

Nr 3 (259) 2011  
Tom LXXII  
MAJ  
CZERWIEC

# SZKOŁA SPECJALNA

DWUMIESIĘCZNIK AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzowali: *ks. dr hab., prof. UMK Czesław Kustra*  
*dr hab., prof. APS Bernadeta Szczupał*

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 Szczówka

**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 – Monika Bielska-Łach

Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa  
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45  
centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18  
e-mail: [szkolaspecjalna@aps.edu.pl](mailto:szkolaspecjalna@aps.edu.pl)  
nakład 1000 egz.

## SPIS TREŚCI

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 163 – *Ależalowa Aktoty*  
Informacyjne systemy kształcenia jako problem pedagogiki
- 177 – *Alicja Matusz-Rzędowska*  
Motywacja zawodowa i oczekiwania słuchaczy III roki kolegium nauczycielskiego w zakresie wykonywanej w przyszłości profesji nauczycielskiej
- 188 – *Andrzej Twardowski*  
Sytuacja psychologiczna rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami (część 2)
- 197 – *Ewa Maria Kulesza*  
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (Część 3). Dzieci pięcio- i sześciolatnie

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 209 – *Aneta Wnuk*  
Edukacja bezpieczeństwa ruchu drogowego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie Wielkiej Brytanii
- 215 – *Barbara Marcinkowska*  
Specjalne wychowanie przedszkolne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – z doświadczeń Przedszkola Specjalnego nr 249 w Warszawie

### PRAWO I PRAKTYKA

- 224 – *Anna Romaniuk*  
Prawo małżeńskie a osoba niepełnosprawna

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 231 – *Ditta Baczała, Jacek J. Błeszyński, Katarzyna Kołaczyńska, Aneta Szymczak*  
Służby porządkowe i ratownicze a osoby chore psychicznie i niepełnosprawne intelektualnie

### RECENZJE

- 235 – K. Baranowicz: Paradydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006, ss. 242 (*Mariusz Grabowski*)
- 236 – V.G. Paley: Dobroć dzieci. The Kindness of children. Harvard University Press, 2000, ss. 144 (*Aneta Wnuk*)

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY:

- Z. Janiszewska–Nieścioruk: Problem edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, ss. 295 (*Kalina Makowska*)
- D. Tammet: Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010, ss. 274 (*Bernadetta Węclawik*)

## CONTENTS

### SCIENTIFIC STUDIES

- 163 – *Ależalowa Aktoty*  
Information Systems of Education as a Teaching Problem
- 177 – *Alicja Matusz-Rzędowska*  
Professional Motivation and Expectations of Third-Year Students in a Teacher Training College as Regards their Future Profession as Teachers
- 188 – *Andrzej Twardowski*  
Psychological Situation of Siblings of Children with Disabilities (Part 2)
- 197 – *Ewa Maria Kulesza*  
Diagnosis of Cognitive Potential in Preschool-Aged Children (Part 2). Five- and Six-Year-Old Children

### FROM TEACHING PRACTICE

- 209 – *Aneta Wnuk*  
Traffic Safety Education for Children with Special Educational Needs with the Example of Great Britain
- 215 – *Barbara Marcinkowska*  
Speech Pathology Prevention for Preschool- and Early-School-Aged Children

### LAW AND PRACTICE

- 224 – *Anna Romaniuk*  
Marital Law and a Person with a Disability

### HOME AND WORLD NEWS

- 231 – *Ditta Baczała, Jacek J. Błaszczński, Katarzyna Kołaczyńska, Aneta Szymczak*  
Protection and Rescue Services Versus People with Mental and Intellectual Disabilities

### REVIEWS

- 235 – K. Baranowicz: Paradydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych [Paradidactic Effects of Integrated Education for Children with Disabilities]. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006, pp. 242 (*Mariusz Grabowski*)
- 236 – V.G. Paley: Dobroć dzieci. [The Kindness of children]. Harvard University Press, 2000, pp. 144 (*Aneta Wnuk*)

### We Recommend to our Readers:

- Z. Janiszewska–Nieścioruk: Problem edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną [Problem of Integrated Education for Children and Adolescents with Intellectual Disabilities]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, pp. 295 (*Kalina Makowska*)
- D. Tammet: URODZIŁEM SIĘ PEWNEGO BŁĘKITNEGO DNIA [Original title: *Born on a Blue Day: Inside the Extraordinary Mind of an Autistic Savant*]. Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010, pp. 274 (*Bernadetta Węclawik*)

AKTORY AKŻALOWA  
KazNPU im. Abaja, Almaty, Kazachstan

## INFORMACYJNE SYSTEMY KSZTAŁCENIA JAKO PROBLEM PEDAGOGICZNY

W artykule podjęto problematykę wdrażania nowych technologii w systemie kształcenia. Rozpatrywane jest rozumienie technologii pedagogicznych, analizowane są wskaźniki innowacji w edukacji z perspektywy pedagogiki XIX i XX w. oraz współczesne uwarunkowania innowacyjnych programów kształcenia specjalistów na poziomie wyższym zawodowym. Szczególną uwagę zwraca się na tworzenie systemów zarządzania jakością opartych na międzynarodowych standardach ISO.

*Słowa kluczowe:* technologia pedagogiczna, innowacja, kształcenie

Współczesny system informacyjny oświaty znajduje się w stadium dynamicznej odnowy. Impulsem do tego są procesy reformowania całego społeczeństwa oraz logika rozwoju systemu kształcenia. System ogólnego kształcenia rozwija się w kierunku zwiększenia jego zróżnicowania, wariantowości, integracji programów kształcenia, humanizacji i humanitaryzacji oświaty. Uznanie potrzeby innowacyjnych zmian w pedagogice przyczyniło się do powstania licznych szkół z innowacyjnym systemem kształcenia, wdrożenia do procesu kształcenia nowych technologii.

Czym jest technologia pedagogiczna? Na to pytanie jest wiele, czasami wykluczających się, odpowiedzi, co świadczy o tym, że teoria i praktyka technologii pedagogicznych znajduje się w fazie opracowywania? Według S.I. Ożegowa technologia (z gr. *techne* – sztuka, mistrzostwo, umiejętność; *logos* – słowo, nauka) to całokształt procesów w określonej dziedzinie produkcji, a także naukowy opis sposobów produkcji; całokształt metod urzeczywistnianych w dowolnym procesie. Technologia pedagogiczna zaś to całokształt reguł i odpowiadających im metod pedagogicznych oraz sposobów oddziaływania na rozwój, kształcenie i wychowanie ucznia (Ożegow, Szwedowa 2008, s. 797).

W wielu międzynarodowych publikacjach poświęconych technologii pedagogicznej można odnaleźć różne jej definicje, np.: „Technologia pedagogiczna to nie jest zwykle wykorzystanie technicznych środków nauczania albo komputerów, to wyjawienie zasad i opracowanie metod optymalizacji procesu kształcenia poprzez analizę czynników podnoszących wydajność edukacyjną, konstruowanie i stosowanie metod i materiałów, a także ocenę stosowanych metod” (Kłarin 1994, s. 17). Sedno takiego podejścia oparte jest na idei pełnego zarządzania pracą szkoły lub innej instytucji oświatowej. Według japońskiego naukowca pedagoga T. Sakamoto technologia pedagogiczna polega na wdrożeniu do pedagogiki systemowego sposobu myślenia, który można inaczej określić mianem systematyzacji oświaty (tamże). Technologie edukacyjne to system aktywności

pedagoga i uczących się w procesie kształcenia, oparty na konkretnej idei w zgodzie z określonymi normami organizacji i wzajemnego związku celów – treści metod. W praktyce pracy szkół, wyższych uczelni i innych instytucji oświatowych wykorzystywane są różnego rodzaju technologie edukacyjne.

Strukturalno-logiczne albo zadane technologie nauczania stanowią wieloetapową organizację ujęcia zadań dydaktycznych, wyboru sposobów ich rozwiązania, diagnostyki i oceny uzyskanych wyników. Logika strukturalizacji tego typu zadań może być różna: od prostego do złożonego, od teoretycznego do praktycznego lub odwrotnie.

Techniki zabawowe przedstawiają zabawową formę współdziałania pedagoga i uczących się poprzez realizację określonego fragmentu, np. gry, bajki, spektaklu itp. Zadania edukacyjne włączone są do treści zabawy. W procesie kształcenia wykorzystywane są różnego typu gry komputerowe (np. teatralizowane, służbowe, z podziałem na role).

Technologie komputerowe realizowane są w ramach systemu nauczyciel – komputer – uczeń za pomocą programów szkoleniowych różnego rodzaju (informacyjnych, treningowych, kontrolujących, rozwijających i in.). Technologie dialogowe powiązane są ze stworzeniem komunikatywnego środowiska, z poszerzaniem obszaru współpracy na poziomie nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń, nauczyciel – autor, uczeń – autor w trakcie postawienia i rozwiązywania zadań dydaktyczno-poznawczych.

Technologie treningowe to system działalności dotyczący opracowywania określonych algorytmów dydaktyczno-poznawczych działań i sposobów rozwiązywania typowych zadań w trakcie nauczania (testy i ćwiczenia praktyczne).

Według M.I. Machmutowa „technologię można przedstawić jako bardziej lub mniej twardo zaprogramowany (algorytmizowany) proces współdziałania wykładowcy i uczących się, gwarantujący osiągnięcie postawionego celu” (Machmutow, Ibragimow 1993, s. 5).

W cytowanym określeniu technologii pedagogicznej zwraca się uwagę na strukturę współdziałania nauczyciela i uczących się, sposoby oddziaływania na uczących się i rezultaty tego oddziaływania. Słowa „twardo zaprogramowany” sugerują zwolnienie pedagoga z konieczności myślenia: bierz jakąkolwiek znaną technologię i stosuj ją w swojej działalności. Jednak bez pedagogicznie rozwiniętego myślenia, bez uwzględnienia wielu czynników procesu pedagogicznego, wiekowych i indywidualnych cech uczących się dowolna technologia nie osiągnie zamierzonego celu i nie da oczekiwanego rezultatu. „Zaprogramowany” oznacza, że przed zastosowaniem tej lub innej technologii niezbędne jest przestudiowanie wszystkich jej właściwości: na co jest nakierowana, w imię czego jest stosowana, którym pedagogicznym koncepcjom odpowiada, jakie zadania może pomóc rozwiązać w określonych warunkach. Nie bez podstaw mówią: nauczyciel, który opanował technologię pedagogiczną, to człowiek mający pedagogiczne mistrzostwo. Dowolna technologia w tej lub innej mierze nakierowana jest na realizację w praktyce idei naukowych, tez, teorii. Dlatego technologia pedagogiczna znajduje się między nauką a praktyką. Technologie pedagogiczne można rozróżniać według różnych podstaw: źródła powstania (na podstawie doświadczenia pedagogicznego albo koncepcji naukowej), celów i zadań (kształtowanie

wiedzy, cech osobowościowych, rozwój indywidualności), możliwości środków pedagogicznych (jakie środki oddziaływania dają lepsze wyniki), funkcji nauczyciela, które on urzeczywistnia za pomocą technologii (diagnostycznych, zarządzania konfliktowymi sytuacjami), według tego, jaką stronę pedagogicznego procesu obsługuje konkretna technologia itd. (Griebienjuk 1996).

Tradycyjna wykonawcza działalność nauczyciela ustępuje miejsce działalności problemowo-badawczej, o twórczym charakterze. Dzisiaj większość instytucji oświatowych pracuje w trybie działalności innowacyjnej. Działalność innowacyjna kojarzona jest z gotowością nauczyciela do opracowania i wdrożenia pedagogicznych nowości (innowacji) do procesu dydaktyczno-wychowawczego. Niewystarczająca gotowość pedagogów do przyjęcia i praktycznego realizowania innowacji znacznie jednak obniża skuteczność nowości wprowadzanych do procesu kształcenia. Odnawiająca się praktyka ogólnego kształcenia stawia jakościowo nowe wymagania przed nauczycielami i wychowawcami. Wychowanie pedagogiczne w coraz większym stopniu znajduje się pod presją intensywnego rozwoju. Pedagodzy już dzisiaj powinni przygotowywać się do organizacji systemów kształcenia przyszłości. Przed wyższymi uczelniami pedagogicznymi stają zadania, których wcześniej nie rozwiązywały.

Gotowość pedagoga do wdrożenia innowacji do procesu nauczania głównie kształtuje się w okresie jego studiów na uczelni wyższej. Żeby system przygotowywania przyszłych nauczycieli był efektywny, także powinien się zmieniać zgodnie z tendencjami, które określają rozwój praktyki ogólnego kształcenia.

Staje się oczywiste, że już w czasie studiów u przyszłego nauczyciela powinny zostać ukształtowane racjonalnie uogólnione metody i nowatorski styl działalności umysłowej; umiejętność budowania wniosków, ustalania kolejności operacji i poczynań w innowacyjnej działalności; budowania i sprawdzania hipotez; opracowywania programu obserwacji, doświadczenia i eksperymentu; obrabiania i systematyzowania otrzymanych faktów, formułowania wniosków.

W ostatnich latach coraz większe znaczenie ma nowa dziedzina wiedzy – innowatyka pedagogiczna. Jest to sfera nauki zgłębiająca nowe technologie, procesy rozwoju szkoły, nową praktykę kształcenia. Słowo „innowacja” pochodzi z łacińskiego *innovatis* (*in* – w, *novus* – nowy) i w tłumaczeniu oznacza odnowę, nowość, zmianę (tamże). Innowacja pedagogiczna to zmiany nakierowane na poprawę rozwoju, wychowania i szkolenia uczniów.

Innowacje w edukacji, rozumiane w szerokim znaczeniu jako wniesienie nowego, zmiana, doskonalenie i poprawa istniejącego, to immanentna charakterystyka kształcenia, wynikająca z jego podstawowego sensu, istoty i znaczenia. To, co stanowi *novum* dla jednej szkoły, jednego nauczyciela, nie musi być nim dla innych. Nowość zawsze ma charakter historyczny. Nie ma znaczenia, czy w czasie obecnym idea, koncepcja, technologia są obiektywnie nowe czy nie, można ustalić czas, kiedy były one obiektywnie nowe (np. nowy w swoim czasie był klasowo-lekcyjny system Komeńskiego). Rodząc się w konkretnym czasie, progresywnie rozwiązując zadania określonego etapu, nowość szybko może stać się dorobkiem wielu, normą ogólnie przyjętą, masową praktyką albo przeżyć się, stać się hamulcem rozwoju w późniejszym okresie. Nauczyciel musi więc stale śledzić nowości w kształceniu i prowadzić innowacyjną działalność. Do podsta-

wowych funkcji innowacyjnej działalności nauczyciela odnoszą się progresywne (tzw. bezdefektowe) zmiany procesu pedagogicznego i jego składników: celów (np. nowym celem jest rozwój indywidualności ucznia, zmiana treści kształcenia, środków nauczania – nauka komputerowa), idei wychowania (J.P. Azarow, D. Bayard, B. Spok), sposobów i metod nauczania (W.F. Szatalow), rozwój (W.W. Dawydow, L.W. Zankow), wychowanie młodszych uczniów (S.A. Amonaszwili) itd. (tamże).

Do podstawy klasyfikacji innowacji można zaliczyć kryteria, na podstawie których będzie ona przeprowadzana. Pierwsze kryterium związane jest z dziedziną, w której realizują się nowości. Jako drugie ogólne kryterium można uznać sposób powstania nowatorskiego procesu, jako trzecie – szerokość i głębokość nowatorskich przedsięwzięć, a jako czwarte – podstawę, w której przejawiają się, powstają nowości. Według pierwszego kryterium, tzn. w zależności od tego, jakiego obszaru, jakiego sektora kształcenia dotyczą innowacje (co się odnawia), można wyodrębnić innowacje w: 1) treści kształcenia, 2) technologii, 3) organizacji, 4) systemie i zarządzaniu (tamże).

Innowację w teorii pedagogicznej pojmuje się jako przekształcenia i zmiany w modelu działalności, stylu myślenia pedagoga, budowie jednolitej koncepcji leżącej u podstaw powszechnego systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej (Kłarin 1995); przejaw twórczości w działalności pedagogicznej (Kan-Kalik, Nikandrow 1990); ukierunkowany proces stworzenia, rozpowszechnienia i wykorzystania nowości, logikę rozwijania nowości od idei do jej wykorzystania, a także logikę relacji między uczestnikami innowacyjnego procesu (Saranow 1998); kompleksowy proces stworzenia, rozpowszechnienia i wykorzystania nowego praktycznego doświadczenia dla zaspokojenia ludzkich potrzeb zmieniających się pod wpływem prawidłowego rozwoju społeczeństwa, a także związanych z daną nowością zmian w społecznym i materialnym środowisku (Lapin 2008).

Głównym wskaźnikiem innowacji jest rozwój szkoły lub uczelni wyższej w porównaniu z tradycją i masową praktyką. Innowacje w systemie kształcenia powiązane są z wprowadzeniem zmian:

- celu, treści, metody i technologii, formy organizacji i systemu zarządzania;
- stylu działalności pedagogicznej i organizacji procesu dydaktyczno-poznawczego;
- systemu kontroli i oceny poziomu kształcenia;
- systemu finansowania;
- dydaktyczno-metodycznego zaopatrzenia;
- systemu pracy wychowawczej;
- planu nauczania i programu nauczania;
- działalności nauczyciela i ucznia.

W procesie rozwoju szkoły lub uczelni wyższej, a być może i systemu oświaty jako takiego, uwzględnia się:

- absolutną nowość (brak analogii i prototypów);
- względną nowość;
- pseudonowość.

Typy innowacji w szkole i uczelni wyższej grupują się według różnych podstaw.



Pierwsza klasyfikacja innowacji oparta jest na odniesieniu novum do procesu pedagogicznego. Opierając się na rozumieniu danego procesu, wyodrębnia się typy innowacji w:

- celach i treści kształcenia;
- metodykach, środkach, sposobach, technologiach procesu pedagogicznego;
- formach i sposobach organizacji nauczania i wychowania;
- działalności administracji, pedagogów i uczących się.

Druża klasyfikacja innowacji w systemie kształcenia oparta jest na stosowaniu oznaczenia skali (wielkości). Wyodrębniane są następujące przekształcenia:

- lokalne i jednostkowe, niepowiązane między sobą;
- kompleksowe, związane wzajemnie z sobą;
- systemowe, obejmujące całą szkołę albo uczelnię wyższą.

Trzecia klasyfikacja jest dokonana według cechy innowacyjnego potencjału. Wyodrębniane są:

- modyfikacje czegoś znanego i przyjętego, związane z doskonaleniem, racjonalizacją, modyfikacją (programu kształcenia, planu nauczania, struktury);
- kombinacyjne innowacje;
- radykalne przekształcenia.

Czwarta klasyfikacja innowacji oparta jest na grupowaniu cech w stosunku do swojego poprzednika. Przy takim podejściu innowacje odnoszą się do zastępujących, znoszących się, otwierających albo dawnych wprowadzeń.

Źródłem idei odnowy szkoły albo uczelni wyższej mogą być:

- potrzeby kraju, regionu, miasta, rejonu jako społeczne zamówienia;
- zawarcie społecznego zamówienia w ustawach, dyrektywnych i normatywnych dokumentach regionalnego albo municypalnego znaczenia;
- osiągnięcia kompleksu nauk o człowieku;
- przodujące doświadczenie pedagogiczne;
- intuicja i twórczość kierowników i pedagogów na drodze prób i błędów;
- praca doświadczalno-eksperymentalna;
- doświadczenie zagraniczne.

Niektóre najbardziej znane w świecie nowe szkoły XX w. to wolne gminy szkolne (założone w Niemczech przez G. Lietza, P. Geheeba). Są to szkoły-internaty, których organizacja życia opierała się na zasadach swobodnego rozwoju dziecka i współpracy niedużych społeczności. Nauczanie bazowało na obowiązkowej pracy i wyborze zajęć dydaktycznych. Zastosowano system wykładów, przy czym brak było stabilnego planu nauczania. W dziedzinie wychowania istniała odpowiedzialność obywatelska (zasady internacjonalizmu). Piątą część wszystkich uczących się stanowiły dzieci z innych krajów (Epsztejn 1998, s. 171).

Szkoły zawodowe (po raz pierwszy pojawiły się w Niemczech, Szwajcarii, Austrii; w Rosji odnosiły się do nich kolonia Dzierżyńskiego i komuna Gorkiego pod kierownictwem A.S. Makarenki, szkoła S.T. Szackiego, P.P. Błońskiego; we Francji – szkoła des Roches) zapewniały uczniom przygotowywanie zawodowe, pracę traktowały jako wartość samą w sobie i jako element kultury, opierały się na samodzielności ucznia i organizacji samorządu (tamże).

Szkoła tzw. wolnego wychowania (w Lipsku, L.N. Tołstoja w Jasnej Polanie i in.) uważała za niecelowe nauczanie ucznia jakiegokolwiek przedmiotu albo

rzemiosła. Nie istniały plany nauczania i klasy, ale i nie było ograniczenia czasu w procesie porozumiewania się pedagoga i uczących się. Zwracano uwagę na zainteresowania i rozwój uczących się. Pedagodzy szkolni za główne zadanie nauczania uznawali przekazanie wiedzy o wielostronnych zjawiskach otaczającego świata. Szkoła wolnego wychowania kierowała się dewizą: wychodząc od dziecka (Kieblerle 1995).

Szkoła dla życia, przez życie (O. Decroly, Belgia) – jest to nauczanie i wychowanie w ścisłym związku z przyrodą, opieranie się na działalności i wolności dziecka, ścisły kontakt z rodzinami uczniów. Centra zainteresowań uczących się stanowiły podstawę szkoły. Nauczanie organizowano zgodnie z właściwościami rozwoju dziecięcego myślenia. Dziecko starano się wprowadzić w procesy twórcze: obserwacji, mierzenia, znajdowania, wyrażenia myśli i dokonywania skojarzeń. Ważnym składnikiem nauczania było bezpośrednie otoczenie dziecka: przyroda, szkoła, rodzina, społeczeństwo.

Szkoła działania (D. Dewey, USA) starała się zbliżyć nauczanie do życia i doświadczeń dzieci, stymulując ich naturalny rozwój. Organizowano nauczanie za pomocą działania. W procesie nauczania uwzględniane były podstawowe impulsy naturalnego rozwoju dziecka: społeczny (dążenie do porozumiewania się), konstrukcyjny (dążenie do ruchu w grze), badawczy (potrzeba dowiadывania się i rozumienia), ekspresyjny (dążenie do autoekspresji). Porozumiewaniu się dzieci w różnym wieku sprzyjała działalność pozalekcyjna (Djui, Djui 1922). Z tego kierunku powstały:

- szkoła laboratoryjna (D. Dewey);
- szkoła zabawowa (K. Pratt), powstająca na zasadzie wykorzystywania gry i metody dramatyzacji w procesie nauczania;
- szkoła dziecięca (M. Naumberg), kierująca się dewizą: tylko żyjąc uczymy się i wyróżniająca zajęcia indywidualne;
- szkoła organiczna (M. Johnson), orientująca się na zajęcia w grupach.

Dla określonych amerykańskich szkół było charakterystyczne:

- dążenie do znalezienia nowych metod nauczania;
- uwaga zwrócona na zainteresowania dzieci;
- poznawanie indywidualnych właściwości uczących się;
- rozwój aktywności, a także tendencja do praktycyzmu i użyteczności nauczania i wychowania.

Waldorfska szkoła (R. Steiner, Niemcy) podejmowała zadania wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka poprzez intensywną działalność duchową. Skupiała się na autonomicznym od świata społecznego życiu duchowym dzieci. Organizacja nauczania oparta była na samorządzie: działała rada, do której wchodziła nauczyciele, uczniowie, rodzice i przyjaciele szkoły. Nauczyciel wykładał wszystkie dyscypliny naukowe od pierwszej do ostatniej klasy. Do procesu nauczania i wychowania włączani byli rodzice. Przy ocenie wyników nauczania uwzględniano tylko indywidualne osiągnięcia każdego ucznia. Głównym kierunkiem działalności szkoły stało się poszukiwanie nowych form emocjonalno-estetycznego kształcenia i wychowania. W moralnym wychowaniu szczególną uwagę poświęcano metodom i formom pobudzania wyobraźni i fantazji jako antidotum na dziecięce okrucieństwo (Kieblerle 1995, s. 30).

Szkoła zorganizowana zgodnie z metodą projektów (np. U. Kilpatrick w USA, B. Russel w Wielkiej Brytanii), dawała uczniom prawo do wolnego wyboru zajęć. Program nauczania był rozpatrywany jako całość związana ze sobą doświadczeń. Uczniowie sami wybierali rodzaje działalności, za pomocą których zdobywali nową wiedzę. Oni także określali treść szkolnego programu. Nauczyciel tylko udzielał im pomocy w wykonaniu tego, co było zaplanowane (Kollings 1926, s. 112).

Szkoły pracujące według dalton-planu (po raz pierwszy pojawiły się w Anglii, później w USA), kierowały się następującymi zasadami: wolność dziecka, jego współdziałanie z grupą dzieci, podział czasu lekcyjnego (*Dalton plan...*1996).

Wolność ucznia przewidywała możliwość uczenia się w indywidualnym trybie tych przedmiotów, które on wybrał. Współdziałanie w grupie było realizowane na podstawie porozumiewania uczących się w każdym wieku. Podział czasu przewidywał otrzymywanie przez uczących się zadania dydaktycznego na początku miesiąca i wykonywanie go według swojego uznania. Uczeń podpisywał umowę na wykonywanie określonego programu. Przedmioty nauczania w szkole dzielono na podstawowe (język angielski, matematyka, historia, geografia, przyrodznawstwo, w starszych klasach – języki obce) i drugorzędne (muzyka, sztuka, prace ręczne, gospodarstwo domowe, rękodzieło, gimnastyka i in.). Znacząca część czasu lekcyjnego (3 godziny w pierwszej połowie dnia) była przeznaczana na samodzielną pracę. Wszyscy uczniowie mieli indywidualny rozkład, sami wybierali laboratoria i gabinety odpowiednio do przedmiotów i pracowali w nich samodzielnie albo w niedużych grupach. Indywidualizacji nauczania w szkole były podporządkowane formy organizacyjne, dobór treści kształcenia i metod nauczania.

Otwarte szkoły (pojawiły się w Wielkiej Brytanii na początku lat 70. XX w.) zatwierdzały indywidualny charakter nauczania, co sprowadzało się do faktycznej rezygnacji z planów nauczania i programów, klasowo-lekcyjnej formy nauczania, stałego planu lekcji i jednolitego trybu szkolnego, oceniającego systemu kontroli. W tej szkole brak jest tradycyjnego planu lekcji i istnieje elastyczny tryb zajęć. Nauczyciel i uczeń razem planują tematy i czas na różne rodzaje działalności. Taka praca otrzymała nazwę: integrowany dzień. Podstawową formą nauczania jest sposób dokonywania odkryć. Swobodny tryb ułatwia procesy zrozumienia przez dziecko otaczającego świata i autoekspresji. W klasach łączone były dzieci z różnicą wieku do 2 lat. Szkoły te były postrzegane jako kulturowo-oświatowe centra okręgu.

Idee otwartego nauczania były realizowane w wielu eksperymentach, np.: „Miasto jako szkoła” (Berlin, Sankt-Petersburg, lata 90.), „Śnieżne” i „morskie klasy” (Francja), „Szkoła bez ścian” (Wielka Brytania, USA). „Śnieżne klasy” – zapoznanie dzieci z przyrodą, życiem człowieka w górach – prowadzono w czasie wakacji, pod kierunkiem nauczyciela. „Morskie klasy” rozwiązywały w podróży rzecznych i morskich te same zadania nauczania i wychowania. Do zajęć naukowych w „Szkołach bez ścian” wykorzystywane były pomieszczenia służbowe biur i przedsiębiorstw przemysłowych, laboratoriów naukowych, muzeów i teatrów, sklepów i kawiarni. Przedmioty bazowe studiowano w college’ach (USA) na zajęciach grupowych, prowadzonych cztery razy w tygodniu

po dwie godziny. Pod koniec tygodnia przeprowadzane były zebrania podsumowujące z udziałem nauczycieli i administracji.

W szkole całorocznej (USA) uczniowie mieli wakacje (przez dwa tygodnie) co 45 dni. W rezultacie szkoła była czynna przez 12 miesięcy w roku, a uczniowie spędzali w ławce tyle samo dni, ile w zwykłej szkole (Epsztejn 1998).

Niegraduowane szkoły (USA) są to szkoły, w których zniesiony jest podział na klasy roczne. Nauczanie w każdym cyklu umożliwia opanowanie programu w indywidualnym trybie. (<http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogika>).

W ostatnich dziesięcioleciach problematyka innowacji w dziedzinie kształcenia była rozpatrywana w pracach pedagogów i psychologów: N.W. Gorbunowej, W.I. Zagwiazinskiego, M.W. Kłarina, W.S. Łazariewa, W.J. Laudis, M.M. Potaszniaka, S.D. Polakowa, W.A. Slastenina, W.I. Słobodczikowa, T.I. Szamowej, O.G. Jusufbekowej i in. (Ażibekow 2010, s. 52). Na początku XXI w. innowacje w kształceniu stopniowo stawały się nową dziedziną naukowo-pedagogicznej wiedzy, badającą nowe technologie, procesy rozwoju szkoły, praktykę kształcenia. Dzisiaj innowacja pedagogiczna jest to sfera nauki, nauczanie o nierozzerwalnej jedności i wzajemnym związku trzech podstawowych elementów procesu innowacyjnego w sferze kształcenia: stworzenia pedagogicznych nowości; ich wdrożenia i opanowania; stosowania i propagowania. Innowatyka pedagogiczna zdaniem W.S. Łazariewa i B.P. Martirosian (2004, s. 11–12) to nauka o stworzeniu pedagogicznych nowości, ocenie ich i opanowaniu przez pedagogiczną społeczność, wykorzystywaniu i stosowaniu w praktyce. Współcześnie innowacyjne zmiany idą w takich kierunkach, jak: formowanie nowej treści kształcenia; opracowanie i realizacja nowych technologii nauczania; stosowanie metod, sposobów, środków opanowania nowych programów; stworzenie warunków do samookreślenia osobowości w procesie nauczania; nowy sposób działalności i stylu myślenia tak wykładowców, jak i uczących się, wzajemne relacje między nimi, stworzenie i rozwój twórczych innowacyjnych kolektywów (Ażibekow 2010).

