wspomagałyby proces dydaktyczny, co zdecydowanie utrudnia im przyswajanie i opanowywanie programu teoretycznego i zagadnień zawodowych lub technicznych.

Podstawową zasadą, według której wykonuje się karę pozbawienia wolności oraz która ma duże znaczenie w procesie nauczania, jest zasada indywidualizacji. Biorąc pod uwagę zasadniczą kwestię, a mianowicie że osobowość jednostek niedostosowanych społecznie (więźniów) jest różnorodna, zarówno ze względu na dotychczasowe przeżycia i doświadczenia życiowe, bagaż psychiczny, potrzeby, pragnienia, zainteresowania, poziom intelektualny, przyczyny, które spowodowały wykolejenie społeczne i wejście na drogę przestępczą oraz rodzaj zaburzeń charakterologicznych – należy w procesie nauczania dostosować (dopasować) się do wszystkich wymienionych specyficznych właściwości jednostki w celu osiągnięcia przez nią optymalnego rozwoju. Indywidualizacja polega zatem na traktowaniu każdego skazanego indywidualnie.

Niestety, w szkołach więziennych spotyka się w klasie uczniów w różnym wieku, o odmiennym stopniu opanowania materiału nauczania, różnym poziomie intelektualnym, zróżnicowanym stosunku do nauki, rozmaitych zainteresowaniach, potrzebach i z różnorodną motywacją do nauki.

W programowaniu oddziaływań resocjalizacyjnych na skazanego bardzo przydatna może być reguła sformułowana przez C. Czapówa i S. Jedleńskiego. Autorzy ci twierdzą, że „dobór środków wychowawczych wtedy będzie skuteczny, jeśli przy dokonywaniu go weźmie się pod uwagę stopień i typ wykolejenia przestępczego, a przy wyróżnianiu typów tego wykolejenia uwzględni się zarówno stan postaw i charakteru, jak i jego manifestacje oraz genezę i przyczyny” (Czapów, Jedleński 1971, s. 119).

W dokonywaniu pożądanych zmian osobowości i utrwalaniu pozytywnych cech zasadniczą rolę odgrywa dobra znajomość więźnia. Realizację

zasady indywidualizacji należy rozpocząć od dobrego, dokładnego poznania struktury jego osobowości. Nauczyciel powinien więc rozpoznać psychikę swojego podopiecznego, jego możliwości rozwojowe, siły wewnętrzne, aby wzmacniać jego motywację, zachęcać do nauki. Wskazane jest też, aby nauczyciel dostrzegał zmiany zachodzące w osobowości poszczególnych uczniów, które byłyby sygnałem, że ich cechy osobowościowe kształtują się pomyślnie ze społecznego punktu widzenia.

Indywidualizacja w postępowaniu ze skazanymi polega zatem na dostosowaniu trybu i sposobu wykonywania kary do ich indywidualnych właściwości. Realizacja tej zasady wiąże się z różnicowaniem zakładów karnych, jak również systemów wykonania kary, z klasyfikacją skazanych opartą na badaniach osobopoznawczych oraz stosowaniem różnorodnych środków i metod oddziaływania resocjalizacyjnego. Aby stworzyć warunki, które sprzyjałyby indywidualnemu postępowaniu ze skazanymi, na podstawie badań osobopoznawczych i psychologicznych dokonuje się ich klasyfikacji, mając na względzie: płeć, wiek, uprzednie odbywanie kary pozbawienia wolności, umyślność lub nieumyślność czynu, wysokość pozostałej do odbycia kary, stan zdrowia fizycznego i psychicznego, stopień demoralizacji i zagrożenia społecznego. System penitencjarny dąży do stworzenia warunków, aby metody i środki oddziaływania resocjalizacyjnego na skazanych, oczywiście do takich środków zalicza się i nauczanie więźniów, były zindywidualizowane. Pełna znajomość cech i właściwości poszczególnych skazanych ze względu na aktualną sytuację więziennictwa polskiego nie jest możliwa.

W realizacji programów oddziaływań resocjalizacyjnych bardzo istotne znaczenie ma współpraca wychowawców pawilonów mieszkalnych z nauczycielami. Lipkowski (1987, s. 223) wychodzi z założenia, że „stosowanie zasady indywidualizacji w procesie nauczania jest wtedy możliwe, gdy są stosowane właściwe metody i organizacja nauczania, gdy nauczyciel ma prawo dozowania materiału nauczania odpowiednio do możliwości ucznia”.

Nauczyciele i wychowawcy powinni opracowywać i realizować wspólne indywidualne programy oddziaływań resocjalizacyjnych dla skazanych uczniów, opierając się na własnych spostrzeżeniach i ustaleniach, a także współpracować przy opracowywaniu projektów okresowych ocen w procesie resocjalizacji. Aktualnie nie występuje niestety korelacja w tym zakresie.

Dowodami na to, że zasada indywidualizacji w obecnie funkcjonującym systemie penitencjarnym, a co się z tym wiąże – i w procesie edukacji więźniów, nie jest realizowana w wystarczającym stopniu, są m.in. zbyt duża liczba uczniów w klasach (niekiedy nawet do 35), brak zindywidualizowanych programów pracy dydaktycznej z uczniami opracowywanych przez nauczycieli, zbyt sztywny sposób realizacji programów nauczania, niedostosowanie programów do poziomu psychorozwojowego podmiotu nauczania, czyli skazanych. Nie można też pominąć takich istotnych przeszkód w realizacji zasady indywidualizacji w nauczaniu więźniów, jak trudności natury organizacyjnej wynikające np. z braku możliwości przebywania uczniów

uczących się w szkołach więziennych razem ze sobą we wspólnych celach. Warto zwrócić uwagę na to, że uczący się więźniowie mają inny porządek dnia w zakładzie, gdyż uczęszczają na zajęcia lekcyjne. Zazwyczaj jednak w tej samej celi mieszkalnej przebywają uczniowie i więźniowie nie uczący się. Jednych i drugich obowiązuje zatem inny porządek dnia. W obecnej sytuacji nie ma także możliwości wyodrębnienia grup skazanych uczących się w jednych klasach mających te same podgrupy klasyfikacyjne.

W celu większego wykorzystania treści programowych w oddziaływaniach penitencjarnych należałoby wprowadzić w planach nauczania skazanych zajęcia nadobowiązkowe, ukierunkowane na realizację indywidualnych programów resocjalizacji, w tym np. trening asertywności, aktywnych metod poszukiwania pracy, komunikacji interpersonalnej itp.

We współczesnej dydaktyce koniecznością jest połączenie procesu wychowania z procesem nauczania. Posiadana wiedza staje się nieprzydatna, jeżeli nie zostanie wykorzystana zarówno dla dobra własnego, jak i społecznego. Zasada dominacji wychowania w nauce szkolnej oznacza, że nauczyciel w trakcie pracy dydaktycznej powinien brać pod uwagę i stosować się do zadań wychowania, to znaczy m.in., że w planie pracy szkolnej powinien być uwzględniony zarówno odpowiedni program pracy wychowawczej, jak i program nauczania w organizacji pracy szkolnej. Należy brać pod uwagę przede wszystkim potrzeby wychowawcze. Wszystkie aspekty życia szkolnego powinny być otoczone szczególną uwagą, aby wpływało to na kształtowanie właściwej postawy ucznia (wychowanka).

Słuszny wydaje się pogląd, że człowiek powinien kształcić się przez całe życie, nieustannie podnosić swoje kwalifikacje, uzupełniać zdobytą wiedzę, a przez to rozwijać swoją osobowość. W tym właśnie poglądzie i w takim przekonaniu wyraża się zasada ustawiczności kształcenia. Wykształcenie zdobyte w przeszłości (np. na poziomie tylko szkoły podstawowej) dziś już zdecydowanie nie wystarczy, aby bez żadnych problemów znaleźć pracę. Szybki rozwój wiedzy, nauki, techniki, technologii sprawia, że musimy aktualizować zdobytą wiedzę, zmieniać lub nowelizować kwalifikacje zawodowe. Jeśli ktoś chce być w dzisiejszych czasach dobrym fachowcem, który nie będzie miał problemów ze znalezieniem pracy, musi doksztalać się, zdobywać nową wiedzę, rozwijać swoje umiejętności i kwalifikacje zawodowe. Postęp cywilizacyjny jest tak szybki, że nieustannie musimy za nim podążać.

W obecnym okresie struktura naszego społeczeństwa wraz z jego tendencjami rozwojowymi narzuca konieczność posiadania co najmniej zasadniczego wykształcenia zawodowego, nie wspominając już o wykształceniu podstawowym. Człowiek, który nie ma minimum wykształcenia, napotyka na wiele trudności w przystosowaniu się do życia w społeczeństwie, znalezieniu pracy. Zauważa się, że im wyższy poziom wykształcenia lub kwalifikacji zawodowych, tym łatwiejsza stabilizacja i autonomia człowieka. Aby można było mówić o skuteczności realizacji kształcenia ustawicznego, należy bezwzględnie opracować różnorodne formy i metody kształcenia, które umożliwią podmiotom kształcenia, czyli uczniom, rozwój ich wszel-

kich zainteresowań, zaspokoją ich potrzeby, a przede wszystkim sprawią, że proces nauczania będzie efektywny oraz skuteczny i atrakcyjny dla jego uczestników.

Ostatnią z omawianych zasad jest zasada nauczania zespołowego lub inaczej – zespołowości. Polega ona na organizowaniu pracy szkolnej w grupach (zespołach). Zaletą tej zasady jest to, że umożliwia w większym stopniu niż w indywidualnym oddziaływaniu poznanie potrzeb, zainteresowań słuchaczy. Ponadto, jak wskazuje J. Pólturzycki (1991, s. 151), zdarza się, że w procesie dydaktycznym zespoły, które zwykle tworzą się samoistnie, sprzyjają lepszemu i sprawniejszemu opanowywaniu treści programowych. Praca w zespołach (grupach) ma więc, zdaniem cytowanego autora, wysokie wartości dydaktyczne.

Podstawowymi założeniami zasady nauczania zespołowego według Lipkowskiego (1987, s. 232) są:

- „– aktywizacja uczniów w procesie nauczania i przez to poprawa osiągnięć w nauce;
- większe aktywizowanie uczniów w pozytywnym działaniu społecznym, kształtowanie form koleżeńskigo współdziałania;
- korektura postaw społecznych;
- wspieranie sił pozytywnych i czynników konwergujących w życiu zespołowym”.

Z założeń tych wynika, że rola tej zasady, szczególnie w nauczaniu jednostek niedostosowanych, jest znacząca. Stosowanie jej może przyczynić się do złagodzenia symptomów niewłaściwego zachowania się w ramach wzajemnych kontaktów interpersonalnych między uczniami. Daje też ona nauczycielowi możliwość stwarzania sytuacji społecznych, w których jednostki wchodzące w skład danych zespołów w większym stopniu mobilizowałyby się do nauki i do pożytecznej pracy, nauczyłyby się pracy zespołowej, współdziałania w grupie, a także wspólnie korygowały swoje niewłaściwe postawy i zachowania.

Podsumowując dokonaną charakterystykę zasad nauczania w procesie kształcenia osób dorosłych odbywających karę pozbawienia wolności, należy podkreślić ich szczególne znaczenie w procesie dydaktycznym. Bez względu na to, czy nauczanie – jego realizację w praktyce, jak również są istotnym elementem warunkującym prawidłowe opracowanie planu i programu nauczania, wykorzystywanie w edukacji pomocy naukowych i innych materiałów dydaktycznych.

Zasady nauczania stosowane w pracy dydaktycznej w większości nie mają aktualnie szansy na zaistnienie w systemie edukacji więziennej, co bez wątpienia utrudnia proces kształcenia osób odbywających karę pozbawienia wolności i nie sprzyja pełnej realizacji współczesnych założeń dydaktycznych.

### **Bibliografia**

Czapów, C., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN.

- Iwanicki, H. (2003). *Edukacja więźniów jako forma oddziaływania resocjalizacyjnego w polskim systemie szkolnictwa przywzięziennego*. Praca doktorska. Warszawa: APS.
- Kupisiewicz, C. (1988). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Lipkowski, O. (1987). *Resocjalizacja*. Warszawa. WSiP.
- Półturzycki, J. (1991). *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa: WSiP.

#### INSTRUCTION PRINCIPLES IN EDUCATION OF ADULTS SERVING PRISON SENTENCES

In centuries-old experience of pedagogy, many principles of instruction, education and various procedures have been developed. All these principles and procedures are intrinsic elements of the whole organization system – didactics, and their application can guarantee success in planned teaching activities.

J. Półturzycki (1991, p. 141) assumes that "principles in pedagogy refer to norms of conduct considered appropriate in order to achieve the assumed objectives of the teaching procedure, and also formulate the fundamentals on which procedures characteristic of upbringing or education are based."

**Key words:** orthodidactics, social maladjustment, resocialization, penitentiary pedagogy

## TEORIA ARTETERAPII TOMASZA RUDOWSKIEGO – IMPLIKACJE DO RESOCJALIZACJI PRZEZ SZTUKĘ

Idea wykorzystania sztuki do realizacji celów resocjalizacji ma ugruntowaną tradycję w myśli penitencjarnej. Wątek ten był podejmowany w wielu koncepcjach, do najbardziej znanych należy koncepcja resocjalizacji przez twórczość w zakresie sztuki C. Czapówa oraz koncepcja twórczej resocjalizacji M. Konopczyńskiego.

W artykule zaprezentowana została teoria arteterapii T. Rudowskiego. Stanowi ona szerszą koncepcję, na jej gruncie autor formułuje koncepcję resocjalizacji przez sztukę (twórczość). Skupiono się na analizie mechanizmów terapeutycznych sztuki oraz zaprezentowaniu technik arteterapii: afirmacji i przewycięzania antynomii.

Ze wszystkich dostępnych środków sztuka wydaje się być narzędziem uniwersalnym, bowiem stwarza specyficzne możliwości realizacji przyjętych celów. Daje okazję do bezpiecznego wyrażania myśli, pozwala na tworzenie nowej, wyobrażonej rzeczywistości, a w niej pożądaną wartość.

*Słowa kluczowe:* arteterapia, resocjalizacja

Resocjalizacja, jako odmiana procesu wychowawczego o psychokorekcyjnym charakterze, stanowi niezwykle trudne przedsięwzięcie, szczególnie gdy jest kierowana do dorosłych, mających względnie ukształtowaną strukturę osobowości. Poszukiwanie i opracowywanie optymalnych metod i procedur uwzględniających wszelkie aspekty interakcji towarzyszących sytuacji wychowawczej staje się więc istotnym zadaniem pedagogiki resocjalizacyjnej.

Jedną z propozycji, obecną od dawna w myśli penitencjarnej, jest wykorzystanie sztuki w oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Ze względu na właściwości wychowawcze i terapeutyczne oraz wymiar ludyczny i hedoniczny stanowi ona bowiem narzędzie uniwersalne. Procedury korekcyjne posługujące się aktywnością w jej przestrzeni określa się mianem arteterapii, którą postrzega się jako zespół oddziaływań na zaburzone sfery osobowości z wykorzystaniem środków artystycznych.

Dorobek w postaci koncepcji teoretycznych opisujących zależności między zmiennymi (warstwa teoretyczna) oraz propozycji praktycznej realizacji przyjętych celów (warstwa metodyczna), które są osadzone w określonej perspektywie aksjologicznej (warstwa teleologiczna), pozwala na traktowanie arteterapii jako subdyscypliny rozwijającej się na pograniczu pedagogiki, psychologii i sztuki.

Wychodząc z paradygmatu systemowego należy przyjąć, że istotą arteterapii jest eliminowanie (leczenie) zaburzeń ujawniających się w systemie jednostki przez zastosowanie środków z obszaru sztuki (środków artystycznych przynależnych do poszczególnych domen oraz charakterystycznych dla nich procesów). Na wspomniany system jednostki składają się dwie sfery: wewnętrzna,



obejmująca psychikę (treści, struktury i procesy osobowości) oraz zewnętrzną, którą wyznaczają interakcje zachodzące między człowiekiem (elementami systemu jednostki) a jego otoczeniem (Millon, Davis 2005)

Zaburzenia są zakorzenione w psychice człowieka (sferach osobowości), ujawniają się zarówno w sferze poznawczej (postrzeganiu siebie i świata), behawioralnej (w reakcjach i zachowaniach), emocjonalnej i motywacyjnej. T. Rudowski (2009) rozpatruje je w perspektywie dwóch teorii: dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego (1979) oraz samoświadomości Z. Zaborowskiego (1998), traktując jako zakłócenie równowagi w określonym obszarze samoświadomości, wywołane bodźcami dezorganizującymi, które są konsekwencją przeszłych doświadczeń traumatycznych.

Arteterapia w ujęciu Rudowskiego jest ukierunkowana na zmiany w sferze samoświadomości<sup>1</sup>. Stanowi proces tworzenia przez jednostkę nowych wartości, inicjowany w jej procedurach (działaniach). Do istotnych w arteterapii zaliczane są wartości: artystyczno-estetyczne, poznawczo-intelektualne, filozoficzne, określające ideał wychowawczy, etyczne, wartości rozumiane jako pożądane właściwości osobowościowe (postawy, składniki samooceny, charakter, tożsamość, kreatywność), określające cel i sens życia (Rudowski 2009). Powstają na bazie już istniejących, poprzez nadawanie im nowych jakości, albo są tworzone od podstaw. Należy podkreślić, że w prezentowanej koncepcji termin „wartości” odnosi się do właściwości tworzących osobowość, zatem ich przekształcanie, dokonujące się w kluczowych dla sztuki procesach percepcji i ekspresji (towarzyszących tworzeniu oraz odbiorowi sztuki), prowadzi do zmian w strukturach osobowości oraz relacjach jednostki ze światem.

Postulowany zbiór wartości przynależy zarówno do jednostki, jak i sztuki. Proces arteterapeutyczny można traktować jako system interakcji zachodzących między osobowością (w nomenklaturze teorii Rudowskiego wartościami tkwiącymi w osobowości) a wartościami tkwiącymi w sztuce (schemat 1).

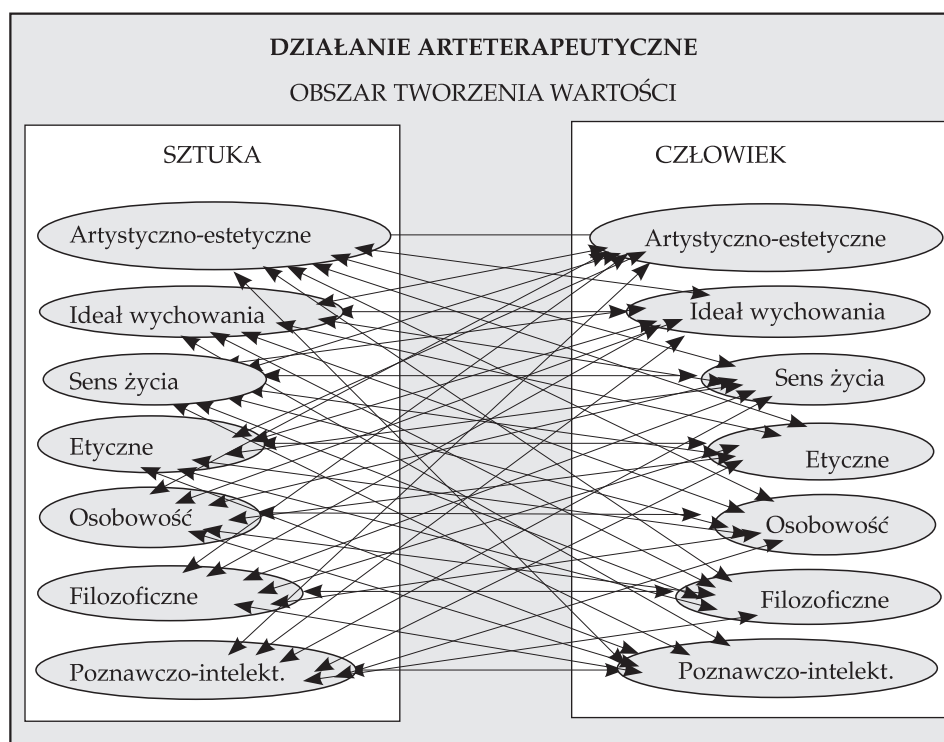
System sesji arteterapeutycznej, wyznaczony przez zachodzące interakcje, tworzy przestrzeń doznań zmysłowych i umysłowych. Jest ona wypełniona przeżyciami, znakami, sensami, znaczeniami; zachodzą w niej modyfikacje w obrębie wartości osobowości i relacji społecznych<sup>2</sup>, będące przejawem regulacji wewnętrznej i zewnętrznej (tamże).

Proces tworzenia nowych wartości w wyniku aktywności artystycznej (percepcji dzieła bądź kreacji) to kluczowa właściwość arteterapii. Z nim związana jest terapeutyczna zmiana, wyrażająca się w przewyciężeniu słabości (usunięciu zaburzeń) i w efekcie osiągnięciu spójności wewnętrznej (integracji osobowości) oraz zewnętrznej (zachodzącej w sferze relacji społecznych). W działaniu

<sup>1</sup> Samoświadomość odnosi się do subiektywnej wiedzy o sobie; jest to pewien obszar świadomości tworzony na podłożu „ja”. W ujęciu psychologii poznawczej (Kofta, Doliński 2000) traktowana jest jako zdolność do bycia obiektem własnej uwagi, stanowiąc źródło wiedzy o sobie (dzięki koncentracji na własnych myślach, odczuciach, zachowaniach) oraz innych – poprzez odnoszenie osobistych doświadczeń do odczuć ludzi znajdujących się w tej samej lub podobnej sytuacji.

<sup>2</sup> Także w obrębie sztuki, ale te wartości są mniej istotne dla celów arteterapii.

arteterapeutycznym, np. w kompozycji malarskiej, jednostka (pacjent) tworzy subiektywną wizję przeżywanego rzeczywistości (wizję siebie i swojej relacji z otoczeniem), odsłaniając psychologiczne i duchowe uwarunkowania odczuwanych związków ze światem. Intensyfikacja samoświadomości pozwala na zgłębienie wiedzy, prowadzące do określenia sensu życia i rozwoju siebie, co jest podstawowym zadaniem arteterapii(tamże).



**Schemat 1.** Kształtowanie wartości w arteterapii.

Wzbogacenie wiedzy o sobie i świecie jest przede wszystkim sprzężone z wartościami poznawczymi, odnoszącymi się do „ja”, które stanowią podstawę do modyfikacji w obszarze obrazu siebie i samooceny, oraz duchowymi – odnoszącymi się do wiary, transcendencji, stanowiącymi podstawę do odczuwania związku ze światem.

Przewartościowanie w strukturach „ja” (samoświadomości) dokonuje się poprzez uświadamianie, a następnie przewyciężanie antynomii wartości (tamże), czyli sprzeczności powstałych w wyniku myślenia opartego na fałszywych przesłankach. Tkwiąc w osobowości jednostki, wywołują lęki, obsesje, stany depresyjne czy skłonności do agresji i hamują jej rozwój. Ich zniesienie możliwe jest dzięki odwołaniu się do bieżącego doświadczenia, co z kolei inicjuje ponowną strukturalizację wartości. Szczególnie istotne dla przywrócenia równowagi wewnętrznej i zewnętrznej staje się przewyciężanie antynomii: ja–nie ja, wolno–

ść–przymus, życie–śmierć, dobro–zło, miłość–nienawiść. Pierwsza jest wynikiem intensyfikacji samoświadomości i wiąże się z jednoczesnym odczuwaniem siebie jako poznającego podmiotu i poznawanego przedmiotu. W wyniku poszerzenia percepcji siebie, uświadomienia sobie swoich zalet, wad, zdolności, emocji, trudności itp., zdobyta samowiedza zostaje włączona w zakres „ja” podmiotowego<sup>3</sup> – w ten sposób zmieniają się granice „ja” odczuwanego przez jednostkę. Przewyciężanie antynomii: wolność–przymus prowadzi do odczucia samosterowności, pogłębienia doznań duchowych związanych z odczuwaniem sensu życia i własnego rozwoju oraz postrzegania przez ich pryzmat relacji społecznych. Pozostałe pozwalają na uzgodnienia w sferze moralnej (por. Rudowski 2007, 2009).

Zniesienie antynomii sprzyja integracji w sferze samoświadomości, zwiększając zakres zgodności „ja” realnego z „ja” idealnym i wspierając tym samym rozwój podmiotowości. Działania arteterapeutyczne stwarzają idealne do tego warunki, przede wszystkim dlatego, że dopuszczają wieloznaczność interpretacji. Dzieło sztuki, jako komunikat artysty (twórcy), niesie w sobie przesłanie zakodowane w specyficznych dla niego środkach wyrazu. Przesłanie to ulega w procesie percepcji subiektywnemu „rozkodowywaniu”, zgodnemu z wiedzą, przeżyciami, preferencjami odbiorcy. Prowadzi to do konfrontacji sensów zawartych w antynomiach wytworzonych podczas odbioru. Sprzyjają one ujawnieniu prawdy tkwiącej w odbiorcy i przeżywanych przez niego emocji. Ich uświadomienie (poznanie) wpływa na zmianę błędnych nastawień ujawniających się w antynomiach.

Z kolei kreacja (tworzenie) wpływa na uświadomienie antynomii, inicjując pogłębioną ich analizę. Niezależnie od formy obcowania ze sztuką (percepcji bądź tworzenia dzieła) uświadamianie antynomii prowadzi do redukcji negatywnych stanów odczuwanych przez jednostkę, co jest następstwem weryfikacji tworzących je przekonań. Artystyczno-estetyczne środki wyrazu wzbudzają wyobraźnię i myślenie konwergencyjne, sprzyjające rozwiązaniom transgresyjnym (związanym z przekraczaniem barier wynikających ze sztywności myślenia, powodującego zafiksowanie na określonym poglądzie) (Rudowski 2007).