Twórcza istota innowacji w kształceniu i konieczność ich odzwierciedlenia w formie dydaktyki wymagają rozumienia metodologii innowatyki pedagogicznej jako organicznej jedności dwóch składowych: nauczania i działalności. Obecnie wielu pedagogów widzi możliwość wykorzystywania innowacyjnego kształcenia do rozwoju systemu średniego wykształcenia w celu kształtowania innowacyjnej kultury w społeczeństwie. Pozwoli to podnieść rolę szkoły w rozwoju innowacyjnej działalności w społeczeństwie, stworzyć efektywne mechanizmy wykorzystywania potencjału naukowo-technicznego w rozwiązywaniu społecznych i ekonomicznych zadań tak na narodowym, jak i na regionalnym poziomach. Działalność innowacyjną placówki oświatowej powinno rozpatrywać się jako główny mechanizm zapewnienia jakości kształcenia. Nowy, szybko zmieniający się rynek pracy intelektualnej wymaga zmiany systemu kształcenia, opracowania nowej treści kształcenia, nowych technologii i metodyk nauczania.

Pojęcie „kształcenie innowacyjne” w literaturze naukowej rozpatruje się jako dwubiegunową konstrukcję. Wielu autorów (I.I. Cyrkun, N.R. Jusufbekowa, A.J. Nain, W.S. Łazariew, W.A. Slastenin i in.) rozpatruje innowacje z punktu widzenia filozoficzno-teoretycznego, inni naukowcy (np. W.W. Guzejew, G.W. Lawrentjew, M.M. Żampeisowa, K.Ż. Buzaubakowa, A.A. Żajtapowa, K.S. Kudajber-

genowa, M.B. Gulamowa) opisują racjonalizację procesu dydaktycznego przy wykorzystywaniu jakiegokolwiek czynnika, np. aktywnych metod nauczania albo technicznych środków nauczania. Sens innowacji oświatowych polega na ich praktycznym charakterze. Ich celem jest kształtowanie innowacyjnej zdolności myślenia absolwenta uczelni wyższej (tamże).

Szybko zmieniające się warunki życia zachęcają społeczeństwo do nowego spojrzenia na to, co określane jest mianem kapitału ludzkiego. Szkoła zawodowa jest predestynowana do opracowania mechanizmów i technologii kształtowania innowacyjnego myślenia. Innowacje są ogniwem pomiędzy teorią a praktyką, można je uważać za ten kanał, przez który zawodowa wiedza jest przekazywana do systemu nauczania. Tak więc innowacyjne kształcenie oparte jest na nowej wiedzy i innowacyjnej dynamice. Potencjał innowacyjny uczelni wyższej w większości określany jest przez różnorodność form, metod i podejść, które wykorzystuje instytucja oświatowa w swojej działalności, a także stopień jedności (naukowej, technologicznej, oświatowej) strukturalnych jednostek. Im większy jest stopień integracji podstawowych rodzajów działalności uczelni wyższej, tym wyższy jest innowacyjny potencjał.

Opracowanie i wdrożenie nowych współczesnych metodyk, technologii i programów nauczania powinno być ukierunkowane, w pierwszej kolejności, na swobodny rozwój osobowości, aktywności przedsiębiorczej, zdolność szybkiej adaptacji do intensywnych zmian we współczesnym świecie, rozwiązywanie skomplikowanych zawodowych zadań. Wyższe uczelnie powinny stale rozwijać zasadę kształcenia ustawicznego, stymulować u ludzi potrzebę stałego doskonalenia swojej wiedzy. Nieprzerwane nauczanie jest niezbędne dlatego, że w warunkach szybkich technologicznych, ekonomicznych i społecznych zmian nie da się dokładnie prognozować struktury zapotrzebowania na specjalistów w przyszłości, przewidzieć pojawienia się nowych zawodów. Zasada ustawicznego kształcenia w ciągu całego życia przewiduje, że uczelnie wyższe powinny stymulować u ludzi dążenie do wiedzy i zapewniać im możliwość sprawnej adaptacji do szybko zmieniających się warunków ekonomicznych i społecznych.

W dzisiejszych warunkach, w czasie przygotowywania specjalistów z wyższym kierunkowym wykształceniem, coraz bardziej pożądane jest podejście indywidualne do nauczania, które zapewnia w oświatowych modelach realizację i szersze wykorzystanie podejścia kompetencyjnego. Związane jest to z rozszerzeniem oświatowego obszaru w ramach realizacji systemu bolońskiego.

Kształcenie kompetencji jest to droga do rozszerzania akademickiego i zawodowego uznania i mobilności, do powiększenia porównywalności, połączenia dyplomów i kwalifikacji. W Kazachstanie realizacja kompetencyjnego podejścia może wystąpić jako dodatkowy czynnik podtrzymania jednolitego oświatowego, profesjonalnie kwalifikowanego i kulturowo wartościowego obszaru.

Opracowanie nowych innowacyjnych oświatowych programów przygotowywania specjalistów z wyższym zawodowym wykształceniem będzie wymagało stworzenia i wdrożenia do procesu nauczania dydaktyczno-metodycznych kompleksów NMK według dyscyplin i specjalności, co przewiduje systematyzację naukowo-metodycznych dokumentów i pozwala budować proces naukowy na trwałej metodycznej podstawie, systemowo urzeczywistniać jego praktyczną

realizację. Tworzenie NMK można rozpatrywać jako etap dużej i bardzo ważnej pracy dydaktyczno-metodycznej, skierowanej na dalsze podnoszenie jakości przygotowywania specjalistów z wyższym zawodowym wykształceniem.

Dzisiaj przy przygotowywaniu specjalistów z wyższym wykształceniem zawodowym niezbędne jest budowanie procesu naukowego tak, żeby był on maksymalnie zbliżony do przyszłej działalności praktycznej absolwentów, w znacznym stopniu zorientowany na konkretne potrzeby produkcji. Uczelnie wyższe powinny poświęcać więcej uwagi i wyodrębniać więcej czasu lekcyjnego w swoich roboczych planach nauczania na praktyczne przygotowywanie studentów, kosztem godzin przeznaczonych na praktykę produkcyjną i pracę naukowo-badawczą. Perspektywiczna jest sytuacja, w której projekty semestralne i dyplomowe będą wykonywane według zamówień przedsiębiorstw i organizacji konsumentów. Pożądane jest, żeby przy wykonywaniu prac semestralnych i dyplomowych studenci różnych kierunków i specjalności (a w miarę możliwości studenci różnych uczelni wyższych) łączyli się w twórcze i robocze grupy. Cała praca nad takimi projektami kompleksowymi powinna być skierowana na otrzymanie konkretnego wyniku końcowego i przeprowadzana w ramach prac naukowo-badawczych, finansowanych przez przemysłowe przedsiębiorstwa i organizacje, w których w przyszłości będą pracować młodzi specjaliści. Taką formę przygotowywania specjalistów na końcowym etapie nauczania można rozpatrywać również jako pozyskiwanie kadr naukowo-pedagogicznych, transformację prac semestralnych i dyplomowych w rozprawy doktorskie.

Działalności innowacyjnej określającej jakość i skuteczność procesu oświatowego uczelni wyższej powinno towarzyszyć rozpatrywanie wydajności badań naukowych. Aktywny udział kadry nauczycieli akademickich w przeprowadzaniu prac naukowo-badawczych stwarza możliwość ciągłego doskonalenia i poszerzenia wiedzy zawodowej oraz praktycznego doświadczenia. Jest oczywiste, że wyniki badań naukowych powinny w odpowiedni sposób być opłacalne. Wtedy skład kadry nauczycieli akademickich będzie zainteresowany stałym doskonaleniem procesu dydaktycznego, a wykładowcy stale będą szukać, znajdować i wykorzystywać wszelkie możliwości poprawy wyników swojej pracy.

Można z pewnością powiedzieć, że w dzisiejszych warunkach tylko materialne korzyści mogą zmusić nauczycieli akademickich do wykorzystywania wszystkich posiadanych rezerw do poprawy jakości swojej pracy.

Szkoła wyższa w ostatnich latach przechodzi od informatywnego systemu nauczania do problemowego, u podstaw którego leży samodzielna praca studentów pod kierownictwem wykładowcy. Zmienia się i rola wykładowcy – zostaje on opiekunem i konsultantem. Podstawowym jego zadaniem staje się motywacja studentów do działalności innowacyjnej. Jeszcze jedna właściwość działalności oświatowej uczelni wyższej polega na tym, żeby zapewnić studentom możliwość intensywnej pracy, gdyż bez tego nie można zostać pełnowartościowym specjalistą.

Intensyfikacja nauczania to podnoszenie wydajności pracy każdego studenta, powiększenie zakresu przyswojenia materiału bez zwiększenia czasu lekcyjnego, staranny dobór najefektywniejszych zadań, natężenie zajęć audytoryjnych, poszukiwanie metod stymulacji studentów do studiowania przedmiotu.

Zwiększenie godzin samodzielnej pracy studenta wymaga odpowiedniej reorganizacji procesu naukowego, modernizacji dydaktyczno-metodycznej dokumentacji, opracowania nowych podejść dydaktycznych do samodzielnego głębokiego opanowania materiału dydaktycznego. Samodzielna praca powinna mieć produktywny charakter, przyczyniać się do rozwoju twórczego potencjału studenta, koniecznie powinna być skierowana na samodzielne indywidualne poszukiwanie sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych.

Staje się oczywiste, że w warunkach rosnącej z każdym rokiem konkurencji niezbędne jest nie tylko doskonalenie systemu wyższego wykształcenia zawodowego z uwzględnieniem współczesnych wymagań rynku, ale i przegłądanie tradycyjnych podejść w zarządzaniu uczelniami wyższymi.

U licznych pracowników szkoły wyższej uzasadnione zainteresowanie wywołuje możliwość tworzenia wewnątrzuczelnianych systemów zarządzania jakością, opartych na wymaganiach międzynarodowych standardów ISO serii 9000 do budowy systemów zarządzania jakością.

Takie systemy, bazujące na procesowym podejściu do zarządzania, pozwalają na stałe doskonalenie procesu przygotowywania wysoko wykwalifikowanych specjalistów, osiąganie wysokiego poziomu wiedzy w procesie oświatowym, a także na bardziej skuteczne wykorzystywanie posiadanych kadr, materialno-technicznego, informacyjnego i finansowego potencjału uczelni wyższej.

Stworzenie skutecznie działającego certyfikowanego systemu zarządzania uczelnią wyższą na podstawie jakości i, równorzędnie z tym, systemu kompleksowego nieustannego przygotowywania kadr w dziedzinie działalności innowacyjnej pozwoli w istotny sposób podnieść poziom przygotowywania specjalistów i ich konkurencyjność na rynku pracy.

Dzisiaj na naszym rynku usług certyfikacyjnych w tej sferze pracują głównie doświadczone, już mające uznanie zagraniczne firmy certyfikujące. Tylko nieliczne uczelnie wyższe Republiki Kazachstanu mogą pozwolić sobie na pozyskiwanie tych firm do przeprowadzenia audytu i certyfikacji swoich akademickich systemów zarządzania jakością.

Celem innowacyjnego kształcenia jest:

- zapewnienie studentom warunków do rozwoju intelektualno-osobowościowego i duchowego;
  - stworzenie warunków do wyrobienia nawyków naukowego stylu myślenia;
  - nauczenie metodologii innowacji w sferze socjalno-ekonomicznej i zawodowej.
- Działalność innowacyjna wpływa na rozwój profesjonalizmu nauczycieli:
- umacniają się humanitarne, podmiotowe stosunki między nimi a uczniami;
  - następuje rozwój osobowości;
  - innowacyjne doświadczenie nauczycieli łączy się z pedagogiczną i psychologiczną działalnością naukową;
  - wzmacnia się naukowo-pedagogiczna współpraca, partnerstwo naukowców i pedagogów.

W działalności innowacyjnej pedagog występuje w charakterze badacza całego procesu pedagogicznego i pracy zawodowej. To pozwala mu analizować i opisywać doświadczenia pedagogiczne (swoje i kolegów), prowadzić korektę dróg osiągania celów i realizacji zadań, twórczo podchodzić do zjawisk i proce-

sów będących treścią jego pracy zawodowej. Analiza własnej działalności pedagogicznej służy działalności innowacyjnej nauczyciela.

### Bibliografia

- Ażibiekow, K.Ż. (2010). *Tieorietiko-mietodologiczeskije osnovy podgotowki buduszczich ucztielej k innowacionnoj diejatielnosti w wuzie*. Awto-ref. Dissiert. Szymkient.
- Dalton-*plan: metod i principy raboty. Matieriały k sieminary*. (1996). Moskwa–Amstierdam: Projekt „Mietropolis”.
- Djui, D., Djui, E. (1922). *Szkoły buduszczego*. Bierlin: Gos. Izd. RSFSR.
- Epsztejn, M.M. (1998). *Riealizacija idej „nowoj szkoły” w opytye piedadogow pierwoj trieti XX w. w Rossii*. Dissiert. Sankt-Pietierburg.
- Griebienjuk, O.S. (1996). *Obszczaja piedadogika. Kurs lekcji*. Kaliningrad: Izdatielstwo KGU. <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogika>.
- Kan-Kalik, W.A., Nikandrow, N.D. (1990). *Piedadogiczeskoje tworczestwo*. Moskwa: Piedadogika.
- Kieblerle, N.W., (1995). *Razwitije idei swobodnogo wospitanija w Rossii* (L.N. Tołstoj, K.N. Wentcel). Awto-ref. Dissiert. SPb.
- Kłarin, M.W. (1994). *Innowacionnyje modeli obłuczenija w zarubieżnych piedadogiczeskich poiskach*. Moskwa.
- Kłarin, M.W. (1995). *Innowacii w mirowoj piedadogikie: obłuczenije na osnovie issliedowanija*. Riga: Ekspierimient.
- Lapin, N.I. (2008). *Uniwiersitiekaja kniga*. Łogos
- Łazariew, W.S. Martirosjan, B.P. (2004). *Piedadogiczeskaja innowatika: obiekt, przedmiot i osnovnyje ponjatija*. Moskwa: Piedadogika.
- Machmutow, M.I., Ibragimow G.I. (1993). *Piedadogiczeskije technologii razwitija myszlenija*. Kazan.
- Ożegow, S.I., Szwedowa, N.J. (2008). *Tolkowyj słowar russkogo jazyka: 80 000 słow i frazieologiczeskich wyrażenij*. Moskwa: ITI Technologii.
- Saranow, A.M. (1998). *Funkcii mietodologii piedadogiki w innowacionnom poiskie razwitwajuszczesjsja szkoły. Sbornik naucznych trudow*. Wołgograd: Pieriemenia.

## INFORMATION SYSTEMS OF EDUCATION AS A TEACHING PROBLEM

### Summary

The article discusses the issues of the development of new technologies in the education system. The interpretation of teaching technologies is examined, and the indicators of innovation in education are analyzed from the perspective of the 19th- and 20th-century education. Contemporary factors determining innovative programs designed to train specialists at the higher vocational education level are analyzed. Special attention is paid to the development of quality management systems based on international ISO standards.

**Key words:** teaching technology, innovation, education



## MOTYWACJA ZAWODOWA I OCZEKIWANIA SŁUCHACZY III ROKU KOLEGIUM NAUCZYCIELSKIEGO W ZGIERZU

W niniejszym artykule zaprezentowano efekty badań przeprowadzonych wśród słuchaczy III roku Kolegium Nauczycielskiego w Zgierzu. Zebrane wyniki koncentrują się na motywacji zawodowej i oczekiwaniach młodzieży kończącej kształcenie w placówce edukującej przyszłych nauczycieli. Pozwalają one na zarysowanie sylwetki typowego słuchacza, który przygotowuje się do pełnienia w przyszłości roli nauczyciela.

*Słowa kluczowe:* motywacja zawodowa, oczekiwania, kształcenie nauczycieli, rola zawodowa, profesja nauczycielska

Główne zadanie każdej placówki kształcącej przyszłych nauczycieli to dążenie do wspomagania ich w szeroko pojętym rozwoju, jest bowiem oczywiste, że „nauczyciel o słabych możliwościach intelektualnych nie przyczynia się do kultury umysłowej swoich uczniów” (Kwiatkowska 2005, s. 125), a w konsekwencji niweczy także ich szanse na rozwój.

We współczesnych teoriach rozwoju człowieka zgodnie podkreśla się, że logiką rozwoju kieruje „tendencja do wzrastającej niezależności człowieka od presji zewnętrznego otoczenia. Zmiany rozwojowe to zmiany dające wzrost autonomii człowieka jako osoby. [...] Autonomia w tym przypadku oznacza [...] krytyczne dystansowanie się w stosunku do wszelkich wzorców myślenia i postępowania narzucanych jednostce przez jej otoczenie społeczne i kulturowe [...] poszukiwanie własnego sposobu bycia i dochowywanie wierności własnej koncepcji świata” (Kwaśnica 1994, s. 26–27). Tymczasem współczesny nauczyciel coraz częściej oczekuje wskazówek, gotowych recept czy nawet instrukcji, gdyż wydają mu się one niezbędne do funkcjonowania w trudnej rzeczywistości edukacyjnej. Jest to niestety całkowitym zaprzeczeniem autonomii nauczycielskiego działania. Nierzadko zapomina lub, co gorsza, nawet nie ma świadomości, że „działa [...] w sytuacjach niepowtarzalnych/otwartych, niestereotypowych” (tamże, s. 10). Owej niepowtarzalności nie można uniknąć, bowiem istotę nauczycielskiej profesji stanowi praca z niezwykle wrażliwą i nieprzewidywalną materią, jaką jest drugi człowiek.

Tak więc zadaniem wszystkich placówek kształcących jest wdrażanie przyszłych pedagogów do autonomicznego, twórczego myślenia i działania, spostrzegania wszelkich problemów w sposób indywidualny, jednostkowy. Konsekwencją tego mogłoby być także zaszczepienie w młodych adeptach sztuki nauczycielskiej przeświadczenia, że profesja ta nie ma postaci finalnej. Wymaga ciągłego doskonalenia i unikania postawy prezentującej bezwzględna pewność i wiedzę skończoną. Według R. Kwaśnicy (tamże, s. 5) nieodłączne w pracy nauczyciela myślenie ustaje, „gdy nie odczuwamy prawdziwej niepewności, gdy z poczuciem oczywistości wiemy, że wiemy i wiedzę tę stosujemy w działaniu, okazując jej bezwzględne posłu-

szeństwo". Staje się to tym ważniejsze, że obecnie niepewność jest czymś więcej niż cechą właściwą myślącemu i wrażliwemu człowiekowi. Urasta ona do rangi niewidocznej struktury konstytuującej świat, w którym „niczego [...] nie wie się na pewno” (Bauman 2000, s. 49). W świecie tym „żadna posada nie jest na wieki poręczona, żadne stanowisko zabezpieczone przed kapryсами losu, żaden zawód odporny na ząb czasu, żadne umiejętności nie są wyposażone w gwarancję rynkowej wartości. Nabyte doświadczenie może się w mgnieniu oka przeobrazić z atutu w balast, a wstąpienie na drogę ponętnej dziś kariery może się jutro okazać krokiem samobójczym [...]. Środki utrzymania, pozycja społeczna, uznanie użyteczności i godności własnej mogą być wszystkie wypowiedziane z dnia na dzień i bez uprzedzenia” (tamże, s. 47). Dlatego nie pozostaje nic innego, jak nauczyć się żyć z niepewnością i w niepewności. Do radzenia sobie z nią są konieczne, także w zawodzie nauczyciela, elastyczność i mobilność. Rozwinięcie tych cech w wychowankach kierunków pedagogicznych to kolejne wyzwania dla edukacji nauczycielskiej.

Realizację wymienionych celów może wspomagać znajomość oczekiwań przyszłych nauczycieli wobec edukującej ich placówki, a także wobec pełnionego w przyszłości zawodu nauczyciela. Z punktu widzenia nauczycieli, organizatorów procesu edukacji, wiedza ta może mieć niebagatelne znaczenie dla samego przebiegu kształcenia. Świadomość tego, jakie są oczekiwania wychowanków danej placówki, daje szansę na efektywne ich motywowanie do nauki. Pozwala także wpływać na wzrost tych oczekiwań, co zwiększa szansę na rozwój przyszłych pedagogów. Istotną konsekwencją znajomości oczekiwań młodych ludzi wobec szkoły i przyszłego zawodu nauczyciela jest też możliwość prognozowania ich zachowań zawodowych.

Znaczenie ma także to, że młodzież nierzadko przy wyborze kierunku studiów lub przyszłego zawodu kieruje się selekcją negatywną, w wyniku czego wśród wykonujących nauczycielską profesję pojawiają się osoby „nieutożsamiające się z zawodem nauczyciela, bez pozytywnej motywacji, apatyczne, czasami cyniczne i przyjmujące wobec życia edukacyjnego bardziej pozycję znużonego widza niż aktywnego uczestnika” (Kwaśnica 1994, s. 41). Rozpoznanie tych oczekiwań młodzieży na początkowym etapie edukacji, które okażą się niespójne z założeniami kształcącej ją instytucji, choć częściowo pozwoli wyeliminować tego typu zjawiska.

Wiedza na temat oczekiwań ma też istotne znaczenie wychowawcze. Jak podkreśla R. Porzak (1999, s. 191), „oczekiwania formułowane przez uczniów mają znaczący wpływ na przejawiane przez nich postawy i zachowania wobec nauczycieli”, ponadto „zgodność oczekiwań nauczycieli i uczniów odnoszących się do przekazywanych przez szkołę wartości mogłaby wpłynąć na zwiększenie skuteczności procesu wychowawczego” (tamże). Pedagog, który pragnie poznać oczekiwania swoich wychowanków, przesyła w ich kierunku znaczący komunikat, będący wyrazem zaangażowania w ich kształcenie, unaocznia zainteresowanie ich losem, przejawia pragnienie traktowania uczniów w sposób podmiotowy.

Ważne wydaje się także to, by nauczyciele w kontakcie ze swoimi podopiecznymi podkreślali ważność otwartego werbalizowania przez nich własnych potrzeb i oczekiwań wobec szkoły, ale również wobec otaczającej ich rzeczywistości. Z badań diagnozujących sytuację dorastających ludzi przeprowadzonych przez H. Kwiatkowską (1997, s. 38) wyraźnie wynika, że „konformizm jest jedną z najsilniejszych orientacji społecznych badanej młodzieży”, która chcąc uniknąć wszel-

kich niedogodności, nie wyraża swoich poglądów ani potrzeb i tym samym woli dostosowywać się do otoczenia. Taka postawa jest wygodna, nie wymaga wysiłku i utrwała bierność w tych sytuacjach, w których należy jasno określić swoją postawę wobec świata i wziąć za ten świat odpowiedzialność. Niepokojący jest fakt, że młodym ludziom coraz częściej brakuje odwagi cywilnej, która daje im niezależność oraz czyni ich władnymi do podejmowania decyzji. Należy zatem wyposażyć dorastającą młodzież w indywidualne zdolności i kompetencje interakcyjne oraz stworzyć jej warunki do samodzielnego upominania się o siebie, nie zaś przyjmowania *status quo* (Witkowski 2007, s. 204). To nadrzędny cel edukacji.

### Materiał, organizacja i metoda badań

Na przełomie roku szkolnego 2009/2010 w Kolegium Nauczycielskim w Zgierzu (woj. łódzkie) przeprowadzono badania pilotażowe na temat oczekiwań studiującej tam młodzieży wobec edukacji i wykonywanego w przyszłości zawodu nauczyciela. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, któremu poddano słuchaczy studiujących na kierunkach pedagogika wieku dziecięcego, pedagogika z wychowaniem fizycznym i zdrowotnym, pedagogika specjalna.

W niniejszym opracowaniu analizie poddano motywację do zawodu i oczekiwania wobec wykonywanej w przyszłości profesji nauczycielskiej 130 słuchaczy studiów dziennych kończących naukę w kolegium na wspomnianych kierunkach kształcenia.

### Struktura społeczno-demograficzna badanych

W badanej populacji znaczną większość, bo aż 68%, stanowią kobiety. Dane te potwierdzają powszechnie panujący pogląd o feminizacji zawodu nauczyciela. Wśród nich dominują dwudziestodwulatki. Również wśród mężczyzn przeważają osoby w tym wieku. 23% respondentów kończy kolegium w wieku 21 lat. Ta grupa trafiła do kolegium najprawdopodobniej bezpośrednio po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej i egzaminie maturalnym. 20% spośród ankietowanych pochodzi ze wsi, reszta to mieszkańcy miast (tabela 1).

Tabela 1

Płeć, miejsce zamieszkania i wiek badanych osób (w %)

Badani	Miejsce zam.	Wiek				Razem	
		21 lat	22 lata	23 lata	23 lata		
Kobiety	wieś	20	30	11	7	16	68
	miasto					52	
Mężczyźni	wieś	3	13	10	6	4	32
	miasto					28	
Razem	wieś	23	43	21	13	20	100
	miasto					80	

Zdecydowanie największą grupę stanowią słuchacze, których oboje rodzice mają wykształcenie średnie. Grupę tę tworzy 23% mężczyzn i 43% kobiet (tabela 2).

Tabela 2

## Wykształcenie rodziców badanych osób (w %)

Badani	Oboje rodzice mają wykształcenie podstawowe	Oboje rodzice mają wykształcenie średnie	Oboje rodzice mają wykształcenie wyższe	Rodzice mający wykształcenie podstawowe i średnie	Rodzice mający wykształcenie średnie i wyższe	Rodzice mający wykształcenie podstawowe i wyższe	Brak rodziców	Jedno z rodziców	Razem
Kobiety	5	43	7	7	2	1	1	2	68
Mężczyźni	1	23	5	0	3	0	0	0	32
Razem	6	66	12	7	5	1	1	2	100

Wielu badanych (45%) o wykonywaniu w przyszłości zawodu nauczyciela zdecydowało tuż po maturze (tabela 3).

Tabela 3

## Czas podjęcia decyzji o wykonywaniu zawodu nauczyciela w przyszłości (w %)

Badani	W szkole podstawowej	W szkole średniej	Tuż po maturze	Kilka lat po maturze	Razem
Kobiety	5	5	17	5	32
Mężczyźni	13	14	28	13	68
Razem	18	19	45	18	100

## Wyniki badań

Wśród badanych kobiet aż 51% na pierwszym miejscu stawia oczekiwanie satysfakcji, jaką w przyszłości może dać im praca z dziećmi. Na miejscu drugim 39% z nich stawia oczekiwanie dalszego rozwoju. Wśród mężczyzn najczęściej wybieraną i umieszczaną na pierwszej pozycji odpowiedzią był brak oczekiwań – tę wskazało 36% ankietowanych. Nieco większa grupa mężczyzn (39%) za ważne uznała spełnienie zawodowe, jakie w przyszłości przyniesie im praca w szkole (tabela 4).

Tabela 4

## Oczekiwania wobec przyszłej pracy (w %)

Badani	Oczekiwania	Zaspokoi moje potrzeby materialne	Umożliwi mi spełnić się zawodowo	Umożliwi dalszy rozwój	Da radość i satysfakcję z pracy z dziećmi	Nie mam oczekiwań
Kobiety	najważniejsze	14	12	29	51	3
	ważne	7	36	39	19	0
	nieistotne	3	2	0	2	68
Mężczyźni	najważniejsze	18	4	25	18	36
	ważne	14	39	21	25	0
	nieistotne	0	4	0	7	54

Oczekiwania słuchaczy kolegium uwzględniła jeszcze jedno pytanie. Z odpowiedzi uzyskanych od respondentów wynika, że znaczącym dla nich oczekiwaniem jest poczucie użyteczności i ważności wykonywanej pracy – łącznie 50% ankietowanych stawia je na pierwszym, a 37% na drugim miejscu. Najczęściej stawianą na ostatniej pozycji odpowiedzią wśród kobiet były zarobki (14%), natomiast wśród mężczyzn możliwość wpływania na bieg życia szkolnego (18%) (tabela 5).

Aż 59% badanych deklaruje chęć pracy w profesji nauczycielskiej. Pozostałe osoby są zainteresowane innym zawodem (23%), nie mają planów zawodowych (14%) lub mają pewność co do tego, że nie chcą wykonywać pracy nauczyciela (4%). Ponadto na pytanie: Czy wybierając szkołę, kierowałeś się własnymi predyspozycjami do zawodu nauczyciela? aż 72% ankietowanych odpowiada twierdząco. 69% słuchaczy stwierdza, że ma zainteresowania zbieżne z profilem kolegium nauczycielskiego (tabela 6).

Istotne wydają się czynniki, które zmotywowały słuchaczy do podjęcia decyzji o pracy w szkole w charakterze nauczyciela. Zarówno na pierwszym, jak i na drugim miejscu największa grupa respondentów stawia potrzebę zdobycia dyplomu i uzyskania kwalifikacji zawodowych (32% – czynnik najważniejszy i 29% – czynnik ważny) oraz zdobycie wyższego wykształcenia (29% – czynnik najważniejszy i 32% – czynnik ważny). Do czynników zupełnie nieistotnych badani zaliczyli możliwość awansu społecznego (14%) i wygodę łączenia pracy z życiem rodzinnym (14%) (tabela 7).

Tabela 5

## Oczekiwania wobec pracy w szkole (w%)

Oczekiwania	Oczekiwania wobec pracy w szkole (w%)															
	Moc wykazywać się swoimi umiejętnościami	Mieć możliwość podejmowania samodzielnych decyzji	Mieć poczucie użyteczności i ważności wykonywanej pracy	Mieć wysokie zarobki	Mieć krótki dzień pracy	Mieć możliwość ciągłego uczenia się nowych rzeczy	Uczestniczyć w jak największej ilości nietypowych sytuacji pedagogicznych	Mieć możliwość samodzielnego planowania i organizowania swoich zajęć dodatkowych w szkole	Mieć możliwość wpływu na bieg wydarzeń życia szkolnego	Pracować w atmosferze współpracy	Mieć świadomość, że inni cenią moją pracę	Mieć bardzo wyraźnie wyznaczony zakres obowiązków	Dokładnie wykonywać pracę i nie popełniać błędów	Umieć radzić sobie w sytuacjach nietypowych	Być autonomiczną/autonomicznym w realizacji zadań zawodowych	
Badani	najważniejsze	22	3	36	2	3	5	0	2	0	7	2	0	2	3	2
	mniej ważne	10	17	19	8	7	5	0	2	0	8	14	3	7	0	0
Mężczyźni	najważniejsze	11	4	14	7	11	0	0	0	4	0	4	4	0	4	4
	mniej ważne	7	0	18	7	11	14	0	7	0	11	4	11	4	4	4
Kobiety	najważniejsze	2	5	3	14	7	5	5	7	7	7	5	8	0	12	10
	mniej ważne	11	4	4	4	11	4	4	6	18	0	4	4	4	11	4

Tabela 6

Plany dotyczące przyszłej pracy z uwzględnieniem zainteresowań i predyspozycji do wykonywania zawodu (w %)

Badani	Zgodność zainteresowań z profilem uczelni		Plany				Uwzględnienie własnych predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela		Razem
	Tak	Nie	nie mam planów	interesuje mnie inny zawód	nie chcę pracować w tym zawodzie	zamierzam pracować w zawodzie nauczyciela	Tak	Nie	
Kobiety	55	13	11	7	2	48	51	17	68
Mężczyźni	14	18	3	16	2	11	21	11	32
Razem	69	31	14	23	4	59	72	28	100

Tabela 7

Czynniki, które zmotywowały do wyboru profesji nauczycielskiej (w %)

Czynniki	Zdobycie dyplomu i uzyskanie kwalifikacji zawodowych	Zdobycie wyższego wykształcenia	Zwiększenie szans na rynku pracy poprzez zdobycie dodatkowego zawodu	Możliwość awansu społecznego	Poprawa materialnych warunków życia	Poszerzenie wiedzy i umiejętności	Chęć dalszego rozwoju, bo zawód nauczyciela tego wymaga	Potrzeba pracy na rzecz młodzieży	Chęć autonomicznego działania	Wygodą łączenia pracy z życiem rodzinnym	Potrzeba władzy
Najważniejszy	32	29	0	0	7	4	4	7	4	7	0
Ważny	29	32	11	4	7	11	0	0	0	7	0
Nieistotny	7	0	7	14	0	7	11	7	7	14	4

Analiza danych wskazuje, że przy podjęciu decyzji o pracy w zawodzie nauczyciela bardzo istotne dla respondentów okazały się także zainteresowania i pasje, które 25% z nich uważa za czynnik najważniejszy. Taka sama grupa badanych twierdzi, że jest to czynnik ważny (także 25%) (tabela 8).