Zmiany zachodzące podczas sesji arteterapeutycznych w psychice jednostki należy rozpatrywać w odniesieniu do czasoprzestrzeni, w której uaktywniana jest samoświadomość. Działania arteterapeutyczne zachodzą w przestrzeni retroprospekcji, w której terażniejszość jest jednocześnie częścią przeszłości i przy-

<sup>3</sup> Wyodrębnienie „ja” podmiotowego i przedmiotowego odnajdujemy w teorii świadomości Jamesa. Zgodnie z jego poglądami samoświadomość – „ja”(jaźń) stanowi jej elementarną strukturę. Składa się na nią całokształt doświadczeń jednostki, jako aktywnego podmiotu (*I*) lub obiektu refleksji (*me*). Na *me* składają się trwałe składniki, tj. „ja” materialne (dobra jednostki, np. ciało, przedmioty, które posiada), „ja” duchowe (umiejętności, postawy, cechy osobowości) i „ja” społeczne (wyobrażenia i sądy innych ludzi o jednostce) oraz towarzyszące im emocje i zachowania. Emocje (zadowolenie lub niezadowolenie) łączące się z *me* powstają w związku z dokonywaniem oceny jednostki (przez siebie lub innych). Z oceną wiąże się uruchamianie określonych zachowań: nastawionych na podtrzymanie (realizację siebie) bądź poszukiwanie „ja”(przekraczanie siebie, rozwijanie zainteresowań). Ważną rolę w systemie samoświadomości odgrywa jaźń społeczna (*social self*). Stanowi podstawę do rozwoju tożsamości, tworzy się w interakcjach z innymi ludźmi przez przyswajanie informacji dotyczących własnej osoby, tj. cech, zdolności, osiągnięć, relacji ze światem (Zaborowski 1989).

szości. Urazowe treści (antynomie) są przywoływane z przeszłości, analizowane (weryfikowane) w terażniejszości po to, by, odpowiednio zmienione, stać się fundamentem konstruktywnej przyszłości. Przewycięzanie traumy zachodzi więc w przestrzeni doznań powstałych w wyniku integracji treści z przeszłości, terażniejszości i przyszłości, co pozwala na nakładanie się (mieszanie się) sensów i znaczeń z różnych przestrzeni – w tym wyraża się możliwość znoszenia antynomii (Rudowski 2007, 2009).

W arteterapii opartej na przewycięzaniu antynomii istotną kwestią stają się emocje. Odwołując się do wydarzeń z przeszłości, przywołujemy również towarzyszące im wówczas odczucia. Przestrzeń retroprospekcji ułatwia uświadomienie wypartych uczuć, których neutralizacja dokonuje się poprzez ich kreację w terażniejszości za pomocą symboli, metafor i innych środków wyrazu, charakterystycznych dla wybranego obszaru sztuki: „powstające w wyobraźni bądź płótnie obrazy [...] przedstawiające przedmioty i trudne sytuacje ze świata otaczającego, przekształcone symbole odpowiadające ich pojęciom, a dalej łączenie tych symboli, względnie ich zamiana w symbole nowych pojęć, nawet pojęć oderwanych, pozwalają pacjentowi (podopiecznemu) oderwać się od pojęć i obrazów traumatycznych na rzecz obrazów, znaków i pojęć przeciwstawnych, które przedstawiają rozwiązany problem” (Rudowski 2007, s. 139–140). Przywołane w terażniejszości (sesji arteterapeutycznej) emocje pozwalają na zweryfikowanie sprzeczności poznawczych leżących u ich podstaw, zaś wartości powstałe w wyniku ponownej oceny (aktualne emocje) są ważne dla przyszłości (zgodnie z tezą przyjmowaną przez Rudowskiego, że terażniejszość stanowi początek przyszłości) (Rudowski 2007, 2009).

Ważną rolę w arteterapeutycznej zmianie autor przypisuje procesom uczenia się, co nadaje jego koncepcji behawioralny wymiar. Zmiany w obrębie wartości, uzyskane dzięki sesjom arteterapeutycznym, powinny być podtrzymywane przez techniki warunkowania (Rudowski 2009). Zważywszy na ich charakter poznawczy, kwestia utrwalenia nowej perspektywy postrzegania siebie, swoich kompetencji, relacji z innymi, sensu życia ma olbrzymie znaczenie.

Przewycięzanie antynomii prowadzi do zmiany perspektywy oceny siebie i możliwości życiowych, zafałszowanej wskutek zawężonej emocjonalnie i poznawczo percepcji rzeczywistości (Rudowski 2007), stanowiącej wynik zaburzeń w sferach osobowości<sup>4</sup>. Skuteczność techniki została potwierdzona w badaniach Rudowskiego (tamże): 72 % uczestników arteterapii deklarowało pozbycie się lęku i niepokoju w wyniku przewycięzania antynomii.

Kolejnym narzędziem osiągania terapeutycznych zmian są afirmacje (siebie i sensu życia). Istotą tej techniki jest wprowadzenie korekcyjnych treści w zaburzone obszary osobowości celem zaszczepienia w umyśle pozytywnych treści, równoległe do nabycia przez jednostkę kompetencji świadomego unikania są-

<sup>4</sup> Przyjmuje się tu ewolucyjny model osobowości Millona, Davisa (2005). Ujmuje on osobowość holistycznie i systemowo, traktując jako funkcjonalny system, w którym poszczególne elementy wchodzą w złożone interakcje wyznaczające zachowania jednostki.

dów (myśli) negatywnych (Rudowski 2007, 2009), deprecjonujących „ja”. Sprzyja temu ekspresja ważnych dla jednostki wartości, przybierająca formę uświadamiania wspieranego przez formułowanie argumentów je popierających. Podstawowym narzędziem w technice afirmacji staje się więc mowa wewnętrzna. Jej znaczenie wyraża się przede wszystkim w możliwości względnie trwałej modyfikacji sądów poznawczych, wartości i wzorców zachowań. Jest wykorzystywana w sytuacjach problemowych, ujawniających się w relacji zadaniowej (ja–zadanie); relacji do samego siebie (ja–ja), relacji z dorosłymi (ja–dorośli), relacji z rówieśnikami (ja–rówieśnicy) (Rudowski 2007).

Istota techniki afirmacji określa główne zadania terapeuty: uświadomienie jednostce charakteru tworzonych przez nią sądów, mocnych stron oraz pomoc w sformułowaniu i wprowadzeniu treści korygujących. W praktyce terapeutycznej afirmacja polega na prowadzeniu wewnętrznej rozmowy, w której formułowane są opinie na temat własnych możliwości w konfliktowej sytuacji według następującego schematu:

1. W relacji ja–zadanie:
  - „Ja, Tomasz, mogę pięknie komponować kolorystycznie, jeśli naukę własną rozpocznę od tworzenia utworów abstrakcyjnych, w których będę stosował różne zestawy kolorów.
  - Ty, Tomasz, możesz pięknie...
  - On, Tomasz, może pięknie...” (tamże, s. 193).
2. W relacji ja–ja:
  - „ Ja ... jestem dobrym człowiekiem, nawet jeśli odmówiłem spełnienia życzenia innej osoby”.
3. W relacji ja–dorośli:
  - „ Ja ... zasługuję na miłość rodziców, nawet jeśli dostaję złe oceny w szkole”.
4. W relacji ja–rówieśnicy:
  - „ Ja ... jestem wartościową osobą, nawet jeśli nie piję alkoholu, tak jak moi koledzy”.

Stosowanie wypowiedzi w 2. i 3. osobie nawiązuje do negatywnych ocen formułowanych przez innych (bądź im przypisywanych przez jednostkę), wzmacniając oddziaływanie korekcyjnych treści. Wprowadzone korekty przekonania stają się afirmacjami, jeśli są przyjmowane bez zastrzeżeń przez osobę poddawaną terapii. Systematyczne stosowanie afirmacji prowadzi do pozytywnej zmiany (modyfikacji) dawnych schematów myślowych (por. Florczykiewicz, w druku).

Działania arteterapii przyjmują formy specyficzne dla danej dyscypliny sztuki, zawsze jednak opierają się na dwóch najważniejszych procesach: percepcji i ekspresji. Należy pamiętać, że interpretacja (percepcja) czy tworzenie dzieł (np. malowanie obrazów, odgrywanie roli), stanowią tylko narzędzie realizacji właściwych celów: pośrednich, tj. usprawnienia procesów poznawczych, emocjonalno-wolicjonalnych, relacji społecznych, a także celu głównego – wyeliminowania zaburzeń. Uzyskuje się je przez łączenie różnych technik uczenia, afirmacji, stymulacji oraz rozwoju wyobraźni, myślenia metaforycznego, symbolicznego, analitycznego, technicznego (Rudowski 2007).

Wyznacznikiem skuteczności arteterapii jest poziom zaangażowania świadomości i wyobraźni jednostki. Terapia ma wspierać pozytywne doświadczenia będące wynikiem zachowań aprobowanych społecznie. Wywołana eksploracja poznawcza służy poznaniu siebie i świata. Ekspresja emocji odpowiadać ma przede wszystkim wewnętrznemu zapotrzebowaniu podmiotu – tym tłumaczy się jej terapeutyczny wymiar. Odkrywanie i przewyciężanie słabości przez sztukę staje się środkiem rozwoju psychicznego (por. Rudowski 2009).

Istotnym elementem każdej teorii czy dyscypliny naukowej jest możliwość empirycznej weryfikacji formułowanych założeń. Jej trafność zależy od wskaźników i ich relacji do zmiennych teoretycznych. Odpowiedzią na te wymagania stawiane procesowi naukowemu jest określona przez Rudowskiego (tamże) wielkość, nazwana doznaniem transakcyjnym. Wyraża ona arteterapeutyczną wartość działań z obszaru sztuki (percepcji i ekspresji), mierzoną działaniem wyrażającym stosunek doznań zmysłowych (bodźców, których źródłem są tzw. wartości formalne – DzE) do doznań umysłowych (DzU) związanych z interpretacją (odczytywaniem bądź wyrażaniem sensów). Współczynnik ten pozwala na dokonywanie analiz jakościowych i ilościowych w zakresie efektów arteterapii, m. in. analizy w kontekście innych zmiennych.

$$D_{Z \text{ TRANS-AKC.}} = \frac{D_z E}{D_z U}$$

Źródło: Rudowski (2009)

Poziom zdolności do doznań transakcyjnych wyznaczony jest cechami wrodzonymi (indywidualnymi, tj. temperamentem, zdolnościami specyficznymi dla dyscypliny sztuki) oraz nabytymi w toku socjalizacji (charakterem) i edukacji (wiedzą, doświadczeniem, sprawnością odczytywania czy tworzenia symboli).

Zaprezentowana koncepcja arteterapii stanowi punkt wyjścia rozważań o roli sztuki albo szerzej – twórczości w resocjalizacji. Koncepcja resocjalizacji przez sztukę (twórczość) Rudowskiego stanowi rozwinięcie teorii arteterapii w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym. Celem stosowania procedur arteterapeutycznych w resocjalizacji będzie eliminowanie zaburzeń ujawniających się w sferach interakcji społecznych oraz wartości. Ich źródła, zgodnie ze współczesną wiedzą o etiologii nieprzystosowania społecznego, lokują się w trzech sferach: biologicznej (uwarunkowania konstytucjonalne i fizjologiczne), psychologicznej (struktura osobowości) i socjokulturowej (uwarunkowania socjalizacyjne, błędy wychowawcze). Przedmiotem zainteresowania pedagogiki resocjalizacyjnej, podobnie jak arteterapii, jako dyscyplin zajmujących się korygowaniem zaburzeń bez użycia środków farmakologicznych, będą przede wszystkim właściwości (zmienne) psychologiczne, ukształtowane na podłożu socjokulturowym. Należą do nich sądy poznawcze, postawy, role, system wartości, światopogląd, potrzeby, lęki. Zgodnie z poglądami Rudowskiego będą one ujawniane w przestrzeni samoświadomości podczas sesji arteterapeutycznej.

Odwołując się do wymienianych przez L. Pytkę (2000) funkcji systemu resocjalizacji (opieka, wychowanie, terapia), należy stwierdzić, że arteterapia nakłada się na

obszar terapii. Pozwala to na bezpośrednie przeniesienie na grunt pedagogiki resocjalizacyjnej celów i rozwiązań metodycznych opracowywanych w jej ramach.

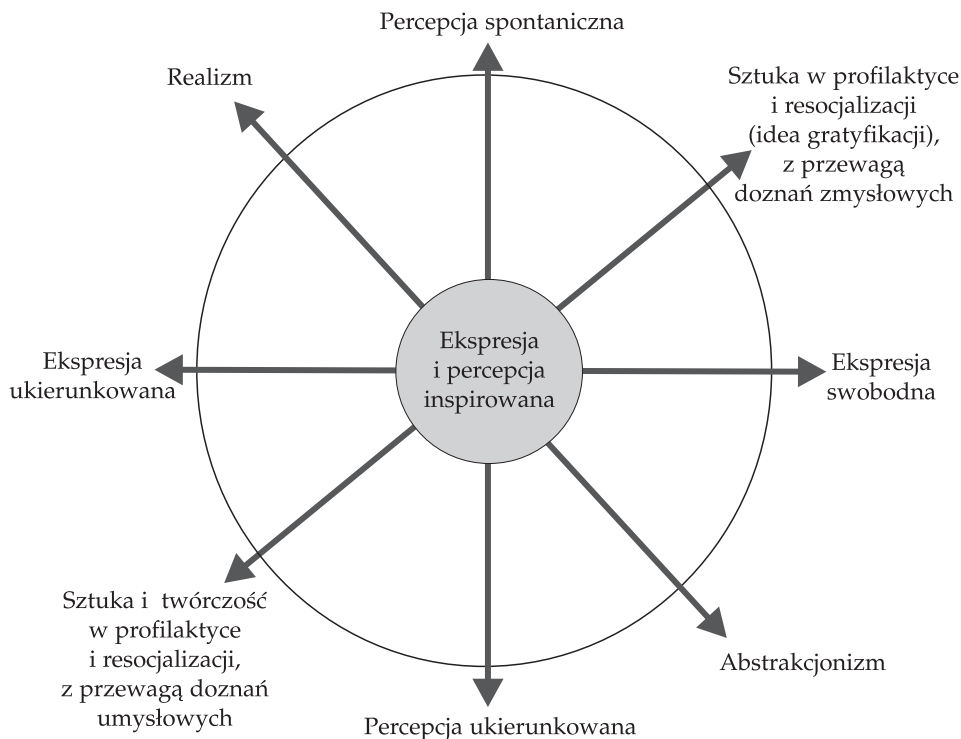
Zagadnienie zastosowania arteterapii w resocjalizacji jest sygnalizowane przez autora teorii. Wskazuje on na użyteczność techniki przewycięzania antynomii, w arteterapii posługującej się regresją (powrotem do przeszłości). Przywołanie minionych wydarzeń i związanych z nimi negatywnych emocji i odczuć pomaga, zdaniem autora, w uświadomieniu destrukcyjności zachowań (związanych z popełnieniem przestępstwa) wobec siebie i wobec rzeczywistości. Wspierając środkami artystycznymi ocenę dobrych i złych stron własnej osobowości, osoba nieprzystosowana (szczególnie psychopata) ma szansę uzyskania równowagi psychicznej przez uświadomienie sobie i przewycięzanie przeciwnieństw (Rudowski 2007). Olbrzymią rolę w realizacji celów odgrywa specyfika sztuki, przede wszystkim jej właściwość wyrażania „nie wprost” myśli i odczuć. Szczególnie ich wizualizacja w postaci ikonicznej (obrazowej), tak jak dzieje się to w plastyce, ma szansę przynieść oczekiwane rezultaty. Obraz, będący desygнатem treści trudnych do zwerbalizowania, stanowi punkt wyjścia analizy ich znaczenia i w konsekwencji zrozumienia uwarunkowań przyczynowo-skutkowych. Należy przypomnieć, że osoby nieprzystosowane (skazane) cechuje obniżona sprawność procesów myślowych, będąca następstwem zaniedbywania obowiązków szkolnych (zaniedbań rozwojowych) bądź deficytów rozwojowych związanych z uwarunkowaniami konstytucjonalnymi. Wpływa ona na specyficzne trudności nie tylko w werbalizacji, lecz również w obiektywnej ocenie i rozumieniu siebie, swoich zachowań oraz relacji społecznych.

Działania arteterapeutyczne wspomagające proces resocjalizacji ukierunkowane są na zróżnicowane cele w zależności od przyjętego ujęcia teoretycznego oraz indywidualnych uwarunkowań jednostki. Specyfikę i kierunki tych uwarunkowań ujawnia stworzony przez autora model uwarunkowań zachowań twórczych w arteterapii osób niedostosowanych społecznie (schemat 2).

Uzyskany efekt resocjalizacyjny zależy od charakteru działań twórczych (percepcji, ekspresji), stopnia ingerencji terapeuty (aktywności spontanicznej, inspirowanej, kierowanej), preferencji jednostki w zakresie doznań zmysłowych bądź umysłowych. W działaniach artystycznych występuje zarówno realizm, jak i abstrakcjonizm, jednak – niezależnie od konwencji – w działaniach resocjalizacyjnych kładzie się nacisk na doznania umysłowe będące efektem refleksji, zaś w edukacyjnych – na zmysłowe, których źródłem są jakości formalne.

Znaczenie działań arteterapeutycznych dla pogłębienia rozumienia siebie, swoich poglądów, zachowań, relacji społecznych znajduje potwierdzenie w praktycznej realizacji programu, opracowanego w ramach omawianej koncepcji, realizowanego w Areszcie Śledczym Warszawa-Mokotów<sup>5</sup>. Obserwacja uczestników arteterapii (osób skazanych) ujawnia spadek niechęci nie tylko do uczestnictwa w zajęciach, lecz również do wyrażania myśli i uczuć przez ekspresję plastyczną

<sup>5</sup> Program readaptacji opartej na arteterapii przez plastykę, opracowany przez J. Florczykiewicz, był realizowany w AŚ Warszawa-Mokotów przy współudziale pracowników działu penitencjarnego od kwietnia do czerwca 2009 r.



**Schemat 2.** Model arteterapii T. Rudowskiego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rudowski (2009 a).

w miarę trwania programu. Wprawdzie dobrowolny udział jest podstawowym warunkiem każdej terapii, jednak o jej podjęciu decydują różne motywy – w przypadku skazanych najczęściej jest to chęć przełamania jednostajności oraz opłacalność, bowiem uczestnicy w zajęciach terapeutycznych ma wpływ na ocenę stopnia resocjalizacji. Wartość działań arteterapeutycznych potwierdzają również wypowiedzi uczestników. Wynika z nich, że wizualizacja (malowanie, rysowanie) pomaga inaczej spojrzeć na problem, zobaczyć jego różne aspekty, a przez to zmienić ocenę sytuacji. Skazani pozytywnie oceniają zajęcia, ponadto o ich resocjalizacyjnym znaczeniu świadczy to, że od czasu rozpoczęcia programu wielu jego uczestników zaczęło korzystać z pomocy psychologicznej. W trakcie sesji arteterapeutycznych coraz częściej pojawiają się na forum grupy bądź w indywidualnych rozmowach spontaniczne wypowiedzi skazanych na temat kategorii moralnych popełnionych przez nich przestępstw, w których podejmują próby weryfikacji swojej dotychczasowej oceny oraz zmiany perspektywy postrzegania zarówno swojej przestępczości, jak i związanej z nią argumentacji. Należy podkreślić, że wypowiedzi te są zupełnie spontaniczne, ponieważ treści zajęć nie podejmują zagadnień bezpośrednio związanych z przeszłością kryminalną uczestników. Przedstawione fakty niewątpliwie stanowią uzasadnienie zastosowania procedur arteterapeutycznych do realizacji celów resocjalizacyjnych.



## Bibliografia

- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Florczykiewicz, J. (2010). Afirmacje. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (w druku).
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Gdańsk: GWP.
- Millon, T., Davis, R. (2005). *Zaburzenia osobowości we współczesnym świecie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Pytko, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rudowski, T. (2007). *Arteterapia – inspiracje i wartości*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Rudowski, T. (2009). *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Rudowski, T. (2009a). *Wybrane uwarunkowania zachowań twórczych w arteterapii przez sztukę jednostek nieprzystosowanych społecznie* (art. niepublikowany).
- Zaborowski, Z. (1998). *Świadomość i samoświadomość człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.

### TOMASZ RUDOWSKI'S THEORY OF ART THERAPY – IMPLICATIONS FOR RESOCIALIZATION THROUGH ART

The idea to use art to realize resocialization goals has an established tradition in penitentiary thought. This theme has been brought up in many conceptions. C. Czapów's resocialization through artistic work and M. Konopczyński's concept of creative resocialization are the most popular ones.

The article presents T. Rudowski's theory of art therapy. This theory is a wider concept, on the basis of which the author formulates the conception of resocialization through art (artistic work). The article analyzes therapeutic mechanisms of art and presents techniques used in art therapy: an affirmation technique and technique of overcoming antinomy.

Out of all available means, art seems to be a universal tool as it creates specific opportunities to accomplish the assumed goals. It gives a chance to express one's thoughts safely and to create a new imagined reality with desired values in it.

**Key words:** art therapy, resocialization

## SAMOOCENA SKAZANYCH PRZEJAWIAJĄCYCH TWÓRCZE ZAINTERESOWANIA

Samooceana jest jednym z ważnych czynników przystosowania. Osoby z zaniżoną samoocena nie potrafią docenić posiadanych umiejętności, natomiast przeceniają je u innych ludzi; osoby z zawyżonym poziomem samooceny dążą do kontrolowania otoczenia. U osób nieprzystosowanych społecznie najczęściej mamy do czynienia z niestabilną samoocena. Zakłady karne organizują różnego rodzaju programy, których celem jest kompensowanie występujących braków, dostrzeganie swoich mocnych stron oraz akceptowania siebie.

*Słowa kluczowe:* Samooceana, więzienie, cele i aspiracje życiowe

**S**amooceana to zespół sądów, opinii, poglądów i postaw, które jednostka odnosi do swojej osoby, a w szczególności do swojego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości (Kościelak 1987, 1996). Termin ten w literaturze używany jest zamiennie z samoakceptacją, poczuciem własnej wartości oraz obrazem własnej osoby (Kulas 1986).

Na samoocenę jednostki wpływ ma wiele czynników, z których najważniejsze to opinia środowiska, a także własny ideał. W toku życia jednostka gromadzi informacje na swój temat; stopniowo, z biegiem czasu ulegają one uporządkowaniu. W ten właśnie sposób tworzy się specyficzny układ wyobrażeń, pojęć oraz ustosunkowań odnoszących się do siebie samego – do własnego „ja” (tamże). Można zatem powiedzieć, że kształtowanie się poczucia własnej wartości uzależnione jest od następujących czynników: wyników własnej działalności, opinii innych ludzi, pozycji, wyglądu zewnętrznego, uzdolnień, kompetencji.

Zdaniem A. Guryckiej (1979) człowiek ocenia siebie w zależności m.in. od:

- faktycznych opinii ludzi na jego temat,
- porównania swoich osiągnięć z zamierzeniami, oczekiwaniami w stosunku do siebie, systemem własnych wartości,
- subiektywnie odczuwanej sytuacji przez porównanie z innymi znanymi mu sytuacjami,
- porównania ze swoimi potrzebami.

Podobnie twierdzi Niebrzydowski (1976, s. 149), wskazując następujące czynniki kształtowania się samooceny:

- opinie i oceny, jakie jednostka słyszy o sobie;
- odnoszone sukcesy i doznawane niepowodzenia;
- porównanie siebie ze wzorami osobowymi;

- pozycja społeczno-ekonomiczna rodziców;
- wykształcenie rodziców i ich popularność w miejscu zamieszkania.

M. Tyszkowa (1972) wskazuje, że istnieje wiele wymiarów samooceny i ma ona charakter stopniowalny. Można ją opisać na kontinuum: wysoka – niska, pozytywna – negatywna, stabilna – niestabilna, adekwatna – nieadekwatna. Odmienne podziału dokonuje A. Janowski (1975), dzieląc samoocenę na ogólną, kiedy człowiek spostrzega siebie w kontekście określonej cechy lub konkretnego zachowania, oraz specyficzną, gdy własna osoba postrzegana jest na tle grupy. Warto wskazać na podział L. Niebrzydowskiego (1976), gdyż jako kryterium została przez niego przyjęta stabilność. Samoocena stabilna to względnie stały system opinii i sądów jednostki, który nie ulega nieoczekiwanym zmianom. Z tego też powodu wyróżnił samoocenę stabilną – niestabilną, adekwatną – nieadekwatną, zawyżoną – zaniżoną.

U osób nieprzystosowanych społecznie przeważnie mamy do czynienia z niestabilną samooceną, która odpowiada osobowości nie zrównoważonej oraz z zaniżonym poziomem samooceny. Do najczęściej wymienianych przyczyn należą:

- przyczyny zewnętrzne, np. wygląd zewnętrzny;
- przyczyny subiektywne, związane ze stanem psychicznym, np. niska samoocena;
- sposób wychowania (zob. Zaborowski 1998).