Tabela 8

## Czynniki, które skłoniły do wyboru zawodu nauczyciela (w %)

Czynniki	Rady najbliższych członków rodziny	Rodzinne tradycje nauczycielskie	Opinie znajomych	Sugestie twoich nauczycieli	Filmy i lektury	Długiego wolnego czasu (np. wakacje)	Zainteresowania i pasje	Gwarancja zatrudnienia	Krótki czas pracy nauczyciela	Twórczy charakter pracy nauczyciela	Dobre oceny w szkole średniej	Złe oceny w szkole średniej
Najważniejszy	4	0	21	7	0	14	25	11	11	4	0	0
Ważny	11	0	7	7	0	14	25	7	14	11	4	0
Nieistotny	4	0	7	11	7	4	7	4	0	4	4	4

Wpływ na wybór pracy w szkole z pewnością mogą mieć także dotychczasowe doświadczenia słuchaczy związane ze szkołą i nauką oraz opinie o zawodzie nauczyciela. Procentowo dużą grupę stanowią ci, którzy mają bardzo dobre (24%) i dobre (46%) doświadczenia szkolne. Ma to znaczący wpływ na kształtowanie się opinii słuchaczy na temat zawodu nauczyciela. Optymistyczne wydaje się, że aż 68% badanych ma dobrą, a 19% nawet bardzo dobrą opinię o tym zawodzie. Zaledwie 12% ankietowanych ma średni stosunek do tej profesji, a tylko 1% deklaruje niezbyt dobrą opinię na temat zawodu nauczyciela (tabela 9).

Tabela 9

## Dotychczasowe doświadczenia związane ze szkołą i nauką szkolną oraz opinie o zawodzie nauczyciela (w %)

Badani		Bardzo dobre	Dobre	Średnie	Niezbyt dobre	Złe	Razem
Kobiety	doświadczenie	18	33	14	2	1	68
	opinie	14	51	3	0	0	
Mężczyźni	doświadczenie	6	13	13	0	0	32
	opinie	5	17	9	1	0	

Rozkłady procentowe ukazane w tabeli 10 pokazują, że 24% ankietowanych po ukończeniu kolegium ma zamiar kontynuować naukę w zawodzie nauczyciela, a aż 50% chce kontynuować naukę i jednocześnie podjąć pracę w zawodzie nauczyciela. Co ważne, zainteresowanie zawodem nauczyciela w trakcie studiów



u 50% młodzieży pozostało bez zmian, a u aż 34% z nich wzrosło. Zaledwie 16% badanych uznało, że ich zainteresowanie pracą w szkole zmalało.

**Tabela 10**  
**Zainteresowanie zawodem nauczyciela w trakcie studiów i plany zawodowe po ich ukończeniu (w %)**

Badani	Zainteresowanie zawodem w czasie studiów			Plany zawodowe po ukończeniu kolegium					Razem
	zmalało	pozostało bez zmian	wzrosło	kontynuować naukę w zawodzie nauczyciela	kontynuować naukę, ale w innym zawodzie	kontynuować naukę i jednocześnie podjąć pracę w zawodzie nauczyciela	nie kontynuować nauki i podjąć pracę	inna decyzja	
Kobiety	9	33	26	15	7	41	3	2	68
Mężczyźni	7	17	8	9	10	9	2	2	32
Razem	16	50	34	24	17	50	5	4	100

## Wnioski

Zaprezentowane wyniki badań utwierdzają w przekonaniu, że profesja nauczycielska jest zdominowana przez kobiety. W Kolegium Nauczycielskim w Zgierzu stanowią one 70% słuchaczy studiujących na III roku wszystkich kierunków kształcenia.

Wiek przeszło połowy badanych pozwala przypuszczać, że najprawdopodobniej na skutek różnych sytuacji życiowych nie rozpoczęli oni nauki w kolegium tuż po maturze, a raczej rok, dwa lata lub nawet więcej po złożeniu egzaminu dojrzałości. Zdecydowana większość słuchaczy III roku to mieszkańcy miast. Pochodzą oni głównie z rodzin, w których oboje rodzice mają wykształcenie średnie. Niemal połowa z nich o wyborze zawodu nauczyciela zdecydowała raczej późno, bo tuż po maturze (preferencje zawodowe młodzieży przynajmniej częściowo powinny być skryształizowane nieco wcześniej). Prawie jedna piąta respondentów podjęła tę decyzję nawet kilka lat po egzaminie dojrzałości.

Na podstawie wyników dotyczących oczekiwań badanych wobec pracy w szkole można stwierdzić, że kobiety mają bardziej sprecyzowane oczekiwania. Mają one nadzieję, że wykonywana w przyszłości profesja da im przede wszystkim radość i satysfakcję wynikającą z pracy z dziećmi – tego oczekuje ponad połowa słuchaczek. Oczekiwaniem również dla nich istotnym jest oczekiwanie dalszego rozwoju. Mniej optymistyczne wyniki badań odnoszą się do mężczyzn. Jedna trzecia z nich w ogóle nie ma oczekiwań wobec przyszłej pracy. Nieco więcej oczekuje, że pracując w szkole, spełni się zawodowo.

Okazuje się, że bez względu na płeć dla ogółu ankietowanych bardzo ważne jest poczucie użyteczności i ważności wykonywanej pracy. Zastanawiające jest to, że słuchacze rzadko uznawali za najważniejsze i ważne odpowiedzi dotyczące kreatywności, mobilności i autonomii nauczycielskiego działania.

Ponad połowa badanych deklaruje chęć pracy w zawodzie nauczyciela. Spośród ankietowanych mężczyzn nieco więcej niż jedna druga nie wiąże swojej przyszłości z pracą w szkole.

Czynnikami warunkującymi trafny wybór przyszłego zawodu jest m.in. świadomość własnych predyspozycji zawodowych oraz zgodność zainteresowań z profilem wybranej uczelni. Wyniki badań wskazują na to, że prawie trzy czwarte badanych, decydując się na pracę w szkole, wzięła po uwagę własne predyspozycje do zawodu, a wybór kolegium na miejsce nauki uzasadnia własnymi zainteresowaniami.

Badając motywację zawodową respondentów można stwierdzić, że motywami dominującymi były te związane z uzyskaniem dyplomu poświadczającego wyższe wykształcenie i kwalifikacje zawodowe. Ankietowani są więc nastawieni do kształcenia instrumentalnie. Co gorsza, te powody, które w sposób znaczący powinny motywować do pracy w szkole przyszłych nauczycieli, niekiedy były zupełnie pomijane. Potrzeba pracy na rzecz młodzieży – czynnik niezwykle istotny dla podjęcia decyzji o wykonywaniu profesji nauczycielskiej – nie motywuje badanych. Istotne natomiast dla wielu z nich okazały się zainteresowania i pasje.

Większość badanych ma pozytywne doświadczenia szkolne i dobrą opinię o zawodzie nauczyciela. Nie jest to bez znaczenia, ponieważ do pracy w szkole powinni trafiać ci, których do tego nie zmusza sytuacja życiowa, którzy są przekonani o słuszności podjętej decyzji, a szkoła nigdy nie budziła w nich niechęci.

Ponadto u połowy badanych zainteresowanie profesją nauczycielską pozostało bez zmian, a u jednej trzeciej wzrosło. Niewielka grupa respondentów deklaruje spadek zainteresowania zawodem.

U jednej czwartej ankietowanych widoczne jest zainteresowanie dalszym kształceniem po ukończeniu kolegium, zaś połowa badanych, oprócz kontynuowania nauki w zawodzie nauczyciela, zamierza równocześnie podjąć pracę w szkole. Wyniki badań wyraźnie pokazują, że większość studiującej w kolegium młodzieży widzi konieczność dalszego doskonalenia zawodowego. Badani są zatem świadomi, że profesja nauczycielska tego wymaga. Ma to duże znaczenie, gdyż współczesna rzeczywistość edukacyjna przypisuje nauczycielom nowe zadania i coraz szerszy zakres obowiązków. Pedagog ma być „autonomicznym podmiotem, nastawionym na wybory, współokreślanie celów, autorskie przygotowanie działań” (Kwiecińska 2000, s. 29). Dzięki ciągłemu kształceniu nauczyciel nie tylko odnajdzie się w świecie nieustających zmian, ale stanie się także, co ważne, ich inspiratorem.

### Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kosiba, G. (2003). Motywy, oczekiwania i postawy zawodowe nauczycieli podejmujących kształcenie na studiach podyplomowych w zakresie wychowania fizycznego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.

- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Kwiecińska, R. (2000). *Rozum czy serce? Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Porzak, R. (1999). Oczekiwania stawiane szkole i nauczycielom przez młodzież rozpoczynającą naukę w szkołach o różnym profilu kształcenia. W: Z.B. Gaś (red.), *Szkola i nauczyciel w percepcji uczniów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

**PROFESSIONAL MOTIVATION AND EXPECTATIONS OF THIRD-YEAR STUDENTS IN A TEACHER TRAINING COLLEGE AS REGARDS THEIR FUTURE PROFESSION AS TEACHERS**

*Summary*

This article presents the results of the research carried out on 3rd year students of Zgierz Teacher Training College. The findings obtained focus on the professional expectations and motivation of young people completing their education in an establishment training future teachers. They allow to outline the profile of a typical student who is training to be a teacher in the future.

**Key words:** professional motivation, expectations, teacher training, professional role, teaching profession

## SYTUACJA PSYCHOLOGICZNA RODZEŃSTWA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI (CZĘŚĆ 2)

Dotychczasowe badania sytuacji rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami koncentrowały się przede wszystkim na problemach dzieci i matek. Problemy pełnosprawnego rodzeństwa, a także problemy ojców i dziadków były rzadko podejmowane lub wręcz pomijane. Dopiero w latach 90. XX w. zapoczątkowano bardziej intensywne badania nad relacjami między dziećmi z niepełnosprawnościami a ich pełnosprawnymi siostrami i braćmi.

W pierwszej części tekstu (Szkoła Specjalna 2011, 2) przedstawiono dane dokumentujące tezę, że relacje z niepełnosprawnym rodzeństwem mogą być źródłem doświadczeń korzystnych dla rozwoju dzieci pełnosprawnych – szczególnie emocjonalnego i społeczno-moralnego. Wskazano także na czynniki mające wpływ na kształtowanie się pozytywnych relacji między rodzeństwem sprawnym a niepełnosprawnym. Następnie omówiono formy pomocy najbardziej potrzebne rodzeństwu dzieci z niepełnosprawnościami.

**Słowa kluczowe:** rodzeństwo dzieci z niepełnosprawnościami, relacje między rodzeństwem, doświadczenia, rozwój emocjonalny i społeczny, wsparcie dla rodzeństwa

### **Relacje z niepełnosprawnym rodzeństwem źródłem doświadczeń korzystnych dla rozwoju**

Tradycyjne poglądy na temat konsekwencji, jakie dla pełnosprawnego rodzeństwa ma posiadanie niepełnosprawnego brata lub siostry, są zdecydowanie negatywne. Dominuje pogląd, że rodzeństwo dzieci z niepełnosprawnościami narażone jest na problemy adaptacyjne, zaburzenia osobowości, zaburzenia emocjonalne oraz trudności w relacjach z rówieśnikami (Hawkins i in. 1993). Pomimo niewystarczających przesłanek empirycznych, badacze rozpowszechnili opinię, że niepełnosprawność dziecka niesie głównie negatywne konsekwencje dla poszczególnych członków rodziny i dla rodziny jako całości. Swoje poglądy opierali na informacjach pozyskiwanych od matek i nauczycieli.

Dopiero w latach 90. XX w. podjęto badania z wykorzystaniem grup kontrolnych i zaczęto zbierać informacje bezpośrednio od pełnosprawnych braci i siostr, a także od ojców. Wyniki tych badań tworzą znacznie bardziej optymistyczny obraz funkcjonowania rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami. Na przykład większość dzieci badanych przez C. Connors i K. Stalkera (2003) miała pozytywne relacje z niepełnosprawnym rodzeństwem. Spędzała z nim wiele czasu, chętnie podejmowała wspólne czynności i zabawy, obdarzała rodzeństwo ciepłymi i serdecznymi uczuciami oraz czuła się za nie odpowiedzialna, nawet jeśli rzadko się nim opiekowała. Oprócz emocji pozytywnych udziałem pełnosprawnego rodzeństwa były też emocje negatywne – lęk, złość, poczucie winy, zazdrość. Bar-

dzo frustrujące dla badanych dzieci były sytuacje, w których ich niepełnosprawne rodzeństwo było wyśmiewane przez pełnosprawnych rówieśników. Dzieci martwiły się, obserwując pogarszający się stan rodzeństwa i narastające problemy rodziców. Badane dzieci nie różniły się od pełnosprawnych rówieśników pod względem rodzajów i przyczyn przeżywanych emocji oraz sposobów ich ekspresji. A. Żyta (2004) stwierdziła, że pełnosprawne dzieci przeżywają wiele ambiwalentnych uczuć wobec niepełnosprawnych braci i sióstr. Kochają rodzeństwo, z którym łączy je wiele radosnych i smutnych przeżyć, ale i odczuwają wobec niego emocje negatywne.

Pomimo trudności, jakie wynikają z bycia siostrą lub bratem dziecka z niepełnosprawnością, taka sytuacja może być źródłem ważnych i wzbogacających doświadczeń, sprzyjających rozwojowi wrażliwości, umiejętności społecznych i wiedzy (Pisula 2007). Pełnosprawne dzieci wcześniej dowiadują się, co oznacza choroba oraz odpowiedzialność za kogoś potrzebującego pomocy. Występują w rolach towarzyszy zabaw, opiekunów, przyjaciół, pielęgniarzy, nauczycieli, a nawet zastępczych rodziców. Funkcje te podejmują bardzo wcześnie i często pełnią je przez całe życie. Sytuacja taka sprawia, że niektóre dzieci mające niepełnosprawne rodzeństwo są w porównaniu z rówieśnikami bardziej: 1) dojrzałe społecznie, 2) tolerancyjne wobec „inności” i „odmienności”, 3) samodzielne i niezależne, 4) częściej zachowują się altruistycznie i 5) są bardziej zaangażowane i odpowiedzialne (Turnbull i in. 1993). Relacje z niepełnosprawnym rodzeństwem sprzyjają wzrostowi poczucia kompetencji, poczucia sprawstwa, wewnętrznego umiejscowienia kontroli oraz motywacji osiągnięć. Doświadczenia związane z odmiennością własnego brata lub siostry ułatwiają niepełnosprawnemu rodzeństwu zrozumienie złożoności ludzkich losów i sprzyjają pogłębionemu spostrzeganiu sytuacji innych ludzi (Pisula 2007).

Stosunki między rodzeństwem sprawnym i niepełnosprawnym mają ogólnie pozytywny charakter. A. Wojciechowska i A. Cierpka (2007) wykazały, że dzieci pełnosprawne spostrzegają niepełnosprawne intelektualnie rodzeństwo jako atrakcyjne, otwarte na kontakty, ufne, towarzyskie, doceniane, lubiane, niemające trudności w kontaktach z osobami płci przeciwnej i posiadające bogatą wyobraźnię. Pełnosprawne rodzeństwo w relacjach z niepełnosprawnym intelektualnie bratem lub siostrą zazwyczaj podejmuje czynności charakterystyczne dla ról nauczyciela, rehabilitanta lub rodziców. Z kolei niepełnosprawne rodzeństwo podejmuje rolę podopiecznego. I choć zwykle jest zdominowane przez zdrowe rodzeństwo, to jednocześnie ma zapewnioną pomoc i opiekę. Pełnosprawne rodzeństwo potrafi być taktowne, wyrozumiałe i cierpliwe. Na przykład zamiast kierować złość wprost na niepełnosprawnego brata lub siostrę, wycofuje się ze wspólnej aktywności. C. Cunningham (1992) przytacza badania potwierdzające, że większość pełnosprawnych dzieci rozwija silne więzy uczuciowe z rodzeństwem dotkniętym zespołem Downa. Autor stwierdza, że pełnosprawne rodzeństwo dzieci z zespołem Downa charakteryzuje się tolerancją, zrozumieniem i dojrzałością w stosunkach z innymi ludźmi.

Większość pełnosprawnych braci i sióstr ma pozytywne więzi emocjonalne z rodzeństwem niepełnosprawnym intelektualnie (Stomma i in. 1992). I chociaż czują się oni obciążeni różnymi obowiązkami i krytycznie oceniają niektóre za-

chowania rodzeństwa, to są do niego pozytywnie nastawieni. Nie zrażają ich trudności, z jaki muszą sobie radzić – kłopotliwe zachowania niepełnosprawnego rodzeństwa, czasochłonność opieki, dowożenie do szkoły, konieczność wspólnego spędzania czasu poza domem. Pełnosprawne dzieci deklarujące silną więź z niepełnosprawnym rodzeństwem żywo interesują się jego osiągnięciami i częściej zauważają jego sukcesy, nawet jeśli są niewielkie.

Niektóre dzieci mające rodzeństwo niepełnosprawne prezentują postawę altruizmu i skłonność do poświęcania się (Borzyszkowska 1988). Zdarza się, że bracia lub siostry dzieci z niepełnosprawnościami przyjmują rolę „bohatera rodzinnego”. Angażują się w pomoc niepełnosprawnemu rodzeństwu, wspierają je i czują się za nie odpowiedzialni. Dlatego są spostrzegani przez otoczenie społeczne jako osoby odważne, budzące zaufanie i bardzo obowiązkowe. Negatywnymi skutkami tej roli jest utrata beztroskiego dzieciństwa, brak wsparcia i poczucie osamotnienia (Wojciechowska, Cierpka 2007).

Na kształtowanie się pozytywnych relacji między rodzeństwem sprawnym i niepełnosprawnym wpływa wiele czynników: 1) udział w usprawnianiu niepełnosprawnego brata lub siostry, 2) znajomości istoty niepełnosprawności brata/siostry, 3) znajomość sposobów udzielania skutecznej pomocy, 4) udział w spotkaniach grup wsparcia, 5) akceptacja niepełnosprawnego dziecka przez rodziców, 6) mała widoczność niepełnosprawności (Żyta 2004). Istotne jest również poprawne zachowanie się niepełnosprawnego brata lub siostry w miejscach publicznych. Pełnosprawne dzieci ograniczają kontakty z niepełnosprawnym rodzeństwem, jeśli zachowuje się ono niegrzecznie, dziwacznie lub stwarza inne problemy. Ponadto zaobserwowano, że im bardziej postępowanie niepełnosprawnego brata lub siostry różni się od obowiązujących norm, tym częściej zdrowe rodzeństwo unika przebywania z nim w miejscach publicznych i zapraszania swych kolegów do domu (Wojciechowska, Cierpka 2007).

B. Sidor (2006) starała się ustalić, jaki jest związek między funkcjonowaniem psychospołecznym pełnosprawnej młodzieży a sposobem, w jaki młodzież spostrzega swoje rodzeństwo z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka stwierdziła, że badana młodzież postrzega niepełnosprawne rodzeństwo jako otwarte, bliskie innym, lubiane, szanowane, mające duże możliwości społeczne, raczej niezależne niż zależne, odważne. Pełnosprawna młodzież dostrzega też negatywne cechy rodzeństwa: mały krytycyzm, upór, niecierpliwość, nieumiejętność współpracy, zmienność nastrojów, niedbałość, nieumiejętność posługiwania się pieniędzmi. Dziewczęta częściej niż chłopcy spostrzegały niepełnosprawne rodzeństwo jako otwarte, interesujące dla innych i dominujące. Ponadto dziewczęta ujawniały bardziej pozytywne postawy wobec niepełnosprawnych braci niż wobec niepełnosprawnych sióstr. Stwierdzono, że pełnosprawna młodzież nie ujawniała trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym, jeśli miała pozytywny obraz relacji interpersonalnych niepełnosprawnego rodzeństwa, to znaczy, jeśli spostrzegała, że rodzeństwo jest atrakcyjne dla innych, szanowane i lubiane (Sidor 2005). Dla badanej młodzieży ważniejsze było to, jakie cechy niepełnosprawnego brata lub siostry widzi otoczenie społeczne niż to, czy on/ona posiada określone cechy. Na pozytywnym odbiorze społecznym niepełnosprawnego rodzeń-

stwa, szczególnie niepełnosprawnych siostr, najbardziej zależało dorastającym dziewczętom.

Pełnosprawne dzieci mają bardziej pozytywny stosunek do niepełnosprawnego rodzeństwa, jeśli wykonują konkretne czynności na jego rzecz: 1) podejmują wspólne zabawy, 2) pomagają w czynnościach pielęgnacyjnych i samoobsługowych (myciu, ubieraniu, jedzeniu), 3) wychodzą na spacer, 4) wykonują ćwiczenia rehabilitacyjne, 5) odprowadzają brata lub siostrę do placówki rehabilitacyjnej lub do szkoły. Pełnosprawne dzieci, które spędzają wolny czas z niepełnosprawnym rodzeństwem, odczuwają satysfakcję i radość z tych kontaktów, a ich więź emocjonalna z niepełnosprawnym bratem lub siostrą pogłębia się (Żyła 2004). Należy jednak podkreślić, że relacje między rodzeństwem pełnosprawnym i niepełnosprawnym są lepsze tylko wtedy, kiedy czynności wykonywane przez pełnosprawnego brata lub siostrę są na miarę jego/jej możliwości. Pełnosprawne rodzeństwo powinno też mieć czas na odpoczynek, kontakty z rówieśnikami i na rozwijanie własnych zainteresowań.

Pełnosprawne dzieci w relacjach z niepełnosprawnym rodzeństwem gromadzą doświadczenia korzystne dla rozwoju. Uczą się odpowiedzialności za drugiego człowieka. Uświadamiają sobie, że ludzie są różni i że różnice należy akceptować. Dochodzą do pełniejszego zrozumienia ludzi, szczególnie ludzi z niepełnosprawnościami. Wspólne wzrastanie z niepełnosprawnym bratem lub siostrą wyzwala pozytywne emocje, rozwija empatię i uwrażliwia na przejawy dyskryminacji. Pełnosprawne dzieci mają okazję przekonać się, że sukcesy nie są jedyną miarą wartości człowieka. Mają też okazję uświadomić sobie wartość własnej sprawności (Porter, McKenzie 2002).

Relacje z pełnosprawnym rodzeństwem są korzystne również dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością. Jeśli np. niepełnosprawne dziecko nie może opuścić domu, relacje z rodzeństwem kompensują mu brak kontaktów z grupą rówieśniczą, a jednocześnie wspomagają rozwój społeczny, emocjonalny i poznawczy. Zaangażowanie we wspólne działania redukuje negatywne emocje i jednocześnie budzi pozytywne. W kontaktach ze sprawnym bratem lub siostrą zaspokajane są różne potrzeby: kontaktu emocjonalnego, bezpieczeństwa, szacunku, poznania, zabawy, ruchu. Pełnosprawne dzieci mogą wprowadzać swoje niepełnosprawne rodzeństwo w grupy zabawowe i pomagać mu w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Jeśli niepełnosprawne dziecko spędza więcej czasu ze sprawnym rodzeństwem, wówczas odciąża rodziców, a to redukuje poziom ich stresu i poprawia ogólną atmosferę życia rodzinnego.

### **Formy pomocy dla rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami**

Adresatami większości dotychczasowych programów pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami są rodzice, a przede wszystkim matki. Dopiero w ostatnich latach zwrócono uwagę, że pomocy potrzebują również dziadkowie i pełnosprawne rodzeństwo (Twardowski 2008). Rodzeństwo niewątpliwie potrzebuje rzetelnych informacji, wyrażenia odczuwanych emocji, dostępu do grup wsparcia, edukacji oraz pomocy specjalistów.

Pełnosprawne rodzeństwo powinno być informowane o niepełnosprawności swojego brata lub siostry – jej przyczynach, objawach, przewidywanym przebiegu i formach pomocy. Informacje powinny być rzetelne, prawdziwe, dostosowane do możliwości poznawczych dziecka. Zapotrzebowanie na informacje zmienia się wraz z wiekiem. Dzieci np. w wieku od 6 do 9 lat chcą wiedzieć, jakie czynności niepełnosprawne rodzeństwo może wykonywać, a jakich nie może. Dopytują o rozwój ruchowy i rozwój mowy. Dzieci w wieku od 10 do 12 lat są zainteresowane przyszłością niepełnosprawnego rodzeństwa. Chcą wiedzieć, czy same są zagrożone posiadaniem niepełnosprawnego dziecka w przyszłości. Zdarza się, że pełnosprawne dzieci mają własne koncepcje niepełnosprawności brata lub siostry, niekoniecznie właściwe. Dlatego rodzice i profesjonalści powinni z nimi rozmawiać i dowiadywać się, jak rozumieją stan rodzeństwa. To pozwala uniknąć nieporozumień i uchronić pełnosprawne rodzeństwo przed negatywnymi emocjami, takimi jak lęk lub poczucie winy. Informacje uzyskane od rodziców i profesjonalistów mogą być pomocne w kontaktach z rówieśnikami, kiedy ci dopytują o stan niepełnosprawnego brata lub siostry.

Rodzice powinni zachęcać dzieci do zadawania pytań i podejmowania rozmów, zawsze kiedy potrzebują informacji o niepełnosprawnym rodzeństwie lub gdy mają jakieś obawy, wątpliwości lub niejasności. Rodzice powinni być gotowi do podejmowania rozmów na każdy temat oraz udzielać wyczerpujących odpowiedzi i wyjaśnień. Takie nastawienie jest konieczne, ponieważ zdarza się, że dzieci nie pytają rodziców z obawy przed wystąpieniem negatywnych emocji. Rodzice powinni sprawdzać, jak dzieci rozumieją przekazywane informacje i powinni je systematycznie uzupełniać (Cramer i in. 1997).

Jak przedstawiono w pierwszej części artykułu, pełnosprawne rodzeństwo narażone jest na przeżywanie wielu negatywnych emocji. Często czuje się mniej kochane przez rodziców i z tego powodu bywa zazdrosne, rozżalone, ma poczucie krzywdy i odsunięcia. Jeśli przyczyn swoich kłopotów upatruje w niepełnosprawnym bracie lub siostrze, wówczas na nich kieruje swą złością, wrogością i agresją. Jednakże może nie ujawniać tych emocji z lęku przed potępieniem przez rodziców albo ponieważ zinternalizowało normę, że brata/siostrę należy akceptować i darzyć pozytywnymi uczuciami. Konsekwencją tłumienia negatywnych emocji jest wzrost napięcia i pogorszenie się relacji z niepełnosprawnym rodzeństwem. Jeśli u dziecka występuje przedstawiony mechanizm, negatywne emocje będą u niego narastać.

Pełnosprawne rodzeństwo powinno mieć możliwość mówienia o odczuwanych emocjach i rozmawiania o nich. Wówczas może lepiej zrozumieć własne stany emocjonalne i poznać ich przyczyny. Może też wypracować skuteczne strategie radzenia sobie z negatywnymi emocjami, nauczyć się, jak je kontrolować i wyrażać w sposób społecznie akceptowany. Rodzice powinni uczyć dziecko właściwej ekspresji emocji, np. wyjaśniając mu, że nie należy wyrażać złości krzykiem, ale powiedzieć, że się ją odczuwa i podać jej przyczyny. Powinni uświadamiać pełnosprawnemu rodzeństwu, że odczuwanie negatywnych emocji jest zjawiskiem naturalnym i w pewnych sytuacjach uzasadnionym. Uczyć je, że nie powinno blokować odczuwanych emocji ani zaprzeczać ich istnieniu. Powinni nauczyć dziecko, że otwarte mówienie o własnych trudnościach, kłopotach i roz-



terkach jest najlepszym sposobem na zapobieżenie pojawieniu się negatywnych emocji, że dzięki otwartej komunikacji można uniknąć konfliktów i nieporozumień. Jeśli rodzice akceptują różnorodne emocje swych dzieci, wówczas dzieci lepiej sobie z nimi radzą. W konsekwencji relacje między sprawnym i niepełnosprawnym rodzeństwem stają się bardziej szczerze, autentyczne i naturalne. Nie chodzi bowiem o to, aby w relacjach między rodzeństwem nie było negatywnych emocji, ale o to, aby dzieci potrafiły sobie z tymi emocjami właściwie poradzić.

Ważną formą pomocy dla rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami są grupy wsparcia. Ich rola jest bardzo duża, ponieważ rodzeństwo, w porównaniu z matkami i innymi członkami rodziny, uzyskuje znikome wsparcie ze strony specjalistów lub nie uzyskuje go wcale. W grupie wsparcia możliwe jest otwarte wyrażanie uczuć bez lęku, że zranią osoby bliskie lub że będą oceniane, krytykowane czy odrzucane. Dzieci potrzebują kontaktu z osobami znajdującymi się w takiej samej sytuacji, gdyż one „naprawdę rozumieją”. Tezę tę dobrze ilustruje następujący przykład. Kiedyś jeden z chłopców uczestniczących w spotkaniu grupy wsparcia zapytał, czy to normalne, że kiedy jego siostra zaczyna dziwnie się zachowywać w miejscu publicznym, wówczas on odczuwa wstyd i ma ochotę uciec i gdzieś się ukryć. Pozostałe dzieci zapewniły go, że takie uczucia są zupełnie naturalne i że one również je mają. Powiedziały koleżdze, że z tego powodu nie powinien czuć się winny i wytłumaczyły mu, podając przykłady z własnego doświadczenia, jak powinien zachować się w takiej sytuacji (Cramer i in. 1997).