Poczucie zagrożenia samooceny występuje wtedy, kiedy człowiek nie jest pewien własnej wartości. Nigdy nie ma pewności, czy podjęte wyzwanie zakończy się sukcesem. Osoby niedostosowane społecznie często reagują nadmiernym lękiem i frustracją na ewentualne niepowodzenia. Należy podkreślić, że takiej sytuacji często towarzyszy drażliwość i podejrzliwość. Poczucie zagrożenia może mieć znacznie głębszą podstawę tkwiącą w wychowaniu, a raczej związaną z błędami wychowawczymi popełnianymi przez rodziców lub opiekunów, głównie z nieuznawaniem praw dziecka i lekceważeniem go. R. Kościelak (1987, s. 60) wskazuje na inne objawy zagrożenia: „obniżenie aktywności życiowej, niechęć do podejmowania jakichkolwiek zadań, brak zaufania oraz nieumiejętność rozpoznania własnych możliwości. Wysoki lęk i ciągłe zagrożenia powodują niską samooceną i istotną rozbieżność między realną a idealną koncepcją siebie”.

Rodzice, stosując wzmacnienia pozytywne i negatywne, dążą do przyswajania stawianych przez nich wymagań – w ten sposób kształtuje się „ja” realne. W miarę nabywania doświadczeń życiowych następuje formowanie ideału samego siebie, czyli obrazu tego, „jaki chcę być”. Na tym etapie człowiek porównuje się z innymi i zauważa, że nie ma pewnych właściwości, które chciałby mieć; w ten sposób następuje identyfikacja.

### **Procedura badawcza**

Na podstawie tych rozważań wyodrębniono następujące cele badań: określenie i porównanie poziomu samooceny u osadzonych angażujących się

w działalność plastyczną z osadzonymi niebiorącymi czynnego udziału w zajęciach oraz porównanie ambicji i celów życiowych skazanych z poszczególnych grup.

Badania zostały przeprowadzone w lutym i marcu 2010 r., w Zakładzie Karnym w Sztumie. W badaniach wzięli udział osadzeni odbywający karę w systemie programowanego oddziaływania, angażujący się w tworzenie indywidualnego programu resocjalizacji i przejawiający uzdolnienia plastyczne – 32 osoby, oraz w grupie kontrolnej osadzeni odbywający karę pozbawienia wolności w systemie zwykłym – 34 osoby. Dobór prób był losowy. Średnia długość pobytu respondentów w zakładzie karnym wynosiła 7 lat. Wśród badanych dominowali sprawcy przestępstw przeciwko zdrowiu i życiu.

Wiek skazanych uczestniczących w badaniach wahał się od 25 do 46 lat. Analizując wykształcenie badanych stwierdzono, że zarówno w grupie badawczej, jak i kontrolnej dominowali respondenci z wykształceniem podstawowym (w grupie z programem resocjalizacyjnym stanowili 44%, a w grupie bez programu resocjalizacyjnego 50%) i zawodowym (odpowiednio w wymienionych grupach: 31% oraz 35%). Wykształceniem średnim legitymowało się 25 % skazanych uzdolnionych plastycznie oraz 15 % skazanych z grupy kontrolnej.

W obu grupach dominowali kawalerowie lub mężczyźni żyjący w konkubinacie, żonaci stanowili tylko 9% w grupie uzdolnionych plastycznie oraz 15% wśród nieuczestniczących w działaniach plastycznych.

## Metody badań

W celu pomiaru poziomu samooceny użyto Skalę samooceny „SA-85” R. Kościelaka. Skala obejmuje różne właściwości osoby badanej: zarówno cechy psychiczne, jak i fizyczne. Ocena siebie jest dokonywana w skali 5-stopniowej, gdzie: 5 – ocena bardzo wysoka, 1 – ocena bardzo niska. W procesie badania można wyróżnić „ja” realne (jaki jestem?) – samoocena aktualna oraz „ja” idealne (jaki chciałbym być?) – samoocena perspektywistyczna. Wykorzystano również elementy Skali Poczucia Sensu Życia PIL w przekładzie Z. Płużek do określenia ambicji i osiągnięć życiowych oraz do oceny własnego życia.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań można zauważyć, że istotne różnice wśród badanych grup w zakresie „ja” realnego wystąpiły w pięciu wskaźnikach (tabela 1).

Największe różnice wystąpiły we wskaźniku „wybitny”. Wyniki wskaźnika „zgrabny” zbliżał się do istotności 0,049. We wszystkich podanych wskaźnikach samooceny wyższe średnie wyniki uzyskali skazani nieuczestniczący w programie plastycznym.

Tabela 1

## Istotność różnic w zakresie „ja” realnego

Wskaźnik	Badani uczestniczący w programie plastycznym		Badani nieuczestniczący w programie plastycznym		z	p
	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia	Odchylenie standardowe		
Zdrowy	2,76	1,86	4,6	0,95	-2,260	<b>0,0238</b>
Wesoły	3,20	0,95	4,20	0,86	-2,560	<b>0,0104</b>
Wybitny	2,28	1,10	3,76	1,09	-2,620	<b>0,0080</b>
Zgrabny	2,68	1,06	3,36	1,32	-1,960	<b>0,0490</b>
Wysportowany	3,00	1,22	4,08	0,96	- 2,120	<b>0,0340</b>

Tabela 2

## Istotność różnic w zakresie „ja” idealnego

Wskaźnik	Badani uczestniczący w programie plastycznym		Badani nieuczestniczący w programie plastycznym		z	p
	Średnia	Odchylenie stand.	Średnia	Odchylenie stand.		
Pewny siebie	3.58	1,35	4,58	0,83	-2,110	0,034
Ładny	3.08	1,06	4,16	1,09	-2,640	0,008
Inteligentny	3,45	0,93	4,25	1,07	-2,100	0,035
Wesoły	4,00	1,14	4,70	0,83	-2,030	0,042
Zgodny	3,87	1,22	4,58	0,97	-2,230	0,025
Wybitny	3,20	1,06	4,54	0,83	-2,660	0,007
Zgrabny	3,37	1,27	4,41	0,92	-2,930	0,003
Uczciwy	3,97	1,91	4,54	0,93	-2,510	0,012
Lubiany	3,66	0,96	4,45	0,78	-2,270	0,023
Miły	4,00	0,97	4,79	0,50	-2,770	0,005
Wysportowany	3,79	1,10	4,62	0,71	-2,190	0,028

Poddając analizie odpowiedzi w zakresie „ja” idealnego zaobserwowano więcej istotnych różnic między badanymi grupami. Przeprowadzona analiza pozwoliła stwierdzić, że istnieje jedenaście istotnych różnic. Przyglądając się średnim wynikom uzyskanym w grupach można zauważyć, że podobnie jak w analizie „ja” realnego, wyższe noty uzyskali skazani nieangażujący się w resocjalizację (tabela 2).

Kolejnym etapem analizy przeprowadzonych badań było wyznaczenie najbardziej i najmniej cenionych cech przez respondentów.

W grupie osadzonych angażujących się w działania plastyczne jako najważniejsze cechy wskazano: czystość, uprzejmość, słowność oraz pracowitość. W grupie kontrolnej również na miejscu pierwszym wskazano czystość, a na drugim uprzejmość. Porównywalnie często jako ważne cechy respondenci wskazywali bycie miłym i wesołym. Cechy wskazywane jako najmniej pożądane w obu grupach to wybitny i ładny.

Średnia samoocena w dwóch badanych grupach wyniosła 125, 80, przy czym w grupie z programem plastycznym wynik ukształtował się na poziomie 122,8, a w grupie bez programu resocjalizacyjnego był nieco wyższy i wyniósł 128,9. Może to dowodzić, że artyści są bardziej wrażliwi i niepewni własnej wartości.

Ostatnim etapem procedury badawczej było poznanie ambicji życiowych, osiągnięć i oceny dotychczasowego życia (tabela 3–5).

Tabela 3

## Ambicje życiowe

Ambicje życiowe	Badani uczestniczący w programie plastycznym	Badani nieuczestniczący w programie plastycznym
Dążenie do celu	32%	29%
Rodzina	16%	25%
Normalne życie	27%	33%
Inne	17%	13%
Brak odpowiedzi	8%	0%
Razem	100%	100%

Respondenci uzdolnieni plastycznie za najważniejszą ambicję w życiu uznali dążenie do celu – 32% badanych. 27% spośród badanych uważało, że muszą normalnie żyć, bez łamania prawa, zasad moralnych i obyczajowych. Chcą naprawić swoje życie i „odpokutować” swoje błędy. Dla 16% najważniejsza była rodzina – wskazywano zarówno żonę/partnerkę i dzieci, jak również rodziców, rodzeństwo i krewnych. Na kategorię inne wskazało 17% badanych, wymieniając np. znalezienie partnerki, posiadanie dziecka, ukończenie szkoły, podniesienie kwalifikacji zawodowych.

Analizując odpowiedzi badanych nieuczestniczących w programie resocjalizacyjnym, można zauważyć, że najwyższą wartością procentową uzyskała kategoria normalne życie – 33%. Nieco mniej badanych wskazywało dążenie do wyznaczonego celu – 29%. Dla 25% badanych ambicją jest rodzina. Cele, które nie mieściły się w utworzonych kategoriach, wskazało 13% respondentów, wymieniając m.in.: zmianę życia, znalezienie pracy.

Tabela 4

## Osiągnięcia życiowe

Osiągnięcia życiowe	Badani uczestniczący w programie plastycznym	Badani nieuczestniczący w programie plastycznym
Nic/mało	50%	75%
Doświadczenie życiowe	11%	0%
Wszystko/prawie wszystko	29%	8%
Doświadczenie życiowe	7%	0%
Inne	3%	17%
Razem	100 %	100%

Przyglądając się ocenie osiągnięć życiowych badanych osób, niepokojący wydaje się fakt, że w obu grupach większość osadzonych twierdziła, że nie osiągnęła Nic lub Mało. W grupie skazanych uczestniczących w programie plastycznym na tę kategorię wskazało 50%, a w grupie drugiej aż 75%. 29% respondentów z grupy poddanej programowi oddziaływań wskazało, że dotychczas osiągnęło wszystko/prawie wszystko, w grupie kontrolnej, tylko 8% badanych. Doświadczenie życiowe, w dotychczasowym życiu zdobyło tylko 7% badanych z oddziaływaniem programowanym, natomiast w grupie odbywających karę w systemie zwykłym żaden z respondentów nie wskazał na tę odpowiedź.

Tabela 5

## Ocena własnego życia

Ocena własnego życia	Badani uczestniczący w programie plastycznym	Badani nieuczestniczący w programie plastycznym
Smutne/bez wartości	28%	50%
Trudne	38%	20%
Piękne i wspaniałe	21%	13%
Inne	13%	17%
Razem	100%	100%

Ostatnie odpowiedzi poddane analizie dotyczyły oceny własnego życia. Wśród badanych uczestniczących w programie plastycznym najczęściej powtarzającą się odpowiedzią była kategoria: trudne, aż dla 38%. Nieco mniej – 28% zadeklarowało, że ich życie jest smutne/bez wartości. Jednak dla 21% życie jest piękne/wspañiałe, 13% badanych udzieliło odpowiedzi niemieszczących się w wyróżnionych kategoriach. Osadzeni nie poddani programowi resocjalizacyjnemu mają bardzo pesymistyczne nastroje; dla połowy z nich życie jest smutne/bez wartości, dla 20% jest trudne. Tylko 13% cieszy się z życia wskazując, że jest piękne/wspañiałe, a 17% wskazuje na inne odpowiedzi.

### Wnioski

1. Można stwierdzić, że istnieją istotne różnice w badanych grupach zarówno w zakresie „ja” realnego, jak i „ja” idealnego w poszczególnych badanych wskaźnikach samooceny. Skazani uczestniczący w programowanym oddziaływaniu ujawniają niższy poziom samooceny. Może to wynikać z tego, że nie wierzą w swoje możliwości lub ich nie dostrzegają.
2. Osoby niewykazujące uzdolnień plastycznych cenią inne wskaźniki samooceny (czysty, uprzejmy, miły, wesoły), co może wskazywać na wagę autoprezentacji w ich postawach.
3. Jako smutne i bez wartości swoje życie ocenia 28% badanych z grupy poddanej programowi resocjalizującemu i aż 50% badanych z grupy nieangażującej się w swoją resocjalizację. Może to świadczyć o tym, że angażowanie się w działalność resocjalizacyjną pozwala kształtować nowe umiejętności, budować nowe pasje i wzbudzać zainteresowania.
4. Najważniejszymi ambicjami życiowymi dla grupy angażującej się w działania plastyczne jest dążenie do wyznaczonego celu (32%), a dla grupy nieangażującej się normalne życie (33%).

Osoby badane angażujące się w działalność plastyczną mają możliwość odnośzenia sukcesów, ponieważ każdego roku. Zakład Karny w Sztumie organizuje Przegląd Sztuki Więziennej. Podsumowując warto zacytować słowa dyrektora Zakładu Karnego w Sztumie ppłk. Andrzeja Górki: „Świat bez sztuki jest światem zamkniętym na uczucia i emocje. Tworzenie daje możliwość refleksji, a prezentowanie prac wpływa mobilizująco na wewnętrzne przemiany. Kiedy człowiek znajduje się na zakręcie życiowym, należy uczynić wszystko, aby nadać jego życiu jasno określony i jedynie dobry kierunek. Sztuka więzienna to ważny element pracy wychowawczej, pozwalająca pokazać, w którą stronę powinni dążyć osadzeni”.

### Bibliografia

- Brzezińska, A. (1973). Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Dymek, M. (1997). *Samoakceptacja drogą do sukcesu*. Warszawa: PSB.
- Gurycka, A. (1979). Poczucie bezpieczeństwa jako podstawowa determinanta aktywności społecznej uczniów. W: I. Obuchowska, W. Odczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.



- Janowski, A. (1975). *Poznawanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP.
- Kościelak, R. (1987). *Poczucie umiejscowienia kontroli i samoocena młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Zeszyty Naukowe UG, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Kościelak, R. (1996). *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa: WSiP.
- Kulas, H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznaniu i ocenie samego siebie na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Nasza Księgarnia
- Niebrzydowski, L. (1983). Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Przegląd Sztuki Więziennej Sztum 2008* [materiały wewnętrzne].
- Strelau, J. (red.). (2000). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3. Gdańsk: GWP.
- Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zaborowski Z. (1998): *Świadomość i samoświadomość człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.

#### SELF-ESTEEM OF CONVICTS WHO MANIFEST CREATIVE INTERESTS

Self-esteem is one of important adaptation factors. Individuals with low self-esteem cannot appreciate the skills they have, while they overestimate them in other people, and individuals with high level of self-esteem aspire to control environment. Socially maladjusted people usually have unstable self-esteem. Penal institutions provide various programs whose aim is to compensate for deficiencies, to teach to perceive one's strengths and to accept oneself.

**Key words:** self-esteem, prison, life goals and aspirations

## ARTETERAPIA JAKO FORMA PRACY Z DZIECKIEM Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM

Terapia przez sztukę staje się bardziej popularna i zaczyna być powszechnie stosowana przez pedagogów, psychologów, lekarzy, terapeutów. Sztuka daje jednostce możliwość bycia autonomiczną i wpływa na jej rozwój zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym.

Celem publikacji jest zaprezentowanie możliwości zastosowania arteterapii w pracy terapeutycznej z dziećmi z upośledzeniem umysłowym.

*Słowa kluczowe:* arteterapia, upośledzenie umysłowe, dziecko

Wpływ sztuki na życie człowieka zaczęto zauważać i wnikliwiej rozpatrywać w latach 60. XX w. Terapia przez sztukę staje się odtąd bardziej popularna i zaczyna być coraz powszechniej stosowana przez pedagogów, psychologów, lekarzy i terapeutów. Na rynku wydawniczym pojawia się dużo interesujących opracowań naukowych dotyczących wykorzystania sztuki w diagnozie i terapii zaburzeń emocjonalnych, rozwijania zdolności twórczych, doskonalenia warsztatu artystycznego nauczycieli, wychowawców, terapeutów zajmujących się arteterapią.

Arteterapia – nazywana też terapią przez sztukę, terapią sztuką, terapią przez twórczość – zakłada oddziaływanie za pomocą sztuki na organizm ludzki jako całość, stwarza możliwość rozładowania wewnętrznych konfliktów, tłumionych emocji, umożliwia osiągnięcie katharsis, czyli oczyszczenia, które wpływa integrująco na osobowość jednostki.

Odkrycie terapeutycznych możliwości sztuki sięga czasów starożytnej Grecji, w dobie renesansu można było zauważyć zanik rozważań na temat związku sztuki z psychoterapią, ponownie zainteresowanie tą formą oddziaływań terapeutycznych pojawiło się w romantyzmie, a w latach 60. i 70. XIX w. arteterapia wygenerowała się jako samodzielna dyscyplina.

Termin arteterapia (*art therapy*) został wprowadzony w latach 40. XX w. i odnosi się do zastosowania szeroko rozumianej sztuki w diagnostyce i terapii, uwzględniając zarówno tworzenie, jak i percepcowanie już istniejących wytworów (Klajs i. in. 1998). Teoretycznych podstaw terapii sztuką należy szukać w teorii kultury, muzyki i literatury, a także w teoriach źródeł i mechanizmów działalności twórczej. Biorąc pod uwagę podmiot oddziaływań arteterapeutycznych – człowieka, podstawę stanowią teorie fizjologiczne i medyczne, które zajmują się zarówno patologicznymi, jak i prawidłowymi procesami organizmu ludzkiego. Opierać się można ponadto na teoriach osobowości i teoriach mechanizmów regulujących działanie człowieka oraz teoriach emocji (Skorny 1989, s. 19–20).

Do arteterapii możemy zaliczyć terapię poprzez sztuki plastyczne, muzykoterapię, biblioterapię, choreoterapię, teatroterapię. Jednym z najistotniejszych celów arteterapii jest optymalizacja jakości życia, która polega na zapobieganiu życiowym trudnościom i pozwala na przewyższanie przeszkód stojących na drodze do samorealizacji. Ma również na celu zobligowanie jednostki do retrospekcji wydarzeń, co umożliwi zmianę jej przyszłego zachowania, uwzględniającą faktyczne możliwości. Zdaniem S. Masgutowej (1997, s. 69) nadrzędnym celem arteterapii jest „odkrycie nowych możliwości pozwalających na osiągnięcie zmian zachowania oraz poznania”.

Sztuka pełni wiele różnorodnych funkcji. Wśród nich można wymienić funkcję moralną, która wyrabia w człowieku wrażliwość na piękno, stwarza możliwość pogłębienia swojej osobowości, uczy poznawania rzeczywistości. Terapia sztuką pełni funkcję ekspresyjną, gdy jednostka ujawnia swoje stany emocjonalne, oraz katartryczną, która ułatwia rozładowanie lub przekształcenie niekorzystnych emocji i uczuć. Pełni ponadto funkcję kompensacyjną, ponieważ dzięki tworzeniu człowiek ma możliwość zaspokojenia niezrealizowanych pragnień, ambicji. Bardzo często jest jedyną formą komunikacji z otoczeniem, np. w przypadku osób przewlekle chorych czy dzieci, które doznały traumatycznych przeżyć (Hanek 1989, s. 8–10). Wytwory, które powstają w trakcie terapii sztuką, odzwierciedlają stan psychofizyczny człowieka, a więc pełnią zarówno funkcję diagnostyczną, jak i prognostyczną. Arteterapia ma także zalety relaksacyjne, odprężające i stymulujące, gdyż pobudza pozytywne emocje i korzystnie wpływa na samopoczucie jednostki (Koniecznyńska 1990, s. 118).

Jakie są możliwości zastosowania terapii przez sztukę w pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym?

Jeszcze nie tak dawno u osób niepełnosprawnych intelektualnie dopatrywano się przede wszystkim deficytów, konsekwencji niepełnosprawności, a zapomniano o tym, że są w każdym wymiarze ludźmi. Wszelkie formy aktywności plastycznej, muzycznej czy teatralnej dzieci z upośledzeniem umysłowym nie są „jakąś” – jedną z wielu – formą spędzania czasu, lecz mają istotną wartość terapeutyczną. Dzięki tej aktywności dziecko z niepełnosprawnością intelektualną może kształtować własną osobowość oraz najbliższe mu środowisko. Zadaniem terapeuty jest dopomóc mu w wybraniu tego, co jest w stanie zrobić, jak również towarzyszenie mu przy pracy. Należy kompensować niedostatki wynikające z niepełnosprawności oraz tworzyć niezbędną przestrzeń do swobodnej wypowiedzi za pomocą sztuki. Często wypowiedź ta jest ograniczona, ale zawsze jest osobista, indywidualizowana i prawdziwa.

Wbrew pozorom dzieci należą do najtrudniejszych odbiorców terapii sztuką, a dzieci z upośledzeniem umysłowym w szczególności. Nie zawsze potrafią ująć w słowa wytwory własnych, nie do końca nazwanych wyobrażeń. Każda próba opisu pracy z dziećmi jest swego rodzaju redukcją i zubaża cały proces terapeutyczny, ponieważ nie można w pełni oddać słowami owej spontaniczności, jaką cechują się takie zajęcia.

Aby zajęcia arteterapeutyczne z dziećmi były owocne, terapeuta powinien na bieżąco zdobywać doświadczenia i wzbogacać swój warsztat pracy, być elastyczny i dostosowywać formę zajęć do indywidualnych możliwości uczestników.

Znaczenie takich zajęć polega na spontanicznym procesie tworzenia, przepracowaniu treści uzyskanych w tym procesie oraz na tworzeniu nowych możliwości działania i sposobów wypowiedzi. Osoba prowadząca terapię sztuką musi znaleźć sposób porozumienia się z dzieckiem. Jej praca powinna zmierzać do zapewnienia dziecku bezpośredniego kontaktu ze sztuką przez wyzwolenie u niego aktywności nastawionej na zainteresowania, samodzielny odbiór i przeżywanie sztuki, oczywiście na miarę jego indywidualnych możliwości i potrzeb. Działalność terapeuty powinna więc zmierzać do wyrobienia u dziecka umiejętności odbioru sztuki oraz przeżywania, zadowolenia i satysfakcji z kontaktu ze sztuką. Arteterapeuta powinien również wyzwalać u dziecka z upośledzeniem umysłowym ekspresję poprzez śpiew, taniec, muzykowanie, plastykę, obcowanie z książką czy sztukami teatralnymi itp. Zadaniem dziecka jest samodzielne podejmowanie aktywności twórczej i odtwórczej oraz ukazanie potencjału swoich możliwości.

Na początku należy wybierać najprostsze techniki, które sprawiają, że dziecko, nawet bez specjalnych umiejętności, osiągnie w konsekwencji sukces i zadowolenie z efektów własnej pracy. Zmotywuje je to do dalszego wysiłku i podejmowania coraz trudniejszych wyzwań. Początkowo dziecko może niechętnie uczestniczyć w zajęciach arteterapeutycznych, przyczyną tego mogą być jego znikome doświadczenia lub brak satysfakcji.

Pracę należy rozpocząć od zajęć wykorzystujących do celów terapeutycznych sztuki plastyczne. Dzieci z upośledzeniem umysłowym szczególnie chętnie sięgają po kredki i farby. Interesuje je również rzeźba i ceramika. Według terapeuty Gestalt J. Zinkera (1991, s. 227–232) rysunek to ruch i wszelkie działanie twórcze zaczyna się od ruchu, który przelamuje opór przed ekspresją, a w konsekwencji prowadzi w sferę coraz większej integracji zarówno tego, co nazywamy życiem psychicznym, jak i tego, co określamy mianem dzieła sztuki. Rysunek jest rezultatem ruchu i wykazuje te same cechy co zmieniające się podczas terapii uczucia.

Dzieci z upośledzeniem umysłowym mają trudności z nazywaniem i wyrażaniem swoich emocji w sposób zrozumiały dla otoczenia. Mają też poważne trudności we wskazywaniu i rozróżnianiu źródeł swoich stanów emocjonalnych. Terapia przez sztukę może dostarczyć im środków pozwalających poznać, uporządkować, zrozumieć i wyrazić własne emocje, odreagować w sposób akceptowany społecznie nadmierne napięcie emocjonalne, a także „upostaciwić” swój nastrój. Daje im szansę rozwoju bardziej złożonego doświadczenia świata i siebie w tym świecie, ale przede wszystkim prowokuje do samodzielnego wysiłku.

Zdaniem M. Rees istnieje związek między funkcjonowaniem społecznym dzieci z upośledzeniem umysłowym a ich różnymi zachowaniami podczas malowania (Tippie 1992). Wiele z nich podczas kontaktów z rówieśnikami używa różnych strategii terytorialnych po to, aby określić granice własnego „ja”. W trakcie malowania czy rysowania może to łączyć się z preferowaniem środka lub brzegów kartki papieru. Sposób zagospodarowania przestrzeni wytworu bardzo często dostarcza cennych informacji o potrzebach emocjonalnych dziecka. Stosunek do granic kartki odzwierciedla sposób, w jaki odnosi się ono do fizycznych i przestrzennych aspektów świata zewnętrznego podczas prób osiągnięcia stabilnego stanu psychicznego.

W efekcie długotrwałej terapii dziecko może zacząć badać możliwości użycia różnych kolorów i kształtów. Ponadto może ujawnić zdolność do tolerowania kontrastów, akceptacji zmiany koloru lub formy oraz płynny stosunek do granic przestrzennych (Piszczek 1997, s. 55).

Dziecko z upośledzeniem umysłowym, które doznało w swoim życiu deprywacji społecznej i psychologicznej, uczestnicząc w terapii przez sztukę, kreuje swoje potrzeby i jest odbierane przez otoczenie bardziej przychylnie niż w czasie bezpośredniej ekspresji (por. Hughes 1988).