W grupie wsparcia pełnosprawne dzieci mogą omawiać nurtujące je problemy i nawzajem uczyć się, jak radzić sobie w różnych sytuacjach. Mogą wspólnie wypracowywać sposoby rozwiązania problemów, z jakimi najczęściej się stykają albo problemów nietypowych, które dotyczą tylko niektórych członków grupy. Udział w spotkaniach grupy wsparcia stwarza okazję poszerzenia dotychczasowej wiedzy o niepełnosprawności własnego brata lub siostry, a także o innych niepełnosprawnościach. Dzieci mogą się nawzajem informować, jakie sposoby postępowania z niepełnosprawnym rodzeństwem są najbardziej skuteczne, a jakich należy unikać. Mogą wymieniać się doświadczeniami, np. jak wspierać rozwój niepełnosprawnego brata lub siostry – jakie czynności i zabawy z nim/nią podejmować (Meyer, Vadsay 1994).

Niewątpliwie grupa wsparcia to jedna z najbardziej skutecznych form pomocy rodzeństwu dzieci z niepełnosprawnościami. Członkowie grupy znajdują się w podobnym położeniu, przeżywają podobne problemy, łączą ich wspólne wartości i przekonania. Dlatego dobrze się rozumieją, darzą zaufaniem, wzajemnie sobie pomagają i wspierają emocjonalnie. Oczywiście rodzice, psychologowie i nauczyciele powinni wspomagać działalność grup. Przede wszystkim powinni zapewnić im stałą pomoc profesjonalnego psychoterapeuty (Dyson 1998).

Dzieci zdrowe nie tylko potrzebują informacji o niepełnosprawności swojego brata lub siostry, ale pragną dowiedzieć się, jak mogłyby nauczyć niepełnosprawnego brata lub siostrę różnych umiejętności i jak powinny reagować na ich zachowania. Stwierdzono, że sprawne dzieci, poddane wcześniej specjalnemu szkoleniu, z powodzeniem uczą swe niepełnosprawne intelektualnie rodzeństwo różnych sprawności w naturalnych sytuacjach życia codziennego (Shute, Paton

1990). Sprawne dzieci uczestniczące w szkoleniach bardzo szybko nauczyły się, jak inicjować zabawy z rodzeństwem, jak zachęcać i nakłaniać je do wykonywania określonych czynności oraz jak zniechęcać do podejmowania innych, jakich nagród używać. Po zakończeniu szkolenia wzrosła liczba wspólnych zabaw i czas ich trwania, a także wzrósł poziom akceptacji niepełnosprawnego rodzeństwa przez zdrowe dzieci (Gamble, Woulbroun 1993). Pełnosprawne dzieci chętniej podejmowały nauczające interakcje ze swymi niepełnosprawnymi braćmi i siostrami i chętniej się nimi opiekowały. Wymienione zmiany były trwałe i występowały również w sytuacjach nieuwzględnionych w programie szkolenia. O skuteczności omawianych szkoleń świadczy fakt, że pełnosprawne dzieci potrafiły nauczyć się sposobów komunikowania się i zachowań umożliwiających podejmowanie wspólnych zabaw z rodzeństwem głuchoniewidomym (Heller i in. 1999).

Pełnosprawne rodzeństwo, podobnie jak ojcowie i dziadkowie, zazwyczaj pozbawione jest specjalistycznej pomocy. Nie ma możliwości rozmawiania o swoich problemach z osobami kompetentnymi, w atmosferze akceptacji i zrozumienia. Dla większości pełnosprawnego rodzeństwa informacje i wsparcie otrzymywane od rodziców i innych domowników są wystarczające, jednak niektórym potrzebne jest profesjonalne wsparcie psychologów i pedagogów. Aby dobrze rozpoznać sytuację, w jakiej znajduje się rodzeństwo dzieci z niepełnosprawnościami, specjaliści powinni zadać następujące pytania (Powell, Gallagher 1993):

1. Jak dowiedziałeś się o niepełnosprawności brata/siostry?
2. Czy z tego powodu masz dodatkowe obowiązki, a jeśli tak, to czy wykonujesz je dobrowolnie czy też na prośbę lub polecenie?
3. Jak sądzisz, czy niepełnosprawność brata/siostry zmieniła życie rodziny?
4. Czy ludzie zmieniają swoje zachowanie wobec ciebie, gdy dowiadują się, że masz brata/siostrę z niepełnosprawnością?
5. Jak posiadanie niepełnosprawnego brata/siostry wpływa na twoje kontakty społeczne, przyjaźnie i plany na przyszłość?
6. Czy jesteś zaangażowany w proces rehabilitacji brata/siostry, a jeśli tak, to w jaki sposób?

Profesjonaliści powinni pomóc pełnosprawnemu rodzeństwu w wypracowaniu stanowiska w przyszłości oraz w określeniu stopnia, w jakim czuje się zobowiązane do zajmowania się niepełnosprawnym bratem lub siostrą (Atkins 1989). To ważne zadanie, ponieważ dla wielu dzieci podstawowym problemem jest pozbycie się lęku przed odpowiedzialnością za niepełnosprawne rodzeństwo oraz poczucia winy, że nie potrafią spełnić oczekiwań rodziny. Specjaliści powinni więc pomóc dziecku w odnalezieniu równowagi między byciem dla niepełnosprawnego brata lub siostry a troską o własny rozwój.

W podsumowaniu całości przedstawionych rozważań warto podkreślić, że w dotychczasowej literaturze przedmiotu przeważa pogląd, że rodzeństwo dzieci z niepełnosprawnościami narażone jest na problemy adaptacyjne, zaburzenie emocjonalne i trudności w relacjach z rówieśnikami, że ma zaniżoną samoocenę i niskie poczucie własnej wartości. Należy jednak z całą mocą podkreślić, że ten negatywny obraz jest zbyt jednostronny. Wzrastanie z niepełnosprawnym bratem lub siostrą może być źródłem ważnych doświadczeń wzbogacających rozwój peł-

nosprawnego dziecka. Wzajemne relacje mogą dawać radość i szczęście. Niepełnosprawne rodzeństwo nie jest wyłącznie biorcą. Ono również obdarowuje i od niego wiele można się nauczyć. To stwierdzenie dobrze ilustrują słowa 16-letniego chłopca, które wypowiedział po śmierci swej 12-letniej niepełnosprawnej siostry: „Rebeka nauczyła mnie wielu rzeczy. Nauczyła mnie jak być cierpliwym, rozumiejącym i pomocnym. Nauczyła mnie cieszyć się widokiem przelatujących ptaków i liści poruszających się na wietrze. To zdumiewające, ale Kocham życie dzięki niej. Nauczyła mnie, że kiedy w życiu pojawia się jakiś problem, trzeba sobie z nim poradzić najlepiej jak się potrafi. Nauczyła mnie, że zawsze trzeba mieć czas dla siebie i nigdy nie należy się poddawać” (Fleitas 2000, s. 270).

### Bibliografia

- Atkins, S.P. (1989). Siblings of handicapped children. *Child and Adolescent Social Work*, 4.
- Borzyszkowska, H. (1988). Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. *Oświata i Wychowanie*, 42.
- Connors, C., Stalker, K. (2003). *The views and experiences of disabled children and their siblings: A positive outlook* Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Cramer, S., Erzkus, A., Mayweather, K., Pope, K., Roeder, J., Tone, T. (1997). Connecting with siblings. *Teaching Exceptional Children*, 1.
- Cunningham C., (1992). *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: WSiP.
- Dyson, L. (1998). A support program for siblings of children with disabilities: What siblings learn and what they like. *Psychology in the Schools*, 1.
- Fleitas J. (2000). When Jack fell down ... Will came tumbling after: Siblings in the web of illness and disability. *American Journal of Maternal and Child Nursing*, 5.
- Gamble, W.C., Woulbroun, E.J. (1993). Measurement consideration in the identification and assessment of stressors and coping strategies. W: Z. Stoneman, P.W. Berman (red.), *The effects of mental retardation, disability and illness on siblings relationships*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hawkins, N.E., Singel, G.H., Nixon, C.D. (1993). Short-term behavioral counseling for families of person with disabilities. W: G.H. Singel, L.E. Powders (red.), *Families, disability, and empowerment*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heller, K.W., Gallagher, P.A., Frederic, L.D. (1999). Parents' perception of siblings' interactions with the brothers and sisters who are deaf-blind. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicap*, 1.
- Meyer, D.J, Vadsay, P.F. (1994). *Sibshops*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pisula, E. (2007). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Porter, L., McKenzie, S. (2002). *Professional collaboration with parents of children with disabilities*. London: Wiley.
- Powell, T.H., Gallagher, P.A. (1993). *Brothers and sisters: A special part of exceptional families*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shute, R.H., Paton, D. (1990). Childhood illness – the child as helper. W: H.C. Foot, M.J. Morgan, R.H. Shute (red.), *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Sidor, B. (2005). Psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży posiadającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową. *Szkoła Specjalna*, 1.
- Sidor, B. (2006). Obraz osób z niepełnosprawnością umysłową w percepcji jej pełnosprawnego rodzeństwa. W: C. Kossakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UW-M.

- Stomma, D., Grzegorzczak, J., Niedzielska, A., Osiecka-Doniec, E., Pużyńska, E., Średniawa, W., Witkowska, H. (1992). Rodzeństwo dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębszym (ocena psychologiczno-psychiatryczna). *Psychiatria Polska*, 1–2.
- Turnbull, A.P., Patterson, J.M., Behr, S.K., Murphy, D.L., Marquis, J.G., Blue-Banning, M.J. (red.) (1993). *Cognitive doping, families and disability*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Twardowski, A. (2008). Rola dziadków we wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami. W: A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami chromosomowymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Wojciechowska, A., Cierpka, A. (2007). Rodzina w percepcji rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną – analiza porównawcza. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.
- Żyta, A. (2004). *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## PSYCHOLOGICAL SITUATION OF SIBLINGS OF CHILDREN WITH DISABILITIES (PART 2)

### *Summary*

The research on the situation of families with children with disabilities that has been conducted to date has focused on the problems of children and mothers first of all. The problems of nondisabled siblings, and also of fathers and grandfathers have been taken up very rarely or even ignored. Only in the nineties of the previous century, more intensive studies on relationships between children with disabilities and their nondisabled brothers and sisters were initiated.

The first part of the text presents the findings that support the thesis that relationships with siblings with disabilities may be the source of favorable experiences for the development of nondisabled children – their emotional and socio-moral development in particular. Also the factors that influence the development of positive relationships between nondisabled and disabled brothers and sisters are pointed to. Then the forms of support that siblings of children with disabilities need most are discussed.

**Key words:** siblings of children with disabilities, relationships between siblings, experiences, emotional and social development, support for siblings

## DIAGNOZA POTENCJAŁU POZNAWCZEGO DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM (CZĘŚĆ 3). DZIECI PIĘCIO- I SZEŚCIOLETNIE<sup>1</sup>

W artykule przedstawiono rezultaty badań zdolności poznawczych 80 dzieci o normatywnym rozwoju w wieku pięciu i sześciu lat. W badaniach zastosowano procedurę zadanie – pomoc – zadanie, znaną w literaturze jako test – trening – test. Dzieci rozwiązywały zestawy zadań dopasowane rozwojowo, a ich wykonanie oceniano w skali od 0 do 4 punktów. Punktacja uwzględniała ideę strefy najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego (2004). Wyniki charakteryzowano ze względu na rozmieszczenie zadań w strefach aktualnego, najbliższego i oddalonego rozwoju, rozmiar i skuteczność udzielanej pomocy oraz ogólny stopień trudności zestawów. W części końcowej zestawiono i porównano rezultaty wykonania zadań przeznaczonych dla poszczególnych grup wiekowych, a także przeanalizowano zakres zdolności poznawczych dzieci w wieku od trzech do sześciu lat mierzonych pełnym 44-itemowym zestawem zadań.

*Słowa kluczowe:* strefy aktualnego, najbliższego i oddalonego rozwoju, zdolności poznawcze, dzieci prawidłowo się rozwijające

W pierwszej części artykułu (Kulesza 2011a) scharakteryzowano teoretyczny model diagnozy potencjału poznawczego, przedstawiono zestaw zadań diagnostycznych, opisano psychometryczną analizę 44-itemowego zestawu z wykorzystaniem SPSS. Narzędzie zweryfikowano ze względu na stopień trudności, moc dyskryminacyjną, wpływ poszczególnych pozycji na współczynnik rzetelności całości, stabilność bezwzględną, zgodność wewnętrzną oraz trafność treściową, diagnostyczną, prognostyczną i teoretyczną. Wykazano rzetelność i trafność narzędzia<sup>2</sup>. Część druga (Kulesza 2011b) to jakościowo-ilościowa prezentacja wykonania prób wyselekcjonowanych dla prawidłowo rozwijających się dzieci w wieku trzech i czterech lat. W części trzeciej analizowane są zdolności poznawcze dzieci pięcio- i sześcioletnich w takim samym porządku logicznym jak w części drugiej.

---

<sup>1</sup> Narzędzie przeznaczone jest do ujawniania aktualnych osiągnięć i wyłaniających się możliwości poznawczych dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym oraz dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym.

<sup>2</sup> Narzędzie przeznaczone jest do ujawniania aktualnych osiągnięć i wyłaniających się możliwości poznawczych dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym oraz dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym.

### Grupa badawcza, narzędzie, punktacja

Zbadano 80 dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym objętych wychowaniem przedszkolnym w wieku 5 lat – 5 lat 11 miesięcy (44 osoby) i 6 lat – 6 lat 11 miesięcy (36 osób). Dzieci nie przejawiały zaburzeń utrudniających nawiązywanie kontaktu, wykonanie czynności manipulacyjnych, różnicowanie barw i kształtów. Dobór grupy nie był tendencyjny, podlegał jednak ograniczeniom wynikającym z etyki badań.

Do oceny zdolności poznawczych wykorzystano autorski zestaw zadań – 44 itemów (Kulesza 2011a). Badania miały charakter indywidualny i odbywały się w znajomym dziecku pomieszczeniu (sali przedszkolnej/szkolnej, gabinecie logopedycznym).

Dzieciom proponowano zadania wyselekcjonowane dla ich grup rozwojowych. Każde zadanie spełniało kryterium większości<sup>3</sup>. Wykonanie oceniano w skali od 0 do 4 punktów odzwierciedlających ideę stref rozwojowych L.S. Wygotskiego (2004). Przyznawano:

- 4 punkty za zadanie wykonane szybko, łatwe dla dziecka, zadanie mieści się w dolnym obszarze SAR;
- 3 punkty za zadanie wykonane samodzielnie, najczęściej metodą prób i błędów, trochę trudniejsze, wymagające zastanowienia, zadanie mieści się w górnym obszarze SAR;
- 2 punkty za zadanie wykonane przez dziecko po udzieleniu małej pomocy – najczęściej dorosły demonstruje metodę prób i błędów, następnie dziecko rozwiązuje zadanie samodzielnie, zadanie mieści się w dolnym obszarze SNR;
- 1 punkt za zadanie wykonane przez dziecko po udzieleniu dużej pomocy – dorosły rozwiązuje zadanie wspólnie z dzieckiem, następnie dziecko rozwiązuje je samodzielnie, zadanie mieści się górnym obszarze SNR;
- 0 punktów za zadanie, którego dziecko nie jest w stanie wykonać mimo udzielonej małej i dużej pomocy, zadanie za trudne, mieści się w SOR.

### Wyniki dzieci prawidłowo się rozwijających o wieku umysłowym 5 lat

Zestaw dla dzieci pięcioletnich zawiera 14 zadań, które badają (w nawiasach podano numer zadania zgodnie z numeracją w Zestawie Prób Poznawczych):

1. Zdolność doboru słowa do barwnego desygnatu:
  - bierna znajomość nazw 5 kolorów (zad. 7),
  - czynna znajomość nazw 5 kolorów (zad. 9).
2. Zdolność spostrzegania wielkości przedmiotów i porządkowania ich od największego do najmniejszego:
  - układanie pięcioelementowej piramidki (zad. 12).

<sup>3</sup> Do zestawu dla danej grupy rozwojowej kwalifikowano próby o średnich od 4,0 do 2,0 punktów, tj. mieszczące się w dolnym bądź górnym zasięgu SAR (samodzielne wykonanie) i w dolnym obszarze SNR (rozwiązanie z małą pomocą).

3. Zdolność syntezy części i zdolność kombinowania elementów:
  - składanie lalki („baby”) z ośmiu części (zad. 17).
4. Zdolność widzenia przedmiotu jednocześnie jako większego i mniejszego w szeregu uporządkowanym od największego do najmniejszego (jeśli  $A > B$ , a  $B > C$ , to  $C < A$ ):
  - włączenie w uporządkowany szereg 1 elementu (zad. 19).
5. Zdolność percepcji przedmiotów na obrazkach:
  - synteza obrazka z pięciu części (zad. 25).
6. Zdolność dostrzegania stosunków przestrzennych między klockami o różnych kształtach:
  - odtwarzanie trzelementowych układów według wzorca (zad. 27).
7. Zdolność klasyfikacji na poziomie niewerbalnym:
  - dostrzeganie obrazków jednocześnie jako podobnych i różnych – 3 grupy (zad. 29),
  - porządkowanie figur geometrycznych według koloru – 7 grup (zad. 32),
  - porządkowanie figur geometrycznych według kształtu – 6 grup (zad. 34).
8. Zdolność percepcji określonej liczby przedmiotów:
  - dostrzeganie odpowiedniości liczbowej – dziesięć elementów (zad. 38).
9. Zdolność dokonywania operacji dodawania i odejmowania:
  - dodawanie i odejmowanie w przedziale 5 (zad. 41).
10. Zdolność dostrzegania relacji i związków przyczynowo-skutkowych między elementami treści:
  - układanie historyjki z trzech obrazków (zad. 43),
  - układanie historyjki z pięciu obrazków (zad. 44).

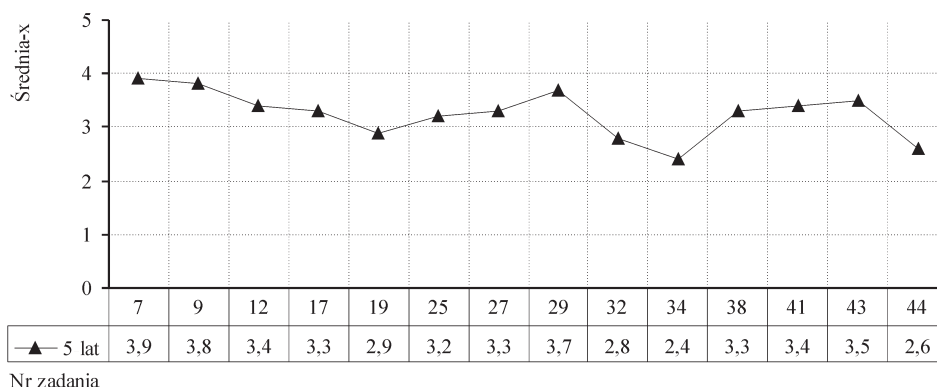
### Profil osiągnięć poznawczych dzieci pięcioletnich

Wykres 1 obrazuje wyniki uzyskane przez 44 pięcioletnich dzieci o normalnym rozwoju. Średnie za wykonanie 14 zadań mieściły się w przedziale od 2,6 do 3,9 punkta. Pięciolatki najlepiej poradziły sobie z zadaniem 7, w którym sprawdzano ich pasywną znajomość nazw kolorów, dopasowanie słowa do barwnego wzorca. Zdecydowana większość nie tylko potrafi wskazać nazwany przez dorosłego kolor, ale także nazywa kolory (zad. 9, średnia 3,8 punkta). W dziesięciu zadaniach (7, 9, 12, 17, 25, 27, 29, 38, 41, 43) średnie wyniosły powyżej 3 punktów, co pozwala sądzić o bardzo dobrym poziomie zdolności potrzebnych do rozwiązania poszczególnych zadań.

Trochę kłopotów sprawiły dzieciom cztery zadania: 19, 32, 34, 44. Ich średnie zawierały się w granicach od 2,4 do 2,9 punkta. Porządkowanie figur geometrycznych według kształtu (zad. 34) było dla pięciolatek zadaniem najtrudniejszym – średnia 2,4 punkta. W zestawie do klasyfikacji kształtów geometrycznych znajdowały się koło, trójkąt, kwadrat, prostokąt, pięciokąt i sześciokąt. Bodźcem rozpraszającym był kolor. Często pojawiały się problemy z różnicowaniem pięciokąta i sześciokąta. Dzieciom proponowano również klasyfikację figur geometrycznych według koloru – zad. 32. Bodźcem rozpraszającym w tym zadaniu był kształt. Każda figura miała 7 barwnych

odpowiedników: czerwony, zielony, żółty, niebieski, pomarańczowy, fioletowy, czarny. Średnia za porządkowanie figur geometrycznych według koloru wyniosła 2,8 punkta. Te dwa zadania były stosunkowo trudne dla pięcioletków, np. rozpoczynały porządkowanie według koloru, jednak gdy obok znalazły się dwie figury o takich samych kształtach, zaczynały dobierać obrazki według kształtu.

Liczebność grupy – 44



**Wykres 1.** Średnia liczba punktów za poszczególne zadania wykonane przez pięcioletnie dzieci o prawidłowym rozwoju – zestaw dla pięcioletków

W zadaniu 44 należało uporządkować pięć obrazków według sekwencji zdarzeń. Średnia 2,6 punkta świadczy, że niektóre dzieci miały problem z dostrzeżeniem przyczyny i skutku. Ostatnie zadanie (19), ocenione poniżej 3 punktów, polegało na włączeniu elementu w uporządkowany według wielkości szereg. Średnia 2,9 punktu wskazuje, że zdolność do dostrzegania relacji (seriacja): jeśli  $A > B$ , a  $B > C$ , to  $A > C$  jest już prawie ukształtowana, jednak, jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, co czwarte dziecko potrzebowało niewielkiej pomocy dorosłego.

### Rozmieszczenie zadań w strefach rozwojowych oraz skuteczność pomocy

Pięcioletkom o normatywnym rozwoju udzielano pomocy małej bądź dużej (tabela 1). Dużą samodzielnością wykazały się dzieci w zadaniach: 12 (układanie piramidki według wielkości kół), 17 (składanie zabawki z części), 29 (klastyfikacja według kategorii), 38 (odpowiedniość liczbowa do 10 elementów), 41 (dodawanie i odejmowanie w przedziale pięciu), 43 (układanie trzejelementowej historyjki), w których odnotowano udzielenie małej pomocy tylko nielicznym dzieciom.



**Tabela 1**  
**Rozmieszczenie zadań w strefach rozwojowych dzieci pięcioletnich o prawidłowym rozwoju (w %)**

Lp.	Nr zadania	STREFY				
		Aktualnego Rozwoju		Najbliższego Rozwoju		Oddalonego Rozwoju
		OBSZARY				
		dolny	górnny	dolny – pomoc mała	górnny – pomoc duża	NW
1	7	97,7	0,0	0,0	0,0	2,3
2	9	95,4	0,0	0,0	0,0	4,6
3	12	68,1	22,7	6,9	0,0	2,3
4	17	43,2	47,6	6,9	2,3	0,0
5	19	13,6	61,4	25,0	0,0	0,0
6	25	40,9	43,2	15,9	0,0	0,0
7	27	40,9	45,5	13,6	0,0	0,0
8	29	77,3	13,6	6,8	2,3	0,0
9	32	20,5	34,1	43,2	2,3	0,0
10	34	13,6	20,5	56,8	6,8	2,3
11	38	54,5	31,8	6,8	0,0	6,8
12	41	54,5	36,4	4,5	0,0	4,5
13	43	54,5	38,6	6,8	0,0	0,0
14	44	15,9	34,1	38,6	6,8	4,5

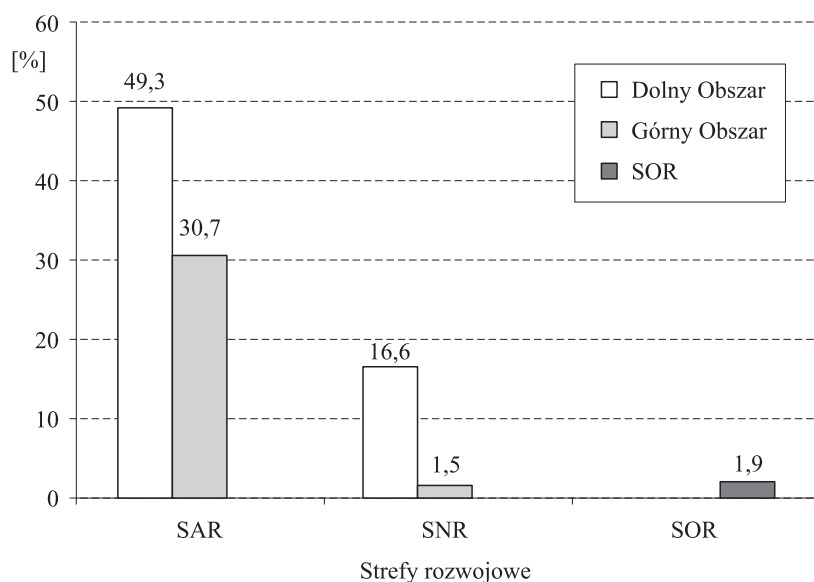
Uwaga: W zadaniach 7 i 9 (znajomość nazw kolorów) nie przewidziano pomocy, jednak dla ujednolicenia statystycznej analizy oceniano je w skali 0 – 4 pkt. NW – nie wykonano

Prawie wszystkie pięciolatki zaprezentowały dobrą bierną (zad. 7) i czynną (zad. 9) znajomość nazw kolorów. Należy jednak zauważyć, że chociaż zadania 7, 9, 12, 38 i 41 wykonała zdecydowana większość dzieci, to dla niektórych badanych były one za trudne i weszły w obręb ich SOR.

Małej pomocy udzielano najczęściej w zadaniach: 34 (klasyfikacja według kształtu) – 56,8%, 32 (klasyfikacja według koloru) – 43,2%, 44 (porządkowanie pięcioelementowej historyjki obrazkowej) – 38,6%, 19 (seriacja) – 25%, 25 (składanie obrazka z 5 części) – 15,9% oraz 27 (odtworzenie układów przestrzennych) – 13,6%. Z dużą pomocą rozwiązywane zostały zadania: 17, 29 i 32 – 2,3% grupy, 34 i 44 – 6,8% grupy.

Ogółem pomocy udzielono 135 razy: w 114 przypadkach była to mała pomoc o skuteczności 89,5%, w 21 przypadkach duża, a jej skuteczność wyniosła 42,9%. Średni wskaźnik skuteczności pomocy był na poziomie 82,2%. Można zatem stwierdzić, że skuteczność pomocy była dosyć wysoka. W zadaniu 38 np. pomagano czworgu dzieciom i dwoje skorzystało ze wskazówek nauczyciela. W zadaniu 34 udzielono pomocy 27 badanym i tylko jedno dziecko nie poradziło sobie z klasyfikacją według kształtu (97% skuteczność), w zadaniu 32 wszystkie dzieci, którym pomagano, poprawnie porządkowały figury według koloru. Oznacza to dużą wrażliwość badanych o prawidłowym rozwoju na zastosowany przez nauczyciela sposób nauczania. Wyniki świadczą również o tym, że zdolności niezbędne do klasyfikacji według koloru i kształtu (z bodźcem rozpraszającym) są już prawie ukształtowane.

### Ogólny poziom trudności zestawu dla grupy pięcioletków



Wykres 2. Poziom trudności zestawu dla pięcioletnich dzieci o prawidłowym rozwoju

Poziom trudności zestawu przedstawia wykres 2. 80,0% zadań przeznaczonych dla pięcioletków znalazło się w obrębie SNR badanych. Taki wynik wskazuje, że zdolności zostały ukształtowane na poziomie, który umożliwiał samodzielne rozwiązywanie większości zadań.

Część zadań wykonywana była z małą (16,6%) i z dużą (1,5%) pomocą i znalazła się w SNR badanych. Niektóre zadania okazały się za trudne: 1,9% było w SOR. Proponowany zestaw, chociaż stosunkowo łatwy dla pięcioletnich dzieci, pozwolił jednak ujawnić różnice w doświadczeniach poznawczych tej grupy wiekowej.

### Wyniki dzieci prawidłowo się rozwijających o wieku umysłowym 6 lat

Zestaw dla tej grupy wiekowej zawiera 9 zadań oceniających następujące zdolności (w nawiasie podano numery zadań zgodne z numeracją w Zestawie Prób Poznawczych):

1. Zdolność spostrzegania wielkości przedmiotów i porządkowania ich od największego do najmniejszego:
  - układanie sześćcioelementowej piramidki (zad. 13).
2. Zdolność syntezy części i zdolność kombinowania elementów:
  - składanie lalki („baby”) z dwunastu części (zad. 18).
3. Zdolność widzenia przedmiotu jednocześnie jako większego i mniejszego w szeregu uporządkowanym od największego do najmniejszego (jeśli  $A > B$ , a  $B > C$ , to  $C < A$ ):
  - włączenie w uporządkowany szereg 1 elementu (zad. 19).
4. Zdolność do werbalnego uogólnienia:
  - dostrzeganie obrazków jednocześnie jako podobnych i różnych – 3 grupy (zad. 30).
5. Zdolność klasyfikacji na materiale geometrycznym:
  - porządkowanie figur geometrycznych według koloru – 7 grup (zad. 32)
6. Zdolność klasyfikacji na materiale geometrycznym
  - porządkowanie figur geometrycznych według kształtu – 6 grup (zad. 34).
7. Zdolność percepcji określonej liczby przedmiotów:
  - dostrzeganie odpowiedniości liczbowej – dwanaście elementów (zad. 39).
8. Zdolność dokonywania operacji dodawania i odejmowania:
  - dodawanie i odejmowanie w przedziale 10 (zad. 42).
9. Zdolność dostrzegania relacji i związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy elementami treści:
  - układanie historyjki z pięciu obrazków (zad. 44).

### Profil osiągnięć poznawczych dzieci sześciolatków

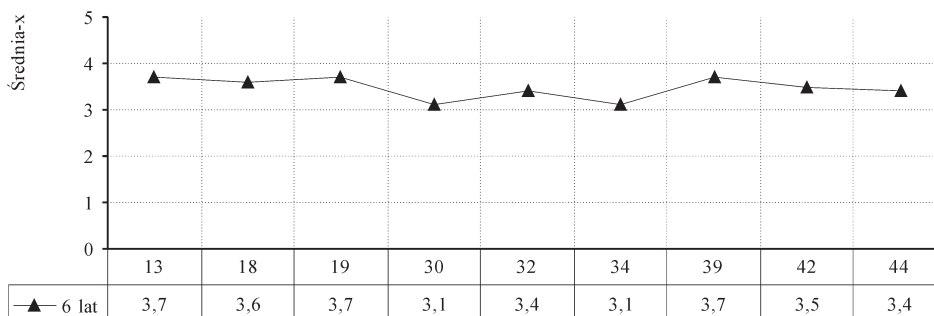
Profilowe przedstawienie wyników (wykres 3) ukazuje znacznie mniejsze dysproporcje w rozwoju zdolności poznawczych u dzieci sześciolatków niż u dzieci w wieku pięciu lat. Wykres jest stosunkowo płaski, różnice w średnich niewielkie. Wyniki mieszczą się w przedziale punktowym od 3,1 do 3,7.