Głównym celem muzykoterapii jest złagodzenie zaburzeń przez wywołanie zmian w zachowaniu. Mają w tym szerokie zastosowanie formy receptywne, takie jak słuchanie muzyki, oraz aktywne, czyli śpiew, zajęcia muzyczno-ruchowe, gra na instrumentach, proste improwizacje muzyczne.

Muzykoterapia może być stosowana zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Słuchanie odpowiednio dobranej muzyki może wpływać uspokajająco i rozluźniająco lub aktywizująco, pobudzając do tańczenia i śpiewania. Można również dzieci niepełnosprawne intelektualnie zachęcić do samodzielnego muzykowania, wykorzystując do tego celu głównie instrumenty perkusyjne: grzechotki, bębny, dzwonki, talerze, trójkąty itd. Wśród wielu form najbardziej skuteczne to:

1. Plastyczna interpretacja wyobrażeniowa, czyli przekazywanie za pomocą rysunku wyobrażeń i wrażeń emocjonalnych, nastroju, skojarzeń i treści pozamuzycznych słuchanych utworów. Postępy procesu terapeutycznego wyrażają się w ewolucji formy rysunków, ich tematyki i użytej kolorystyki.
2. Interpretacja ruchowa, czyli rysunek przestrzenny rąk ilustrujący podstawowe elementy muzyki. Za pomocą ruchu dziecko ma okazję wyrazić aktualne reakcje emocjonalne wywołane przez muzykę.
3. Improwizacja taneczna, która stanowi spontaniczną formę ekspresji, wyrażającą się w dowolności i fantazjowaniu ruchu.
4. Słuchanie fragmentu utworu muzycznego o różnych nastrojach w celu użycia odprężenia i rozluźnienia psychofizycznego (Metera 2002, s. 187–188).

Muzyka umożliwia dziecku z niepełnosprawnością intelektualną ćwiczenie ogólnych dyspozycji umysłowych, takich jak zdolność: spostrzegania, naśladowania, koncentracji uwagi, myślenia, zapamiętywania, tworzenia, dokonywania samodzielnej obserwacji, identyfikacji i różnicowania. Dziecko nie tylko powtarza usłyszane rytmy, ale również samo próbuje improwizować, szukając nowych tonów o innej wysokości lub tworząc odmienne struktury rytmiczne (Stadnicka 1998, s. 14–15).

Wykorzystując w trakcie zajęć instrumentarium Orffa, można stworzyć zespół muzyczny, który będzie akompaniował mowie rytmizowanej. Wtedy każde dziecko będzie miało do odegrania swoją rolę, dzięki czemu wytworzy się więź i zawiążą pierwsze kontakty społeczne. Muzyka jest doskonałym środkiem do nawiązania dialogu z innymi osobami, przykładem może być terapia kontaktu społecznego, którą prowadzili Nordoff i Robbins (Stadnicka 2000, s. 47–49).

Zajęcia muzykoterapeutyczne, poza wpływem na relacje i funkcjonowanie społeczne, porządkują zachowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, wprowadzając w nie regularność. Muzyka wspiera codzienne czynności i może

być ich sygnałem. Ponadto odpowiednie ćwiczenia muzyczne stymulują świadomość własnego ciała i korygują koordynację (Lewandowska 1996, s. 57–58). Muzyka poprzez metrum, tempo i rytm wydaje dzieciom polecenia, których nie trzeba rozumieć drogą pojęciową. Otwiera nowe możliwości wyrazu, poznania siebie i innych osób. Jest łącznikiem między dzieckiem a otaczającym je światem. Przenika przez bariery intelektualne, emocjonalne i motoryczne. W pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym nie można zapominać o umuzykalniającym aspekcie muzyki, gdyż wiele z tych dzieci ma realne bądź potencjalne dyspozycje muzyczne, „zaś zainteresowania pozwalają człowiekowi żyć tak, jak chce, a nie tak, jak musi” – pisał H. Grzeszewski (1998, s. 154).

Wykorzystanie sztuk teatralnych w pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym oddziałuje niezwykle sugestywnie zarówno na małych aktorów, jak i na widzów, a wyznacznikami owej sugestywności jest ruch, światło i muzyka. Główną formą teatralną stosowaną w pracy terapeutycznej z dziećmi z upośledzeniem umysłowym jest mimodrama. Zmusza ona widza do myślenia oraz rozważania problemów przedstawionych na scenie. Dzięki udziałowi w takich spektaklach dzieci stają się bardziej świadome swojego istnienia i bardziej wrażliwe na otaczających je ludzi i rzeczywistość. Łatwiej im wyartykułować własne potrzeby, uczą się w ten sposób wyrażać własne opinie.

Oprócz mimodramy niezastąpionym środkiem umożliwiającym spontaniczne wyrażanie emocji jest pantomima, czyli nieme widowisko sceniczne, w którym zdarzenia przekazywane są przez aktorów wyłącznie za pomocą ruchów ciała, gestów, mimiki (Sobol 1999, s. 821). Jej główną funkcją jest przekazywanie ważnych i niekiedy trudnych komunikatów za pomocą gestów i mimiki. Przyczynia się ona również do rozwijania harmonii ciała przez koordynację z umysłem, stwarza możliwość rozwoju kompetencji niewerbalnych, a także pobudza i uwalnia uczucia za pomocą ruchów ciała i przybierania odpowiedniej pozy, co w efekcie prowadzi do samooczyszczenia się jednostki. Pozwala również poszerzyć repertuar zachowań i poprawić efektywność funkcjonowania w społeczeństwie, daje okazję do pracy nad kształtowaniem samokontroli i ułatwia dostosowanie się do wymogów ludzi i świata.

Biblioterapia również stwarza szeroki wachlarz możliwości do pracy terapeutycznej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Opiera się ona głównie na wykorzystywaniu terapeutycznych wartości literatury. Literatura daje szansę oderwania się od rzeczywistości, pomaga lepiej zrozumieć siebie i otaczających ludzi, może także stać się bodźcem do rozważań nad własną sytuacją życiową. Ponadto przyczynia się do wzbogacenia wyobraźni, rozszerza zakres spostrzeżeń i pojęć, dostarcza doznań zastępczych, które są istotne zarówno dla osób zdrowych, jak i chorych.

Celem nadrzędnym biblioterapii jest niesienie pomocy w odnalezieniu się w nowej, trudnej sytuacji. Dla dzieci z upośledzeniem umysłowym taką sytuacją może być pierwsze spotkanie z nową klasą, trudności adaptacyjne.

Sposób prowadzenia zajęć biblioterapeutycznych zależy od stopnia upośledzenia dziecka, jego potrzeb i właściwości psychofizycznych. Zanim przystąpi się do realizacji zajęć z biblioterapii, należy zwrócić uwagę na samopoczucie dziecka, stopień opanowania przez nie umiejętności czytania. Dziecko musi

zaakceptować biblioterapeutę, aby zajęcia przyniosły pożądany efekt. Zadania stawiane dzieciom głębiej upośledzonym powinny być na miarę ich możliwości; dużo radości sprawia im nie tylko oglądanie książek, czasami zdarza się, że je liżą, wachają, dokładnie oglądają, wielokrotnie odwracając kartki.

Biblioterapia w przypadku dzieci w upośledzeniu umysłowym skierowana jest głównie na zaburzoną sferę emocjonalno-motywacyjną i moralno-społeczną. Ma ona na celu hamowanie nadpobudliwości, eliminowanie stresów, wyciszanie lęków lub/i ich łagodzenie. Ma też znaczenie przy pokonywaniu barier wynikających z trudności przystosowawczych dziecka, a także w kształtowaniu i wzmacnianiu pożądanych postaw wobec samego siebie i otoczenia (Borecka 1993, s. 37–40).

Niestety, potrzeba aktywizacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo poprzez arteterapię bywa jeszcze czasem kwestionowana. Uświadomienie społeczeństwu, jakim ograniczeniom podlega egzystencja dzieci z upośledzeniem umysłowym, może spowodować ograniczenie form dyskryminacji osób sprawnych inaczej, jak również umożliwić wypracowanie głębszych treści w najprostszych aktywnościach terapeutycznych. Jeśli arteterapia ma być rzeczywiście terapią, to jej przeprowadzenie oprócz walorów plastycznych, muzycznych czy teatralnych powinno bezpośrednio lub pośrednio niwelować trudności natury społecznej. Mam na myśli przede wszystkim stwarzanie sytuacji, w których dziecko z upośledzeniem umysłowym powie: „ja mogę”, oraz wypracowywanie mechanizmów przyczyniających się do podnoszenia poczucia własnej wartości i satysfakcji z kontaktów interpersonalnych.

### Bibliografia

- Borecka, I. (1993). *Terapia czytelnicza (biblioterapia) w szkołach masowych i specjalnych*. Wałbrzych: WOM.
- Grzeszewski, H. (1998). Muzyka w wychowaniu i terapii dziecka niepełnosprawnego. *Szkola Specjalna*, 3.
- Hanek, L. (1989). Wprowadzenie do sesji na temat arteterapii. *Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, 48.
- Hughes, R. (1988). Transitional phenomena and the potential space in art therapy with mentally handicapped people. *Inscpae*, Summer: 4–8.
- Klajs, K., Krzak, K., Woźniakowska, I. (1998). Samotny wędrowiec spotyka karawanę – czyli czym jest arteterapia. *Carpe Diem*, 6.
- Koniecznyńska, Z. (1990). Arteterapia i psychorysunek w praktyce klinicznej W: L. Hanek, M. Pasella (red.), *Arteterapia a proces leczenia i postępowania psychokorekcyjnego. Arteterapia, cz. III. Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, 57.
- Lewandowska, K. (1996). *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk: Norma.
- Masgutowa, S. (1997). Psychoterapia przez sztukę. *Forum Psychologiczne*, II, 1.
- Metera, A. (2002). *Muzykoterapia. Muzyka w medycynie i edukacji*. Leszno: Metronom.
- Piszczyk, M. (1997). *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę*. Warszawa: CMPPP.
- Skorny, Z. (1989). Arteterapia a zaburzenia emocjonalne W: L. Hanek, M. Pasella (red.), *Teoretyczne podstawy arteterapii. Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, 48.
- Sobol, E. (red.). (1999). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Stadnicka, A. (2000). Muzykoterapia Nordoff-Robbins. *Szkoła Specjalna*, 1.
- Stadnicka, J. (1998). *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa: WSiP.
- Tipple, R. (1992). Art therapy with people who have severe learning difficulties. W: D. Waller, A. Gilroy (red.), *Art therapy a handbook*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Zinker, J. (1991). *Proces twórczy w terapii Gestalt*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.

#### ART THERAPY IN WORK WITH CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

Therapy through art is gaining popularity, and teachers, psychologists, doctors and therapists are beginning to use it universally. Art enables an individual to be autonomous and it influences his/her development both in a personal and social dimension.

This article aims to present possibilities for using art therapy in therapeutic work with children with mental disabilities.

**Key words:** art therapy, mental disabilities, child



DITTA BACZAŁA

UMK, Toruń

## ROZWIJANIE KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W GIMNAZJUM SPECJALNYM

Gimnazjum specjalne jest szkołą ponadpodstawową, do której uczęszcza młodzież z niepełnosprawnością intelektualną. W tym artykule przez gimnazjum specjalne należy rozumieć placówkę oświatową przeznaczoną dla młodych ludzi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi. W takiej szkole uczniowie realizują obowiązek szkolny rozpoczynając naukę w wieku 15–16 lat, a kończąc w wielu 18, a nawet 21 lat. Te pozorne nieścisłości dotyczące wieku życia uczniów wynikają z tego, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym nie zawsze rozpoczyna realizację obowiązku szkolnego w wieku lat 7 oraz z możliwości przedłużania etapów edukacyjnych – na wniosek rodziców – przynajmniej o rok. Treści programowe realizowane w omawianej szkole są zatem adresowane do młodzieży i osób dorosłych.

W edukacyjnej wizji gimnazjum należy zakładać, że nie wszyscy jego absolwenci staną się uczniami szkoły przysposabiającej do pracy lub uczestnikami zajęć w warsztatach terapii zajęciowej, gdyż mogą zostać pracownikami zakładu aktywizacji zawodowej lub poszukiwać pracy na wolnym rynku. Gimnazjum specjalne, prowadząc proces szeroko rozumianej rehabilitacji młodego człowieka/ucznia, musi wziąć pod uwagę, że „szczególne znaczenie dla nowej koncepcji niepełnosprawności ma uwzględnienie w niej czynników kontekstowych, a mianowicie czynników środowiskowych i czynników indywidualnych (cech osobistych). To one mają znaczny wpływ na aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym człowieka, a więc na stopień jego niepełnosprawności. Osoby z tym samym rodzajem niepełnosprawności mogą być w różnym stopniu aktywne i w różnym zakresie uczestniczyć w życiu społecznym” (Majewski 2008, s. 4). Czynniki indywidualne, o których pisze T. Majewski, są kształtowane/determinowane przez kompetencje społeczne człowieka, warunkujące jednocześnie zdobycie samodzielności na miarę indywidualnych możliwości, w życiu dorosłym. Temu właśnie może służyć, a nawet powinien, program wychowawczy gimnazjum specjalnego, będący zbiorem kształtowanych w szkole kompetencji społecznych i jednocześnie wskazówek, jak i kto te kompetencje może rozwijać.

### Kompetencje społeczne – wprowadzenie

Kompetencje społeczne, jako pojęcie psychologiczne, zaczęły budzić szersze zainteresowanie w związku z rozwojem znaczenia inteligencji społecznej,

będącej w swoistej opozycji do intelektu, któremu przez wiele dziesięcioleci nadawano ogromne znaczenie w rozwoju społecznym człowieka. Wprowadzone przez D. Golemana (1997, 2007) pojęcia inteligencji emocjonalnej i społecznej i nadane im przez autora znaczenie pokazało, że zarówno emocje, jak i kompetencje społeczne odgrywają w życiu człowieka rolę niebagatelną, by nie rzec – wiodącą. „W czasach obecnych, akurat kiedy nauka ukazuje, jak bardzo ważne są krzepiące stosunki międzyludzkie, związki między ludźmi wydają się coraz bardziej zagrożone” (Goleman 2007, s. 12). Co zatem oznacza termin „kompetencje społeczne?”.

„Kompetencje społeczne (społeczno-psychologiczne, nazywane niekiedy miękkimi). Umiejętności psychologiczne warunkujące sprawne zarządzanie sobą i dużą skuteczność interpersonalną. Ten rodzaj kompetencji ułatwia efektywne korzystanie z wszelkich innych kompetencji, w szczególności podczas kontaktów interpersonalnych. Przykładami mogą być umiejętności organizowania własnej pracy, radzenia sobie ze stresem, nawiązywania kontaktu i budowania relacji, zarządzania zespołem, wywierania wpływu” (Smółka 2008, s. 37). Przytoczona definicja kładzie nacisk na ścisły związek kompetencji społecznych z możliwością nawiązywania prawidłowych relacji z ludźmi i bycia/trwania w nich. W definicji tej autor – psycholog – nie wspomina o konieczności posiadania rozwiniętego intelektu, warunkującego rozwój niezbędnych w życiu umiejętności psychologicznych, jakimi są kompetencje społeczne.

A. Matczak (2007, s. 5) traktuje kompetencję społeczną „jako dyspozycję warunkującą efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych”. Obie cytowane definicje są ze sobą spójne i określają kompetencję społeczną w podobny sposób, podkreślając rolę funkcjonowania człowieka w społeczeństwie.

P. Smółka wyróżnia w kompetencjach społecznych trzy aspekty/wymiary: poznawczy, motywacyjny i behawioralny. „Aspekt poznawczy wiąże się ze sprawnością i trafnością myślenia o sytuacjach społecznych i partnerach interakcji” (Smółka 2008, s. 29). „Aspekt motywacyjny kompetencji społecznych wiąże się z postawami i przekonaniem, które ułatwiają angażowanie się w kontakty z innymi – chodzi o przekonania, które ułatwiają zainteresowanie innymi ludźmi i wchodzenie w interakcje z nimi” (tamże, s. 30). „Aspekt behawioralny kompetencji społecznych to konkretne umiejętności społeczne danej jednostki warunkujące efektywne, sprawne podejmowanie określonego typu wyzwań interpersonalnych” (tamże, s. 31).

Trzy wyróżnione aspekty kompetencji społecznych można odnieść do trzech składników ludzkich postaw. Postawa składa się z trzech komponentów: poznawczego, uczuciowego i dyspozycji do działania. Postawa to „względnie stałe ustosunkowanie, które wyraża się w gotowości podmiotu do pozytywnych lub negatywnych reakcji intelektualno-orientacyjnych, emocjonalno-motywacyjnych oraz behawioralnych jej przedmiotu” (Prężyna 1981, s. 20). Aspekt poznawczy kompetencji społecznych jest kształtowany przez myślenie (logiczne, hipotetyczne, abstrakcyjne). Aspekt motywacyjny jest wynikiem postaw człowieka, a szczególnie jego emocji. Aspekt behawioralny to konkretne działanie w obszarze wyzwań interpersonalnych.

Wprowadzona do nauki w 2002 r. definicja upośledzenia umysłowego<sup>1</sup> umieszczała w jednym rzędzie ograniczenia w zakresie funkcjonowania intelektualnego z ograniczeniami w zakresie funkcjonowania społecznego. Zachowania przystosowawcze zdefiniowano jako „zbiór umiejętności koncepcyjnych, społecznych i praktycznych, których ludzie się wyuczili, aby móc funkcjonować w codziennym życiu” (AAMR 2002, s. 73). D. Smith (2008, t. 1, s. 228) proponuje następujący podział zachowań przystosowawczych:

Zachowania koncepcyjne:

- pojęcie pieniądza,
- samokontrola,
- czytanie i pisanie,
- język.

Zachowania społeczne:

- interpersonalne,
- łatwowierność,
- naiwność,
- unikanie prześladowania,
- przestrzeganie prawa,
- samoocena,
- przestrzeganie zasad,
- odpowiedzialność.

Zachowania praktyczne:

- umiejętności życiowe,
- umiejętności zawodowe,
- bezpieczeństwo,
- samoobsługa.

Z przedstawionego podziału wyłania się wspólny obszar zachowań przystosowawczych i kompetencji społecznych. Każda z wymienionych umiejętności/cech jest składową kompetencji społecznych stanowiących konieczną dyspozycję w życiu człowieka, determinującą funkcjonowanie społeczne. Zasada ta dotyczy również, a może tym bardziej, człowieka z niepełnosprawnością intelektualną stopnia umiarkowanego i znacznego.

Określone kompetencje społeczne stanowią o tożsamości człowieka, kształtują jego jestestwo. W koncepcji E.H. Eriksona tożsamość jest wynikiem wypracowania przez młodego, dorastającego człowieka w okresie dojrzewania koncepcji własnego wnętrza. Oczekiwana/pożądana tożsamość osiągnięta, „jest to optymalne rozwiązanie – postawa, którą młody człowiek wypracowuje w wyniku eksploracji siebie oraz testowania możliwości dzia-

<sup>1</sup> „Upośledzenie umysłowe jest niepełnosprawnością charakteryzującą się znacznym ograniczeniem zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowań przystosowawczych, które wyrażają się w umiejętnościach poznawczych, społecznych i praktycznych. Niepełnosprawność ta ujawnia się przed 18. rokiem życia” (Luckasson i in. 2002, s. 1).

łania w swoim bliższym i dalszym otoczeniu kończących się podjęciem zobowiązania co do kierunku dalszej drogi życiowej. Jest to stan osiągnięty na drodze prób i błędów, przez którą młody człowiek przechodzi samodzielnie, co pozwala mu dojrzeć i zbyt łatwo nie ulegać wpływom innych ludzi, a także nie załamywać się wskutek życiowych niepowodzeń” (Brzezińska, Janiszewska-Rain 2005, s. 92).

Co zatem kształtuje kompetencje społeczne, a pośrednio tożsamość człowieka z niepełnosprawnością intelektualną stopnia umiarkowanego i znacznego? Koncepcję upośledzenia umysłowego na gruncie psychologii klinicznej dziecka przedstawia M. Kościelska (1998, s. 8) w następujący sposób: „Upośledzenie traktuję nie jako zaburzenie organiczne, ale psychologiczne; jako stan, do którego się dochodzi w rezultacie nieprawidłowego rozwoju”. Ponadto autorka podaje konkretne konsekwencje nieprawidłowego procesu rozwojowego: „Proces ten dotyczy formowania się osobowości, przede wszystkim struktury i funkcji Ja, a jego szczególną właściwością jest zablokowanie aktywności poznawczej” (tamże).

Proces rozwojowy, w wyniku którego kształtuje się osobowość człowieka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu głębszym, nie musi przebiegać nieprawidłowo. Jeżeli dzieje się inaczej, to bez względu na etap życia/etap edukacyjny człowieka z upośledzeniem umysłowym zawsze można zacząć stosować zasady, które proces nieprawidłowy mogą zmienić w prawidłowy i efektywny. M. Kwiatkowska (2005, s. 93) uważa, że tajemnicą rozwoju każdego człowieka jest „własna, wielozmysłowa i bardzo różnorodna aktywność, która prowadzi do stwarzania – czyli powstania i codziennego precyzowania sieci nieskończonej ilości połączeń w mózgu, a dzięki temu – do nabywania konkretnych umiejętności wykorzystywanych w dalszej aktywności powodującej dalsze zbieranie bodźców”. Tak sformułowane założenie może stać się podstawą do opracowania programu wychowawczego gimnazjum specjalnego.

### **Gimnazjum specjalne – program wychowawczy**

*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. Nr 256, poz. 2572 z późn.zm.) i *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. Nr 51, poz. 458 z późn. zm.) są podstawą prawną do opracowania programu wychowawczego gimnazjum specjalnego. Program wychowawczy szkoły składa się z kilku części, są w nim m.in. misja i zadania szkoły, diagnoza środowiska wychowawczego, plan działań wychowawczych, sposoby ewaluacji programu, kalendarz imprez i spotkań szkolnych. Najistotniejszymi częściami programu są cele wychowawcze, jakie stawia sobie do realizacji placówka oświatowa, i sposób ich realizacji. W celach wychowawczych gimnazjum specjalnego powinny być uwzględnione kompetencje społeczne uczniów i zachowania przystosowawcze, a sposoby realizacji celów konkretnych

i możliwych w danej rzeczywistości powinny być sformułowane i zapisane. Przykłady podano w tabeli 1.

Tabela 1

**Cele wychowawcze szkoły, zadania wychowawcy, sposoby realizacji w Programie wychowawczym Gimnazjum Specjalnego nr 26 w Toruniu**

Cele wychowawcze szkoły	Zadania wychowawcy	Sposoby realizacji
Rozwijanie gotowości do podejmowania nowych zadań, uporu w dążeniu do celu, odwagi w obronie swoich racji.	Uświadomienie uczniom sytuacji, w jakich mają możliwość podejmowania nowych zadań oraz symulowanie takich sytuacji; zapoznanie uczniów z możliwościami występowania przeszkód i sposobami ich przezwyciężania.	Zajęcia socjoterapeutyczne, wszystkie formy oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych, realizacja programu <i>Udział w życiu kulturalnym i społecznym miasta</i> .
Tworzenie sytuacji sprzyjających dokonywaniu właściwych wyborów, kształcenie świadomości ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory.	Uświadamianie uczniom konsekwencji wpływających z dokonywanych przez nich wyborów moralnych, symulowanie sytuacji dokonywania ważnych wyborów i pomoc w analizie skutków dobrych i złych wyborów. Zapoznanie z różnymi przypadkami ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory.	Zajęcia socjoterapeutyczne, katecheza, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, indywidualne rozmowy wychowawcy, pedagoga, psychologa i nauczycieli specjalistów z uczniami. Tworzenie sytuacji, w jakich uczniowie gromadzą doświadczenia (wspólna analiza i wyciągnięcie wniosków).
Budowanie poczucia własnej wartości i przydatności społecznej.	Uzmysłowienie uczniom ich zalet i umiejętności. Tworzenie sytuacji, w jakich będą mogli wykazać się pracami na rzecz innych osób.	Zajęcia socjoterapeutyczne, udział w pracach na rzecz szkoły (dyżury itp.), udział w akcjach charytatywnych.

Cele wychowawcze szkoły	Zadania wychowawcy	Sposoby realizacji
Ukazanie wartości pracy w życiu osobistym i społecznym.	Uświadomienie uczniom materialnych i pozamaterialnych korzyści płynących z pracy.	Zajęcia edukacyjno-terapeutyczne, zajęcia socjoterapeutyczne, zajęcia praktyczne poza szkołą, organizowanie sprzedaży własnych wytworów, udział w akcjach charytatywnych.

Ewaluacja programu wychowawczego skonstruowanego dla uczniów gimnazjum specjalnego nie jest łatwa. Podstawowe narzędzie ewaluacyjne, takie jak ankieta, nie może być skierowane do uczniów, bo najczęściej nie potrafią czytać. Uczniami gimnazjum specjalnego jest również młodzież, która nie posługuje się mową werbalną i korzysta z alternatywnych form komunikacji. Zawarte w ankietach treści są zbyt trudne, aby uczniowie byli w stanie na nie odpowiedzieć. Pozostaje zatem ankietowanie rodziców uczniów, uwzględnianie opinii rady pedagogicznej, badanie losów absolwentów szkoły (zbieranie opinii z warsztatów terapii zajęciowej, zakładów aktywizacji zawodowej) oraz stałe monitorowanie rozwoju kompetencji społecznych uczniów.