Najniższą średnią liczbę punktów (3,1) dzieci uzyskały w zadaniu 30 (werbalne uogólnienie: zwierzęta, odzież, pojazdy) i zadaniu 34 (porządkowanie figur geometrycznych według kształtu). Nazywanie kategorii i klasyfikacja według kształtu z bodźcem rozpraszającym okazały się bardziej złożonymi zdolnościami niż zdolności badane w innych zadaniach.

Najwyższą średnią (3,7 punkta) odnotowano w zadaniach: 13 – układanie sześćcioelementowej piramidki, 19 – włączenie elementu w szereg, 39 – dostrzeganie odpowiedniości liczbowej. Wysokie średnie wskazują, że sześciolatki dysponują

niezbędnym zapasem doświadczeń poznawczych pozwalającym na samodzielne rozwiązywanie proponowanych zadań.

Liczebność grupy – 36



Nr zadania

**Wykres 3.** Średnia liczba punktów za poszczególne zadania wykonane przez sześciolatek dzieci o prawidłowym rozwoju

### Rozmieszczenie zadań w strefach rozwojowych oraz skuteczność pomocy

Pomimo wysokich średnich tylko dwa zadania zostały wykonane całkowicie samodzielnie przez badanych: 13 – układanie sześcioczęściowej piramidki oraz 18 – układanie 12-częściowej zabawki (SAR) (tabela 2). W zadaniach tych dzieci wykorzystywały metodę wzrokowego różnicowania (75% w zad. 13 i 63,9% w zad. 18) oraz metodę prób i błędów (25% w zad. 13 i 36,1% w zad. 18). Zdolności manipulowania przestrzennymi zabawkami są rozwinięte na bardzo wysokim poziomie.

W pozostałych zadaniach udzielano pomocy małej bądź dużej z różną efektywnością. Tylko jedno dziecko potrzebowało np. niewielkiej podpowiedzi przy włączeniu elementu w szereg (zad. 19) i skutecznie z niej skorzystało. Najczęściej małej pomocy udzielano podczas układania 5-elementowej historyjki (zad. 44, 16,7% , 6 osób) i pomoc ta była w stu procentach skuteczna. Dzieci miały problemy z rozpoczęciem historyjki, jednak po wskazaniu pierwszego obrazka dobrze kontynuowały układanie.

W SOR niektórych badanych znalazło się pięć zadań. Najwięcej problemów zarejestrowano z werbalnym uogólnieniem (zad. 30), klasyfikowaniem według koloru (zad. 32) i kształtu (zad. 34), a także z rozwiązaniem problemów matematycznych (zad. 39 i 42).

Ogółem pomocy udzielono 34 razy. Skuteczność zarówno małej, jak i dużej pomocy oscylowała wokół 50%. Niektóre zadania były za trudne i znalazły się w SOR: zadania 30 i 32 nie rozwiązało troje dzieci, zadania 34 – dwoje dzieci, zaś 39 i 42 jedno dziecko.

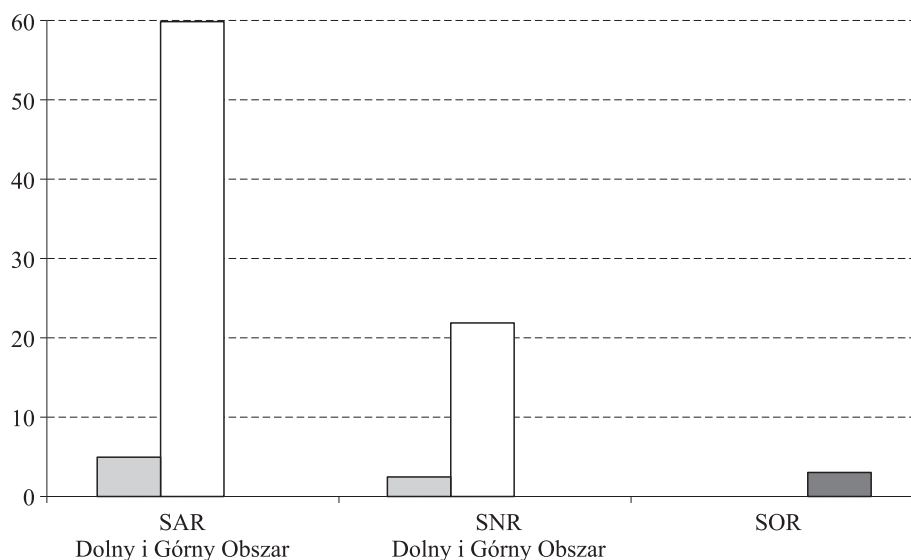
**Tabela 2**  
**Rozmieszczenie zadań w strefach rozwojowych dzieci sześciolletnich o prawidłowym rozwoju (w %)**

Lp.	Nr zadania	STREFY				
		Aktualnego Rozwoju		Najbliższego Rozwoju		Oddalonego Rozwoju
		OBSZARY				NW
		dolny	górnny	dolny – pomoc mała	górnny – pomoc duża	
1	13	75,0	25,0	0,0	0,0	0,0
2	18	63,9	36,1	0,0	0,0	0,0
3	19	77,8	19,4	2,8	0,0	0,0
4	30	55,6	22,2	5,6	8,3	8,3
5	32	80,6	0,0	8,3	2,8	8,3
6	34	58,3	13,9	11,1	11,1	5,6
7	39	83,3	13,9	0,0	0,0	2,8
8	42	55,6	41,6	0,0	0,0	2,8
9	44	58,3	25,0	16,7	0,0	0,0

NW – zadania nie wykonano.

Uwzględniono wszystkie etapy pomocy udzielanej dziecku, nawet gdy była ona nieskuteczna.

#### Ogólny poziom trudności zestawu dla grupy sześciolatków



**Wykres 4.** Poziom trudności zestawu dla sześciolletnich dzieci o prawidłowym rozwoju

Większość zestawu (89,5%) mieściła się w obrębie SAR sześcioletnich dzieci o prawidłowym rozwoju. Na poziomie dolnego obszaru tej strefy próby diagnostyczne wykonywało 67,6% badanych. Poradzili sobie z zestawem szybko i dobrze, stosując najbardziej efektywne metody rozwiązywania poszczególnych zadań.

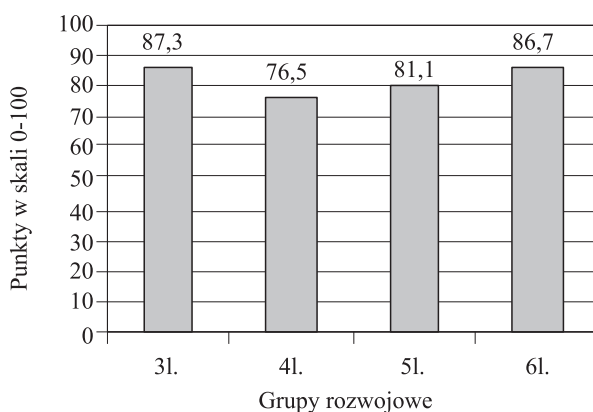
Na poziomie górnego obszaru SAR zadania rozwiązało 21,9% badanych. Najczęściej wykorzystywali oni efektywną metodę prób i błędów. Analiza rezultatów wykazuje również, że chociaż zestaw charakteryzował się niskim stopniem trudności, to 5,04% zadań znalazło się w zasięgu dolnego obszaru, a 2,4% w zasięgu górnego obszaru SNR. W SOR było 3,1% zadań zestawu.

### Zdolności poznawcze dzieci w wieku umysłowym 3 – 6 lat

Dzieciom z każdej grupy wiekowej (3-, 4-, 5-, i 6-latkom) proponowano nie tylko podstawowe zestawy przeznaczone dla ich grup, ale również pełny Zestaw Prób Poznawczych zawierający ogółem 44 itemy. Rozpoczynano zawsze od zadań przewidzianych dla wieku umysłowego dzieci określonego Skalą Inteligencji Stanford-Bineta, a więc od zestawu dopasowanego poziomem trudności do danej grupy rozwojowej. Gdy zadania zestawu były za trudne, przechodzono do łatwiejszych, przeznaczonych dla dzieci o rok młodszych. Jeśli dzieci dobrze rozwiązywały zestaw przeznaczony dla swojej grupy rozwojowej, to proponowano im próby dla grupy o rok starszej. Postępowano tak aż do momentu, gdy nie były w stanie wykonać zadań nawet z dużą pomocą.

### Ocena zdolności poznawczych dzieci dokonana na podstawie zestawów dla poszczególnych grup rozwojowych

Każde zadanie oceniano w przedziale od 0 do 4 punktów. Ponieważ liczba zadań dla poszczególnych grup rozwojowych była różna, wyniki sprowadzono do skali 0 – 100. Średnią liczbę punktów za rozwiązanie zestawu przeznaczonego dla danej grupy rozwojowej przedstawia wykres 5.



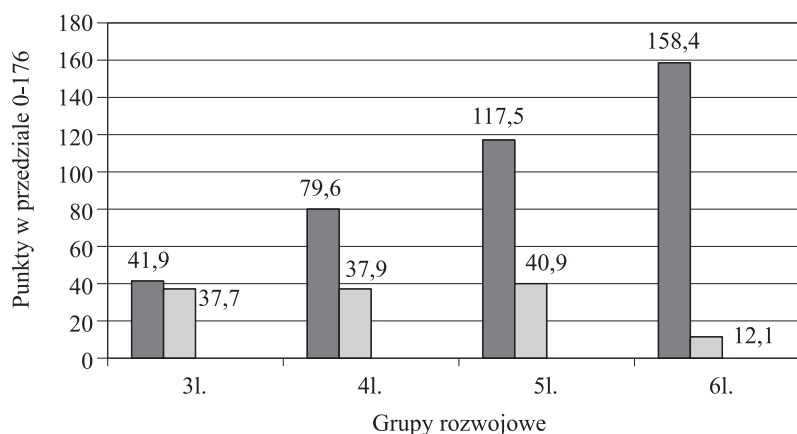
**Wykres 5.** Średnia liczba punktów uzyskanych przez dzieci o prawidłowym rozwoju w wieku 3 – 6 lat – zestawy dla grup rozwojowych

Najwyższą średnią liczbę punktów uzyskały dzieci trzyletnie – 87,3. Porównywalny wynik odnotowano w grupie sześciolatek – 86,7 punktu. Dzieci czterolatnie rozwiązały zadania na poziomie 76,5 punktu i była to najniższa średnia. Należy jednak podkreślić, że każda z grup za wykonanie zadań ze swojego zestawu uzyskała średni wynik powyżej 75% maksymalnej liczby punktów.

### Wyniki uzyskane w badaniu pełnym Zestawem Prób Poznawczych

Sumaryczne wyniki badania Zestawem Prób Poznawczych zawierającym 44 pozycje przedstawia wykres 6. Ukazuje on przyrost wraz z wiekiem średniej liczby punktów za wykonanie

zadań zestawu. Wzrost wyników był porównywalny w grupach trzylatek, czterolatek i pięcioletek, odpowiednio: 37,7, 37,9 i 40,9 punktu.



**Wykres 6.** Przyrost średniej liczby punktów w Zestawie Prób Poznawczych u dzieci w wieku rozwojowym 3 – 6 lat

Najniższy przyrost punktowy odnotowano w grupie sześciolatek – 12,1. W zestawie nie przewidziano zadań dla dzieci siedmioletnich, sześciolatki nie mogły więc wykazać się w pełni swoimi osiągnięciami rozwojowymi. Można jednak stwierdzić, że sprawdzenie zakresu osiągnięć poznawczych pozwala na bardziej wnikliwą analizę możliwości badanych o prawidłowym rozwoju, zwłaszcza tych w wieku rozwojowym od 3 do 5 lat.

### Podsumowanie

Badania pozwoliły na określenie stanu zdolności poznawczych dzieci w wieku pięciu i sześciu lat. Procedura zadanie – pomoc – zadanie umożliwiła przeanalizowanie osiągnięć rozwojowych ze względu na poziom dojrzałości. Profil osiągnięć dzieci sześciolatek był bardziej spłaszczony niż dzieci pięcioletek. W obu grupach wiekowych zaobserwowano rozmieszczenie zadań w trzech strefach: aktualnego, najbliższego i oddalonego rozwoju. Ujawniono różnico-

waną skuteczność pomocy. Można sądzić, że wrażliwość na oddziaływania nauczyciela zależy nie tylko od rodzaju i wielkości pomocy, ale także od zasobu doświadczeń poznawczych dzieci.

Zadania proponowane poszczególnym grupom rozwojowym rozwiązywane były przez większość dzieci samodzielnie bądź z małą pomocą: pięcioletni – 86,8% , sześciolatki – 94,5%. Zestaw dla sześciolatków charakteryzował się niskim poziomem trudności, chociaż i w tej grupie odnotowano pewne problemy z rozwiązywaniem zadań. Narzędzie ujawnia więc wyraźne opóźnienia w rozwoju poznawczym dzieci sześciolatków, które są wskazaniem do podjęcia działań wspomagających.

Badanie pełnym 44-itemowym zestawem ukazuje pułapy osiągnięć dzieci w wieku przedszkolnym. Narzędzie jest czułe szczególnie w badaniu zdolności poznawczych trzy-, cztero- i pięcioletni. Procedura określania najbliższego potencjału rozwojowego wydaje się być cenna zwłaszcza w świetle najnowszych rozporządzeń, gdy rocznym obowiązkiem przedszkolnym objęte będą dzieci pięcioletnie, a obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków.

### Bibliografia

- Kulesza, E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulesza, E.M. (2011a). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym – model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia (część 1). *Szkoła Specjalna*, 1.
- Kulesza, E.M. (2011b). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (część 2). Dzieci trzy- i czteroletnie. *Szkoła Specjalna*, 2.
- Wygotski, L.S. (2004). *Psychologija razwitja riebionka*. Moskwa: EKSMO.

## DIAGNOSIS OF COGNITIVE POTENTIAL IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN (PART 3). FIVE- AND SIX-YEAR-OLD CHILDREN

### Summary

The article presents the findings of the research on cognitive abilities in 80 children with normal development aged five and six. The research used the task-support-task procedure, which is known as a test-teach-test procedure in literature. The children performed tasks divided into sets adapted to their development, and their task performance was rated on a 0 – 4 scale. The scoring system took into account L.S. Vygotsky's idea of the zone of proximal development (2004). The results were described in terms of task distribution in the zone of actual development, the zone of proximal development and the zone of distal development, the amount and effectiveness of the support provided, and the general difficulty level of the sets. The final part compared the results of task performance for individual age groups, and analyzed the scope of cognitive abilities in children aged 3 – 6 as measured with the complete 44-item set of tasks.

**Key words:** zone of actual development, zone of proximal development, zone of distal development, cognitive abilities, children with normal development



## EDUKACJA BEZPIECZEŃSTWA RUCHU DROGOWEGO DZIECI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI NA PRZYKŁADZIE WIELKIEJ BRYTANII

Bezpieczeństwo ruchu drogowego (brd.) jest ważnym problemem współczesnego świata. Edukacja w tym zakresie powinna obejmować wszystkie dzieci, również te ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zadaniem nauczycieli jest szukanie rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne potrzeby i różnice między dziećmi. Zalecenia dla nauczycieli, jak opracować zajęcia z wychowania komunikacyjnego dla dzieci z ADHD/ADD, autyzmem, dyspraksją i dysleksją w najbardziej efektywny sposób oraz jak przeprowadzić dla tych dzieci szkolenie praktyczne sformułowane są na podstawie doświadczeń brytyjskich.

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne”, czyli *special educational needs* (SEN) pojawiło się w 1978 r. w Wielkiej Brytanii w dokumencie *Warnock Report*. Upowszechniono je w 1994 r. w Deklaracji z Salamanki, opublikowanej przez UNESCO. Polska zobowiązała się do respektowania zawartych w niej postanowień, gwarantujących dzieciom i młodzieży prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

Według M. Bogdanowicz (1995) specjalne potrzeby edukacyjne „odnoszą się do grupy uczniów, która nie może podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych”.

Rozpoznawanie i zaspokajanie specjalnych potrzeb dotyczy więc osób z odchyleniami od normy odnoszącymi się do sfery biologicznej, psychicznej i społecznej, mogącymi mieć charakter ilościowy i jakościowy, a zatem wywierać różny wpływ na rozwój i wychowanie człowieka.

Zadaniem nauczyciela we współczesnej szkole jest szukanie rozwiązań, które uwzględniłyby indywidualne potrzeby uczniów i różnice między nimi. Uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi należy zapewnić wsparcie, które wzmocni efektywność nauczania. Na szkole spoczywa odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć w taki sposób, aby wszyscy uczniowie mogli rozwijać się zgodnie ze swoimi zdolnościami, potrzebami, możliwościami i ograniczeniami.

Co roku na polskich drogach w grupie wiekowej 0–14 lat w wypadkach drogowych ginie ponad 100 dzieci, a ponad 5 tys. zostaje rannych. W związku z tym podejmowanych jest wiele działań mających na celu ograniczenie liczby i skutków tych zdarzeń. Ryzyko odniesienia obrażeń lub śmierci w ruchu drogowym jest wyższe wśród osób z SEN. W statystykach o poszkodowanych, ofiarach i sprawcach wypadków drogowych brak jednak informacji, że były to osoby z trudnościami w nauce lub niepełnosprawne umysłowo.

Najwięcej inicjatyw związanych z tematyką brd. w naszym kraju dotyczy najmłodszych dzieci. Zajęcia, akcje, kampanie najłatwiej jest zrealizować właśnie dla nich. Wiele firm, organizacji, stowarzyszeń szczyci się swoimi dokonaniem i pokazuje zdjęcia uśmiechniętych dzieci z odblaskami przy tornistrach. Czy o realizowanie tylko takiego wychowania komunikacyjnego nam chodzi? Czy jednak naszym celem jest konsekwentna edukacja wszystkich dzieci, aby stały się odpowiedzialnymi i szanującymi innych uczestnikami ruchu drogowego, dbającymi o zdrowie i bezpieczeństwo własne oraz pozostałych obywateli? One przecież kiedyś dorosną.

Ostatni program nauczania wychowania komunikacyjnego dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim został dopuszczony do realizacji przez MENiS w 2000 r. Czy rzeczywiście od tego czasu nie pojawiło się nic nowego? Najlepsze inicjatywy często są podejmowane i wdrażane na szczeblu lokalnym – tam, gdzie inicjatorzy znają swoich podopiecznych i środowisko. W Polsce jest wielu nauczycieli wychowania komunikacyjnego, dla których praca jest również pasją. Wszyscy nauczyciele realizujący wychowanie komunikacyjne w szkołach borykają się z mniejszymi i większymi problemami. Nie zmienia to jednak faktu, że nauka zasad brd. i trening praktyczny dla tych dzieci są konieczne i możliwe pomimo ich dysfunkcji. Wymagają jednak specjalnego przygotowania i indywidualnego podejścia do potrzeb dzieci.

W latach 2004 – 2005 realizowano projekt badawczy ROSE 25 (*Final Report* 2005), zamówiony przez Komisję Europejską. Jego celem było zebranie informacji o działaniach z zakresu wychowania komunikacyjnego podejmowanych w poszczególnych krajach, wybór najlepszych praktyk edukacyjnych, sporządzenie europejskiego poradnika zawierającego opis najlepszych z nich oraz przedstawienie wytycznych do skutecznego systemu wychowania komunikacyjnego w Unii Europejskiej.

Do realizacji projektu włączyli się przedstawiciele instytutów naukowych z Austrii, Belgii, Cypru, Czech, Słowacji, Danii, Hiszpanii, Włoch, Estonii, Litwy, Łotwy, Finlandii, Francji, Grecji, Holandii, Niemiec, Węgier, Luksemburga, Malty, Portugalii, Polski, Słowenii, Szwecji, Irlandii i Wielkiej Brytanii. Zdaniem ekspertów z tych krajów najlepsze praktyki to takie, które nie są jednorazowym wydarzeniem, ale częścią całej długofalowej strategii edukacji na rzecz bezpieczeństwa ruchu drogowego. Pozytywnie ocenia się działania inicjatywne kilku instytucji, działania powszechne, dostępne, składające się z kilku faz (przygotowawczej, realizacji i oceniającej), akcje, do przeprowadzenia których nie są konieczne duże nakłady finansowe oraz mające wpływ na kształtowanie etycznych postaw uczestników ruchu.

Dobre praktyki powinny być działaniami interaktywnymi. Ich główną cechą jest kontakt osobisty dziecka z trenerem, nauczycielem lub grupą realizatorów.

Według ekspertów dobra praktyka powinna:

- zawierać elementy teoretyczne i praktyczne;
- skupiać się na wiedzy, umiejętnościach i kształtowaniu postaw;
- być atrakcyjna i nowatorska dla grupy docelowej, wzbudzać zainteresowanie oraz mieć ciekawą formę;
- mieścić się w systemie szkolnym w szerokim kontekście;
- opierać się na współpracy;
- być łatwa do powtórzenia przez innych;
- mieć właściwy dobór treści, poprawną instrukcję, przepływ informacji między instruktorem a grupą;
- zawierać treści sformułowane w sposób przystępny dla realizatorów i grupy docelowej;
- być realizowana w odpowiednim miejscu i czasie.

Przykładem takiego działania była akcja „Niesłyszący – bezpieczny użytkownik ruchu drogowego”, propagująca wśród dzieci niesłyszących i upośledzonych w stopniu lekkim bezpieczne zachowania na drodze czy w środkach komunikacji oraz naukę udzielania pierwszej pomocy. Cykl zajęć o tej tematyce przygotowało Koło Ekologiczne LOP w SOSW dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej w Sławnie. Opracowano blok zajęć tłumaczonych na język migowy dla uczniów klas 0–VI. Akcję rozpoczęto od pokazania serii filmów związanych z tematyką bezpieczeństwa w ruchu drogowym. Dzieci spotkały się z funkcjonariuszami policji drogowej, którzy omówili zasady poruszania się na drogach, a także odpowiadali na ich pytania. Uczyły się, jak prawidłowo poruszać się po drodze oraz jak dobrać ubrania, aby być dobrze widocznym. W ramach współpracy z Młodzieżową Grupą Ratowniczą PCK przeprowadzono kurs udzielania pierwszej pomocy. Działania grupy PCK tłumaczono na język migowy. Kolejnym etapem były zajęcia na ulicach miasta, które dotyczyły prawidłowego przechodzenia przez jezdnię w różnych sytuacjach drogowych. Funkcjonariusze policji przeprowadzili ćwiczenia praktyczne utrwalające zdobytą wcześniej wiedzę. Zwieńczeniem akcji był konkurs plastyczny na temat brd. i wystawa prac w SOSW dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej w Sławnie. Relacje ze szkoleń zamieszczono na stronie internetowej ośrodka, w szkolnej gazetce oraz w prasie lokalnej.

Takich inicjatyw w Polsce jest niewiele. Jak zatem opracować zajęcia z wychowania komunikacyjnego dla dzieci z ADHD/ADD, autyzmem, dyspraksją i dysleksją w najbardziej efektywny sposób? Zajęcia takie powinny:

- *Uwzględniać zdolności tych dzieci do spostrzegania ryzyka.*
- *Przewidywać sytuacje ryzykowne, w jakich mogą znaleźć się dzieci teraz i w przyszłości.*
- *Wskazywać sposoby zapobiegania im.*

Opracowując zajęcia w rzeczywistym ruchu drogowym przeznaczone dla dzieci z SEN należy uwzględnić ich możliwości, potrzeby i skłonności do ryzykownych zachowań. Należy rozpoznać, jakich wyborów dokonują, na jakie niebezpieczeństwo się narażają i jakie zagrożenia towarzyszą ich codziennemu życiu. Zajęcia w rzeczywistym ruchu drogowym powinny odbywać się z zachowaniem koniecznych środków bezpieczeństwa. Rolą nauczyciela jest przewidzenie zachowania tych dzieci i wypracowanie odpowiednich metod nauczania treści brd., które do tych dzieci trafiają i zaspokoją ich potrzeby związane z poruszaniem się w ruchu drogowym. Któż lepiej zna swoich wychowanków niż nauczyciel uczący ich często przez wiele lat, opiekun, rodzice? Należy zauważyć, że taka edukacja jest bardzo ważna, gdyż młodsze dzieci z SEN chodzą do szkoły podstawowej w swojej okolicy, ale gimnazjaliści lub licealiści uczęszczają do szkół często znajdujących się w innych dzielnicach czy miastach, korzystają z różnych środków transportu, pokonują większe odległości i bardziej narażają się na udział w wypadku drogowym. Zajęcia te są więc niezwykle ważne, biorąc pod uwagę bezpieczeństwo i mobilność dzieci w przyszłości. Trzeba również wspomnieć, że jeżeli młodsze dzieci mogą poruszać się pod opieką dorosłych, których obecność zwalnia je niejako z myślenia o mogących wystąpić zagrożeniach, to poruszanie się nastolatków z opiekunem wygląda dość dziwnie i utrudnia zaspokojenie potrzeby niezależności czy sprawdzenia siebie. Wynika z tego konieczność prowadzenia zajęć dla dzieci od wczesnych lat ich życia, bo nauczą się na nich, jak dbać o siebie i zapewnić sobie i innym bezpieczeństwo w ruchu drogowym.

- *Wykorzystywać odpowiednie metody nauczania.*

Dzieci z SEN muszą mieć jasno sprecyzowane komunikaty, cele działań, instrukcje wykonania i nagrody za ich prawidłowe zrealizowanie. Jest to ważne niezależnie od przedmiotu, którego się uczą. Istotne jest, aby zajęcia pod każdym względem były dostępne dla wszystkich uczestników. Zaleca się stosowanie pomocy wizualnych, zajęć z odgrywaniem ról itp.

- *Łączyć teorię z praktyką.*

Najbardziej korzystne jest łączenie zajęć teoretycznych z praktycznymi. Żadne zajęcia teoretyczne nie zastąpią zajęć w rzeczywistym ruchu drogowym, przeprowadzanych chociażby w okolicy szkoły czy na ulicy o małym natężeniu ruchu. Zajęcia praktyczne są szczególnie korzystne właśnie dla dzieci z SEN, dla których pojęcia abstrakcyjne są często niezrozumiałe. To podczas nich uczą się najwięcej, widzą na nich rzeczywiste sytuacje, łatwiej kojarzą zagrożenia związane z ruchem drogowym i swoją osobą. Do zajęć takich oczywiście trzeba się przygotować, najlepiej przy współpracy władz lokalnych, specjalistów brd. i rodziców. Szkolenie dzieci z SEN jest pracochłonne i wymaga dobrego planowania. Bardziej jednak opłaca się podjąć ten wysiłek już od początku edukacji z uwzględnieniem dysfunkcji poszczególnych uczniów, niż przez lata zapewniać każdej osobie szczególną opiekę w drodze do szkoły i indywidualne nauczanie w tym zakresie.

- *Angażować rodziców i opiekunów – niech również uczą dzieci.*

Obecność rodziców jest bardzo ważna podczas treningu brd., szczególnie jeśli jest on przeprowadzany dla dzieci z problemami w nauce. Jeśli jest to możliwe, należy ich włączać do takich zajęć jak najczęściej i stale z nimi współpracować, również przy opracowywaniu planów takich zajęć. Nauczyciele powinni konsultować się z rodzicami w sprawie pokonywanej przez dzieci drogi do szkoły, możliwości wystąpienia ryzyka – również w przyszłości, dzielić się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami, także na temat najlepszych ich zdaniem metod dydaktycznych. Jest to właściwe, aby rodzice brali udział w każdym zorganizowanym przez szkołę przedsięwzięciu w rzeczywistym ruchu drogowym. Wielu rodziców uczy swoje dzieci zasad brd. już od najmłodszych lat, zna możliwości własnych dzieci i wie, jak do nich dotrzeć. Jest to cenne dla szkół, które powinny korzystać z tych doświadczeń. Współpraca szkoły z rodzicami ma też jeszcze jedną ważną cechę – konsekwencję nauczanych treści. Dzieci uczą się w szkole, a wiadomości są utrwalane z rodzicami poza nią.

- *Mieć przystosowane koncepcje lekcji do potrzeb, możliwości i wieku uczniów z:*

**ADHD/ADD:**

- tworzyć u dzieci i zachęcać je do rozwijania dobrych nawyków, by prawidłowe zachowanie w ruchu drogowym stało się rutyną, wykorzystywać ich predyspozycje, np. podczas jazdy samochodem wymyślać im zadanie do wykonania, prostą grę, jak liczenie czerwonych i niebieskich samochodów – będzie to bardziej produktywne, niż kręcenie się, odpinanie pasów i zagadywanie kierowcy, korzystać z tej samej trasy podczas pieszej drogi do szkoły, wyznaczać na niej niebezpieczne miejsca, powtarzać to często, aż dziecko będzie kojarzyło konkretne sytuacje i zachowania z prawidłowymi;
- stosować jasne i konkretne wypowiedzi oraz komunikaty, np.: „przed przejściem na drugą stronę ulicy zawsze zatrzymaj się i rozejrzyj, jeśli tego nie zrobisz, jadący samochód może ciebie potrącić lub zabić” – to bardzo ważne, aby rozsądnie zachowywać się w ruchu drogowym;
- tłumaczyć zasady ruchu drogowego na konkretnych i zrozumiałych dla dzieci przykładach, np. niech dzieci opiszą, co widzą w ruchu drogowym i spróbują określić, które zachowania jego uczestników są właściwe, a które nie, niech uzasadnią swoje wypowiedzi;
- wykorzystywać nowoczesne pomoce dydaktyczne utrwalające wiedzę i sprawiające, że będzie ona przyswajana łatwiej i w atrakcyjnej dla dzieci formie;
- minimalizować sytuacje zakłócające przyswajanie wiadomości, ograniczać rozpraszające bodźce, np. sadzać dzieci nadpobudliwe ze spokojnymi w pierwszych ławkach, zachęcać je do dyskusji.

**Spektrum Zaburzeń Autystycznych (ASD):**

- pomoc dzieciom w generalizowaniu umiejętności i zasad bezpieczeństwa, zachęcanie do stosowania zasad brd. w każdych okolicznościach, dzieci muszą wiedzieć, że przechodzenie na zielonym świetle ćwiczzone na konkretnej ulicy obowiązuje na wszystkich skrzyżowaniach, stosować makiety ruchu drogowego, symbole ludzi i pojazdów – symulować sytuacje i kazać je rozwiązywać dzieciom, np.: co robić kiedy, bardzo się spieszysz, a jest czerwone światło, kiedy koledzy zachowują się nieprawidłowo, kiedy jedzie pojazd uprzywilejowany, kiedy zdarzył się wypadek;
- prowadzić trening w rzeczywistym ruchu drogowym – łatwiej jest dzieciom generalizować pojęcia, gdy są one bliżej ich rzeczywistego odpowiednika niż w klasie, jeśli to możliwe, korzystać z dróg, którymi poruszają się dzieci w codziennej drodze do szkoły;
- wyjaśniać znaczenie zasad bezpieczeństwa poprzez konkretne sytuacje występujące w społeczeństwie, zamiast cytować przepisy;
- upewniać się, że polecenia/instrukcje są jasne i zrozumiałe – dzieci mogą źle je zrozumieć lub rozumieć dosłownie, np. że dopóki stoją i się rozglądają, są bezpieczne, mogą przejść przez ulicę, jeśli nie jedzie żaden pojazd.

**Dyspraksją:**

- uczyć zmagania się z trudnościami – dzieci z dyspraksją mogą mieć szczególną trudność oceniania odległości, należy wyjaśnić im, że trudności z oceną prędkości nadjeżdżających pojazdów miewają wszyscy, nawet dorośli, szczególnie jeśli kierujący jadą bardzo szybko, nie powinno się więc przechodzić przez ulicę dopóki nie ma się pewności, że nic nie zagraża, omówić z dziećmi tematy drogi hamowania i najczęstszych błędów kierujących – dlaczego tak się dzieje;
- wybierać trasy z dala od szybkiego ruchu ulicznego – dzieci z dyspraksją w związku z tym, że łatwo się potykają i tracą koordynację, na drogach o dużym natężeniu ruchu mogą stanowić zagrożenie, gdyż kierujący nie będą mogli się zatrzymać na czas, należy więc nauczyć je używania bezpiecznych tras, zaznaczyć je na mapie okolicy;
- organizować ćwiczenia ułatwiające odróżnianie strony prawej od lewej, np. noszenie rękawiczek w różnych kolorach i kojarzenie koloru z kierunkiem, wyhaftowanie na rękawach liter „L” i „P”, zaznaczenie ich na nożu i widelcu, zachęcanie dzieci do przemyślenia, który kierunek jest który, poproszenie o pomoc w razie niepewności;
- współpracować ze specjalistami (logopedami, psychologami), którzy realizują inne specjalistyczne zajęcia z tymi dziećmi, opowiedzieć im o realizacji zajęć z brd., niech w swoim programie też poruszają te treści i umacniają właściwe nawyki.

**Dysleksją:**

- skupić się na treningu praktycznym, stosować aktywizujące pomoce dydaktyczne, odgrywanie ról (przedstawienie dwóch różnych zakończeń tej samej historii), środki wizualne, a więc wykorzystywać wszystko to, co sprawi, że dzieci łatwiej przyswoją sobie omawiane treści niż słowo pisane;
- organizować ćwiczenia ułatwiające odróżnianie strony prawej od lewej, podobnie jak w dyspraksji.

Jak zorganizować szkolenie praktyczne? Skuteczny i bezpieczny trening uczenia zasad brd. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga wielu godzin przygotowań, zwłaszcza że potrzeby tych dzieci są różnorodne. Szkolenie praktyczne jest najskuteczniejszą metodą rozumienia zasad i nauki bezpiecznego poruszania się po drogach, jak również podejmowania odpowiedzialności za własne zdrowie i bezpieczeństwo. Dla dzieci o przeciętnych umiejętnościach uczenia się nauka w rzeczywistym ru-

chu drogowym jako pieszych powinna się rozpocząć w 5. roku życia. Od 10. roku życia należy prowadzić trening na rowerze. Dzieciom z SEN, nawet tym starszym (11–18 lat), powinno się nieustannie przypominać o zasadach obowiązujących pieszych, niezależnie od tego, że treści te przerabiali już wcześniej.

W przygotowaniu i realizacji zajęć z dziećmi pieszymi należy upewnić się, że szkolenie jest bezpieczne, a jego realizację popierają rodzice. Należy omówić ze specjalistami brd. (policją, strażą miejską) rodzaje dysfunkcji tych dzieci oraz jak ma przebiegać szkolenie i ile osób dorosłych będzie koniecznych do pomocy.

Dzieciom powinno się zagwarantować opiekuna. Jeden opiekun powinien przypadać na dwoje dzieci w wieku 5–7 lat, tak aby każde dziecko trzymało go za rękę, oraz na sześcioro dzieci w wieku 7–11 lat. Aby jednak zagwarantować największe bezpieczeństwo i najskuteczniejszy przekaz wiedzy, dzieci z SEN powinno się szkolić w małych grupach z jednym opiekunem dla każdego z dzieci. Intensywne szkolenie przeprowadzane cyklicznie daje dużą szansę na wpojenie zasad brd. w takim stopniu, że staną się dla dzieci postępowaniem rutynowym, oczywistym w różnych warunkach. Trzeba również odpowiednio dobrać trasę do ćwiczeń (droga o mniejszym natężeniu ruchu, z chodnikiem, sygnalizacją i wyspami). W razie wątpliwości należy zwrócić się o pomoc do policji, straży miejskiej. Wszyscy uczestniczący i prowadzący szkolenie powinni nosić kamizelki odblaskowe. Można wykorzystać trasy uczęszczane przez dzieci czy zaproponowane przez szkołę. Dla dzieci z SEN na początku zajęć należy zaniżyć poziom i zrealizować lekcje przeznaczone dla klas młodszych. Dobrze jest również poćwiczyć te umiejętności np. na placu zabaw, zanim wyjdzie się na ulicę. Szkolenie ma na celu przekazanie dzieciom odpowiednich wiadomości i umiejętności z zakresu brd., jest też okazją do lepszego poznania ich przez dorosłych, dyskusji o niebezpieczeństwie i ryzyku, postrzeganiu ruchu drogowego i problemów. Wiadomości te należy utrwalac w wolnym czasie, który dzieci spędzają z rodzicami, np. na spacerze i podczas codziennej drogi do szkoły.

Dzieci w wieku 8–11 lat chodzą do szkoły przeważnie samodzielnie. Uczniowie z SEN w tym wieku i starsi często wymagają jeszcze opieki. Trening praktyczny dla tych dzieci z udziałem rodziców może przełamać nastawienie rodziców i sprawić, że zaczną postrzegać swoje dzieci jako bardziej samodzielne. Powinno się więc zachęcić opiekunów do samodzielnego szkolenia swoich pociech w ruchu drogowym, gdyż znają oni swoje dzieci i wiedzą, z jakimi czynnościami i zachowaniami mają najwięcej trudności, którym należy poświęcić więcej uwagi. Trudności te można zaobserwować właśnie podczas szkolenia w rzeczywistym ruchu drogowym.

Rodzice bądź opiekunowie mogą włączyć się w szkolenie na dwa sposoby: być opiekunami i obserwatorami – pilnować dzieci, aby nic im się nie stało lub samemu prowadzić szkolenie po zapoznaniu się z materiałem i przejściu specjalnego treningu. Zaangażowanie rodziców zawsze przynosi pozytywne rezultaty. Szkolenie czy cykl zajęć nie sprawi jednak, że dzieci z dnia na dzień staną się rozważne i zaczną poprawnie poruszać się w ruchu drogowym. Nie należy zapominać, że dzieci z SEN wymagają indywidualnego podejścia, szczególnie z przełożeniem zachowania w konkretnych miejscach na drodze do sytuacji ogólnych. Pod wpływem stresu, nacisków grupy czy jakiegoś niecodziennego zdarzenia mogą zachowywać się niebezpiecznie. Sytuacją idealną jest stałe poruszanie treści z zakresu bezpieczeństwa podczas realizowania różnych przedmiotów w szkole i utrwalanie ich podczas cyklicznych zajęć w rzeczywistym ruchu drogowym realizowanych z nauczycielem i potem z rodzicami. Decyzja o samodzielnym poruszaniu się po drodze należy do rodziców.

W 2007 r. rząd brytyjski wprowadził nowy program szkoleniowy dla rowerzystów – Bikeability – przeznaczony zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Aby zdobyć spraw-

ność Bikeability, uczestnicy muszą przejść szkolenie składające się z trzech poziomów. W szkoleniu mogą uczestniczyć dzieci z SEN. Poziom 1. jest poświęcony panowaniu nad rowerem. Zajęcia odbywają się na obszarze odizolowanym od ruchu drogowego. Wszystkie dzieci noszą kaski, kamizelki, ochraniacze na łokcie i kolana, aby uniknąć poważniejszych urazów. Zarówno dzieci, jak i rodzice muszą zdawać sobie sprawę z tego, że ukończenie szkolenia to tylko początek tej nauki, a poprawne zachowania, odpowiedzialność, doświadczenie, świadomość własnych ograniczeń oraz ocena ryzyka jest procesem długotrwałym. Poziom 1. obejmuje 1–2- godzinne zajęcia z instruktorem i z nie więcej niż 15 uczestnikami. Szkolenie to jest zalecane dla dzieci niemających jeszcze 8 lat. Poziom 2. jest realizowany na drogach o małym natężeniu ruchu, zazwyczaj na uczęszczonej przez dzieci trasie szkoła – dom. Składa się on z 5 sesji z dwoma instruktorami dla grupy liczącej nie więcej niż 12 osób. Sesja pierwsza obejmuje powtórzenie wiadomości i umiejętności poziomu 1. Poziom ten jest przeznaczony dla dzieci w wieku 10 lat. Poziom 3. realizowany jest na drogach o normalnym natężeniu ruchu, z bardziej skomplikowanymi skrzyżowaniami. Kierowany jest do dzieci powyżej 14. roku życia. Dla dzieci z SEN szkolenie to zmodyfikowano, m.in. poprzez obecność większej liczby opiekunów, zmniejszenie grupy, wprowadzenie częstszych powtórzeń. Rozpoczęcie kolejnego poziomu jest możliwe tylko po zaliczeniu poprzedniego.

Być może przedstawione zalecenia brzmią utopijnie. Są jednak kraje (Szwecja, Wielka Brytania), w których wychowanie komunikacyjne jest konsekwentnie realizowane już z najmłodszymi dziećmi, w tym także z SEN, od dawna, jako połączenie teorii i praktyki w rzeczywistym ruchu drogowym, przy współpracy szkoły, rodziców, policji i innych podmiotów na rzecz osiągnięcia słusznego celu. Do takiego modelu wychowania komunikacyjnego powinniśmy dążyć.

### **Bibliografia**

- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3.
- Final Report – ROSE 25, Inventory and Compiling of an European Good Practice Guide on road safety education targeted at young people*, 2005.

BARBARA MARCINKOWSKA  
APS, Warszawa

## **KSZTAŁCENIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ (CZEŚĆ 1)**

W 2010 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej znowelizowało prawo dotyczące kształcenia specjalnego oraz organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez przedszkola i szkoły. Prawo to regulują w szczególności:

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych*

oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. (Dz.U. Nr 228, poz. 1489);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. (Dz.U. Nr 228, poz. 1490);
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).

Nowe regulacje prawne szczegółowo określają zadania przedszkoli, szkół i placówek w zakresie organizowania kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów upośledzonych umysłowo.

### Uczeń z upośledzeniem umysłowym/uczeń z niepełnosprawnością intelektualną

Pomimo że we wszystkich dokumentach prawnych używane jest nadal określenie „uczeń upośledzony umysłowo”, w artykule stosować będę nazwę „uczeń z niepełnosprawnością intelektualną”. Określenie „niepełnosprawność intelektualna” jest zgodne z terminologią używaną od wielu lat przez różne środowiska działające na rzecz tej grupy osób niepełnosprawnych, czego wyrazem są m.in. tytuły książek i artykułów, tematy opublikowanych badań oraz nazwy organizacji.

W ostatnim czasie określenia „upośledzenie umysłowe”, „niedorozwój umysłowy” i „niepełnosprawność intelektualna” były stosowane wymiennie. Należy zaznaczyć jednak, że ta ostatnia nazwa coraz częściej była stosowana zarówno przez środowiska naukowe, jak i środowiska działające na rzecz osób z tym rodzajem niepełnosprawności<sup>1</sup>. „Niepełnosprawność intelektualna jest to stan charakteryzujący się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i w zachowaniu przystosowawczym, wyrażającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach adaptacyjnych. Niepełnosprawność ujawnia się przed 18. rokiem życia” (Schalock i in. 2010, s. 1). Autorzy tej definicji sformułowali pięć dodatkowych założeń, które mają zasadnicze znaczenie w jej stosowaniu. Zwracają uwagę, że „ograniczenia należy rozpatrywać w kontekście środowiskowym, typowym dla środowiska rówieśniczego i kulturowego; w ocenie ważne jest uwzględnienie różnorodności kulturowej i językowej, a także różnice w komunikowaniu oraz różnice percepcyjne, motoryczne i różnice w zachowaniu; ograniczenia często współwystępują z możliwościami rozwojowymi; ważne jest

<sup>1</sup> W konstruowaniu i rozpowszechnianiu aktualnej wiedzy na temat stanu, jakim jest upośledzenie umysłowe, dużą rolę odgrywa Amerykańskie Stowarzyszenie ds. Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; AAIDD*), które powstało w 1876 r. Początkowo funkcjonowało pod nazwą *American Association on Mental Deficiency*, a następnie *American Association on Mental Retardation (AAMR)*. Zgromadzona i opracowana przez członków towarzystwa wiedza jest upowszechniana w podręczniku, którego pierwsze wydanie datowane jest na rok 1921. Kolejne edycje (I–X) ukazywały się w latach 1933–2002.

W 2010 r. ukazała się XI edycja podręcznika pod nazwą: *Niepełnosprawność intelektualna. Definicja, klasyfikacja i systemy wsparcia (Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports)*. W podręczniku użyto określenia „niepełnosprawność intelektualna” (*intellectual disability*), które zastąpiło używane wcześniej przez AARM określenia „upośledzenie umysłowe” i „niedorozwój umysłowy”, obecnie uznane za pejoratywne. Jest to również wyraz przyjęcia zmienionej koncepcji niepełnosprawności (Schalock i in. 2010).



opracowanie profilu wskazującego potrzeby wsparcia; przy odpowiednim, dostosowanym indywidualnie i długotrwałym wsparciu funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną może ulec poprawie” (tamże).

Wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wyróżniamy dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym. W klasyfikacji niepełnosprawności intelektualnej wyróżnia się także stopień głęboki, należy jednak podkreślić, że z punktu widzenia polskiego prawa ta grupa niepełnosprawnych ma status wychowanków.

U uczniów z niepełnosprawnością intelektualną obserwujemy duże zróżnicowanie indywidualne we wszystkich sferach rozwojowych.

**Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną** nie różnią się na ogół pod względem wyglądu i rozwoju fizycznego od swoich pełnosprawnych rówieśników. Cechuje ich dobra pamięć mechaniczna. Mają trudności w zapamiętywaniu treści logicznie powiązanych, czasami pojawiają się zmyślenia i konfabulacyjne uzupełnienia luk pamięciowych, uczą się na pamięć nowych treści, w związku z czym szybko zapominają materiał, mają trudności z analizą treści i wykorzystaniem ich w praktyce (Lausch-Żuk 1998). W porównaniu z uczniami o prawidłowym rozwoju uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną przejawiają trudności w spostrzeganiu, koncentracji uwagi, zapamiętywaniu treści. Są zdolni do opanowywania treści opartych na konkretach, mających ścisły związek z ich potrzebami i zainteresowaniami. Mogą zrozumieć stałość liczby, długości, powierzchni, masy (Głodkowska 1999). Spostrzegają wolniej niż ich rówieśnicy w normie intelektualnej, mają trudności w wyodrębnianiu drobnych szczegółów, obserwuje się u nich duże trudności w spostrzeganiu figur geometrycznych, częściej myślą litery o podobnym wyglądzie. Przy opisywaniu obrazków ograniczają się do wymieniania osób i przedmiotów, niespecyficznych związków i cech. Najlepiej koncentrują się wzrokowo na cechach zewnętrznych, kontrastowo podkreślanych przez barwę, strukturę (fakturę), kształt. Cechuje ich synkretyzm spostrzegania, globalne ujmowanie otoczenia, zjawisk i pojęć w nim występujących (tamże). U tej grupy uczniów obserwuje się trudności w koncentracji na jednym przedmiocie przez dłuższy czas. Uwaga dowolna, dobrze skoncentrowana pojawia się w stosunku do materiału konkretnego. Słaba jest też podzielność uwagi oraz ograniczony jest jej zakres (Brauner, Brauner 1995; Wyczesany 1998). Trwałość i podzielność uwagi dowolnej wzrasta w toku nauczania. Charakteryzują się dobrze rozwiniętym myśleniem konkretno-obrazowym, natomiast zaburzone jest myślenie abstrakcyjne, wnioskowanie indukcyjne oraz wnioskowanie przez analogię, porównywanie, uogólnianie, wnioskowanie przyczynowo-skutkowe, mają mniejszy zasób pojęć liczbowych, gorzej wykonują operacje rachunkowe, mają gorszą zdolność klasyfikowania, ujmowania podobieństw i różnic, gorzej rozumieją słowa oraz mają mniejsze zdolności analityczno-syntetyczne. Nie potrafią podać poprawnych definicji pojęć abstrakcyjnych. Cechuje ich brak samodzielności i krytycyzmu w myśleniu, zarówno w stosunku do otoczenia, jak i w stosunku do siebie, choć ma to często związek z funkcjonowaniem w jednolitej grupie osób oraz z proponowanymi i pełnionymi rolami zgodnymi z oczekiwaniami społecznymi. Częściej niż u ich rówieśników w normie intelektualnej występuje u nich niestałość emocjonalna, impulsywność, niepokój, a także niestabilna i nieadekwatna samoocena. Charakterystycznym objawem jest pewna sztywność zachowań, poglądów i uczuć, przy jednocześnie wzmożonej podatności na sugestie. Uczniowie komunikują się z otoczeniem w sposób werbalny, choć osiągają odpowiednie stadia rozwoju mowy z opóźnieniem. Mowę cechuje uboższy zasób słów, przy czym słownictwo bierne jest bogatsze od czynnego. Zasób słownictwa jest ubogi

zarówno pod względem treści, jak i formy (Wyczesany 1999). Często używają wyrażen niewłaściwie, bez pełnego rozumienia ich znaczenia (Borzyszkowska 1985). Pamięć logiczna – zarówno świeża, jak i trwała – jest gorsza w porównaniu z rówieśnikami w normie intelektualnej.

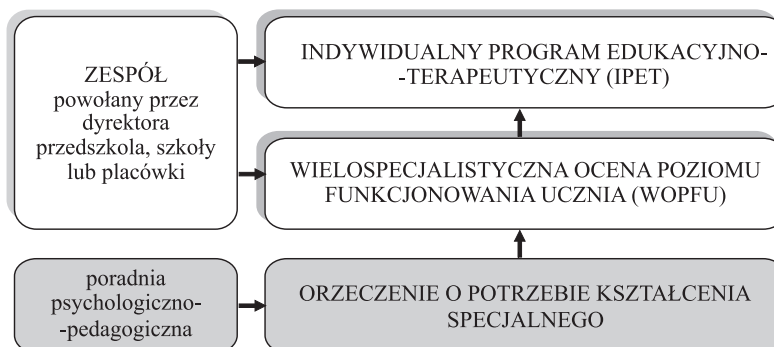
**Uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną** charakteryzuje zaburzona pamięć świeża i trwała, a także pamięć mechaniczna, w szczególności logiczna. Uczniowie o tym stopniu niepełnosprawności intelektualnej mają trudności w dłuższym skoncentrowaniu się na określonym przedmiocie czy czynności, zapamiętywaniu, przechowywaniu, rozpoznawaniu i odtwarzaniu informacji, często występują u nich zmyślenia. Ich postępy w nauce są ograniczone, ale pewna grupa osób jest w stanie opanować podstawowe umiejętności potrzebne do czytania, pisania, liczenia. Czytanie i pisanie ma najczęściej charakter wyuczony, pamięciowy. Często po zakończeniu edukacji w placówce szkolnej przy braku dalszej rehabilitacji dochodzi do zapominania wcześniej nabytych umiejętności, dlatego tak ważne jest kontynuowanie procesu edukacji w placówkach dla osób dorosłych. Liczenie oparte jest najczęściej na przeliczaniu elementów oraz kodowaniu działań w pamięci. Uczniowie z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną mają trudności przy operowaniu pieniędzmi, przeliczaniu, dlatego w edukacji matematycznej kładzie się nacisk na poznanie wartości pieniędzy i umiejętność operowania nimi. W tej grupie osób występuje dominacja uwagi mimowolnej, którą przyciąga silny bodziec. Przy systematycznej pracy można rozwinąć uwagę dowolną. Myślenie ma charakter konkretno-obrazowy. Uczniowie ci dostrzegają podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, potrafią poprawnie zdefiniować proste pojęcia. Umieją przerysować koło, trójkąt, kwadrat, drzewo, postać człowieka. Są w stanie nauczyć się rozpoznawania i pisania łatwych wyrazów, sygnalizowania potrzeb fizjologicznych oraz wykonywania prostych czynności życia codziennego. Poziom umiejętności społecznych jest wyższy niż kompetencje intelektualne, ale uzależniony od jakości nauczania i wychowania w domu i w placówkach. W relacjach interpersonalnych ujawniają sympatię i przywiązanie oraz potrzebę kontaktów społecznych. Mają świadomość upływu czasu. Komunikują się prostymi zdaniami, równoważnikami zdań, pojedynczymi wyrazami bądź pozawerbalnie (gesty, mimika z jednoczesną wokalizacją). Mają trudności nie tylko w przekazie słownym, ale i w odbiorze informacji, stąd w kontakcie interpersonalnym z nimi należy unikać wypowiedzi zbyt złożonych, zawierających pojęcia abstrakcyjne, nagromadzenie form wyrażających stosunki przestrzenne i czasowe.

**Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym** częściej niż uczniowie z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną przejawiają zaburzenia w zakresie receptorów (np. wzroku, słuchu) oraz uszkodzenia kory mózgowej, częściej współwystępuje u nich padaczka, wady neurologiczne i fizyczne. Upośledzenie analizatorów powoduje, że niedokładnie odzwierciedlają otaczającą ich rzeczywistość. Proces spostrzegania przebiega wolno i niedokładnie. Rozumieją oni mowę i proste polecenia. Z otoczeniem porozumiewają się za pomocą kilkuwyrazowych zdań. Istnieje jednak spory procent osób, u których występuje szczególne upośledzenie mowy czynnej, u których mowa czynna nie występuje albo jest ograniczona, a jej funkcje komunikacyjne są słabo wykształcone. W komunikacji werbalnej występują zaburzenia mowy, które często w znacznym stopniu zniekształcają wypowiedź, przez co staje się ona niezrozumiała dla otoczenia i jest nierzadko przyczyną niechęci do komunikowania się, manifestowanej wycofywaniem się, uporem, pobudzeniem psychoruchowym itp. (Minczakiewicz 1989). Osoby te wytwarzają często specyficzny kod językowy, zrozumiały tylko dla najbliższego otoczenia, zwłaszcza wtedy, kiedy ich potrzeby bez najmniejszego wysiłku

są zaspokajane przez innych i mowa werbalna wydaje się im niepotrzebna. Uczniów ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną cechuje mechaniczna pamięć, uwaga mimowolna o małej trwałości oraz brak uwagi dowolnej. Charakteryzuje ich myślenie konkretno-obrazowe. Osoby ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną dostrzegają podobieństwa i różnice między dwoma przedmiotami. Porównują dwa przedmioty pod względem wielkości oraz pod względem estetycznym. Definiują pojęcia przez użytek. Rozpoznają kształty geometryczne, umieją przerysować koło, trójkąt, kwadrat, drzewo, stół, dom, postać człowieka. Dostrzegają podobieństwa i różnice między przedmiotami i rysunkami, ale nie potrafią ująć podobieństw i różnic między pojęciami. Wymagają wsparcia w trudnej dla nich sytuacji. Korzystanie ze wsparcia w postaci ukierunkowania fizycznego, naśladownictwa słownego czy emocjonalnego jest często utrudnione z powodu ograniczeń intelektualnych oraz środowiska społecznego. Ograniczenia umysłowe powodują, że osoby te stają się bezradne, biernie lub nadmiernie impulsywne, ogarnia je lęk. Mają słabo rozwinięte zainteresowania i niską samoocenę lub odwrotnie – nadmiernie wysokie mniemanie o sobie (Kościelska 1984; Pilecki, Pilecka 1996). Znajome otoczenie, zapewniające bezpieczeństwo, dobre samopoczucie, prowokujące do działania, stymulujące samą aktywność poprzez częste stosowanie wzmocnień pozytywnych warunkuje podejmowanie przez osoby niepełnosprawne prób rozwiązywania codziennych problemów w postaci zwracania się o pomoc, choćby w zakresie czynności typu planowanie dnia, posiłku, wyboru ubrania.

### Model kształcenia uczniów w niepełnosprawnością intelektualną w kontekście znowelizowanych regulacji prawnych

Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest rodzajem specjalistycznej, indywidualnie zróżnicowanej usługi oferowanej przez przedszkola, szkoły i inne placówki (schemat 1). Jakość tej usługi nie może być uzależniona od miejsca jej realizacji. Oznacza to, że jakość kształcenia specjalnego oferowanego przez placówki ogólnodostępne, integracyjne musi być porównywalna.



**Schemat 1.** Model kształcenia uczniów w niepełnosprawnością intelektualną w kontekście znowelizowanych regulacji prawnych. Oprac. własne na podstawie: Dz.U. (2010, Nr 228, poz. 1489, 1490).

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub inną poradnię

o mocy orzekania. Dyrektor placówki, do której trafia, jest zobowiązany do powołania **zespołu nauczycieli i specjalistów** odpowiedzialnego za jego kształcenie specjalne i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

### **Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną**

*Nie wystarczy koncentracja na zbiorze danych o pojedynczym dziecku. Szczególne znaczenie ma ujęcie otoczenia (rodzice, rodzzeństwo, warunki kulturowe i materialne itd.). Diagnostycznym punktem odniesienia nie jest samo upośledzone dziecko, lecz „dziecko – w – swoim-otoczeniu”.*

(Speck 2005, s. 378)

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną (WOPFU) stanowi podstawę do konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. W literaturze przedmiotu znajdujemy różne określenia tego rodzaju rozpoznania rzeczywistości<sup>2</sup>.

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania jest rodzajem złożonego procesu rozpoznawczego, którego celem jest zaprojektowanie i monitorowanie procesu wspierania osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Proces diagnostyczny przeprowadzany jest w ciągu całego życia osoby, dotyczy jej rozwoju i obejmuje wszystkie aspekty funkcjonowania na tle „mapy ekologicznej”<sup>3</sup> (Marcinkowska, Wołowicz 2010, s. 22).

- Zespół nauczycieli i specjalistów powinien:
  - określić zakres rozpoznania (sfery, kategorie);
  - wybrać odpowiednie metody, techniki i narzędzia badania; zgromadzić niezbędne informacje, podejmując jednocześnie decyzje dotyczące ich użyteczności oraz komplementarności;
  - opisać, uogólnić i zinterpretować dane;
  - zaplanować pomoc/wsparcie (Marcinkowska, Wołowicz 2010)<sup>4</sup>.

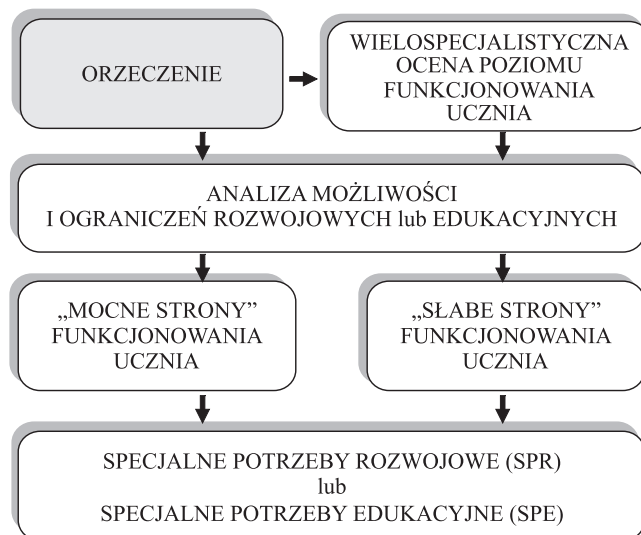
Podstawową metodą poznania wykorzystywaną w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania osób jest **obserwacja** przeprowadzana w sytuacjach naturalnych (w szkole, w domu, w naturalnych warunkach życiowych), a wyniki odnotowywane są

<sup>2</sup> Diagnoza dla rozwoju, diagnoza funkcjonalna, diagnoza dla jakości życia (por. Obuchowska 2002; Marcinkowska 2004, 2009).

<sup>3</sup> Proces rehabilitacji, w tym kształcenie specjalne, należy rozpatrywać w kontekście systemowym (por. m.in.: Głodkowska 2003; Marcinkowska 2005; Speck 2005). Działanie systemu opiera się na wzajemnych powiązaniach i zależnościach. Podstawowymi elementami systemu są: osoba z niepełnosprawnością, rodzina, środowisko lokalne, społeczeństwo (państwo). Cały system odpowiedzialny jest za funkcjonowanie poszczególnych jego elementów. Oznacza to, że proces rehabilitacji dotyczy w takim samym stopniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak i pozostałych elementów systemu, tj. rodziny, środowiska lokalnego, państwa (Marcinkowska 2005).

<sup>4</sup> Sformułowanie „pomoc” może wskazywać na aktywność pomagającego i bierność osoby, której udzielna jest pomoc. Takie podejście nie jest korzystne dla rozwoju osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, dlatego w praktyce pedagogicznej proponuję stosowanie określenia „wspieranie”.

w arkuszach obserwacji. W procesie rozpoznania wykorzystuje się także wywiad, analizę dokumentów i analizę wytworów (jak np.: zeszyty, rysunki, inne prace plastyczne), a niekiedy także proste zadania diagnostyczne czy testy (schemat 2).



**Schemat 2.** Etapy procesu rozpoznania specjalnych potrzeb edukacyjnych (rozwojowych) uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Planując wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania, zespół powinien uzgodnić obszary rozpoznania, mając na uwadze, że ten rodzaj diagnozy stanowi swoiste dopełnienie informacji zgromadzonych przez zespół orzekający z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Diagnoza zawarta w orzeczeniu oraz wyniki oceny dokonanej przez zespół stanowią podstawę do zdefiniowania „mocnych” i „słabych” stron funkcjonowania ucznia, w konsekwencji określenia specjalnych potrzeb edukacyjnych (rozwojowych).