Jeśli przyjmiemy, że kompetencja społeczna jest umiejętnością pozwalającą człowiekowi radzić sobie w realnych sytuacjach życiowych, to może być to podstawą do stworzenia programu wychowawczego, który rzeczywiście ułatwi/umożliwi rozwijanie kompetencji społecznych. Poszukiwania wspólnych obszarów kompetencji społecznych i zachowań przystosowawczych (albo nawet utożsamienie tych pojęć) można zilustrować kilkoma przykładami sposobu realizacji tego zadania poprzez program wychowawczy (tabela 2).

Z przedstawionych przykładów wynika, że program wychowawczy gimnazjum specjalnego musi być realizowany we wszystkich typach i formach zajęć, jakie przewidziane są w podstawie programowej dla tego typu szkoły. Niezwykle ważne dla efektywności oddziaływań wychowawczych jest włączenie w realizację programu rodziców i opiekunów uczniów szkoły. Przekonanie ich, że:

- ograniczanie dziecka w samodzielnym poruszaniu się poza domem,
- nieustalanie dziecku obowiązków domowych,
- ograniczanie aktywności dziecka przez zmniejszanie przestrzeni zabawowej,
- zmuszanie dziecka do podejmowania czynności sprzecznych z jego dążeniami,
- ingerowanie w działania dziecka,
- wyęczanie dziecka prowadzące do pozbawiania go możliwości wyboru i poczucia sukcesu,
- krytykowanie jego decyzji i działań prowadzi do:
  - zwiększenia stopnia dysharmonijności rozwoju człowieka niepełnosprawnego,
  - nieprawidłowego ukształtowania postaw i kompetencji społecznych,
  - uniemożliwienia pełnienia ról społecznych, np. pracownika.

**Tabela 2**  
**Zachowania przystosowawcze, cele wychowawcze szkoły, zadania wychowawcy, sposoby realizacji w Programie wychowawczym**  
*Gimnazjum Specjalnego nr 26 w Toruniu*

Zachowania przystosowawcze	Cele wychowawcze szkoły	Zadania wychowawcy	Sposoby realizacji
Zachowania koncepcyjne: <ul style="list-style-type: none"> <li>• samokontrola;</li> </ul>	Rozwijanie umiejętności dokonywania prawidłowej samooceny i samokontroli.	Zapoznanie uczniów z kryteriami samooceny oraz sposobami kontrolowania swojego zachowania. Uczenie umiejętności dokonywania samooceny.	Zajęcia socjoterapeutyczne, wypracowane w grupie rytuały oceny zachowania. Systematyczne ocenianie własnej pracy i zachowania: podsumowanie pracy w ciągu dnia, tygodnia, miesiąca.
Zachowania społeczne: <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpersonalne;</li> </ul>	Pomaganie w zrozumieniu i uczenie poszanowania praw człowieka.	Umożliwienie uczniom poznania podstawowych praw człowieka.	Zajęcia edukacyjno-terapeutyczne, zajęcia socjoterapeutyczne.
Zachowania praktyczne: <ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętności zawodowe.</li> </ul>	Pomoc w doskonaleniu umiejętności służących do efektywnego wykonania określonej pracy (np. umycia okna, ugotowania zupy, sprzątania łazienki itp.)	Tworzenie warunków umożliwiających uczniom doskonalenie umiejętności organizowania i planowania własnej pracy. Podejmowanie planowych działań zmierzających do doskonalenia umiejętności organizowania skutecznej i efektywnej pracy.	Zaplanowanie i przeprowadzenie zajęć z techniki.

## Bibliografia

- American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and system of support*. Washington: DC, AAMR.
- Brzezińska, A., Janiszewska-Rain, J. (2005). *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Wydawnictwo MEDIA RODZINA.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Luckasson, R. i in. (2002). *Definition of mental retardation*. Washington: DC, AAMR.
- Kwiatkowska, M. (2005). Wielkie decyzje małego człowieka czyli wczesne wspomaganie rozwoju. W: T. Serafin (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: MENiS.
- Kościelska, M. (1998). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majewski, T. (2008). Międzynawowa klasyfikacja funkcjonowania niepełnosprawności i zdrowia. *Praca i Rehabilitacja Niepełnosprawnych*, 3–4.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Prężyna, W. (1981). *Funkcje postawy religijnej w osobowości człowieka*. Lublin: Wydział Filozofii Chrześcijańskiej KUL, RW KUL.
- Program wychowawczy Gimnazjum Specjalnego nr 26 w Toruniu*. [Materiały niepublikowane]. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. Nr 51, poz. 458; 2003 Nr 210, poz. 2041; 2005 Nr 19, poz. 165.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Polska.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – tekst jednolity: Dz.U. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

MONIKA GAZDULSKA  
ZS nr 3, Włocławek

## KSZTAŁCENIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W SZKOLE PRZYSPOSABIAJĄCEJ DO PRACY

*Tylko praca daje okazję odkryć nam nas samych, pokazać to,  
czym naprawdę jesteśmy, a nie tylko to, na co wyglądamy*  
Joseph Conrad

W procesie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi wyodrębnia się (Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17):  
– szkołę podstawową, gdzie kształcenie dzieli się na dwa etapy: klasy I–III



- (edukacja wczesnoszkolna) oraz klasy IV–VI;
- gimnazjum;
  - szkołę przysposabiającą do pracy.

Edukacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkole podstawowej i gimnazjum polega na integralnej realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania. Zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi specyfika kształcenia polega na nauczaniu i wychowaniu całościowym, zintegrowanym, opartym na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata podczas całego procesu edukacji przy jednoczesnym uwzględnieniu możliwości bio-psycho-społecznych uczniów (tamże, zał. 7).

Szkoła podstawowa oraz gimnazjum wspomagają wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia, wprowadzają go w świat wiedzy ogólnej, pozwalają mu zrozumieć procesy społeczne, przyrodnicze, związki człowieka ze środowiskiem, wyposażają w umiejętności służące do zdobywania wiedzy z zakresu czytania, pisania i rachowania, poczucia przynależności do społeczności szkolnej, lokalnej, regionu i kraju (Cholewczyńska, Lewandowski 2004, s. 4).

Szkoła podstawowa i gimnazjum przygotowują uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym do kolejnego etapu edukacyjnego – szkoły przysposabiającej do pracy.

### **Organizacja kształcenia uczniów w szkole przysposabiającej do pracy**

Szkoła przysposabiająca do pracy przewiduje 3-letni cykl nauki z możliwością wydłużenia obowiązkowego szkolnego do 24. roku życia. Jego zadaniem jest wyrównanie szans edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Uczniami szkoły mogą zostać absolwenci gimnazjum z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, mający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkole przysposabiającej do pracy odbywa się zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17, zał. 7).

Zgodnie z tym rozporządzeniem celem szkoły jest utrwalanie i poszerzanie zakresu posiadanej wiedzy, jak również przygotowanie do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym. Uczniowie opanowują bądź poszerzają umiejętność czytania, pisania, liczenia, pogłębiają wiadomości z zakresu środowiska przyrodniczego, życia społecznego i kulturalnego. Nauka w szkole przysposabiającej do pracy powinna przede wszystkim przygotować uczniów do podjęcia pracy na rzecz społeczności lokalnej lub pracy zawodowej w warun-

kach chronionych, biorąc pod uwagę ich indywidualne możliwości i predyspozycje (Serafin 2003, s. 31).

Proces kształcenia opiera się na opracowanych indywidualnych programach edukacyjno-wychowawczych. Przygotowanie tych programów wymaga szczegółowej analizy dokumentacji ucznia, m.in. orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, opinii psychologicznej, świadectw szkolnych oraz przeprowadzenia wywiadów z rodzicami lub opiekunami, a przede wszystkim dogłębnej diagnozy ucznia. Programy edukacyjne powinny być przygotowane do poszczególnych przedmiotów, indywidualnie dla każdego uczącego się. Ważnym elementem procesu kształcenia jest ocena pracy ucznia, która w szkole przysposabiającej do pracy ma charakter opisowy (Dz.U. 2007, Nr 83, poz. 562). Powinna informować o osiągnięciach, podkreślać opanowane umiejętności ze wskazaniem tych, które wymagają dodatkowej pracy, jak również motywować do dalszej pracy przez budzenie wiary we własne możliwości.

Ramowy plan nauczania dla 3-letniej szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi przewiduje zajęcia edukacyjne obowiązkowe i dodatkowe oraz tygodniową liczbę godzin przeznaczonych na ich realizację (tabela) (Dz.U. 2004, Nr 66, poz. 606, zał. 5).

#### Ramowy plan nauczania w szkołach publicznych

Lp.	Wyszczególnienie	Liczba godzin tygodniowo		
		Klasa I	Klasa II	Klasa III
1.	Funkcjonowanie osobiste i społeczne	7	7	7
2.	Wychowanie fizyczne	3	3	3
3.	Przysposobienie do pracy	17	20	22
Razem		27	30	32
Religia/etyka		2	2	2
Razem godzin zajęć edukacyjnych		29	32	34
Zajęcia rewalidacyjne		10	10	10
Zajęcia sportowe		2	2	2
Zajęcia kształtujące kreatywność		2	2	2

Źródło: Dz.U. 2004, Nr 66, poz. 606, zał. 5.

Jak wynika z przedstawionego planu ramowego, w szkole przysposabiającej do pracy wyodrębnia się obowiązkowe zajęcia edukacyjne: funkcjonowanie osobiste i społeczne, wychowanie fizyczne, przysposobienie do pracy, religię/etykę oraz dodatkowe zajęcia edukacyjne, tj. zajęcia rewalidacyjne, sportowe, kształtujące kreatywność.

Podstawa programowa nie wyróżnia odrębnych celów, zadań i treści dla poszczególnych zajęć edukacyjnych, ponieważ uczeń z niepełnosprawnością inte-

lektualną wymaga indywidualnego podejścia pedagogicznego i wychowawczego. Ponadto wszystkie zajęcia edukacyjne powinny ze sobą współgrać i uzupełniać się nawzajem.

Warto jednak zastanowić się nad ogólnym zarysem celów, zadań i treści poszczególnych zajęć edukacyjnych, jakie powinni realizować nauczyciele w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w szkole przysposabiającej do pracy.

### Obowiązkowe zajęcia edukacyjne

Ramowy plan nauczania wyznacza następujące zajęcia edukacyjne: funkcjonowanie osobiste i społeczne, wychowanie fizyczne oraz przysposobienie do pracy.

Na funkcjonowanie osobiste i społeczne w klasach I–III przewidzianych zostało 7 godzin tygodniowo. Celem nadrzędnym tych zajęć jest porządkowanie, uzupełnianie i poszerzanie wiedzy ogólnej, jaką uczniowie zdobyli w szkole podstawowej i gimnazjum. Przedmiot obejmuje elementarne treści przyrodnicze, społeczne, geograficzne i kulturowe (Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17, zał. 7), jak również umożliwia doskonalenie technik szkolnych oraz poszerza wiadomości o najbliższym otoczeniu.

Zajęcia z funkcjonowania osobistego i społecznego przygotowują młodzież do pełnienia różnych ról społecznych, autonomicznego i aktywnego dorosłego życia poprzez:

- zapoznanie z życiem szkoły;
- pogłębianie wiedzy na temat rodziny i najbliższego środowiska;
- kształtowanie właściwego stosunku do przyrody, kultury, kolegów, osób starszych, własności osobistej i społecznej, do swoich obowiązków i praw;
- przygotowanie do realizacji zadań życia codziennego przez poszerzanie umiejętności związanych z higieną i kulturą osobistą;
- wyrobienie umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach osobistych i społecznych;
- przestrzeganie zasad bezpieczeństwa;
- kształtowanie umiejętności i nawyków poprawnego zachowania się w miejscach publicznych;
- przygotowanie do uczestnictwa w różnych formach życia społecznego;
- przygotowanie do przestrzegania ogólnie przyjętych norm;
- kształtowanie umiejętności nadawania i odbioru informacji drogą werbalną i pozawerbalną.

Funkcjonowanie osobiste i społeczne ma również usprawniać techniki szkolne poprzez:

- doskonalenie umiejętności dokonywania prostych operacji umysłowych, takich jak: porównywanie, klasyfikowanie, uogólnianie, odnajdywanie związków przyczynowo-skutkowych;
- przyswajanie elementarnych pojęć matematycznych niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie;

- pogłębianie umiejętności czytania i pisania w zakresie możliwym do osiągnięcia przez ucznia (Klaro-Celej 2005, s. 41–45).

Uogólniając można powiedzieć, że funkcjonowanie osobiste i społeczne łączy procesy dydaktyczno-wychowawcze z życiem społeczno-kulturowym, a tym samym umożliwia uczniom utrwalanie lub opanowanie umiejętności czytania, pisania, liczenia, wyposaża ich w wiadomości o przyrodzie, życiu społecznym, kulturze, historii regionu i kraju, prawach i obowiązkach obywatela oraz wzbogaca o wiele innych wiadomości i umiejętności, oczywiście uwzględniając indywidualne możliwości i predyspozycje każdego ucznia.

Kolejnym przedmiotem, jaki wyznacza ramowy plan nauczania, jest wychowanie fizyczne. W tych zajęciach mogą uczestniczyć uczniowie niemający przeciwwskazań lekarskich. W zakresie wychowania fizycznego szkoła przysposabiająca do pracy umożliwia uczniom opanowanie określonego zasobu umiejętności ruchowych, eksponowanie indywidualnych możliwości ruchowych, kształtuje zasady działania zespołowego, współzycia w grupie oraz współzawodnictwa sportowego. Ponadto celem wychowania fizycznego jest zapewnienie właściwej korelacji między rozwojem fizycznym a umysłowym, wyposażenie uczniów w niezbędny zasób wiedzy dotyczącej kultury fizycznej oraz wiadomości dotyczących higieny osobistej (Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17, zał. 7).

Przysposobienie do pracy to najistotniejszy rodzaj zajęć zawarty w ramowym planie nauczania. Ramowy plan nauczania przewiduje na ten przedmiot najwięcej godzin tygodniowo, a mianowicie w I klasie 17, w II 20, w III 22. Zadaniem tych zajęć jest przygotowanie uczniów do dorosłego życia w społeczeństwie przy jednoczesnym kształtowaniu pozytywnej postawy wobec pracy rozumianej jako celowa aktywność na rzecz najbliższego środowiska społecznego. Realizacja przysposobienia do pracy wymaga stworzenia odpowiednich warunków umożliwiających uczniom podjęcie celowej, adekwatnej do potrzeb i możliwości oraz użytecznej społecznie aktywności zawodowej (Walczak 2003, s.64). W ramach przysposobienia do pracy mogą być realizowane m.in. zajęcia z zakresu: sztuki użytkowej i dekoracyjnej, krawiectwa, dziewiarstwa, poligrafii, introligatorstwa, stolarstwa, ogrodnictwa, kwiaciarstwa, gastronomii, gospodarstwa domowego, ceramiki (Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17, zał. 7). Szkoła powinna zapewnić uczniom poznanie różnorodnych form aktywności zawodowej. Czym bogatsza oferta dydaktyczna szkoły, tym większa możliwość i szansa na rozwój oraz przygotowanie młodego człowieka z niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia pracy na rzecz społeczności lokalnej lub zawodowej w warunkach pracy chronionej. Przy doborze form aktywności oraz treści realizowanych w ramach zajęć edukacyjnych przysposobienia do pracy należy brać pod uwagę indywidualne potrzeby i możliwości uczniów (Szostak 2005, s. 117). Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną wymagają szczególnej opieki ze strony szkoły. Dlatego też nauczyciele prowadzący zajęcia z zakresu przysposobienia do pracy muszą dokonać szczegółowej, indywidualnej diagnozy i wnikliwej obserwacji uczniów oraz opracować plan nauczania w taki sposób, aby zapewnić uczniom, jeżeli to możliwe, poznanie różnorodnych form aktywności, czynności. Organizując zajęcia z zakresu przysposobienia do pracy, należy pamiętać, że w klasie znajdują

się uczniowie o różnych możliwościach intelektualnych, ruchowych i społecznych. Dlatego ważne jest rozkładanie każdego zadania na prace o zróżnicowanym stopniu trudności, aby każdy z uczniów uczestniczył w zajęciach aktywnie i miał możliwość specjalizowania się w już poznanych lub nowych czynnościach i zadaniach. Uczniowie sprawniejsi powinni wykonywać zadania trudniejsze, a mniej sprawni – prostsze. Taki podział obowiązków umożliwi każdemu uczniowi udział w wykonaniu powierzonego zadania, a tym samym będzie kształtował poczucie własnej wartości. Istotnym elementem zajęć przysposabiających do pracy jest przygotowanie uczniów, jeśli pozwalają na to ich możliwości bio-psycho-społeczne, do samodzielnego wykonywania konkretnych czynności i zadań od początku do końca, nie dzieląc ich na części. Elementem wspierającym pracę uczniów są dobrze wyposażone pracownie oraz precyzyjnie przygotowane środki dydaktyczne, które ułatwią przyswajanie i powtarzanie wiadomości i umiejętności (Jankiewicz 2003, s. 80–82).

Przygotowanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym do pracy jest procesem złożonym i wymagającym wysiłku ze strony nauczycieli, pedagogów, psychologów, terapeutów, rodziców. Muszą oni ściśle ze sobą współpracować.

### **Dodatkowe zajęcia edukacyjne**

Dodatkowe zajęcia edukacyjne, tj. zajęcia sportowe, kształtujące kreatywność oraz rewalidacyjne uzupełniają ofertę dydaktyczno-wychowawczą szkoły. Celem tych zajęć jest wspomaganie rozwoju uczniów poprzez rozwijanie ich sprawności psychicznych, społecznych i fizycznych, jak również zainteresowań i zdolności.

Zajęcia sportowe powinny łączyć się ściśle z wychowaniem fizycznym. Na tych zajęciach uczniowie doskonalą swoją sprawność fizyczną poprzez kształtowanie cech motorycznych, takich jak: zręczność, zwinność, koordynacja, siła, szybkość, skoczność, wytrzymałość. Ponadto zajęcia mają na celu kształtowanie aktywności ruchowej. Służą temu m.in.: rozwijanie orientacji za pomocą zmysłu wzroku, słuchu, równowagi w sytuacjach utrudnionych, naśladowanie i odtwarzanie ruchów, różnego rodzaju gry, zabawy ruchowe i zręcznościowe oraz kształtowanie umiejętności samodzielnego organizowania wypoczynku i rekreacji. Zarówno zajęcia sportowe, jak i wychowanie fizyczne mają za zadanie zapewnić wszystkim uczniom rozwój psychofizyczny przy jednoczesnym stosowaniu szeroko pojętej indywidualizacji. Dobór zajęć ruchowych powinien być uwarunkowany takimi czynnikami, jak: stan zdrowia, poziom sprawności fizycznej, możliwości bazowe szkoły, klimat danego regionu, zainteresowania oraz stan psychiczny ucznia w danym dniu. Należy podkreślić, że zajęcia ruchowe prowadzone dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną pozytywnie wpływają na ich samopoczucie oraz niejednokrotnie likwidują napięcia nerwowe.

Zajęcia kształtujące kreatywność prowadzone są w celu wspomaganie rozwoju uczniów, rozwijania ich psychofizycznej sprawności oraz zainteresowań. Charakteryzują się różnorodnością form i mogą obejmować: rysunek, zajęcia umuzykalnia-

jące, elementy zajęć teatralnych, recytacje, inscenizacje, oglądanie filmów rozrywkowych, śpiew, gry i zabawy ruchowe ze śpiewem i przy muzyce, gry planszowe i zręcznościowe, zabawy konstrukcyjne itp. Uczestniczenie w tego rodzaju zajęciach stwarza możliwość wypowiedzenia się za pomocą ekspresji plastycznej, muzycznej, ruchowej, teatralnej. Poprzez kontakt z szeroko pojętą sztuką uczniowie rozwijają wyobraźnię, twórcze myślenie, zdobywają sprawność posługiwania się różnymi technikami plastycznymi, nabywają umiejętność pracy zespołowej, wzmacniają poczucie własnej wartości i dostrzegają ją u innych. Ponadto uczestnicy zajęć kształujących kreatywność mają możliwość:

- kształtowania umiejętności wyrażania swoich przeżyć i emocji za pomocą różnych środków wyrazu plastycznego;
- rozwijania sprawności manualnych, koncentracji uwagi, koordynacji wzrokowej;
- rozwijania wyobraźni i aktywności twórczej;
- kształtowania umiejętności samodzielnego organizowania wypoczynku i czasu wolnego (Dz.U. 2009, Nr 4, poz. 17, zał. 7).

Nauczyciel planujący zajęcia kształtujące kreatywność musi dobierać techniki i stopień trudności aktywności twórczej do możliwości intelektualnych uczniów. Należy dążyć do tego, aby efekty działalności każdego ucznia były widoczne dla niego i pozostałych uczestników zajęć. Wyzwała to ogromną radość i jest doskonałą motywacją do dalszej pracy. Wytwory pracy uczniów powinny być eksponowane np. podczas wystaw organizowanych w klasie, szkole lub w środowisku lokalnym, aby inni mogli dostrzec ich oryginalność, kreatywność, talent i włożony wysiłek.

Odrębną grupę zajęć stanowią zajęcia rewalidacyjne, które pozwalają na wyrównywanie braków w nauce szkolnej i akceptacji społecznej. Zakres oddziaływań rewalidacyjnych na poszczególnych uczniów zależy od indywidualnego programu rewalidacyjnego. Podczas tych zajęć pracuje się nad rozwojem mowy, kształtuje się koordynację wzrokowo-ruchową i słuchową oraz sprawności manualne uczniów (Strąkowska-Śmietanka 2005. s. 78–79). W toku tych zajęć prowadzone są również ćwiczenia technik szkolnych. Rewalidacja indywidualna umożliwia stymulowanie rozwoju, kompensowanie stwierdzonych niedoborów rozwojowych, korygowanie nieprawidłowości w przebiegu procesów i funkcji psychicznych oraz dąży do stworzenia uczniom jak najlepszych warunków do adaptacji w środowisku społecznym.

Dodatkowe zajęcia edukacyjne uzupełniają i łączą się z zajęciami obowiązkowymi, tworząc spójną całość procesu dydaktyczno-wychowawczego, umożliwiającego uczniom szkoły przysposabiającej do pracy optymalny rozwój na miarę ich możliwości bio-psycho-społecznych.

## Wnioski

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkole przysposabiającej do pracy jest procesem złożonym i wymagającym wnikliwej, permanentnej i wielopłaszczyznowej diagnozy

oraz obserwacji. Konieczne jest przygotowanie indywidualnych planów nauczania dla każdego ucznia. Programy edukacyjne z poszczególnych przedmiotów powinny ze sobą współgrać, pozwalając uczniom na indywidualny rozwój, brać pod uwagę ich możliwości bio-psycho-społeczne, potrzeby oraz zainteresowania. Nie można ściśle określić i wyodrębnić jednoznacznych celów, zadań czy treści poszczególnych zajęć edukacyjnych ze względu na integralny i całościowy charakter kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Układ treści programowych poszczególnych przedmiotów i działań ma charakter otwarty i nie określa przedziałów czasowych, w jakich treści powinny być realizowane. Dobór treści programowych i ich zakres należy do nauczyciela pracującego z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Jest to zamierzenie celowe, wiążące się z koniecznością opracowania dla każdego ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego z zachowaniem proporcji między wymaganiami wynikającymi z podstaw programowych a możliwościami psychofizycznymi.

Należy podkreślić, że szkoła przysposabiająca do pracy ma bardzo ważne zobowiązanie wobec swoich uczniów, ponieważ przygotowuje ich – stosownie do indywidualnych możliwości – do samodzielnego i aktywnego życia oraz podjęcia pracy na rzecz społeczności lokalnej lub pracy zawodowej w warunkach chronionych

### Bibliografia

- Cholewczyńska, B., Lewanowski, W. (2004). *Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w lasach I–III szkoły podstawowej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Rzeszów: Fosze.
- Jankiewicz, A. (2003). Pracownia poligraficzno-introligatorska. W: M. Piszczyk (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: CMPPP.
- Klaro-Celej, L. (2005). Potrzeby ucznia w aspekcie doboru treści i metod kształcenia. W: T. Serafin (red.), *Ponadgimnazjalna, specjalna szkoła przysposabiająca do pracy, organizacja, metody pracy, scenariusze, regulacje prawne, poradnik dla nauczycieli specjalistów*. Warszawa: MENiS.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2004 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Dz.U. Nr 66, poz. 606.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz.U. Nr 83, poz. 562.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. Nr 4, poz. 17.
- Serafin, T. (2003). Kształcenie ponadgimnazjalne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – regulacje prawne, rozwiązania organizacyjne i metodyczne W: M. Piszczyk (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: CMPPP.
- Strąkowska-Śmietanka, M. (2005). Zajęcia rewalidacyjne. W: T. Serafin (red.), *Ponadgimnazjalna, specjalna szkoła przysposabiająca do pracy, organizacja, metody pracy, scenariusze, regulacje prawne, poradnik dla nauczycieli specjalistów*. Warszawa: MENiS.

- Szostak, B. (2005). Przystosowanie do pracy w aspekcie wyboru programu szkolnego. W: T. Serafin (red.), *Ponadgimnazjalna, specjalna szkoła przysposabiająca do pracy, organizacja, metody pracy, scenariusze, regulacje prawne, poradnik dla nauczycieli specjalistów*. Warszawa: MENiS.
- Walczak, M. (2003). Aktywność ucznia i zadania nauczyciela w klasie przysposobienia do pracy. W: M. Piszczek (red.), *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: CMPPP.