WYNIKI OCENY POZIOMU FUNKCJONOWANIA UCZNIĄ					
Rozpoznanie psychopedagogiczne (na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego)	...				
Rozpoznanie medyczne	...				
Przyjmowane leki i ich wpływ na funkcjonowanie ucznia	...				
WIELOSPECJALISTYCZNA OCENA POZIOMU FUNKCJONOWANIA UCZNIĄ					
Obszary/sfery rozpoznania	Metoda/technika/narzędzie	Odpowiedzialny członek zespołu	Wynik oceny		
			„mocne strony” funkcjonowania	„słabe strony” funkcjonowania	potrzeby
...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...

W procesie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną można skorzystać zarówno z gotowych narzędzi, jak i z narzędzi autorskich.

Najczęściej stosowaną formą rejestrowania wyniku procesu rozpoznania są arkusze obserwacyjne. Sposoby ich konstruowania mogą być różne, uzależnione są przede wszystkim od przeznaczenia, wiedzy psychologiczno-pedagogicznej autorów, przyjętych koncepcji teoretycznych, a także dotychczasowych doświadczeń i wieku ucznia. Konstruowanie pełnej dokumentacji rejestrującej wyniki rozpoznania jest zadaniem zespołów nauczycielskich/terapeutycznych/rehabilitacyjnych. Etapy konstruowania narzędzi do oceny poziomu funkcjonowania, zwanej często dokumentacją diagnostyczną, prezentuje schemat 3.



**Schemat 3.** Dokumentowanie wyników oceny funkcjonowania – etapy konstruowania narzędzi do oceny poziomu funkcjonowania Źródło: Marcinkowska, Wołowicz (2010, s. 38)

Arkusze obserwacji powinny mieć taką konstrukcję, aby po naniesieniu danych dotyczących funkcjonowania osoby móc w sposób jednoznaczny wskazać umiejętności, które ona posiada (mieszczące się w strefie aktualnego rozwoju) oraz możliwe do osiągnięcia w najbliższym czasie (mieszczące się w strefie najbliższego rozwoju).

„Diagnostująca osoba musi być świadoma tego, że przez samą swoją obecność i działanie zmienia obserwowaną rzeczywistość, staje się przy tym inicjatorem zmian w zachowaniu dziecka, nie mogąc jednocześnie dokładnie zidentyfikować czy kontrolować takich procesów. Jednorazowe, a także powtarzane, lecz pochodzące od jednej osoby, diagnostyczne orzeczenia są dlatego zasadniczo niewystarczające, zwłaszcza gdy chodzi o ważne decyzje [...]. Wymagają one uzupełnienia oraz wielokrotnego i elastycznego sprawdzania przez różnych obserwatorów i za pomocą różnych metod, by zwiększyć szanse na zainicjowanie rzeczywiście wspierających procesów systemowych” (Speck 2005, s. 378–379).

## Bibliografia

- Borzyszkowska, H. (1985). *Oligofrenopedagogika*. Warszawa: PWN.
- Brauner, A., Brauner, F. (1995). *Postępowanie wychowawcze w upośledzeniu umysłowym*. Warszawa: WSiP.
- Głodkowska, J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Głodkowska, J. (2003). Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z upośledzeniem umysłowym – ujęcie koncepcyjne. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6.
- Kościelska, M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN.
- Lausch-Żuk, K. (1998). Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marcinkowska, B. (2004). Diagnostyka umiejętności funkcjonalnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia – teoria, empiria i praktyka w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Marcinkowska, B. (2005). Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. W: G. Walczak (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*. Warszawa: Wydawnictwo MENiS.
- Marcinkowska, B. (2009). Diagnostyka dla jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Marcinkowska, B., Wołowicz, A. (2010). *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania i konstruowanie indywidualnych programów dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Skrypt. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Minczakiewicz, E. (1989). Z badań nad zaburzeniami mowy u dzieci upośledzonych umysłowo. W: J. Pańczyk (red.), *Z zagadnień oligofrenopedagogiki*. Tom II. Warszawa: WSPS.
- Obuchowska, I. (2002). Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju. W: D. Lotz, K. Wenta, W. Zejdlar (red.), *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*. Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”.
- Pilecki J., Pilecka W. (1996). Warunki i wyznaczniki autonomii dziecka upośledzonego umysłowo. W: W. Dykcik (red.), *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Poznań: Eruditus.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach. (Dz.U. Nr 228, poz. 1489).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. (Dz.U. Nr 228, poz. 1490).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. (Dz.U. Nr 228, poz. 1487).
- Schalock, R.L., Coulter, D.L.; Bradley, V.J.; Borthwick-Duffy, S.A.; Wil, H. E. Buntinx, Craig, E. M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckason, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tasse, M.J., Thompson, J.R., Verdugo-Alonso, M.A., Wehmeyer, M.I., Yeager, M.H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington. D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Speck O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
- Wyczęsany, I. (1999). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**PRAWO MAŁŻEŃSKIE A OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNE**

W niniejszym artykule zostaną omówione przesłanki zawarcia cywilnego związku małżeńskiego. Zwrócona zostanie uwaga na prawa, jakie przysługują w tym zakresie osobom niepełnosprawnym. Omówione zostaną także przeszkody do wstąpienia w związek małżeński, zwłaszcza osób niepełnosprawnych, jak również możliwości rozwiązania tych przeszkód przez sąd.

Konstytucyjną definicję małżeństwa zawiera art. 18 *Konstytucji RP* z 2 kwietnia 1997 r. Zgodnie z nim małżeństwem jest prawnie zalegalizowany związek kobiety i mężczyzny. Taki związek korzysta na podstawie *Konstytucji RP* i podlegających jej ustaw z ochrony i opieki państwa. W tym przypadku ochrona przybiera charakter czysto prawny (np. regulacje dotyczące ustrojów majątkowych małżeńskich czy też przepisy odnoszące się do ustania lub unieważnienia małżeństwa), a opieka dotyczy różnego rodzaju świadczeń materialnych (Winczorek 2000, s. 31–32). Jest to pomoc, która dotyczy samego małżeństwa w oderwaniu od rodziny, którą przez zawarcie związku małżonkowie zakładają, a która również podlega ochronie i opiece państwa.

W odróżnieniu od konstytucji przepisy kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (k.r.o.) ani prawa o aktach stanu cywilnego (PrASC) nie definiują pojęcia małżeństwa, wskazują jedynie przesłanki do jego zawarcia. W doktrynie prawa rodzinnego funkcjonują natomiast definicje małżeństwa, które są do siebie bardzo zbliżone. B. Walaszek (2001, s. 23–25) określa np. małżeństwo jako uznany i regulowany przez przepisy prawa związek kobiety i mężczyzny, sankcjonujący ich wzajemne, niepodzielne i trwałe współżycie. J. Winiarz (1985, s. 38–39) zwraca uwagę na formalnoprawny wymiar małżeństwa, przyjmując, że jest to trwały stosunek prawny łączący zwykle dożywotnio mężczyznę i kobietę, którzy, kierując się przepisami k.r.o., dokonali czynności prawnej zawarcia małżeństwa. Dzięki temu stają się oni równoprawnymi podmiotami ogółu praw i obowiązków małżeńskich, które mają im pomóc w realizacji funkcji społecznych oraz w prawidłowym funkcjonowaniu założonej przez nich rodziny. Małżeństwem według T. Smyczyńskiego (2001, s. 38) jest trwały, ale nie nierozwalny, legalny związek mężczyzny i kobiety, powstały z ich woli, jako równoprawnych stron, w celu wspólnego pożycia, realizacji dobra małżonków, jak również założonej przez nich rodziny i jej celów społecznych. K. Pietrzykowski (2003, s. 93) dokonuje kompilacji tych definicji, określając małżeństwo jako trwały, ale nie nierozwalny, monogamiczny stosunek prawny łączący mężczyznę i kobietę, którzy zgodnie z przepisami prawa dobrowolnie dokonali czynności prawnej zawarcia małżeństwa przed właściwym urzędnikiem publicznym albo duchownym Kościoła albo innego związku wyznaniowego, w następstwie czego stali się równoprawnymi podmiotami praw i obowiązków małżeńskich o charakterze osobistym i majątkowym w celu wspólnego pożycia oraz realizacji dobra małżonków i dobra założonej rodziny.

Wszystkie te definicje podkreślają prawny charakter małżeństwa. Małżeństwa jako swoistej czynności prawnej, która ma ogromne znaczenia zarówno w świetle obowiązujących przepisów prawnych, jak również w odniesieniu do kształtowania konkretnych, a zarazem bardzo osobistych relacji międzyludzkich. Poprzez wymiar formalnoprawny małżeństwo odróżnia się od faktycznego pożycia kobiety i mężczyzny, jakim jest konkubinaty. Konkubinaty nie wymaga do swojego istnienia określonych czynności prawnych.



Jest on prawnie nieuregulowaną trwałą wspólnotą życiową mężczyzny i kobiety, którzy podejmują pożycie jak w małżeństwie (orzeczenie SN z 5 grudnia 1997 r., II CKN 485/97, zob. tamże, s. 98). Konkubinat ze względu na swój nieformalny charakter nie korzysta jednak z takiej ochrony jak małżeństwo.

Zgodnie z art. 1 k.r.o. małżeństwo może zostać zawarte w formie cywilnej, jak również w formie wyznaniowej. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku do ważności małżeństwa konieczne jest spełnienie następujących przesłanek:

- 1) odmiennosc płci nupturientów,
- 2) jednoczesna obecność nupturientów,
- 3) zgodność oświadczeń o wstąpieniu w związek małżeński,
- 4) złożenie zgodnych oświadczeń o wstąpieniu w związek małżeński przed właściwą osobą (forma cywilnoprawna – właściwy urzędnik państwowy, forma wyznaniowa – duchowny).

Zanim jednak nupturienti złożą zgodne oświadczenia o wstąpieniu w związek małżeński, muszą dopełnić określonych formalności w urzędzie stanu cywilnego. Zgodnie z przepisami k.r.o. i PrASC nupturienti są obowiązani:

- 1) przedstawić dokument stwierdzający tożsamość oraz złożyć odpis skrócony aktu urodzenia (nie składa się odpisu skróconego aktu stanu cywilnego, jeżeli został on sporządzony w urzędzie stanu cywilnego, w którym nastąpi sporządzenie aktu małżeństwa);
- 2) złożyć dowód ustania lub unieważnienia małżeństwa, jeżeli osoba pozostawała poprzednio w związku małżeńskim, albo nieistnienia małżeństwa, jeżeli postępowanie o ustalenie nieistnienia małżeństwa toczyło się wobec tej osoby;
- 3) złożyć pisemne zapewnienie, że nie wie o istnieniu okoliczności wyłączających zawarcie małżeństwa;
- 4) złożyć zezwolenie na zawarcie małżeństwa, jeżeli tego wymagają przepisy k.r.o. (zezwolenie na zawarcie małżeństwa przez pełnomocnika, zezwolenie na zawarcie małżeństwa przez kobietę, która ukończyła 16 lat, a nie ukończyła lat 18, zezwolenie na zawarcie małżeństwa przez osobę chorą psychicznie lub niedorozwiniętą umysłowo);
- 5) jeżeli oświadczenie o wstąpieniu w związek małżeński ma zostać złożone przez pełnomocnika, jest on obowiązany złożyć stosowne pełnomocnictwo;
- 6) jeżeli jednym z nupturientów jest cudzoziemiec, jest on obowiązany złożyć dokument stwierdzający, że zgodnie z właściwym prawem może zawrzeć małżeństwo (jeżeli otrzymanie dokumentu napotyka trudne do przezwyciężenia przeszkody, sąd w postępowaniu nieprocesowym na wniosek cudzoziemca może go zwolnić od złożenia powyższego dokumentu) (art. 54 i 56 PrASC).

Zgodnie z art. 4 k.r.o. małżeństwo przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego nie może być zawarte przed upływem miesiąca od dnia, kiedy osoby, które zamierzają je zawrzeć, złożyły pisemne zapewnienie, że nie wiedzą o istnieniu okoliczności wyłączających zawarcie tego małżeństwa. W przypadku osób niepełnosprawnych mogą w tym momencie pojawić się pierwsze trudności. Przepisy k.r.o. wymagają pisemnego oświadczenia zapewnającego, że osoba nie wie o istnieniu okoliczności wyłączających zawarcie małżeństwa. Forma pisemna jest jednoznacznie określona w przepisach kodeksu cywilnego (k.c.). Zgodnie z art. 78 § 1 k.c. do zachowania pisemnej formy czynności prawnej wystarcza złożenie własnoręcznego podpisu na dokumencie obejmującym treść oświadczenia woli. Co w takiej sytuacji mają zrobić osoby niepełnosprawne, które mogą czytać, ale nie mogą pisać? Odpowiedź znajduje się w art. 79 k.c. W takim przypadku osoba może złożyć oświadczenie woli w formie pisemnej w dwojaki sposób. Może złożyć na dokumencie tuszowy odcisk palca, a obok tego odcisku inna osoba wpisze jej imię i nazwisko umieszczając swój podpis. W drugim przypadku zamiast składającego oświadczenie podpisze się inna osoba, a jej podpis będzie poświadczony

przez notariusza lub wójta (burmistrza, prezydenta miasta), starostę lub marszałka województwa z zaznaczeniem, że został złożony na życzenie niemogącego pisać, lecz mogącego czytać. Z dniem 16 kwietnia 2010 r. uchylony został natomiast art. 80 k.c., zgodnie z którym osoba niemogąca czytać oświadczenie woli na piśmie powinna była złożyć w formie aktu notarialnego. Obecnie ustawodawca nie przewidział, w jaki sposób osoby niemogące czytać mogą złożyć oświadczenie woli w formie pisemnej. Oczywiście nadal pozostaje możliwość sporządzenia takiego dokumentu w formie aktu notarialnego, tak jak i w przypadku osób, które nie mogą pisać, ale mogą czytać.

Kolejne ograniczenie stanowi miesięczny *tempus deliberandi* związany z niemożnością zawarcia małżeństwa przed upływem miesiąca od złożenia dokumentu wymienionego w art. 4 k.r.o. Należy jednak wskazać, że kierownik urzędu stanu cywilnego może zezwolić na zawarcie małżeństwa przed upływem tego terminu, jeżeli przemawiają za tym ważne względy (art. 4 zdanie 2 k.r.o.). W doktrynie przyjmuje się, że „ważnymi względami” mogą być w szczególności: ciąża, choroba jednego z nupturientów lub nagły wyjazd (Pietrzykowski 2003, s. 162–165). Zezwolenie takie kierownik urzędu stanu cywilnego wydaje na wniosek przyszłych małżonków lub jednego z nich. Kierownik urzędu stanu cywilnego dokonuje oceny zaistnienia „ważnych względów” i podejmuje stosowną decyzję. Zawiadania nupturientów o podjętym rozstrzygnięciu. Decyzja kierownika urzędu stanu cywilnego nie ma rangi decyzji administracyjnej i nie należy jej rozpatrywać w odniesieniu do przepisów kodeksu postępowania administracyjnego. Zainteresowana osoba ma prawo w ciągu 14 dni od dnia doręczenia jej zawiadomienia wystąpić z wnioskiem do sądu rejonowego, właściwego ze względu na siedzibę urzędu stanu cywilnego, o rozstrzygnięcie zasadności wydanej przez kierownika urzędu stanu cywilnego decyzji. Prawomocne postanowienie sądu jest wiążące dla stron (tamże, s. 163).

Miesięczny *tempus deliberandi* nie jest wymagany w przypadku zawierania małżeństwa *in articulo mortis*, czyli w przypadku niebezpieczeństwa grożącego bezpośrednio życiu nupturienta. Wtedy oświadczenia o wstąpieniu w związek małżeński mogą być złożone niezwłocznie przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego bez złożenia lub przedstawienia dokumentów niezbędnych do zawarcia małżeństwa. Wymagane jest jedynie złożenie zapewnienia, że nie wiedzą one o istnieniu okoliczności wykluczających zawarcie małżeństwa (art. 9 § 1 k.r.o.). Ten przepis może dotyczyć także osób niepełnosprawnych ze względu na ich stan zdrowia. W doktrynie podkreśla się, że przesłanka ta ma w zasadzie charakter subiektywny, jednakże należy uwzględnić również okoliczności obiektywne, które uzasadniają przekonanie osoby o zagrożeniu życia spowodowanym śmiertelną chorobą lub nagłym wypadkiem (Pietrzykowski 2003, s. 187–188).

Nupturienti, w tym także osoby niepełnosprawne, które z ważnych powodów nie mogą osobiście złożyć oświadczenia o wstąpieniu w związek małżeński przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego, mogą wystąpić do sądu, aby w ich imieniu takie oświadczenie złożył pełnomocnik. Należy zauważyć, że możliwość zawarcia małżeństwa przez pełnomocnika została już przewidziana w konwencji nowojorskiej z 10 grudnia 1962 r. w sprawie zgody na zawarcie małżeństwa, najniższego wieku małżeńskiego i rejestracji małżeństw (Dz.U. 1965, Nr 9, poz. 53). Zgodnie z art. 100 k.c. pełnomocnikiem do zawarcia małżeństwa może być osoba mająca pełną lub ograniczoną zdolność do czynności prawnych. Od pełnomocnika nie wymaga się, aby osiągnął wiek konieczny do zawarcia związku małżeńskiego. Nie musi również być tej samej płci co mocodawca. Pełnomocnictwo do zawarcia małżeństwa jest pełnomocnictwem do dokonania poszczególnej czynności (art. 98 k.c.). Powinno być ono udzielone na piśmie z podpisem urzędowo poświadczonym. W treści pełnomocnictwa musi zostać wymieniona osoba, z którą małżeństwo ma być zawarte. Małżeństwo może zostać zawarte przez pełnomocnika tylko w przypadku uzyskania na to zezwolenia sądu. Do zgło-

szczenia wniosku o zezwolenie na zawarcie małżeństwa przez pełnomocnika uprawniona jest jedynie osoba, która zamierza takiego pełnomocnictwa udzielić, natomiast drugi z nupturientów może być uczestnikiem takiego postępowania. Sąd rozstrzyga, czy występują ważne powody do udzielenia zezwolenia na zawarcie małżeństwa jako *matrimonii per procura*. Muszą to być powody, które uniemożliwiają osobiste stawiennictwo nupturientów lub jednego z nich przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego. W tej sytuacji należy pamiętać również o uprawnieniu, jakie przysługuje kierownikowi urzędu stanu cywilnego na mocy art. 58 pkt. 3 PrASC. Zgodnie z tym przepisem kierownik urzędu stanu cywilnego, w przypadku zaistnienia uzasadnionych przyczyn, może przyjąć oświadczenia o wstąpieniu w związek małżeński poza lokalem urzędu stanu cywilnego. Jeżeli małżeństwo zostaje zawarte poza lokalem urzędu stanu cywilnego, w miejscu zawarcia małżeństwa sporządza się protokół stwierdzający złożenie przez nupturientów oświadczeń o wstąpieniu w związek małżeński. Protokół zostaje podpisany przez małżonków, świadków i kierownika urzędu stanu cywilnego i stanowi podstawę do sporządzenia aktu małżeństwa (art. 59 PrASC).

Należy także pamiętać o przeszkodach do zawarcia małżeństwa, które wyznaczają pewne granice związane z możliwością wstąpienia w związek małżeński. Znajomość tych reguł jest szczególnie istotna dla osób niepełnosprawnych. Kodeks rodzinny i opiekuńczy enumeratywnie wymienia przeszkody do zawarcia małżeństwa. Tylko w tych przypadkach można występować z powództwem o unieważnienie małżeństwa. Przeszkody do zawarcia małżeństwa zawarto w tabeli.

Dla osób niepełnosprawnych kluczowy w tym przypadku jest art. 11 k.r.o., który jednoznacznie wskazuje na niemożność zawarcia związku małżeńskiego przez osoby ubezwłasnowolnione całkowicie. Zgodnie z art. 13 § 1 k.c. ubezwłasnowolniona całkowicie może zostać osoba, która ukończyła 13 lat, jeżeli wskutek choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego albo innego rodzaju zaburzeń psychicznych, w szczególności pijaństwa lub narkomanii, nie jest w stanie kierować swoim postępowaniem. O ubezwłasnowolnieniu całkowitym osoby orzeka w postępowaniu nieprocesowym sąd okręgowy w składzie trzech sędziów zawodowych. Osoba, która została ubezwłasnowolniona całkowicie, przez cały czas trwania tego postanowienia nie może wstąpić w związek małżeński. Jest to przeszkoda bezwzględna, która nie może zostać usunięta na podstawie zezwolenia sądu. Przeszkoda z art. 11 k.r.o. odnosi się tylko do ubezwłasnowolnienia całkowitego. Ustawodawca nie odnosi się bezpośrednio do drugiego z rodzajów ubezwłasnowolnienia, czyli ubezwłasnowolnienia częściowego. Ubezwłasnowolniona częściowo może zostać osoba pełnoletnia, która z powodu choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego albo innego rodzaju zaburzeń psychicznych, w szczególności pijaństwa lub narkomanii, potrzebuje pomocy do prowadzenia swoich spraw (art. 16 § 1 k.c.). Możliwość wstąpienia takiej osoby w związek małżeński należy zatem rozstrzygać biorąc pod uwagę art. 12 k.r.o. W doktrynie prawa rodzinnego przyjmuje się, że występowanie choroby psychicznej albo niedorozwoju umysłowego powinno być wykazane przede wszystkim za pomocą dowodu z opinii biegłego psychiatry (Pietrzykowski 2003, s. 198–208). W takim przypadku przeszkoda do zawarcia małżeństwa wynikająca z art. 12 k.r.o. ma charakter względny. Sąd może zezwolić na zawarcie związku małżeńskiego przez osoby dotknięte chorobą psychiczną albo niedorozwojem umysłowym, jeżeli stan zdrowia takiej osoby nie zagraża małżeństwu ani zdrowiu przyszłego potomstwa. Zezwolenie na zawarcie małżeństwa musi zostać wydane przed złożeniem oświadczeń o wstąpieniu w związek małżeński. Sąd wydając takie zezwolenie bierze pod uwagę, czy choroba psychiczna albo niedorozwój umysłowy jednego lub obu nupturientów nie uniemożliwią spełniania ról i funkcji charakteryzujących przeciętne społecznie małżeństwo. Sąd bada, czy w takiej sytuacji będzie możliwe wytworzenie podstawowych

Tabela 1. Przeszkody do zawarcia związku małżeńskiego

Lp.	Przeszkody do zawarcia związku małżeńskiego	Podstawa prawna	Podstawy do unieważnienia małżeństwa
1	Przeszkoda wieku	Art. 10 § 1. Nie może zawrzeć małżeństwa osoba niemająca <b>ukończonych lat 18</b> . Jednak z ważnych powodów <b>sąd opiekuńczy może zezwolić na zawarcie małżeństwa kobiecie, która ukończyła lat 16</b> , a z okoliczności wynika, że zawarcie małżeństwa będzie zgodne z dobrem założonej rodziny.	Art. 10 § 2. <b>Unieważnienia małżeństwa</b> zawartego przez mężczyznę, który nie ukończył lat 18, oraz przez kobietę, która nie ukończyła lat 16, albo bez zezwolenia sądu zawarta małżeństwo po ukończeniu lat 16, lecz przed ukończeniem lat 18, <b>może żądać każde z małżonków</b> . Art. 10 § 3. Nie można unieważnić małżeństwa z powodu braku przypisanego wieku, jeżeli małżonek przed wytoczeniem powództwa ten wiek osiągnął. Art. 10 § 4. Jeżeli kobieta zaszła w ciążę, jej mąż nie może żądać unieważnienia małżeństwa z powodu braku przepisanego wieku.
2	Przeszkoda ubezwłasnowolnienia całkowitego	Art. 11 § 1. <b>Nie może zawrzeć małżeństwa osoba ubezwłasnowolniona całkowicie</b> .	Art. 11 § 2. <b>Unieważnienia małżeństwa</b> z powodu ubezwłasnowolnienia całkowitego <b>może żądać każde z małżonków</b> . Art. 11 § 3. Nie można unieważnić małżeństwa z powodu ubezwłasnowolnienia, jeżeli ubezwłasnowolnienie zostało uchylone.
3	Przeszkoda choroby psychicznej lub niedorozwoju umysłowego	Art. 12 § 1. Nie może zawrzeć małżeństwa osoba dotknięta chorobą psychiczną albo niedorozwojem umysłowym. <b>Jeżeli jednak stan zdrowia lub umysłu takiej osoby nie zagraża małżeństwu ani zdrowiu przyszłego potomstwa i jeżeli osoba ta nie została ubezwłasnowolniona całkowicie, sąd może jej zezwolić na zawarcie małżeństwa</b> .	Art. 12 § 2. <b>Unieważnienia małżeństwa</b> z powodu choroby psychicznej albo niedorozwoju umysłowego jednego z małżonków <b>może żądać każde z małżonków</b> . Art. 12 § 3. Nie można unieważnić małżeństwa z powodu choroby psychicznej jednego z małżonków po ustaniu tej choroby
4	Przeszkoda pozostawania w związku małżeńskim	Art. 13 § 1. Nie może zawrzeć małżeństwa <b>któ już pozostaje w związku małżeńskim</b> .	Art. 13 § 2. <b>Unieważnienia małżeństwa</b> z powodu pozostawania jednego z małżonków w poprzednio zawartym związku małżeńskim <b>może żądać każdy, kto ma w tym interes prawny</b> . Art. 13 § 3. Nie można unieważnić małżeństwa z powodu pozostawania przez jedno z małżonków w poprzednio zawartym związku małżeńskim, jeżeli poprzednie małżeństwo ustało lub zostało unieważnione, chyba że ustanie tego małżeństwa nastąpiło przez śmierć osoby, która zawarła ponowne małżeństwo pozostając w poprzednio zawartym związku małżeńskim.

5	Przeszkoda pokrewieństwa lub powinowactwa	Art. 14 § 1. Nie mogą zawrzeć ze sobą małżeństwa krewni w linii prostej, rodzeństwo ani powinowaci w linii prostej. Jednakże z ważnych powodów sąd może zezwolić na zawarcie małżeństwa między powinowatymi.	Art. 14 § 2. Unieważnienia małżeństwa z powodu pokrewieństwa między małżonkami może żądać każdy, kto ma w tym interes prawny. Art. 14 § 3. Unieważnienia małżeństwa z powodu powinowactwa między małżonkami może żądać każde z małżonków.
6	Przeszkoda przysposobienia	Art. 15 § 1. Nie mogą zawrzeć ze sobą małżeństwa przysposabiający i przysposobiony.	Art. 15 § 2. Unieważnienia małżeństwa z powodu stosunku przysposobienia między małżonkami może żądać każde z małżonków. Art. 15 § 3. Nie można unieważnić małżeństwa z powodu stosunku przysposobienia między małżonkami, jeżeli ten stosunek ustał.
7	Wady oświadczenia woli	Art. 15 <sup>1</sup> § 1. Małżeństwo może być unieważnione, jeżeli oświadczenie o wstąpieniu w związek małżeński lub oświadczenie przewidziane w art. 1 § 2 k.r.o. zostało złożone: 1) przez osobę, która z jakichkolwiek powodów znajdowała się w stanie wyłączającym świadome wyrażenie woli, wylącającym świadome wyrażenie woli, pod wpływem błędu co do tożsamości drugiej strony, 2) pod wpływem bezprawnej groźby drugiej strony lub osoby trzeciej, jeżeli z okoliczności wynika, że składający oświadczenie mógł się obawiać, że jemu samemu lub innej osobie grozi poważne niebezpieczeństwo osobiste.	Art. 15 <sup>1</sup> § 2. Unieważnienia małżeństwa z powodu okoliczności wymienionych w § 1 może żądać małżonek, który złożył oświadczenie dotknięte wadą. Art. 15 <sup>1</sup> § 3. Nie można żądać małżeństwa po upływie sześciu miesięcy od ustania stanu wyłączającego świadome wyrażenie woli, od wykrycia błędu lub ustania obawy wywołanej groźbą – a w każdym wypadku po upływie lat 3 od zawarcia małżeństwa.
8	Zawarcie małżeństwa przez pełnomocnika		Art. 16. W razie zawarcia małżeństwa przez pełnomocnika mocodawca może żądać unieważnienia małżeństwa, jeżeli brak było zezwolenia sądu na złożenie oświadczenia o wstąpieniu w związek małżeński przez pełnomocnika albo jeżeli pełnomocnictwo było nieważne lub skutecznie odwołane. Jednakże nie można z tego powodu żądać unieważnienia małżeństwa, jeżeli małżonkowie podjęli wspólne pozycje.

Źródło: oprac. własne na podstawie k.r.o.

więzi małżeńskich: emocjonalnej, fizycznej oraz gospodarczej. Sąd bada również nastawienie osoby niedotkniętej tymi schorzeniami do osoby chorej psychicznie albo niedorozwiniętej umysłowo. Ponadto sąd wydając orzeczenie ma na względzie, aby związek taki nie zagrażał dobru przyszłego potomstwa. Chodzi tu zarówno o zdrowie fizyczne, jak i psychiczne przyszłego potomstwa oraz o możliwość zapewnienia mu prawidłowego rozwoju i opieki ze strony przyszłych rodziców. Sąd wydając decyzję w tej sprawie powinien zasięgnąć opinii biegłego specjalisty (art. 561 § 3 *Kodeksu postępowania cywilnego*). Wniosek o wydanie zezwolenia składa się do sądu rejonowego właściwego ze względu na miejsce zamieszkania wnioskodawcy. Gdyby wnioskodawca nie miał miejsca mieszkania, według miejsca jego pobytu (art. 508 § 1 k.p.c.). W tym konkretnym przypadku jest to miejsce zamieszkania (pobytu) osoby dotkniętej chorobą psychiczną albo niedorozwojem umysłowym, gdyż to ona występuje z wnioskiem.

Jeżeli nupturienti złożyli wymagane dokumenty w urzędzie stanu cywilnego oraz nie dotyczy ich żadna z przeszkód lub też została ona zniesiona przez zezwolenie sądu, mogą złożyć zgodne oświadczenie o wstąpieniu w związek małżeński przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego. Obywatele polscy przebywający za granicą mogą zawrzeć małżeństwo również przed polskim konsulem lub przed osobą wyznaczoną do wykonywania funkcji konsula (art. 1 § 4 k.r.o.). Oświadczenia o wstąpieniu w związek małżeński są składane w obecności dwóch pełnoletnich świadków. Kierownik urzędu stanu cywilnego zapytuje nupturientów, czy zamierzają zawrzeć ze sobą małżeństwo, a po uzyskaniu twierdzących odpowiedzi, wzywa ich do złożenia oświadczeń o wstąpieniu w związek małżeński oraz oświadczeń w sprawie nazwisk małżonków i ich dzieci. Każda z osób zawierających małżeństwo składa oświadczenie o wstąpieniu w związek małżeński, powtarzając za kierownikiem urzędu stanu cywilnego treść oświadczenia lub odczytując je na głos. Osoba niemogąca mówić składa oświadczenie o wstąpieniu w związek małżeński podpisując akt małżeństwa. Po złożeniu zgodnych oświadczeń kierownik urzędu stanu cywilnego ogłasza, że małżeństwo zostało zawarte (art. 7 k.r.o.).