MARIUSZ SAK  
OSW dla Głuchych, Warszawa

## DYSKRYMINACYJNY CHARAKTER EGZAMINÓW ZAWODOWYCH MŁODZIEŻY NIESŁYSZĄCEJ

Młodzież niesłysząca<sup>1</sup>, podobnie jak jej słyszący rówieśnicy, uczęszcza do szkół o profilu zawodowym. Niewielki wybór dostępnych zawodów (Sak 2009), brak preorientacji zawodowej (Szczepankowski 1999) powoduje, że młodzi ludzie uczą się często zawodu niemającego żadnych odniesień do swoich zainteresowań, planów i ambicji. Tę trudną sytuację dodatkowo komplikuje problem uzyskania formalnego potwierdzenia kwalifikacji zawodowych.

Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe młodzieży niesłyszącej jest egzaminem, który obecnie ma niewiele wspólnego ze sprawdzianem określonych kompetencji, wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki zawodu. Analizę problemów związanych z zewnętrznym ocenianiem kwalifikacji zawodowych przeprowadzę na przykładzie egzaminu „Technik informatyk (312[01])”. W zawodzie tym kształcą się osoby niesłyszące w kilku placówkach w Polsce.

### Egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe – teoria i podstawy prawne

Egzamin zewnętrzny jest zdaniem B. Niemierki (2002) bardzo doniosły, a znaczenie oceny uzyskanej w wyniku przeprowadzonego egzaminu jest o wiele bardziej istotne niż oceny uzyskanej w trakcie procesu nauczania. Potwierdzeniem

---

<sup>1</sup> Używam sformułowań „młodzież niesłysząca”, „uczniowie niesłyszący”. Nie należy ich odbierać dosłownie. Intencją moją jest zasygnalizowanie problemu dotyczącego szerokiego grona uczniów szkolnictwa zawodowego dla niesłyszących o bardzo zróżnicowanych stopniach ubytku słuchu oraz kompetencji językowej.



kwalfikacji zawodowych jest zaliczenie egzaminu zewnętrznego, zorganizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE), a bezpośrednio przez regionalne Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE). Najpopularniejsze egzaminy zewnętrzne organizowane przez CKE przeprowadza się obecnie w formie sprawdzianu w VI klasie szkoły podstawowej, egzaminu gimnazjalnego w III klasie gimnazjum, egzaminu maturalnego oraz egzaminu zawodowego potwierdzającego kwalifikacje zawodowe.

Zewnętrzny egzamin zawodowy odbywa się według ściśle określonych procedur, egzaminatorami są osoby wpisane do ewidencji OKE.

Aktualny stan prawny w zakresie przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007r.* (Dz.U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.). Rozdział 6 par. 109 ust. 1 niniejszego rozporządzenia brzmi następująco: „egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, zwany dalej «egzaminem zawodowym», jest formą oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu, ustalonych w standardach wymagań będących podstawą do przeprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe określone w odrębnych przepisach”.

Zgodnie z cytowanym przepisem prawnym egzamin zawodowy powinien sprawdzać poziom opanowania wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu, które są określone w standardach odrębnymi przepisami dla każdego zawodu.

Aktualny standard wymagań egzaminacyjnych dla zawodu technik informatyk<sup>2</sup> wymaga, aby absolwent umiał „czytać ze zrozumieniem informacje przedstawione w formie opisów, instrukcji, rysunków, szkiców, wykresów, dokumentacji technicznych i technologicznych”. Dalsza treść załącznika dotyczącego wymagań egzaminacyjnych dla zawodu technik informatyk jedynie sugeruje, że absolwent powinien posługiwać się językiem pisany, ściśle – powinien umieć czytać. Nie jest natomiast wyrażona w sposób jasny wyraźnie wskazana konieczność posługiwania się językiem pisany. Jest to bardzo istotna informacja.

Paragraf 110 ust. 1 informuje, że egzamin zawodowy przeprowadza się w dwóch etapach: pisemnym i praktycznym. Ustęp 2 brzmi: „etap pisemny jest przeprowadzany w formie testu i składa się z dwóch części, podczas których zdający rozwiązuje: 1) w części pierwszej – zadania egzaminacyjne sprawdzające wiadomości i umiejętności właściwe dla kwalifikacji w danym zawodzie; 2) w części drugiej – zadania egzaminacyjne sprawdzające wiadomości i umiejętności związane z zatrudnieniem i działalnością gospodarczą”. Ustęp 3 ma brzmienie: „etap praktyczny polega na wykonaniu zadania egzaminacyjnego sprawdzającego praktyczne umiejętności z zakresu kwalifikacji w danym zawodzie”.

Paragraf 111 ust. 1 brzmi: „absolwenci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do egzaminu zawodowego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych

<sup>2</sup> Zob: [http://www.cke.edu.pl/images/stories/Informatoryzaw2005/tech\\_informatyk.pdf](http://www.cke.edu.pl/images/stories/Informatoryzaw2005/tech_informatyk.pdf) (stan na 01.01.2010).

absolwenta, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, albo niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym niepublicznej poradni specjalistycznej, spełniającej warunki, o których mowa w art. 71b ust. 3b ustawy". Należy zwrócić szczególną uwagę na ust. 7 cytowanego paragrafu: „Dyrektor Komisji Centralnej opracowuje szczegółową informację o sposobie dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu zawodowego do potrzeb absolwentów, o których mowa w ust. 1, 2 i 6<sup>3</sup> i podaje ją do publicznej wiadomości na stronie internetowej Komisji Centralnej nie później niż do dnia 1 września roku szkolnego, w którym jest przeprowadzany egzamin zawodowy”.

Cytowany paragraf zawiera kluczowe stwierdzenie: „specyficzne trudności w uczeniu się”. W rozumieniu CKE termin ten odnosi się także do niesłyszących i słabosłyszących. W ust. 7 informuje się, że osobą decydującą o sposobie dostosowania warunków i formy przeprowadzania egzaminu zawodowego do potrzeb absolwentów jest dyrektor CKE.

### **Teoretyczny i faktyczny przebieg egzaminu zawodowego**

W teorii przebieg egzaminu jest bardzo prosty. Uczeń otrzymuje arkusz egzaminacyjny, który zawiera zadanie. Już w tym momencie pojawia się pierwszy problem – uczeń ma kłopoty ze zrozumieniem zadania. Uczeń niesłyszący, od lat przyzwyczajany do pomocy nauczyciela w tłumaczeniu istoty zadanej pracy, nagle staje przed trudnym zadaniem zrozumienia tekstu zadania egzaminacyjnego. To, co dla słyszącej młodzieży jest instrukcją, wstępem do pracy, dla niesłyszącej często jest barierą nie do przekroczenia.

Nie jest trudno przewidzieć, co zrobi uczeń postawiony przed koniecznością wykonania zadania, którego treści nie może rozumieć nawet częściowo. Niezrozumienie choćby jednej frazy w zdaniu w treści zadania egzaminacyjnego może wypaczyć całkowicie wynik zadania. Nie można zapominać, że jedynie część egzaminów przeprowadzanych przez CKE jest dostosowana do możliwości uczniów niesłyszących i słabosłyszących. W rezultacie uczeń wykonuje jedynie fragment zadania, rozwiązuje błędnie zrozumiane zadanie bądź nie rozwiązuje go w ogóle.

Na podstawie przedstawionych informacji trzeba się zastanowić, dlaczego egzamin zawodowy musi odbywać się w całości w języku polskim. Każdy nauczyciel mający doświadczenie dydaktyczne nabyte w czasie pracy w szkole dla niesłyszących ma świadomość, że kompetencje w zakresie wypowiedzi ustnych i pisanych w języku polskim tej kategorii uczniów są niskie. W nieoficjalnym języku nauczycieli zawodu zaczyna funkcjonować określenie „matura zawodowa”, która w bardzo dobitny sposób ilustruje skalę trudności stojących przed młodzieżą pragnącą uzyskać potwierdzenie kwalifikacji zawodowych. Niektó-

<sup>3</sup> Sa to osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, osoby mające orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania oraz osoby chore lub niesprawne czasowo – przyp. M.S.

rzy uczniowie podejmujący naukę w zawodzie technik informatyk na poziomie szkoły policealnej nie przystępują do egzaminu maturalnego właśnie ze względu na barierę językową, natomiast chcąc uzyskać potwierdzenie swoich kwalifikacji zawodowych – napotykają dokładnie tę samą barierę. Paradoksalnie, w środowisku niesłyszących uczniów coraz częściej mówi się, że łatwiej ukończyć studia wyższe z tytułem magistra, niż zdać egzamin zawodowy.

Główne założenie przyświecające istnieniu CKE to porównywalność wyników egzaminów w skali całego kraju. Należy jednak bardzo wyraźnie podkreślić, że niełatwe nawet dla pełnosprawnych uczniów egzaminy zawodowe, dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących zostały dodatkowo utrudnione o element komunikacyjny.

Osoby pracujące z uczniami niesłyszącymi i słabosłyszącymi mają świadomość, że uczniowie ci posługują się często całkowicie odmiennym językiem (językiem migowym), niektórzy z nich posiadają nawet relatywnie wysokie kompetencje komunikacyjne w języku polskim, ale popełniają błędy gramatyczne, ortograficzne i stylistyczne częściej niż ich słyszący rówieśnicy. Założenie, że w tym przypadku można mówić o porównywalności wyników negatywnych egzaminu zawodowego absolwentów z zaburzeniami słyszenia oraz słyszących jest absolutnie nieprofesjonalne, gdyż etiologia porażki egzaminacyjnej jest całkowicie odmienna.

Wobec przytoczonych faktów należy zastanowić się, co w rzeczywistości jest oceniane za pomocą egzaminu zawodowego.

Treści kształcenia to system nauczanych czynności mających określony cel, realizowane są za pomocą wdrażania określonego materiału oraz określonych wymagań, przetwarzane z postaci programowej na osiągnięcia uczniów (Niemierko 1997). W kształceniu specjalnym treść kształcenia może być realizowana w postaci zespołu wybranych elementów, stanowiących w praktyce ograniczony do możliwości uczniów wyselekcjonowany fragment. Praktyka ta dotyczy doboru określonych zagadnień lub tematów i treści konkretnych tematów. Specyfika szkoły specjalnej, czyli praca z uczniem wymagającym nie tylko specjalnych metod (Doroszewska 1981, Stawowy-Wojnarowska 1989), ale też często uczniem słabszym, niebędącym w stanie opanować pewnego zasobu wiedzy, powoduje, że treści nauczania są zgodne z podstawą programową, lecz zazwyczaj na niższym poziomie wiedzy niż w szkołach dla uczniów sprawnych.

W świetle przedstawionych informacji należy również wyraźnie zaznaczyć, że przebieg egzaminu zawodowego dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących stracił swoją ustawową funkcję, czyli nie ocenia poziomu wiadomości i umiejętności z zakresu danego zawodu. W kształcie, w jakim obecnie jest on przeprowadzany, sprawdza umiejętność posługiwania się językiem polskim przez uczniów niesłyszących.

Jeżeli uczeń ma przeczytać treść zadania (bez żadnej pomocy w przetłumaczeniu na język migowy bądź system migany), następnie dużą ilość informacji – często zawierających nieznaną słownictwo – przetworzyć, potem w języku polskim napisać rozwiązanie danego problemu, to należy spojrzeć na egzamin nie jak na sprawdzian kompetencji w zakresie danych kwalifikacji zawodowych, lecz jak na sprawdzenie kompetencji w zakresie umiejętności językowego przetworzenia treści zawodowych.

Taką konstrukcję egzaminu dla młodzieży niesłyszącej można oceniać jedynie negatywnie. Praktyka przyjęta w szkole zakłada całkowicie inny tryb pracy, gdyż zadanie przekazane do wykonania uczniowi jest w całości dostępne w postaci zarówno tekstu, jak i przekazu tekstu zadania w postaci migowej (systemem językowo-migowym bądź w polskim języku migowym, zależnie od kompetencji nauczyciela).

Nie ma żadnej przesady w stwierdzeniu, że obecnie egzamin zawodowy dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących ma charakter dyskryminujący. Należy jasno stwierdzić, że nie spełnia on ustawowego wymogu sprawdzenia wiedzy i umiejętności ucznia. Parafrazując, identyczne arkusze egzaminacyjne można by dawać uczniom niewidomym bądź obcokrajowcom.

## Wnioski

Niekorzystna sytuacja, jaką przedstawiono, wymaga podjęcia wielu działań, które mogłyby zmienić przebieg egzaminu zawodowego tak, by stał się egzaminem w rzeczywistości zawodowym, by jego doniosłość stała się domeną sprawdzenia wiedzy i umiejętności zawodowych ucznia, nie zaś umiejętności czytania i pisanía.

Dużą poprawę w tym zakresie można osiągnąć korzystając z następujących możliwości:

- należy uznać za bezwzględnie konieczny udział w egzaminie tłumacza, który dokona przekładu z języka polskiego na język migowy co najmniej treści zadania egzaminacyjnego;
- zdecydowanie pożądane jest, by pracę egzaminacyjną sprawdzały osoby (egzaminatorzy) z wykształceniem w zakresie surdopedagogiki oraz stażem w szkole specjalnej dla niesłyszących ze względu na właściwą interpretację treści rozwiązania zadania egzaminacyjnego;
- należy dostosować arkusze egzaminacyjne do możliwości uczniów, by treści zadania stały się dla nich prostsze do zrozumienia – dotyczy to każdego egzaminu przeprowadzanego dla uczniów niesłyszących.

Wymienione propozycje są jak najbardziej wykonalne, gdyż szkoły dla niesłyszących mają do swojej dyspozycji tłumaczy języka migowego, OKE mają egzaminatorów – nauczycieli surdopedagogów, ustawowo zagwarantowana jest możliwość dostosowania warunków i formy przeprowadzenia egzaminu do potrzeb absolwentów.

Zadaniem każdego pedagoga jest udzielenie dziecku pomocy. W tym konkretnym wypadku – pomocy uczniom niesłyszącym w uzyskaniu praw do adekwatnego do ich sytuacji językowej egzaminu. Jest to zadanie pilne, bo każdego roku niesłyszący absolwenci szkół zawodowych stają przed opisanym problemem.

## Bibliografia

- Doroszewska, J. (1981). *Pedagogika specjalna*. T. 1. Warszawa–Wrocław: Ossolineum.  
Niemierko, B. (1997). *Pomiar wyników kształcenia zawodowego*. Warszawa: BKKK.  
Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dz.U. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.

Sak, M. (2009). Ograniczenia i możliwości edukacji głuchych w opinii uczniów szkół zawodowych dla głuchych. W: *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*. Kielce (w druku).

Stawowy-Wojnarowska, I. (1989). *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSiP.

Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.

KINGA KRAWIECKA  
UKSW, Warszawa

## OGRÓD PEŁEN KWIATÓW ... Z DOŚWIADCZEŃ TEATRU MŁODZIEŻY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

*Strójcie mi, strójcie narodową scenę,  
niechajże ujrzę, jak dusza wam płonie,  
niechaj zobaczę dziś bogactwo całe  
i ogień rzucę ten, co pali w łonie,  
i waszą zwołam sławę!  
Teatr, świętynia sztuki!*  
Stanisław Wyspiański

Prezentując ten tekst, chcę włączyć się do dyskusji nad złożonym zjawiskiem społecznym, jakim jest teatr osób z niepełnosprawnością intelektualną. Obcowanie z tym rodzajem działania twórczego jest swoistym dialogiem, który czyni jednostkę szczęśliwą, pomaga jej dostrzec i zrozumieć wartości dobra, piękna, logikę własnej egzystencji, a przede wszystkim – sens bycia człowiekiem. Owocem tego poważnego i jednocześnie pięknego dialogu jest nie tylko rozwój integralnych komponentów osobowości, takich jak: estetyczne uczucia, potrzeby, gust, ale również, a może w szczególności – proces formowania całego jej układu, jej indywidualnych i społecznych aspektów. Zdolność rozumienia i przeżywania piękna zawartego w sztuce teatru jest swoistym kryterium rozwoju dzieci i młodzieży.

Człowiek uczy się przez doświadczenie. Uczestnicząc codziennie w życiu, odgrywa pewne role. Już samo życie w swoim biegu przypomina teatr, zachodzi w nim proces naszych nieustannych przekształceń. Powstaje zatem pytanie:

czym jest teatr dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i kim staje się ta młodzież w przestrzeni teatru?

Teatr młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest jak barwna paleta dająca różne możliwości. Ukazuje, jak wprawić uczestników w dobry nastrój, wyzwolić ekspresję ruchową, jak nawiązać kontakt z partnerem, jak w sposób świadomy przeżywać własne doznania oraz jak zajmujące może być naśladowanie, przedstawianie i doświadczanie w przestrzeni teatru.

Przestrzeń ma wymiar fizyczny, lecz rządzi się prawami wewnętrznymi człowieka. Nie jest jednak całkowicie odrealniona i pozbawiona struktury oraz odniesień do rzeczywistości. Przestrzeń składa się z odzwierciedlenia na scenie relacji między ludźmi i rzeczami. Kształtuje się to poprzez takie wymiary, jak „duży – mały”, „blisko – daleko”, „powyżej – poniżej”. Tak widzimy zależności między ludźmi, strukturę władzy, stosunek do przedmiotów i zwierząt (Bielańska 2009, s. 22).

Przestrzeń można tworzyć dowolnie, zgodnie ze światem wewnętrznym jednostki. Może się ona poszerzać, np. gdy scena przenosi się w góry, na koniec świata czy też w tajemniczą krainę nikomu nieznaną. Może się też zawężać, gdy poszczególne uczucia pojawiają się w przestrzeni sceny jako konkretne kształty i wiodą spór ze sobą lub blokują konkretne zachowania. Aby przywołać na scenę teatru taką przestrzeń, jaką chce widzieć aktor, używa się różnych środków dostępnych w przestrzeni realnej: krzesel, tkanin, kolorowych chust, instrumentów muzycznych. Aktor zaczyna prowadzić widza swoim działaniem po scenie. Widz, wczuwając się w jego świat, podąża za nim swoją wyobraźnią i pojawia się razem z nim w jego osobistej przestrzeni. „Znamy ów gorący nastrój na sali, gdy widowisko porywa widownię, gdy każde słowo padające ze sceny znajduje rezonans u widzów i gdy z kolei ich reakcja wpływa na grę aktorów. A potem owe oklaski, owacje, cały obrzęd, gdy rozentuzjasmowana publiczność dziękuje aktorom. Ogarnia wszystkich poczucie więzi, przeżycie się potęguje” (Słońska 1970, s. 9).

Od siedmiu lat jestem aktywnym instruktorem zajęć teatralnych. Od dwóch lat prowadzę warsztaty dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Bemowskim Centrum Kultury w Warszawie. Bierze w nich udział 10 młodych osób: 4 dziewczyny i 6 chłopców z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym. Układając program zajęć teatralnych, miałam na uwadze własną wizję teatru jako wrażenia balansowania między racjami bardzo trudno dającymi się zrównoważyć: między wartościami wychowawczymi a rezultatem artystycznym całego procesu „robienia teatru”, między spontanicznością i otwartością emocjonalną uczestników a niezbędną dyscypliną kreacji scenicznej, między zrozumiałą ambicją „pokazania się” a pokorą wobec sztuki i pomysłów na jej tworzenie. W pracy z młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie chcę właśnie tę równowagę osiągnąć i uczynić, by warsztaty stanowiły dopełnienie pracy twórczej każdej jednostki poprzez samodzielne doskonalenie ekspresji i elokwencji ruchu.

Za cele zajęć teatralnych obrałam:

- rozwijanie i ukierunkowywanie wyobraźni i wrażliwości poprzez wspólne tworzenie przedstawień teatralnych i poszukiwanie oryginalnych form wypowiedzi scenicznej;

- usprawnianie koordynacji ruchowej poprzez ćwiczenia rozwijające samodzielną ekspresję ciała, ćwiczenia ruchu, rytmiki i tańca;
- rozwijanie twórczego potencjału każdego uczestnika;
- doskonalenie umiejętności twórczego współdziałania w grupie.

Cele te staram się osiągnąć poprzez podstawy ruchu pantomimicznego, ekspresję postaw i emocji, bezsłowne techniki dramowe oraz elementy tańca improwizowanego. Działalność tę prowadzimy w ramach Międzynarodowego Programu Grundtvig *Uczenie się przez całe życie*, w którym czynny udział biorą następujące kraje: Polska, Belgia, Włochy i Rumunia. Możliwość zdobywania doświadczeń, wymiany spostrzeżeń, obserwacji jest dla nas jeszcze większą inspiracją do wspólnego tworzenia i pielęgnowania ogrodu pełnego kwiatów – teatru osób niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce.

Kreatywność to źródło wyobraźni i działania. To siła, która pomaga odkrywać siebie, nowe aspekty relacji między sobą a innymi, znajdować innowacyjne rozwiązania sytuacji trudnych i nieoczekiwanych. Słowo „kreatywność” pochodzi od łacińskiego *creatio*, czyli tworzenie. Do XIX w. tworzenie było uważane za wyłączny atrybut Boga i rozumiano przez nie takie działanie, przez które Bóg daje istnienie rzeczom. Obecnie pojęcie to ma dużo większy zakres. Objęto nim wszystkie dziedziny aktywności ludzkiej, a jego główną cechą jest nowość.

Naturalnym laboratorium do takiego eksperymentowania stają się nasze zajęcia teatralne, w których spontaniczność i improwizacja są wykorzystywane przez jednostkę dla jej własnego rozwoju. To, co ogranicza jej kreatywność, to uczucie niepokoju, wstydu, utarte schematy, w których czasem wygodnie się poruszają, utrwalone reguły, niepisane obyczaje – poczynając od osobistych, przez wewnątrzrodzinne aż do funkcjonujących w danej grupie czy społeczeństwie (Bielańska 2009, s. 47).

Wydaje się, że do rozwoju kreatywności u osób niepełnosprawnych intelektualnie niezbędne jest wytworzenie u nich poczucia bezpieczeństwa. Podobnie ważne są nowe wyzwania i własna motywacja do osiągnięcia danego celu. Im silniejsze poczucie bezpieczeństwa i im silniejsza motywacja do działania, tym więcej odwagi i chęci do pracy.

Teatr pomaga młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną niwelować problemy poznawczo-emocjonalne, behawioralno-społeczne, służy rozwojowi i wzbogacaniu życia. W swojej formie nie naśladuje teatru zawodowego, lecz poszukuje własnych dróg.

Rola może być zdefiniowana jako „aktualna i dotykalna forma, którą przybiera aktor. Funkcjonuje w określonym kontekście, w określonym czasie i jest reakcją w sytuacji, w którą są włączone także inne osoby. Jest tworzona na podstawie wcześniejszych doświadczeń osoby i wzorców kulturowych funkcjonujących w danym społeczeństwie” (Bielańska 2009, s. 57).

Dzięki odgrywaniu ról można docenić znaczenie i wartość różnych aspektów życia, takich jak: zabawa, taniec, rywalizacja, ambicje czy osiągnięcia. Nauczyć się empatii, doświadczyć różnych zachowań, doceniając własną witalność, wolę, autentyczność. Podstawową zaś cechą odgrywania ról jest uczenie się i rozwija-

nie elastyczności w działaniu. Sprzyja to większej stabilności psychicznej i lepszemu funkcjonowaniu społecznemu.

Obserwując młodzież niepełnosprawną intelektualnie na scenie, widzę jej uczucia, fantazje, a poprzez zaistnienie scenicznej magii dostrzegam emocje i zachowania, które nie były wcześniej ujawnione. Ponadto dostrzegam efektywność tych działań w dwóch sferach:

- pomaganiu młodzieży w rozróżnianiu między fantazją a realnością, między „ja” a innymi, co wzmacnia poczucie tożsamości;
- rozwijaniu repertuaru ról, ekspresji własnej – rozwoju własnej osobowości.

„Goethe doskonale umiał obserwować siebie z boku, obiektywnie i bezosobowo. Nawet w najbardziej romantycznych momentach swojego życia nie odmawiał sobie radości posiadania dwóch świadomości. Ta zdolność Goethego dawała mu możliwość głębokiego przenikania w subtelności przeżyć duszy ludzkiej i znalazła odzwierciedlenie w jego twórczości. Taka umiejętność w znacznym stopniu wyzwolił twoje twórcze »ja« i zacnie coraz częściej obdarowywać cię chwilami natchnienia” (Bieleńska 2009, s. 66).

Czasem temat spektaklu pojawia się na początku współpracy, a czasem długo dojrzewa, ewoluje. Kiedy nie mamy konkretnej idei przedstawienia, uruchamiamy proces jej powstawania i wypełniania treścią. Istotą pracy z teatrem młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie jest przygotowanie spektaklu, który wyrasta z przekonań, postaw, myśli i wrażeń wszystkich uczestników zespołu. Etap tworzenia indywidualnej postaci scenicznej ma znaczenie kluczowe (fot.). To właśnie tu i teraz dokonuje się najbardziej wartościowa praca młodego człowieka nad sobą, angażująca całą jego wrażliwość, wyobraźnię i empatię, pozwalająca na wyraźne określenie się wobec nieznannej wcześniej sytuacji oraz na kontrolowaną ekspresję swojej osobistej postawy społecznej, ideowej czy moralnej.



Figura sceniczna



Na pytanie: czym jest teatr dla młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i kim staje się ta młodzież w przestrzeni teatru? – nie ma jednej, konkretnej odpowiedzi. Jednakże kiedy zapytałam jednego z uczestników: Co robicie na zajęciach teatralnych? – odpowiedział zdecydowanie: „Jak to co... ? Teatr!”

### **Bibliografia**

- Bielańska, A. (2009). *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Garlej-Drzewiecka, E. (2002). *Wokół kompetencji pedagoga specjalnego*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Jankowski, D. (1996). *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jutrzyzna, E. (2003). *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Papee, S. (1930). *Drogi i cele teatru szkolnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Słońska, I. (1970). *Teatr młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wyspiański, S. (1947). *Wyzwolenie*. Warszawa: PIW.

JOLANTA ZOZULA

APS, Warszawa

## CO ZROBIĆ, GDY NFZ NIE CHCE SFINANSOWAĆ LECZENIA DZIECKA?

Rzeczpospolita Polska, ratyfikując *Konwencję o prawach dziecka*, przyjęła wszystkie zawarte w niej rozwiązania. Są one traktowane jako część wewnętrznego porządku prawnego. Ustawodawca polski spostrzega dziecko jako podmiot prawa, któremu państwo powinno zapewnić godne warunki życia. W związku z tym, że jest ono niesamodzielne i nie ma pełnej zdolności do czynności prawnych, jest objęte szczególną ochroną władz publicznych. Korzysta m.in. z prawa do ochrony zdrowia. Na tej płaszczyźnie również ma zagwarantowane ustawowo szczególne przywileje. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* w art. 68 ust. 3 nakłada na władze publiczne obowiązek zapewnienia dzieciom szczególnej opieki zdrowotnej. Uprzywilejowana pozycja dziecka polega przede wszystkim na bezwzględnym zagwarantowaniu mu bezpłatnego dostępu do świadczeń zdrowotnych. Zdarza się jednak, że Narodowy Fundusz Zdrowia odmawia finansowania leczenia bądź rehabilitacji małego dziecka. Dlaczego tak się dzieje i jakie w takiej sytuacji należy podjąć kroki, by działać w interesie dziecka i dochodzić jego praw?

Jednym z najczęstszych przypadków odmowy finansowania przez NFZ świadczeń zdrowotnych w stosunku do dziecka jest brak ubezpieczenia jego rodziców. Niektóre szpitale i przychodnie uzależniają bezpłatne leczenie dziecka od okazania dokumentu ubezpieczenia osoby, pod której władzą rodzicielską się ono znajduje. Praktyka ta jest nieprawidłowa i niezgodna z przepisami prawa. W *Ustawie z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych* (Dz.U. Nr 210, poz. 2135) w art. 2 ust. 1 pkt. 3 czytamy bowiem, że „do korzystania ze świadczeń opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych na zasadach określonych w ustawie mają prawo [...] osoby posiadające obywatelstwo polskie i posiadające miejsce zamieszkania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, które nie ukończyły 18. roku życia lub są w okresie ciąży, porodu i pogoju – zwane dalej świadczeniobiorcami”. Tym samym ustawa gwarantuje każdemu dziecku prawo do bezpłatnej opieki zdrowotnej niezależnie od ubezpieczenia jego rodziców. Nierespektowanie prawa dziecka nieubezpieczonych rodziców do bezpłatnych świadczeń zdrowotnych stało się tak powszechne, że na początku stycznia 2010 r. minister zdrowia Ewa Kopacz wystosowała specjalny komunikat do świadczeniodawców, w którym przypominała, że dzieci do 18. roku życia mają ustawowo zagwarantowany bezpłatny dostęp do świadczeń ochrony zdrowia. Pozostaje mieć nadzieję, że problem ten będzie w szczególności sposobem monitorowany i wkrótce dzieci będą miały nieograniczony dostęp do bezpłatnych świadczeń zdrowotnych. Obecnie nieprawidłowości nadal istnieją. Jak w związku

z tym dochodzić praw dziecka? Przedstawiony stan faktyczny jest bowiem ewidentnym łamaniem konstytucyjnego prawa małoletnich obywateli do ochrony zdrowia. Egzekwowanie założeń ustawowych w tym przypadku może odbyć się na drodze administracyjnej lub sądowej. Rodzice lub opiekunowie prawni (przedstawiciele ustawowi) dziecka są uprawnieni do wniesienia skargi do kierownika zakładu opieki zdrowotnej, w którym odmówiono dziecku bezpłatnych świadczeń zdrowotnych. Skarga ta jest rozpatrywana w ramach procedury administracyjnej określonej w *Ustawie z dnia 14 czerwca 1960 r. kodeks postępowania administracyjnego* (Dz.U. 2000, Nr 98, poz. 1071, z późn. zm.). Kierownik ZOZ po rozpatrzeniu sprawy wydaje decyzję.

Ponadto przysługuje im prawo wystąpienia z wnioskiem do Rzecznika Praw Pacjenta na podstawie *Ustawy z dnia 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta* (Dz.U. 2009, Nr 52, poz. 417). Wniosek kierowany do Rzecznika jest wolny od opłat. Prowadzenie postępowania dotyczącego łamania praw pacjenta jest jednym z głównych zadań Rzecznika Praw Pacjenta. Rozpatruje on sprawy opierając się na przepisach ustawy o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta oraz ustawy kodeksu postępowania administracyjnego. Gdy pacjent ma zastrzeżenia co do pracy oddziału NFZ, może wnieść skargę do dyrektora danego oddziału NFZ lub do prezesa NFZ. Od wydanych przez te organy decyzji przysługuje odwołanie do ministra zdrowia. Jeżeli rozpatrzenie sprawy nadal nie jest dla pacjenta satysfakcjonujące, przysługuje mu prawo dochodzenia swoich praw przed sądem administracyjnym. W tym celu należy wnieść skargę do właściwego miejscowo wojewódzkiego sądu administracyjnego. Skargę taką wnosi się za pośrednictwem organu, który wydał zaskarżaną decyzję. Przedstawiona sytuacja świadczy o tym, że praktyka często odbiega od regulacji prawnych. W takim przypadku dochodzenie praw pacjenta jest egzekwowaniem stosowania rozwiązań ustawowych w praktyce.

Z inną, znacznie trudniejszą sytuacją mamy do czynienia wówczas, gdy przepisy prawa nie przewidują finansowania określonych świadczeń przez NFZ, a świadczenia te są konieczne dla zdrowia, a nawet życia dziecka. Rodzice bądź opiekunowie często nie są w stanie ponieść wysokich kosztów leczenia czy rehabilitacji dziecka. Dotyczy to głównie finansowania ze środków publicznych zabiegów rehabilitacyjnych. *Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 30 sierpnia 2009 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu rehabilitacji leczniczej* (Dz.U. Nr 140, poz. 1145, ze zm.) określa maksymalny wymiar zabiegów rehabilitacyjnych przysługujących dzieciom, które finansuje NFZ, na 120 dni w roku kalendarzowym. Nie przewiduje możliwości zwiększenia limitu bezpłatnych zabiegów nawet dla dzieci leżących, wymagających codziennej rehabilitacji. Przedłużenia okresu finansowania przez NFZ zabiegów rehabilitacyjnych nie przewiduje także zarządzenie prezesa NFZ, określające szczegółowe warunki oraz sposoby rehabilitacji (*Zarządzenie Nr 56/2009/DSOZ Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia z dnia 29 października 2009 w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w zakresie rehabilitacja lecznicza*).

Trudności związane z rehabilitacją dzieci nie ograniczają się jedynie do zabiegów. Odrębny problem stanowi pokrycie kosztów transportu do placówki, w której udzielane są tego typu świadczenia. NFZ nie refunduje przejazdu dzieci-

ka na rehabilitację. W rzeczywistości są to bardzo duże wydatki. Szczególnie odczuwają je rodzice dzieci ze wsi i małych miejscowości. Specjalistyczne placówki świadczące usługi rehabilitacyjne znajdują się zazwyczaj w większych miastach. W związku z tym droga dziecka z miejsca zamieszkania do placówki wynosi czasem kilkadziesiąt kilometrów. Wiąże się to z dużymi kosztami, często przekraczającymi możliwości finansowe rodziców.

Kolejnym problemem, z którym borykają się rodzice i opiekunowie, jest to, że NFZ nie finansuje leków dla dzieci chorujących na rzadkie choroby. Sytuacja taka jest wynikiem szczegółowego wyliczenia chorób oraz rodzajów leków refundowanych w związku z daną chorobą w *Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 8 grudnia 2009 r. w sprawie wykazu chorób oraz wykazu leków i wyrobów medycznych, które ze względu na te choroby są przepisywane bezpłatnie, za opłatą ryczałtową lub częściową odpłatnością* (Dz.U. Nr 212, poz. 1647). Leczenie chorób, które nie znalazły się w załącznikach do niniejszego rozporządzenia, nie jest finansowane ze środków NFZ. Uregulowania te uniemożliwiają refundację leków w przypadku ciężkich, przewlekłych chorób występujących rzadko i dotyczących pojedyncze osoby. Obowiązujące przepisy nie pozwalają na finansowanie ich przez NFZ.

Czy w takiej sytuacji pacjenci mogą liczyć na pomoc państwa? W jaki sposób mogą ubiegać się o pokrycie wydatków związanych z rehabilitacją oraz zakupem leków ze środków publicznych? Wydaje się, że jedynym sposobem dochodzenia swoich praw przez pacjentów jest złożenie odpowiedniej petycji do Rzecznika Praw Obywatelskich, który zgodnie z ustawą z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich (Dz.U. 2001, Nr 14, poz. 147), może wystąpić do Trybunału Konstytucyjnego o stwierdzenie zgodności stanu faktycznego z Konstytucją RP. Prawo takie zagwarantowane zostało w art. 79 Konstytucji RP, który mówi, że „każdy, czyje konstytucyjne wolności lub prawa zostały naruszone, ma prawo, na zasadach określonych w ustawie, wnieść skargę do Trybunału Konstytucyjnego w sprawie zgodności z Konstytucją ustawy lub innego aktu normatywnego, na podstawie którego sąd lub organ administracji publicznej orzekł ostatecznie o jego wolnościach lub prawach albo o jego obowiązkach określonych w Konstytucji”. Nieuregulowanie przez ustawodawcę tak istotnych kwestii, jak: refundacja leków w przypadku rzadkich chorób, możliwości zwiększenia limitu zabiegów rehabilitacyjnych finansowanych ze środków publicznych oraz pokrycie kosztów transportu dziecka na rehabilitację, można traktować jako naruszenie konstytucyjnego prawa do ochrony zdrowia.

Zasadą jest, że NFZ nie finansuje leczenia za granicą. W niektórych przypadkach można jednak ubiegać się o taką refundację. Może to być wtedy, gdy oczekiwanie na świadczenia w kraju powoduje pogorszenie stanu zdrowia pacjenta oraz gdy w Polsce brak jest specjalistycznego sprzętu do przeprowadzenia leczenia. W wypadku zaistnienia jednej z tych sytuacji leczenie pacjenta można sfinansować ze środków publicznych zarówno w krajach Unii Europejskiej, jak i USA. Prawo to zagwarantowane zostało m.in. w *Ustawie z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych* (Dz.U. Nr 210, poz. 2135). W artykule 26 niniejszego aktu prawnego czytamy bowiem, że „minister właściwy do spraw zdrowia może, na wniosek podmiotu uprawnionego, skierować świadczeniobiorcę do przeprowadzenia poza granicami kraju

leczenia lub badań diagnostycznych, których nie przeprowadza się w kraju, kierując się niezbędnością udzielenia takiego świadczenia w celu ratowania życia lub poprawy stanu zdrowia świadczeniobiorcy, po zasięgnięciu opinii konsultanta krajowego właściwego w danej dziedzinie medycyny". W takiej sytuacji poza finansowaniem przez ministra zdrowia kosztów leczenia możliwe jest także pokrycie kosztów transportu pacjenta do określonej placówki za granicą. Aby skorzystać z tego prawa, pacjent powinien wypełnić odpowiedni wniosek, który następnie przekazuje lekarzowi specjalście mającemu stopień profesora lub doktora habilitowanego w celu potwierdzenia, że leczenie w kraju jest niemożliwe. Następnie lekarz przekazuje go do zaopiniowania krajowemu konsultantowi z danego działu medycyny. Konsultant dostarcza zaopiniowany wniosek wraz z tłumaczeniem na jęz. angielski do Biura Rozliczeń Międzynarodowych. Biuro niezwłocznie dokonuje weryfikacji wniosku, po czym przekazuje sprawę do rozpatrzenia ministrowi zdrowia, który zajmuje ostateczne stanowisko w tej sprawie. Szczegółowy tryb składania i rozpatrywania wniosku o leczenie lub badania diagnostyczne poza granicami kraju określony został w *Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 20 grudnia 2004 r. w sprawie kierowania świadczeniobiorców na leczenie lub badania diagnostyczne poza granicami kraju* (Dz.U. Nr 274, poz. 2729).

Pacjent może starać się również o finansowanie leczenia za granicą przez NFZ. Prawo takie przyznaje mu *Rozporządzenie Rady (EWG) nr 1408/71*. Dokument ten w art. 22 uprawnia osoby ubezpieczone do ubiegania się o finansowanie przez NFZ leczenia w państwach członkowskich w sytuacji, gdy w Polsce muszą one długo oczekiwać na świadczenie, co może powodować pogorszenie się stanu zdrowia. Aby uzyskać prawo do finansowania kosztów leczenia za granicą przez NFZ, należy wypełnić stosowny wniosek. Przekazuje się go następnie lekarzowi w celu zaopiniowania oraz określenia czasu oczekiwania na świadczenie w Polsce. Kolejnym krokiem jest przekazanie wniosku do właściwego, ze względu na miejsce zamieszkania pacjenta, wojewódzkiego oddziału NFZ w celu jego weryfikacji. Następnie trafia on do prezesa NFZ, który wydaje ostateczną zgodę na finansowanie świadczeń.

Rozważając kwestie związane z niewystarczającą refundacją świadczeń zdrowotnych przez NFZ, należy zastanowić się, czy możliwe jest uzyskanie odszkodowania od NFZ za zbyt niskie kontrakty, które skutkują długim oczekiwaniem na świadczenia, a w konsekwencji pogorszeniem stanu zdrowia pacjenta lub nawet jego zgonem. W takiej sytuacji możliwe jest ubieganie się o odszkodowanie lub zadośćuczynienie przed sądem cywilnym. W tym celu należy wnieść pozew do wydziału cywilnego sądu powszechnego. Pozew należy skierować przeciwko NFZ. Trzeba wykazać, że z powodu zbyt niskiego kontraktu NFZ dziecko musiało długo czekać na określone świadczenie zdrowotne. Czas oczekiwania przyczynił się do pogorszenia jego stanu zdrowia bądź zgonu. Rodzice są uprawnieni do żądania zwrotu wszystkich kosztów związanych z pogorszeniem stanu zdrowia dziecka, a więc także leków, które musiało ono przyjmować w czasie oczekiwania na świadczenie. Bardzo ważne jest, by dochodzenie odszkodowania bądź zadośćuczynienia odbyło się w ściśle określonym terminie. Artykuł 442<sup>1</sup>§1 k.c. mówi bowiem, że „roszczenie o naprawienie szkody wyrządzonej czynem niedozwolonym ulega przedawnieniu z upływem lat trzech od dnia, w którym

poszkodowany dowiedział się o szkodzie i o osobie obowiązanej do jej naprawienia. Jednakże termin ten nie może być dłuższy niż dziesięć lat od dnia, w którym nastąpiło zdarzenie wywołujące szkodę". W przypadku, gdy odszkodowania chce dochodzić osoba małoletnia, przedawnienie roszczenia nie może nastąpić wcześniej niż przed upływem dwóch lat od uzyskania przez nią pełnoletniości. Powodowi przysługuje prawo wniesienia wniosku o zwolnienie z kosztów sądowych oraz przyznania adwokata z urzędu. Wniosek taki można złożyć razem z pozwem albo w trakcie trwania procesu.

Analiza stanu faktycznego prowadzi do wniosku, że wciąż nie jest w pełni respektowane konstytucyjne prawo dziecka do ochrony zdrowia. W związku z tym nadal aktualne jest spostrzeżenie M. Dercza, „iż bez podejmowania działań w sposób skoordynowany, całościowy, powszechny, systemowy, oparty na rzetelnych ocenach sytuacji, uwzględnieniu zasadniczej roli rodziny oraz stosownej odpowiedzialności całego społeczeństwa i państwa nie będzie możliwe zapewnienie dzieciom właściwego poziomu ochrony zdrowia” (Dercz 2003, s. 182).

### Bibliografia

- Dercz, M. (2003). *Prawne podstawy ochrony zdrowia dzieci, Polska dla dzieci, Ogólnopolski Szczyt w Sprawach Dzieci, Warszawa 23–24 maja 2003, Materiały i dokumenty*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 30 sierpnia 2009 r. w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu rehabilitacji leczniczej. Dz.U. Nr 140, poz. 1145, ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 8 grudnia 2009 r. w sprawie wykazu chorób oraz wykazu leków i wyrobów medycznych, które ze względu na te choroby są przepisywane bezpłatnie, za opłatą ryczałtową lub częściową odpłatnością. Dz.U. Nr 212, poz. 1647.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 grudnia 2004 r. w sprawie kierowania świadczeniobiorców na leczenie lub badania diagnostyczne poza granicami kraju. Dz.U. Nr 274, poz. 2729.
- Rozporządzenie Rady (EWG) nr 1408/71.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r., kodeks cywilny. Dz.U. Nr 16, poz. 93, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r., kodeks postępowania administracyjnego. Dz.U. 2000, Nr 98, poz. 1071, z późn. zm.
- Ustawa z dnia 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta. Dz.U. 2009, Nr 52, poz. 417.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych. Dz.U. Nr 210, poz. 2135.
- Zarządzenie Nr 56/2009/DSOZ Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia z dnia 29 października 2009 w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w zakresie rehabilitacja lecznicza.

ELZBIETA M. MINCZAKIEWICZ  
Polskie Kolegium Logopedów PAN,  
Warszawa  
Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

**ZOFIA KORDYL**  
**– PREKURSORKA BADAŃ**  
**PSYCHOLOGICZNYCH**  
**NAD ISTOTĄ AFAZJI DZIECIĘCEJ**

*Człowiek jest rzeczywistością nie tylko biosomatyczną, duchową i indywidualną, ale i psychospołeczną [...] Nie tylko rodzi się, dojrzewa, rozmnaża i umiera, ale potrafi swój odcinek biologicznego życia wypełnić treścią swoiście ludzką, wartościowaną według kryteriów ucztowieczenia się [...]*

Julian Aleksandrowicz

Panią doktor śp. Zofię Kordyl poznałam w latach 60. XX w. podczas praktyk zawodowych, kiedy jako słuchacz na kierunku pedagogika specjalna I Studium Nauczycielskiego w Krakowie, zdobywając podstawową wiedzę i pierwsze doświadczenia w zakresie pracy logopedycznej z dzieckiem specjalnej troski, trafiłam do Zakładu Leczniczo-Wychowawczego dla Dzieci z Afazją „Caritas” w Krakowie przy ul. Mikołajskiej 18 (dziś – Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci z Afazją w Krakowie przy ul. Hm. Stanisława Millana 15). Ośrodek od tamtych czasów do chwili obecnej prowadzony jest przez siostry zakonne ze Zgromadzenia Sióstr Felicjanek w Krakowie.

Dla mnie – jako studentki – już wówczas wydawała się Ona osobą niezwykle, wzbudzającą ogromny respekt, sprawiającą wrażenie niedo-



Zofia Kordyl (1920–2009)

stępnej, bardzo wymagającej, dystyn-  
gowanej damy z określonymi manie-  
rami, która mimo pewnego dystansu  
imponowała mi swoją kulturą bycia,  
postawą i ogromną wiedzą psycholo-  
giczną, a nade wszystko może niezbyt  
wyszukanym, lecz doskonale zorgani-  
zowanym warsztatem metodologicz-  
no-badawczym. Warsztat ten wydawał  
mi się czymś w rodzaju skarbcza, ukry-  
tego w środku niedostępnej twierdzy,  
której bram pilnie strzegą zastępy  
strażników, nie mówiąc już o kluczni-  
ku, trudnym do odnalezienia i identy-  
fikacji, dzierżącym klucz, którym moż-  
na otworzyć ów skarbiec, by dopiero  
po wielu zmaganiach zobaczyć to, co  
w nim najcenniejsze, bo bijące, czyste,  
niczym niezmaczone źródło wiedzy na  
temat afazji dziecięcej. Źródło, z które-  
go liczne, lecz niezwykle zawile stru-  
myki wiedzy wiodą do niezgłębionych  
dotąd zakamarków natury ludzkiej,  
w których ciągle jeszcze próbujemy  
znaleźć rozwiązanie zagadki związa-  
nej ze złożonością struktury mózgu  
ludzkiego i przyczynami jego niepra-  
widłowego funkcjonowania u małego,  
bezbronnego dziecka. Dziecka, które  
mimo normalnego wyglądu, miłej apa-  
rycji, na ogół prawidłowego rozwoju  
fizycznego nie jest w stanie w normal-

nych warunkach swego życia i wychowania nabyć nawet elementarnych umiejętności w zakresie poprawnego mówienia i rozumienia.

Śp. dr Zofia Kordyl urodziła się 31 sierpnia 1920 r. w Gliniku Mariampolskim koło Gorlic. W Gorlicach uczęszczała do szkoły podstawowej, a potem do gimnazjum. Po uzyskaniu świadectwa dojrzałości w 1938 r. zapisała się na studia na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, lecz wybuch II wojny światowej – podobnie jak wielu Jej rówieśnikom – uniemożliwił ich kontynuację. Wróciła zatem do Gorlic, by – zajmując się domem – móc jednocześnie z poświęceniem służyć innym, angażując się bez reszty w tzw. tajne nauczanie. Po zakończeniu działań wojennych ponownie zapisała się na Uniwersytet Jagielloński, obierając za cel swoich studiów wymarzoną psychologię. W roku akademickim 1946/1947 jako studentka pełniła funkcję prezydentki Sodalicii Mariańskiej Akademiczek Uniwersytetu Jagiellońskiego. Studia uniwersyteckie ukończyła w 1951 r., by bezpośrednio po nich podjąć pracę psychologa w Szpitalu dla Nerwowo i Psychiczenie Chorych w Kobierzynie koło Krakowa (dziś szpital ów znajduje się już w granicach miasta Krakowa).

Po śmierci matki w 1953 r. ze względów rodzinnych przeprowadziła się do Bielska-Białej, gdzie przez kolejnych pięć lat pracowała w Poradni Zdrowia Psychicznego na stanowisku psychologa. Na początku 1957 r. wróciła jednak do Krakowa, by podjąć pracę psychologa w nowo otwartym, wiele obiecującym Zakładzie Leczniczo-Wychowawczym dla Dzieci z Afazją „Caritas”. Tam właściwie do końca swej aktywności zawodowej, a więc dokąd tylko pozwalały na to

siły, z oddaniem pracowała. Pracując na wspomnianym stanowisku zawodowym, skrupulatnie gromadziła wyniki prowadzonych przez siebie badań i zdobywała jednocześnie nowe doświadczenia, co zaowocowało napisaniem rozprawy doktorskiej na temat afazji dziecięcej i uzyskaniem w 1965 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim stopnia naukowego i tytułu doktora psychologii. Jej praca doktorska, napisana pod kierunkiem prof. dr Marii Przetacznikowej, okazała się wkrótce pracą pionierską w zakresie badań naukowych nad afazją w ogóle, a nad afazją dziecięcą w szczególności. Po zaopiniowaniu jej przez znakomitych recenzentów została w 1968 r. opublikowana przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe pod tajemniczo brzmiącym tytułem *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*. Praca ta – jak na tamte czasy – była czymś wyjątkowym na niwie neuropsychologii dziecięcej, a dodam, że nadal jest często przywoływana i cytowana nie tylko przez psychologów, ale także przez lekarzy neurologów, logopedów, zwłaszcza neurologopedów (do grona których mam zaszczyt należeć). Autorka próbowała w swym dziele zgłębić istotę afazji dziecięcej, zwłaszcza etiologię tego zaburzenia rozwoju u dzieci w wieku przedszkolnym, poznać patomechanizmy mózgowo odpowiedzialne za ten stan rozwoju małego dziecka, dążąc do wyjaśnienia istoty tego niezwykłego zjawiska, jakim jest afazja. Poznanie podstaw afazji dziecięcej dawało nadzieję na opracowanie metod rehabilitacji adekwatnych do potrzeb małych beneficjentów. Wspomniana książka do niedawna nie miała równej sobie ze względu na zakres i rozmiar poruszanych w niej zagadnień dotyczących



dzieci z diagnozą afazji, metodologię badań, sposób prezentacji wyników oraz rzeczową, a przy tym w pełni przystępną ich interpretację.

Śp. dr Zofia Kordyl niezależnie od pracy w Zakładzie Leczniczo-Wychowawczym dla Dzieci z Afazją „Caritas” podejmowała pracę także w innych ośrodkach stwarzających możliwości poszerzenia praktyki psychologicznej: Wojewódzkiej Przychodni Zdrowia Psychicznego w Krakowie oraz w Zakładzie Kardiologii Urzędu Miasta Krakowa, gdzie jako psycholog kliniczny zajmowała się rehabilitacją osób po zawale serca. W 1966 r. z tych samych powodów podjęła również pracę w Instytucie Pediatrii Akademii Medycznej w Krakowie-Prokocimiu, gdzie prowadziła zarówno konsultacje, jak też badania dzieci z rozlicznymi wadami i dysfunkcjami rozwojowymi. Jej zainteresowania skoncentrowane były wówczas przede wszystkim na rozszczepach podniebienia i wargi. Wyniki prowadzonych badań – podobnie jak wcześniej – publikowała. Ślady osobistych przemyśleń i rysujących się propozycji rozwiązań wynikających z prowadzonych przez nią badań znajdziemy w licznych artykułach o podłożu psychologicznym. Artykuły, z różną częstotliwością ukazujące się na łamach poczytnych czasopism naukowych, skłaniały do refleksji i do dziś jeszcze przykuwają uwagę wielu osób zainteresowanych omawianą problematyką.

Mając spory dorobek naukowy oraz liczące się do dziś w kręgach naukowych doświadczenia w zakresie badań nad afazją i efektami pracy z dziećmi obciążonymi tym niezwykle zaburzeniem rozwoju, śp. dr Zofia Kordyl z dniem 1 października 1972 r. została zatrudniona na stanowisku adiunk-

ta w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Na tym stanowisku pracowała do chwili przejścia na emeryturę, czyli do 30 września 1980 r. Przejście na emeryturę – na szczęście – nie spowodowało odejścia od fascynujących ją problemów psychologicznych, którymi ciągle żyła i które ujawniała zarówno w pracy na rzecz dziecka specjalnej troski, jak też na rzecz nauki polskiej. Konsekwentnie spełniając swoje marzenia, realizowała swoje wcześniej nakreślone plany. W dorobku naukowym śp. dr Zofii Kordyl znalazło się wiele cennych publikacji, do których warto powracać, wydobywając z nich i odkrywając na nowo niektóre z Jej propozycji. Wydają mi się one nadal niezwykle interesujące i godne uwagi ze względu na ukierunkowanie współczesnych badań nad afazją dziecięcą. Do tych publikacji przede wszystkim zaliczyłabym:

- Kordyl, Z. (1965). Z badań nad objawami niedokształcenia mowy u dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 2.
- Kordyl, Z. (1968). *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*. Warszawa: PWN.
- Kordyl, Z. (1969). Rozwój pojęć u dzieci afatycznych. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Kordyl, Z. (1970 a). Mowa dzieci afatycznych. *Logopedia*, 8–9.
- Kordyl, Z. (1970 b). Nieprzystosowanie społeczne dzieci afatycznych. *Zdrowie Psychiczne*, 3.
- Kordyl, Z. (1971 a). Dr Aurelia Sikorska – wspomnienie. *Zdrowie Psychiczne*, 1.
- Kordyl, Z. (1971 b). SON – bezsłowny test inteligencji. *Zdrowie Psychiczne*, 1.
- Kordyl, Z. (1972). *Znaczenie aprobaty społecznej w rehabilitacji mowy dzieci afatycznych*. *Problemy psychologiczne*

- w rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: PZWL.
- Kordyl, Z. (1975). Rozumienie czasowników i przymiotników przez dzieci afatyczne. W: H. Mierzejewska (red), *Badania lingwistyczne nad afazją. Księga referatów wygłoszonych na międzynarodowej konferencji naukowej, Warszawa, 10–12 XII 1975*. Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 89–98.
  - Kordyl, Z. (1977). 20 lat pracy Zakładu dla Dzieci Afatycznych. *Tygodnik Powszechny*.
  - Kordyl, Z. (1978). *Rozumienie czasowników i przymiotników przez dzieci afatyczne. Badania lingwistyczne nad afazją*. Wrocław: Ossolineum.
  - Kordyl, Z. (1982). Nauka szkolna dzieci z niedokształceniem mowy. *Szkoła Specjalna*, 3.
  - Kordyl, Z., Stanowski, J. (1967). Metodyczna psychoterapia i oddziaływanie wychowawcze jako czynnik usprawniający rehabilitację kardjologiczną. *Polski Tygodnik Lekarski*, 3.
  - Kordyl, Z., Puk, E. (1971). Wstępne wyniki badań dzieci z rozszczepami wargi i podniebienia. *Folia Medica Cracoviensia*, XIII, 2.
  - Kordyl, Z., Puk, E. (1974). Współpraca rodziców w procesie leczenia i rehabilitacji dzieci z rozszczepem wargi i podniebienia. *Zdrowie Publiczne*, 85, 3.
  - Kordyl, Z., Kowalska, M., Zdebska, T. (1975). Psychomotor development of children with congenital malformations. *Biuletyn Instytutu Pediatrii AM*, Kraków.

Za swoją pracę na rzecz kształcenia pedagogów specjalnych oraz pomocy osobom niepełnosprawnym była odznaczona medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz medalem za zasługi na rzecz Polskiego Towarzystwa do Walki z Kalectwem.

Śp. dr Zofia Kordyl od 1999 r. z powodu przewlekłej choroby pozostawała nieco na uboczu. Miała jednak wielu sympatyków i przyjaciół, z którymi utrzymywała kontakty, czego dowodzi Jej osobista korespondencja. Wieloletnie więzi, jakie łączyły Ją z osobami zaufanymi, w tym z byłymi Jej bliskimi współpracownikami świeckimi i duchownymi, były trwałe, niezwykle krzepiące i bardzo serdeczne.

Zmarła w Gorlicach – swoim rodzinnym mieście – w dniu 10 maja 2009 r. Została pochowana w grobowcu rodzinnym na cmentarzu parafialnym. Spoczęła obok swoich rodziców i dużo wcześniej zmarłego jedynego brata.

W mojej pamięci pozostanie na zawsze taką, jaką Ją poznałam.

ZUZANNA WRONOWSKA-CYGAN  
Przedszkole Specjalne nr 208,  
Warszawa

**SPRAWOZDANIE  
Z KONFERENCJI  
JAK WSPIERAĆ ROZWÓJ  
DZIECKA?  
WARSZAWA, 6 MARCA 2010**

Konferencja została zorganizowana przez Uniwersytet Dzieci i Fundację Instytutu Nowoczesnej Edukacji. Po oficjalnym otwarciu konferencji przez rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej prof. dra hab. Jana Łaszczyka głos zabrał Colin Rose, światowej sławy brytyjski wykładowca i trener, popularyzator teorii wielorakich inteligencji, współtwórca brytyjskiej sieci ośrodków zajmujących się edukacją rodziców, członek zarządu

Stowarzyszenia Naukowego „Kampania na rzecz uczenia się” (*Campaign for Learning*) będącego pod patronatem rządu Wielkiej Brytanii

Pierwsza część jego referatu *Jak wspierać rozwój dziecka?* dotyczyła wspierania rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym. Odnosząc się do teorii wielorakich inteligencji, wśród których wymienił: kinestetyczną, intrapersonalną, interpersonalną, przyrodniczą, lingwistyczną, logiczno-matematyczną, wizualno-przestrzenną oraz muzyczną, prelegent omówił sposoby pracy z dzieckiem w takich obszarach, jak: rozwój sensoryczny, słownictwo – wprowadzenie do czytania i pisanie, liczenie, umiejętność myślenia, muzyka, koncentracja, poczucie własnej wartości. Zaznaczył, że w pracy z uczniem najważniejsze jest rozpoznanie typu jego inteligencji, gdyż: „Nie chodzi o to czy, lecz jak jesteś inteligentny”, a rozwój wiedzy zależy od indywidualnego stylu uczenia się. Doświadczenie odbywa się przez pięć kanałów odbioru informacji i oddziałuje bezpośrednio na liczbę połączeń neuronowych, będących fizjologiczną podstawą inteligencji i przyszłych umiejętności uczenia się. Prelegent wykazał, że 50% powiązań tworzy się do 5. roku życia, dlatego konieczne jest polisensoryczne nauczanie dzieci przez rodziców i wychowawców przedszkolnych.

W drugiej części wykładu C. Rose mówił o wspieraniu rozwoju dziecka w okresie szkolnym. Podkreślił znaczenie współpracy rodziców, nauczycieli i uczniów. Wyraził pogląd, że opiekunowie powinni dać dziecku wiedzę na temat uczenia się i umiejętność rozwiązywania problemów stanowiącą podstawę do dalszego rozwoju. Przedstawił sposoby podniesie-

nia efektywności pracy mózgu dzięki zmianie tradycyjnego, linearnego prowadzenia notatek na tworzenie map myśli, fiszek oraz uczenie się przez chodzenie. Zobrazował wykres mapy myśli: w centralnej części umieścił temat, od niego odchodziły grube linie z najważniejszymi hasłami, od nich zaś kolejne, cieńsze z mniej ważnymi informacjami. Mapy myśli nie mają żadnych ograniczeń pod względem wielkości sporządzanych notatek, jednak koncentrują się wokół najważniejszego zagadnienia, co pozwala w prosty sposób przyswajać wiedzę.

Technikę nauczania przez chodzenie stworzono z myślą o osobach, dla których najlepszym sposobem poznawania świata jest ruch i dotyk. Rozpisanie wzorów bądź zdań na kroki pozwala zapamiętać materiał i zapisać jego matrycę w mózgu. Kolejnym, polecanym przez prelegenta sposobem przyswajania wiedzy wykorzystywanym do nauki języków obcych, jest tworzenie fiszek. Są to karty, na froncie których zapisane jest pojęcie, natomiast z tyłu znajduje się jego wytłumaczenie. Technika ta pozwala na opanowanie podstaw języka w ciągu sześciu miesięcy przy opracowaniu dziesięciu wyrazów dziennie.

Autor wykładu przypomniał, że wiedza wymaga powtarzania, dzięki temu bowiem tworzą się trwałe ścieżki w mózgu. Przytoczył badania, z których wynika, że osoby utrwalające wiedzę według schematu: powtarzanie następnego dnia po zapoznaniu się z materiałem, następnie po tygodniu, po miesiącu oraz przed egzaminem, zapamiętują 80% materiału, podczas gdy osoby, które tego schematu nie znają, zapamiętują tylko 20%. Planowanie powtórek można rozpisnąć w formie tabeli.

C. Rose przedstawił wyniki swoich 9-letnich badań przeprowadzonych w 300 szkołach w Wielkiej Brytanii. W placówkach tych organizowano cotygodniowe godzinne zajęcia mające na celu poznawanie wiedzy o sposobach uczenia się. Rezultatem tych zajęć była poprawa standardów, motywacji i pewności siebie uczniów, zwiększona motywacja i morale nauczycieli, zredukowanie liczby uczniów niespełniających kryteriów, zmniejszenie problemów z zachowaniem się, zwłaszcza u chłopców.

Drugi wykład, zatytułowany *Jaki potencjał tkwi w dziecku?* – został poprowadzony przez Katarzynę Lotkowską, dyrektorkę Instytutu Nowoczesnej Edukacji, trenerkę edukacji przez ruch, autorkę systemu Żywej Edukacji oraz księżkę rozwijających twórcze myślenie pedagoga, rzeczoznawcę Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. podręczników i programów edukacyjnych.

Prelegentka, na podstawie ćwiczenia przeprowadzonego w sali, wykazała, że kojarzenie poprawia łatwość zapamiętywania. Przedstawiała pogląd, że sposób kojarzenia wiąże się z predyspozycjami zależnymi od dominacji półkul mózgowych. Osoby o profilu dominacji półkuli lewej naukę powinny rozpoczynać od szczegółu i potem przechodzić do całości (np. naukę czytania rozpoczynać od poznania liter); natomiast osoby z dominacją prawej półkuli powinny zaczynać naukę od całości (czytanie globalne), a następnie uszczegóławiać.

Prelegentka omówiła zależności ciała i myślenia, zwracając szczególną uwagę na motywację, pozytywne komunikaty i angażowanie emocji w rozbudzanie ciekawości dziecka. Podsumowując wykład zaznaczyła, że chociaż ludzie różnią się zachowaniami, typem informacji, na jakie

zwracają uwagę, używanymi słowami, to jednak potrzebują tych samych warunków do optymalnego rozwoju. Są nimi: realizacja potrzeb dziecka ze względu na wiek; poczucie bezpieczeństwa, spełnienia; wskazywanie dróg rozwoju; wzmacnianie dziecka i jego działań; skupienie się na pozytywnych dokonaniach dziecka.

Oba referaty wygłoszone na konferencji stanowiły wstęp do rozważań nad działaniami edukacyjnymi korzystnymi dla rozwoju twórczego myślenia zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym. Dyskutanci uznali za ważne zapoznanie wychowanków ze sposobami uczenia się, by mogli oni w przyszłości osiągać jak najlepsze wyniki i odnosić sukcesy. Zwrócili uwagę na problem, jakim jest deprecjonowanie wartości jednostki na podstawie niskich wyników w wybranych aspektach inteligencji (np. w teście opartym na umiejętnościach logiczno-matematycznych), wpływ inteligencji wielorakich na efektywność uczenia się różnych przedmiotów i rozwiązywania sytuacji problemowych, techniki, jakie sprawiają, że nauka staje się przyjemnością oraz jak w codziennych działaniach wspierać dziecko w rozwoju kreatywności.

Uczestnicy ocenili konferencję bardzo pozytywnie. Na forach internetowych wszczęli dyskusję na temat potrzeby zmian w systemie edukacji oraz barier, jakie stawia polska rzeczywistość. Na stronie „Wiadomości 24” jedna z internetek napisała: „Potrzeba zmian, i to szybko. Takiego wykładu powinni wysłuchać wszyscy dyrektorzy szkół podstawowych”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> [http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/czy\\_wiesz\\_jak\\_wspierac\\_rozwoj\\_dziecka\\_128846.html](http://www.wiadomosci24.pl/arttykul/czy_wiesz_jak_wspierac_rozwoj_dziecka_128846.html).

KINGA MUSIALSKA: *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, ss. 128.

Recenzowana książka wpisuje się w nurt najnowszych badań z zakresu pedagogiki społecznej. We wstępie autorka przedstawia zwięźle m.in. rodzaje aspiracji młodzieży w największym stopniu determinujące jej życie w latach dojrzałych, a także cele praktyczne i poznawcze badań prowadzonych w tym zakresie.

W rozdziale o problematyce aspiracji życiowych w literaturze przedmiotu autorka objaśnia terminy używane w tej pracy. Opisując pojęcie aspiracji, przytacza definicje słownikowe oraz tworzone przez innych badaczy tego zagadnienia. Za najodpowiedniejszą z nich uznaje definicję A. Kołakowskiej, zamieszczoną w książce *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej* (1970). Według tej definicji aspiracje to kategorie uświadomionych pragnień związanych z przedmiotami i wartościami nieposiadanymi bądź takimi, które wymagają ciągłego odnawiania i mają wysoką wartość w hierarchii pragnień.

Wyjaśniając pojęcie „poziom aspiracji”, K. Musialska odwołuje się do interpretacji innych badaczy. Niestety nie wypowiedziada się jednoznacznie, którą z nich aprobuje. Podaje, że termin ten oznacza najczęściej „wynik, rezultat działania, zespół dążeń” (s. 14). Stanowi to istotę wszystkich przytoczonych definicji poziomu aspiracji, jednak czytelnicy mogą odczuć pewien niedosyt.

Omawiając rodzaje aspiracji, autorka przedstawia najważniejsze prace na ten temat: m.in. B. Gołębiowskiego

– poświęcone głównie analizie aspiracji społeczno-kulturalnych, dotyczące fundamentalnych wartości społecznych oraz szeroko pojętej kultury; A. Janowskiego, w których autor przypisuje typowe aspiracje ludzi do poszczególnych grup, jak np. aspiracje związane z przyszłą nauką czy zawodem; J. Szefer-Timoszenko, w których podział aspiracji na idealne i realne uwzględnia siłę motywacji.

Wymienione zostały także prace oparte na wynikach badań prowadzonych od 1969 do 2000 r. Przytaczając je, autorka koncentruje się wyłącznie na badaniach nad aspiracjami młodzieży, które mają podbudowę metodologiczną i teoretyczną.

W rozdziale *Założenia metodologiczne badań* autorka ukazuje przedmiot i szczegółowe cele badań, wyjaśnia, czym uwarunkowane są aspiracje życiowe i jaki jest ich poziom. Prezentuje (m.in. w tabelach) i komentuje istniejące problemy, teorie i hipotezy badawcze.

Pojęcia teoretyczne definiuje na podstawie prac T. Pilcha, M. Łobackiego i L. Niebrzydowskiego i przechodzi do prezentacji swoich metod, technik i narzędzi badawczych. Rozdział ten zawiera też podane w tabelach informacje na temat organizacji i przebiegu badań, charakterystyki terenu badań oraz badanej populacji.

Najobszerniejszy, zawierający prezentację i analizę zebranego materiału badawczego, jest rozdział *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości w świetle wyników badań własnych*. Autorka w tym rozdziale dokonuje szczegółowej analizy rodzajów aspiracji, tj. edukacyjnych, zawodowych, materialnych, bytowych, osobistych i rodzinnych oraz ich określonych uwarunkowań. Czytni

to według sprawdzonego schematu: wprowadzenie teoretyczne, przedstawienie i porównanie wyników badań oraz wnioski. Wnioski niejednokrotnie wzbogaca dociekaniem wychodzącymi poza obręb zebranych danych, co uważam za bardzo korzystne dla meritum zagadnienia. Dla pełniejszego analitycznego zobrazowania prezentowanego materiału autorka wprowadza wykresy.

Dopełnieniem analizy jakościowej jest ostatni rozdział: *Analiza indywidualnych przypadków*. Zawiera on omówienie aspiracji życiowych wybranych osób z badanej grupy. Zastosowanie analizy indywidualnych przypadków – z podaniem informacji o uczniu czy uczennicy, przytoczeniem fragmentów ich wypracowań i odnotowaniem wniosków – znacznie wzbogaca pracę, świadczy o bogatym warsztacie badawczym, a przede wszystkim jeszcze wnikliwiej ukazuje aspiracje życiowe badanej młodzieży stojącej u progu dorosłości.

W zakończeniu autorka zestawia dane dotyczące miejsca przeprowadzenia badań, grupy badawczej, wyników badań i weryfikacji hipotez badawczych, wyszczególnia najważniejsze rodzaje oraz poziomy aspiracji życiowych badanej młodzieży, oma-

wia ich związek z uwarunkowaniami czy też czynnikami poglądowcami, jakie mają na nie wpływ. Wsnute z badań konkluzje autorka uzupełnia możliwymi do zrealizowania postulatami. Zawarte w nich rady kieruje zarówno do nauczycieli, jak i rodziców, mając na celu ukazanie im ich ról w kształtowaniu poglądów i opinii wychowanków. Radzi, co należy zrobić, by młodzież osiągnęła sukces na polu edukacyjnym i zawodowym, np. rozszerzyć działalność dydaktyczno-wychowawczą na wszechstronne poznanie wychowanka oraz jego aspiracji życiowych.

Aneks daje czytelnikowi wgląd w techniki i narzędzia badawcze zastosowane w pracy: kwestionariusz ankiety, wzór metryczki, arkusz wypracowania, kwestionariusz samooceny,teczka zawodoznawcza.

Zaletą książki jest klarowność myśli oraz przystępność mimo zastosowania specjalistycznej terminologii. Książka cieszy się dużym zainteresowaniem, gdyż porusza problemy dotyczące każdego z nas. Z zawartych w niej wielu cennych spostrzeżeń powinni skorzystać rodzice, pedagodzy, a nawet młodzież stojąca u progu dorosłości.

Katarzyna Pardej

**ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA NALEŻY:**

1. Wybrać jednego spośród trzech kolporterów:

I. PPUP „POCZTA POLSKA”  
W BYDGOSZCZY,

II. RUCH S.A.,

III. FIRMA AMOS.

2. Zapoznać się dokładnie z warunkami prenumeraty odpowiadającymi wybranemu kolporterowi.

3. Wypełnić dokładnie i czytelnie blankiet pocztowy w taki sposób, aby zawierał:

- tytuł czasopisma,
- okres, na jaki dokonujemy prenumeraty (od numeru do numeru),
- liczbę zamawianych egzemplarzy każdego numeru,
- indeks,
- prenumeratorzy zbiorowi dołączają wykaz czasopism do przelewu bankowego.

4. Dokonać wpłaty w dowolnym urzędzie pocztowym.

W I półroczu 2009 roku ukażą się 3 numery czasopisma w cenie 10,00 zł. W II półroczu ukażą się 2 numery również w cenie 10,00 zł.

**WARUNKI PRENUMERATY:**

I. CENTRUM USŁUG POCZTOWYCH ODDZIAŁ REGIONALNY W BYDGOSZCZY

1. Wpłaty należy dokonać na konto Centrum Usług Poczтовых Oddział Regionalny w Bydgoszczy, 85-950 Bydgoszcz, ul. Jagiellońska 6. Bank Pocztowny S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych nr: 98132000190099001120000022.

2. Wpłaty na prenumeratę roczną i I półroczu przyjmowane są do 6 grudnia, a na II półroczu do 10 czerwca. Wpłaty należy dokonać z 8-tygodniowym wyprzedzeniem kalendarzowego okresu prenumeraty.

3. Prenumeratę można opłacić na okres dowolnie krótszy, ale mieszczący się w roku kalendarzowym. Wpłaty należy dokonać na 8 tygodni przed ukazaniem się pierwszego z opłaconych numerów czasopisma.

4. Przyjmowane są wpłaty na prenumeratę zagraniczną. Do ceny w prenumeracie należy doliczyć 7,50 zł za każdy egzemplarz, a tak-

<p>ODCINEK DLA WPLACAJĄCEGO zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>BLANKIET WPLAT DLA PRENUMERATORÓW PRASY</p> <p>Nazwisko i imię</p> <p>Adres</p> <p>Ulica, nr domu i mieszkania</p> <p>Kod pocztowy      Miejscowość</p> <p>Nazwa i siedziba posiadacza rachunku</p> <p>Centrum Usług Pocztowych Oddz. Regionalny 85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6</p> <p>BANK POCZTOWY S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych NR 98132000190099001120000022</p>	<p>Opłata pocztowa</p> <p>Podpis przyjmującego</p> <p>PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ</p> <p>Datownik</p>
<p>ODCINEK DLA POSIADACZA RACHUNKU zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>BLANKIET WPLAT DLA PRENUMERATORÓW PRASY</p> <p>Nazwisko i imię</p> <p>Adres</p> <p>Ulica, nr domu i mieszkania</p> <p>Kod pocztowy      Miejscowość</p> <p>Nazwa i siedziba posiadacza rachunku</p> <p>Centrum Usług Pocztowych Oddz. Regionalny 85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6</p> <p>BANK POCZTOWY S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych NR 98132000190099001120000022</p>	<p>Opłata pocztowa</p> <p>Podpis przyjmującego</p> <p>PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ</p> <p>Datownik</p>
<p>ODCINEK DLA BANKU zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>BLANKIET WPLAT DLA PRENUMERATORÓW PRASY</p> <p>Nazwisko i imię</p> <p>Adres</p> <p>Ulica, nr domu i mieszkania</p> <p>Kod pocztowy      Miejscowość</p> <p>Nazwa i siedziba posiadacza rachunku</p> <p>Centrum Usług Pocztowych Oddz. Regionalny 85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6</p> <p>BANK POCZTOWY S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych NR 98132000190099001120000022</p>	<p>Opłata pocztowa</p> <p>Podpis przyjmującego</p> <p>PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ</p> <p>Datownik</p>
<p>ODCINEK DLA POCZTY zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>BLANKIET WPLAT DLA PRENUMERATORÓW PRASY</p> <p>Nazwisko i imię</p> <p>Adres</p> <p>Ulica, nr domu i mieszkania</p> <p>Kod pocztowy      Miejscowość</p> <p>Nazwa i siedziba posiadacza rachunku</p> <p>Centrum Usług Pocztowych Oddz. Regionalny 85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6</p> <p>BANK POCZTOWY S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych NR 98132000190099001120000022</p>	<p>Opłata pocztowa</p> <p>Podpis przyjmującego</p> <p>PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ</p> <p>Datownik</p>

Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				
Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				
Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				
Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				

że podać dokładny adres odbiorcy. 5. Wszelkich Informacji udziela Wydział Kolportażu (052) 322 90 86.

II. „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują:

– jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.

– od osób lub Instytucji zamieszkałych lub mających siedzibę w miejscowościach, w których nie ma jednostek kolportażowych RUCH. wpłaty należy wnieść na konto:

„RUCH” S.A. w PKO S.A.  
IV O/W-wa.

151240105311110000044304118  
lub „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy. ul. Jana Kazimierza 31/33. 00-958 Warszawa, sk. 12, tel. (0 22) 532 81 31, 532 88 20, 532 88 16, fax 532 8132, www.ruch.pol.pl

2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Wpłaty przyjmuje „RUCH” S.A. Oddział Warszawa na konto w kasach Oddziału. Dostawa odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty, z wyjątkiem zlecenia dostawy pocztą lotniczą, której koszt w pełni pokrywa zamawiający.

3. Termin przyjmowania wpłat na rok 2010 na prenumeratę krajową i zagraniczną ze zleceniem dostawy za granicę od osób zamieszkałych w kraju upływa z dniem 5.10.2009 r.

III. „AMOS” , 01-185 Warszawa. ul. Broniewskiego 8a. tel. 022-639-13-61

konto: **PKO BP I/O Warszawa nr 30-10201013-122640143** w terminie do 15.11.2009 r. na rok 2010. Jednocześnie AMOS prowadzi prenumeratę non-stop. w ramach której wpłaty na minimum 3 numery czasopisma, dokonane do 10. dnia każdego miesiąca w półroczu kalendarzowym powodują rozpoczęcie dostaw już w następnym miesiącu. Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa. Przy wysyłce lotniczej dodatkową opłatę pokrywa zamawiający.

**Uwaga!** Prenumeratorom zamawiającym minimum 10 egzemplarzy danego tytułu AMOS funduje dodatkowo 1 egzemplarz.