Wymienione w niniejszym artykule elementy składają się na istotę czynności prawnej, jaką jest małżeństwo w świetle przepisów k.r.o. Jest to prawo konstytucyjnie usankcjonowane, które jednak może zostać ograniczone w pewnych, ściśle określonych sytuacjach. Niektóre regulacje stają się bezwzględną przeszkodą do zawarcia związku małżeńskiego. Tak dzieje się w przypadku ubezwłasnowolnienia całkowitego. Rozwiązanie z art. 11 k.r.o., które w sposób kategoryczny zabrania osobom ubezwłasnowolnionym całkowicie wstępować w związki małżeńskie, zwraca uwagę na konieczność przeanalizowania tego stanowiska na gruncie zmieniającego się podejścia do instytucji ubezwłasnowolnienia całkowitego w ustawodawstwach europejskich. Inne ograniczenia mają charakter przeszkód względnych, które po rozważeniu przez sąd mogą zostać zniesione. Należy również zauważyć, że wymagania te muszą zostać zachowane również przy zawieraniu małżeństwa w formie wyznaniowej, które jednocześnie ma wywrzeć skutki cywilnoprawne.

### Bibliografia

- Pietrzykowski, K. (2003). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, pod red. K. Pietrzykowskiego. Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck.
- Smyczyński, T. (2001). *Pravo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Walaszek, B. (2001). *Zarys prawa rodzinnego i opiekuńczego*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Winczorek, P. (2000). *Komentarz do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* Warszawa: Liber.
- Winiaż, J. (1985). *System prawa rodzinnego i opiekuńczego*, pod red. J.S. Piątkowskiego. Wrocław: Ossolineum.

# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

DIITA BACZAŁA  
JACEK J. BŁESZYŃSKI  
UMK, Toruń  
KATARZYNA KOŁACZYŃSKA  
ANNA SZYMCZAK  
studentki UMK

## SŁUŻBY PORZĄDKOWE I RATOWNICZE A OSOBY CHORE PSYCHICZNIE I NIEPEŁNOSPRAWNE INTELEKTUALNIE

17 listopada 2010 r. w Domu Pomocy Społecznej w Siemionkach<sup>1</sup> odbyła się konferencja pt. *Służby porządkowe i ratownicze a osoby chore psychicznie i niepełnosprawne intelektualnie*, poświęcona – trudnej do zrealizowania w praktyce – problematyce ratowania, w sytuacjach zagrożenia, życia osób chorych przewlekłe na choroby psychiczne i osób z niepełnosprawnością intelektualną. Patronat honorowy nad nią objęli wicewojewoda kujawsko-pomorski i starosta mogileński. Uczestnikami konferencji byli pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni wyższych z województwa kujawsko-pomorskiego oraz przedstawiciele służb ratowniczych – straży pożarnej i policji.

Po uroczystym powitaniu przybyłych przez dyrektora DPS w Siemionkach Dariusza Chudzińskiego wykład inauguracyjny wygłosił prof. dr hab. n. med. Aleksander Araszkievicz, kierownik Katedry Psychiatrii Collegium Medium UMK w Toruniu i wojewódzki konsultant ds. psychiatrii. Wykład zatytułowany był *Zasady interwencji służb porządkowych i ratowniczych w stosunku do osób chorych psychicznie*. Służby porządkowe i ratownicze najczęściej interwenują w stanach bezpośredniego zagrożenia życia osób psychicznie chorych wywołanych tendencjami samobójczymi bądź też agresją. A. Araszkievicz podkreślał, że w czasie interwencji zawsze należy pamiętać

o zachowaniu praw człowieka i poszanowaniu godności ludzkiej. Statystyki prezentujące liczbę popełnianych samobójstw w Polsce są przerażające i dlatego nigdy nie wolno bagatelizować sygnałów/komunikatów, jakie wysyłają osoby chore psychicznie. Według danych statystycznych kobiety częściej podejmują próby świadomego aktu samounicestwienia, jakim jest samobójstwo. Wybierają farmakologiczne formy samobójstwa lub zatrucia niefarmakologicznymi substancjami, a zatem ich próby samobójcze są mniej skuteczne. Mężczyźni preferują broń palną lub skoki z wysokości, co wskazuje, że ich chęć popełnienia samobójstwa jest – niestety – efektywna. A. Araszkievicz wielokrotnie odwoływał się do obowiązującej w Polsce *Ustawy o ochronie zdrowia psychicznego*, a także do *Rozporządzenia Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej w sprawie użycia tzw. przymusu bezpośredniego*, podkreślając konieczność stosowania w praktyce – zarówno psychiatrycznej, jak i ratowniczej – obu tych aktów prawnych.

Podczas konferencji dyrektor DPS w Siemionkach wraz z Markiem Kryszakiem, komendantem powiatowym Państwowej Straży Pożarnej w Mogilnie, podsumowali szkolenie dla pracowników poświęcone zasadom ewakuacji w sytuacji zagrożenia pożarowego<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Dom Pomocy Społecznej w Siemionkach (woj. kujawsko-pomorskie, powiat mogileński) jest placówką, w której mieszkają kobiety (90 mieszkanki) przewlekłe chore psychicznie. Więcej informacji zob. na stronie internetowej <http://www.dpsiemionki.za.pl/>.

<sup>2</sup> „Dnia 22 października 2010 r., w godzinach przedpołudniowych na terenie DPS w Siemionkach odbyły się ćwiczenia praktyczne z zakresu ewakuacji mieszkańek DPS w Siemionkach w przypadku zagrożenia pożarowego. W pierwszej, teoretycznej części ćwiczeń prelekcje wygłosili m.in. Izabela Bobrowska – psycholog DPS Siemionki, Przemysław Majcherkiewicz – inspektor ds. Zarządzania Kryzysowego, Ochrony Ludności i Spraw Obronnych Starostwa Powiatowego w Mogilnie, Eugeniusz Wojciechowski – przedstawiciel firmy instalującej w DPS systemy alarmowania przeciwpożarowego, Marcin Hankiewicz – Kierownik Działu TO2 oraz Komendant Państwowej Straży Pożarnej Mogilno Marek Kryszak. Druga część ćwiczeń polegała na rzeczywistej ewakuacji z budynków DPS-u ponad 90 pensjonariuszek, z uwagi na zainscenizowany pożar kilku pokoi mieszkalnych i rozprzestrzenienie się ognia na pozostałe pomieszczenia. Niektóre podopieczne zostały ewakuowane z I piętra jednego z budynków przy użyciu strażackiego wyciągnika

Tłem do teoretycznych rozważań był film z akcji ewakuacyjnej, a także wnioski, jakie ratownicy wyciągnęli z ćwiczeń. Prelegenci zwracali szczególną uwagę na sprawne i szybkie postępowanie w czasie trwania ewakuacji z powodu pożaru. Natychmiastowe powiadomienie o wystąpieniu pożaru daje możliwość szybkiego przybycia służb ratunkowych, bez których ewakuacja jest bardzo utrudniona i niebezpieczna.

Na konferencji zaprezentowana została książka dra Piotra P. Bielickiego i dr Haliny Wawrzynowicz pt. *Osoby z dysfunkcjami a postępowanie ratownicze w czasie pożaru* (Poznań 2004), poruszająca problematykę ratowania w sytuacjach zagrożenia osób chorych psychicznie i z niepełnosprawnością intelektualną. Publikacja, dostarczająca cennych informacji na temat niepełnosprawności, postępowania służb porządkowych w stosunku do osób niepełnosprawnych, była prezentem dla przybyłych na konferencję strażaków z powiatu mogileńskiego.

Autorzy publikacji uważają, że „niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi” (tamże, s. 71). Jest to jedna z podstawowych definicji osoby niepełnosprawnej pochodząca z *Ustawy z 26 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osoby niepełnosprawnej* (Dz.U. Nr 123, poz. 776). Drugim pojęciem z zakresu interesującej uczestników konferencji terminologii jest termin „zaburzenie psychiczne”. Zaburzenia psychiczne klasyfikowane są według Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych – Rewizja 10 – ICD – 10<sup>3</sup>. Za-

wiera ona opisy ponad 200 schorzeń i dzieli zaburzenia psychiczne na:

- psychotyczne – utrata poczucia rzeczywistości, urojenia i omamy, np. schizofrenia;
- zaburzenia nerwicowe – nie występuje utrata poczucia rzeczywistości, ich przyczyną są głównie konflikty wewnątrzpsychiczne, którym towarzyszy lęk, np. nerwica mająca postać fobii;
- zaburzenia czynnościowe – nie są dotąd znane ani uszkodzenia, ani czynniki etiologiczne odpowiedzialne za stwierdzane w tej grupie odchylenia, np. mnogość osobowości;
- zaburzenia organiczne – ich przyczyną są określone czynniki uszkodzające tkankę mózgową, zazwyczaj tym schorzeniom towarzyszy upośledzenie funkcji poznawczych (Bielicki, Wawrzynowicz, 2004, s. 118).

Z powodu choroby psychicznej lub zaburzeń osobowości osoba ma trudności w wykonywaniu czynności dnia codziennego, zwłaszcza w zakresie procesu edukacji, zatrudnienia, zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, może także zagrażać bezpośrednio życiu lub zdrowiu własnemu lub innych osób (tamże).

Niepełnosprawność intelektualna to stan charakteryzujący się obniżonym poziomem funkcjonowania intelektualnego oraz ograniczeniami w zakresie zachowań przystosowawczych (umiejętności przystosowawczych/kompetencji społecznych), ograniczający lub utrudniający pełne uczestnictwo danej osoby w życiu społecznym (tamże, s. 72). U osób z niepełnosprawnością intelektualną – w stanach bezpośredniego osobistego zagrożenia – może wystąpić zahamowanie bądź pobudzenie ruchowe, agresja, czynny opór lub też bierny negatywizm, paraliżujący lęk, przerażenie. Zachowania te mogą być wynikiem nietolerowania w otoczeniu osób obcych lub niezrozumienia komunika-

lub po prostu po drabinie. W ćwiczeniach udział wzięli m.in. funkcjonariusze KPPSP Mogilno, druchowie strażacy z OSP Jeziora Wielkie, Strzelno, Ostrowo, Gębice, Kruszwica, policja, pogotowie ratunkowe pracownicy oraz pensjonariuszki Domu Pomocy Społecznej w Siemionkach” (<http://www.powiat.mogilno.pl>), (17.11.2010).

<sup>3</sup> *International Statistical Classification of Diseases*

*and Health Related Problems – Tenth Revision* (1992) [Wyd. pol. 1998, Kraków-Warszawa: UWM Vesalius] oraz *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM IV* (1994), Washington: APA.



tów i poleceń, co jest konsekwencją deficytu myślenia logicznego, hipotetycznego i abstrakcyjnego (tamże, 2004, s. 171). „Niepełnosprawność intelektualna różni się od chorób psychicznych obniżoną inteligencją, która jako cecha zasadnicza występuje od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa. Opóźnienie globalne obejmuje wszystkie sprawności intelektualne, zaś opóźnienie parcjalne dotyczy tylko niektórych sprawności, jak np. percepcji wzrokowej czy też słuchowej lub koordynacji wzrokowo ruchowej, lub tylko mowy czynnej, wyobraźni przestrzennej. Jednostka funkcjonuje prawidłowo pod względem intelektualnym, gdy jej ogólny poziom, jak też poziom wszystkich mierzonych sprawności intelektualnych mieści się w granicach dwóch odchyleń standardowych” (tamże, s. 142).

Reakcja człowieka na zagrożenia jest uzależniona od zdolności dostosowywania się do występujących zjawisk, a w zbiorowisku również od możliwości kontaktowania się z innymi. Zachowania ludzi w sytuacjach zagrożenia to wypadkowa wielu czynników osobowościowych, takich jak poziom funkcjonowania intelektualnego oraz dotychczasowe doświadczenia ze stresem, czyli ćwiczenia określonych zachowań w sytuacjach zazwyczaj niespotykanych (tamże, s. 11).

Pożar zawsze stwarza zagrożenie dla ludzi, a szczególnie niebezpieczny jest wówczas, gdy przebiega w miejscu, w którym znajdują się duże zbiorowiska osób o ograniczonej możliwości przeciwstawienia się niebezpieczeństwu. Takie sytuacje są m. in. w szpitalach, domach pomocy społecznej, hospicjach (tamże, s. 135). Działania ratownicze są takie same we wszystkich obiektach użyteczności publicznej. Dojeżdżając do szpitala należy wyłączyć sygnały alarmowe, by nie wzbudzać nadmiernego niepokoju wśród pacjentów. Decyzję o ewakuacji podejmuje dowódca akcji w porozumieniu z ordynatorem oddziału bądź lekarzem dyżurnym. Przewiezienie pacjentów do innych placówek musi być kontrolowane i protokolowane, aby można było z łatwością określić liczbę osób, którym udzielono pomocy. Chorym trzeba zapewnić opiekę lekarską, a podjęta równoległe akcja gaszenia pożaru nie może zakłócać przebiegu

ewakuacji – powinna być prowadzona innymi drogami (tamże, s. 136).

„Podczas pożarów w obiektach użyteczności publicznej zawsze należy liczyć się z możliwością zagrożenia dla ludzi. Szybka informacja o zagrożeniu i zadysponowanie jednostek ratowniczych może mieć znaczenie decydujące. Dlatego pilną uwagę trzeba zwrócić już na system powiadamiania o zagrożeniu, biorąc przy tym pod uwagę występujące dysfunkcje. [...] Konieczne jest zapewnienie warunków sprawnego ewakuacji dla ludzi o rozmaitej zdolności samodzielnego poruszania się, a niekiedy tej możliwości pozbawionych. [...] Akcja ratowniczo-gaśnicza, szczególnie gdy w grę wchodzi większa grupa ludzi, wymaga zorganizowanego działania wielu osób. Jasno muszą być określone ich zadania, występować musi znajomość problemów przebiegu pożaru i dostosowane do zachodzących zjawisk zachowania. Pożar, jego zwalczanie i ewakuacja czy ratownictwo – to układy dynamiczne. Nie ma tutaj czasu na długi namysł, wiele czynności musi być zautomatyzowanych” (tamże, s. 10–11).

W dużych skupiskach ludzi, czyli w tłumie, zachowania człowieka ulegają natychmiastowej modyfikacji, czym skrupulatnie zajmuje się psychologia społeczna, a pomaga jej socjologia. Modyfikacje zachowań są wynikiem naśladownictwa, nowych ekscytujących emocji, a także konsekwencją wpływu lidera grupy. W akcjach ratowniczych należy wziąć pod uwagę możliwość zmiany zachowań ratowanych ludzi wynikających z wymienionych przyczyn, potocznie zwanych psychologią tłumu.

Od szybkości i umiejętności podjęcia działań ratowniczych zależy zdrowie osób niepełnosprawnych intelektualnie lub chorych psychicznie. Wiele również zależy od stanu fizycznego i psychicznego zagrożonych osób oraz od umiejętności podjęcia współdziałania na styku osoba zagrożona – ratownik (tamże, s. 11). Koniecznością staje się więc odpowiednie przygotowanie człowieka do umiejętnego zachowania się w stanach zagrożenia. Dostarczenie tej wiedzy, pozytywnego wzmocnienia i dobrych doświadczeń w wyniku poprawnie zorganizowanych lekcji (ćwiczeń) jest ważne

szczególnie wtedy, gdy pojawiają się jakiegokolwiek dysfunkcje uniemożliwiające pełen kontakt ze społecznym otoczeniem (tamże, s. 12).

Niestety, pracownicy placówek przechodzą krótkie szkolenie nt. przygotowania osób niepełnosprawnych do sytuacji zagrożenia. W obowiązujących programach wyjątkowo mało mówi się o właściwym zachowaniu w stanach zagrożenia, a o pensjonariuszach DPS zazwyczaj się nie wspomina. Tymczasem te właśnie umiejętności mogą złagodzić niedostatki technicznego przygotowania do ewakuacji w eksploatowanych obiektach i pomóc w sytuacjach zagrożenia, jakie mogą wystąpić (tamże, s. 10).

Z praktyki ratowniczej wynika, że jest to obszar jeszcze nie w pełni poznany. Nie zawsze do końca uświadamiamy sobie, że w sytuacjach zagrożenia ludzie z różnymi dysfunkcjami wymagają specjalnego potraktowania. Osoby te także powinny „być przygotowane do podjęcia określonych działań stwarzających szansę przeżycia, gdy zdani będą być może całkowicie na siebie” (tamże).

„Dla zapewnienia sprawnego podejmowania działań ratowniczych wobec osób znajdujących się w stanie nagłego zagrożenia życia lub zdrowia stworzono system Państwowego Ratownictwa Medycznego. Do podstawowych zadań spoczywających na systemie należą:

- zapewnienie możliwości natychmiastowego wezwania pomocy,
- niezwłoczne przybycie na miejsce zdarzenia zespołu ratownictwa medycznego,
- niezwłoczne podjęcie na miejscu zdarzenia właściwych medycznych działań ratowniczych,
- zapewnienie transportu dostosowanego do potrzeb,
- zapewnienie niezwłocznego przyjęcia do najbliższego szpitalnego oddziału ratunkowego lub oddziału szpitalnego, stosownych do rodzaju nagłego zagrożenia życia lub zdrowia” (tamże, s. 37).

Kolejny wykład wygłosiła dr Ditta Baczała z UMK w Toruniu. Poświęcony on był niepełnosprawności intelektualnej XXI w. Prelegentka omówiła społeczne, stereotypowe postrzeżenie niepełnosprawności intelektu-

alnej. Niestety, społeczeństwo kieruje się stereotypami i jest zdystansowane do osób niepełnosprawnych intelektualnie. Twierdzi, że mało wie na temat osób niepełnosprawnych, co jest powodem obaw, lęków i uprzedzeń. Wynika to z niewiedzy, braku edukacji i kontaktów z osobami z niepełnosprawnością. Społeczeństwo ma trudności z określeniem, jak traktować osoby niepełnosprawne. D. Baczała apeluje: Nie dyskryminuj! Traktuj tak, jak byś chciał, aby traktowano ciebie. W wykładzie została poruszona kwestia traktowania dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną jak duże dzieci. Należy pamiętać, że pomoc jest tym osobom potrzebna, ale należy jej udzielać wtedy, gdy jest niezbędna. Nie możemy zapominać, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają takie same potrzeby jak pełnosprawne i zagwarantowane przez konstytucję takie same prawa.

Ostatni wykład poświęcony był wizerunkowi osób niepełnosprawnych w świadomości społecznej i został wygłoszony przez dr Małgorzatę Karwowską z UKW w Bydgoszczy. Kreowany przez media negatywny wizerunek osób niepełnosprawnych często wzbudza tylko litość lub niewłaściwe emocje. Stereotypy powstają w domu rodzinnym i niestety rodzą się z niewiedzy.

Podsumowania konferencji dokonał dr hab. Jacek J. Bleszyński, prof. UMK. Zwrócił uwagę na zaburzone procesy poznawcze osób z niepełnosprawnością intelektualną – szczególnie procesy myślowe – oraz konieczność organizowania takich konferencji, gdzie teoretycy, pracownicy naukowcy i akademicy spotykają się z praktykami realizującymi w swojej pracy trudne zadania, np. ratują życie człowieka będącego w niebezpiecznej sytuacji.

Problemy poruszone w wygłoszonych wykładach stwarzają pełniejszy obraz osoby psychicznie chorej i z niepełnosprawnością intelektualną oraz dostarczają praktycznych wskazówek dotyczących niesienia pomocy w sytuacji zagrożenia. Z pewnością obecni na konferencji przedstawiciele służb porządkowych wzbogacili swoją wiedzę o osobach dotkniętych, trudną z punktu widzenia społecznego funkcjonowania, chorobą i niepełnosprawnością.

## R E C E N Z J E

KRYSTYNA BARANOWICZ: *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*. Uniwersytet Łódzki, Łódź 2006, ss. 242.

Współczesna pedagogika nadal zmaga się z wieloma problemami. Pojawiają się one nie tylko w środowisku rodzinnym, ale także szkolnym. Naukowcy wskazują teoretyczne i praktyczne sposoby ich rozwiązywania.

W ostatnich latach na rynku wydawniczym pojawiło się kilkanaście prac odnoszących się do zagadnienia i koncepcji integracji w nurcie kształcenia osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, m.in. do tej tematyki nawiązywali w swoich opracowaniach J. Bąbka, I. Chrzanowska, Z. Janiszewska-Nieścioruk, E. Kochanowska, A. Maciarz, A. Nowicka, G. Szumski, K. Baranowicz.

Recenzowana praca K. Baranowicz składa się z pięciu rozdziałów. Jest to opracowanie teoretyczno-empiryczne. W pierwszym rozdziale autorka odnosi się do rozwoju psychospołecznego dziecka. Wskazuje nie tylko na czynniki wpływające na rozwój dziecka, ale także na środowisko społeczne, które w szczególności jest odpowiedzialne za ukształtowanie jednostki. Zwraca również uwagę na dwa zasadnicze zagadnienia: socjalizację i wychowanie. Są one ważne dla nauk o wychowaniu. Były wielokrotnie przedmiotem rozważań w wielu publikacjach, a tym samym stanowiły pewną pomoc w zrozumieniu formowania osobowości dziecka. Wspomniane zagadnienia zostały zobrazowane nie tylko w aspekcie terminologicznym, ale także wskazano na ich relacje w ujęciu teorii wychowania.

Rozdział drugi poświęcony został analizie pojęcia i koncepcji edukacji dzieci niepełnosprawnych. Stanowi on ważną część publikacji. Autorka przede wszystkim nawiązuje w nim do:

- pojęcia niepełnosprawności,
- czynników powodujących dysfunkcje,
- klasyfikacji niepełnosprawności,
- zagadnienia rehabilitacji i rewalidacji,
- zadań pedagogów specjalnych w tym obszarze.

K. Baranowicz ukazuje przede wszystkim polskie wzory nauczania dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. W materiale odnosi się nie tylko do analizy pojęcia integracji, ale także przedstawia w zarysie historię koncepcji kształcenia dzieci niepełnosprawnych w polskiej szkole. Odsyła do aktów prawnych regulujących ten tok nauczania, warunków prawidłowego funkcjonowania i rozwoju dziecka niepełnosprawnego, czynników wpływających na efektywność integracji szkolnej oraz statystyk polskich i zagranicznych naukowców, m.in. J. Baran i E. Turskiej, G. Walczak, D. Al Khamisy, M. Libiszowskiej-Żółtkowskiej, L.M. Lebermana, J. Mesingera, M. Wizner, C. Lewickiego, Z. Palak, K. Barłóg, J. Bąbki itp., zwracających uwagę na tę usługę edukacyjną. K. Baranowicz zauważa, że problem specjalnych potrzeb edukacyjnych nadal występuje w polskim społeczeństwie. Jest on niestety tylko nagłaśniany, ale w dalszym ciągu nie jest rozwiązany.

W rozdziale trzecim autorka odniosła się do własnych badań, m.in. ich założeń, problemów, narzędzi badawczych. Wskazała na organizację metodologiczną badań.

*Start szkolny dzieci niepełnosprawnych* to tytuł rozdziału czwartego. Autorka zaprezentowała w nim nie tylko gotowość dzieci do pełnienia roli ucznia, samooceny, temperamentalny wymiar osobowości, poczucie kontroli zdarzeń, przystosowanie społeczne, ale także postawy rodzicielskie badanych matek.

W rozdziale piątym K. Baranowicz ukazuje perspektywy funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych na terenie szkoły. Analizuje tę problematykę z punktu widzenia nauczycieli. Porusza także kwestię przystosowania się do szkoły, zmian w rozwoju psychospołecznym, osobowości nauczycieli i uczniów.

Pracę kończy podsumowanie, które w pełni odzwierciedla podjętą przez autorkę problematykę. Należy nadmienić, że łączy ona dwa zasadnicze nurty: pedagogikę specjalną i wczesnoszkolną. Z perspektywy czasu można wnioskować, że jest to praca bardzo ważna. Stanowi ona uzupełnienie dotychczasowej literatury będącej podstawą na

kierunku pedagogika specjalna. W związku z tym powinna być fundamentem do kształtowania przyszłych pedagogów specjalnych, którzy będą odpowiedzialni za proces integracji dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi.

Oceniając całość recenzowanej publikacji uważam, że jest ona bardzo cennym źródłem informacji. Autorka szczegółowo opisała obecny obraz nauczania integracyjnego w polskiej szkole na początku XXI w. Należy nadmienić, że publikację charakteryzuje nie tylko przejrzystość, ale także przystępność. Książka zawiera rys historyczny i najważniejsze komponenty bezpośrednio powiązane z pedagogiką specjalną.

Książka K. Baranowicz stała się istotną pozycją wśród publikacji promujących edukację uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. Sądzę, że przytoczone w niej treści wzbogacają nie tylko przemyślenia czytelników, ale także zainspirują ich do prowadzenia badań w obszarze pedagogiki specjalnej.

*Mariusz Grabowski*

VIVIAN GUSSIN PALEY: *The Kindness of Children*. Harvard University Press, 2000, ss. 144.

Snucie historii wpisane jest w życie człowieka. Jesteśmy ich twórcami i odbiorcami. Chętnie opowiadamy o tym, co nam się przydarzyło w domu, pracy, podczas różnych spotkań, zwierzamy się, dzielimy doświadczeniami, opisujemy wydarzenia z życia. Czasami wymyślamy różne historie dla dzieci. Z zainteresowaniem słuchamy nieprawdopodobnych opowieści, przeżywamy fabułę filmów i książek. Swoje przeżycia i doświadczenia opisujemy na blogach i w pamiętnikach. Wiele aspektów naszego życia jest więc silnie związanych z historiami. Mają one wpływ na ludzkie emocje, postrzeganie zjawisk oraz dokonywanie wyborów. Siłą opowieści wykorzystuje metoda zwana storytellingiem.

Storytelling, z ang. opowiadanie, gawędziarstwo – to metoda badawcza z zakresu badań jakościowych. Opiera się na analizie narracji. Może polegać na przeprowadzaniu wywiadów, a także na analizie powtarzanych historii, mitów, legend.

Podczas opowiadania historii przekazuje się słuchaczom pewną ideę, zamysł, pogląd w sposób pobudzający wyobraźnię i poruszający ich emocje. Angażuje się słuchaczy do aktywnego uczestniczenia w tworzeniu historii lub dyskusji o niej. Dzięki słuchaniu opowieści innych osób i tworzeniu własnych ludzie łatwiej rozumieją swoje działania i motywacje. Zmusza to ich także do refleksji nad postępowaniem własnym i innych ludzi.

Tworzone wspólnie i opowiadane w grupie innych słuchaczy historie pomagają przekazać informacje i fakty oraz ułatwiają ich zapamiętanie, stają się podstawą do wspólnej komunikacji.

Historie i zawarte w nich metafory są świetnym narzędziem wspomagającym tłumaczenie pojęć i nakreślanie problemów. O wiele łatwiej wytłumaczyć uczniowi pewną kwestię wykorzystując do tego historię, która się wydarzyła, niż opisując ją abstrakcyjnym językiem.

Historie mogą inspirować, motywować, działać perswazyjnie lub łagodząco. Dzięki zawartemu w nich ładunkowi emocjonalnemu zostają w pamięci dłużej niż liczby czy definicje. Metoda storytellingu jest pomocna, gdy ważne jest zapamiętywanie wiadomości, wiązanie faktów i ogarnianie kontekstu.

Snucie historii daje również dużą możliwość oddziaływania na dzieci. Wykorzystanie tej metody umożliwia dzieciom kształcenie sprawności językowych, rozwijanie wyobraźni, a przede wszystkim motywuje do spontanicznych interakcji i empatii. Podczas uczenia się przez prezentację opowiadań nauczyciel często pokazuje dzieciom obrazki i plansze. Opowiada o tym, co na tych planszach się znajduje. Ponadto przed lub podczas opowiadania nauczyciel wykorzystuje nagrania pomagające dziecku właściwie odbierać tekst.

Vivian Gussin Paley (ur. 1929) jest bardzo znaną amerykańską autorką kilkunastu

książek o tematyce dziecięcej. W nich opisuje swoje kilkudziesięcioletnie doświadczenia nauczycielskie oraz spostrzeżenia naukowca, którego obszarem badań i zainteresowań jest edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna dzieci. Za swoją twórczość otrzymała wiele nagród, w tym MacArthura, Uniwersytetu w Harvardzie, Krajowej Rady Nauczycieli Brytyjskich, Amerykańską Nagrodę Literacką. Ważniejsze pozycje tej autorki to: *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner* (1984), *Mollie is Three: Growing Up in School* (1988), *Bad Guys Don't Have Birthdays: Fantasy Play at Four* (1988), *The Boy Who Would Be A Helicopter* (1991), *The Girl With the Brown Crayon* (1997), *A Child's Work: The Importance of Fantasy Play* (2004), *The Boy on the Beach: Building Community through Play* (2010). Należy do nich także *The Kindness of Children* (Dobroć dzieci), której tematyka dotyczy właśnie storytellingu.

Jest to pozycja trudna do oceny. Książka Paley to nie podręcznik. Nie ma w niej wielu definicji, zawiłych cytatów, opisu wyników badań przedstawionych w formie wykresów i tabel, podziału na rozdziały i bogatej bibliografii na końcu, do których można by się odnieść i ustosunkować. Trudno więc ocenić ją pod kątem naukowym. Ale nie jest to też pozycja należąca do literatury pięknej. Choć napisana subtelnym językiem w formie pamiętnika, stanowi bogaty zbiór doświadczeń, w którym opisuje, jak dzieci uczą się być... dobre.

Podczas jednej ze swoich wielu podróży związanych z pracą Paley odwiedziła przedszkole w Londynie, w którym kilka razy w tygodniu gościły dzieci niepełnosprawne. Autorka obserwowała zaangażowanie dzieci we włączenie do ich grona niepełnosprawnego chłopca – Teddiego. Tytułowa dobroć okazana chłopcu przez dzieci była impulsywna. Według autorki każdy człowiek przychodzi na świat z instynktem dobroci, odruchem czynienia dobra. Jest to też pewien rodzaj życiowego zadania, które należy często odnawiać.

W swojej książce Paley zabiera czytelników do Londynu, Chicago, Oakland, Nowego Jorku i Michigan. W każdym z odwie-

dzanych miejsc przedstawia kolejne historie osób, z którymi się spotyka, wizytuje ich zajęcia, podaje przykłady ich spontanicznej dobroci – uczniów w różnym wieku i z różnych środowisk, nauczycieli, członków rodziny. Opisuje im historię wspomnianego Teddiego. Jego wątek przewija się w całej książce.

Są też rozważania autorki o pracy nauczycieli i problemach, z jakimi się borykają. Pracy z trudnymi dziećmi, rozterkach, chwilach zwątpienia, bezsilności. O inspiracji do tworzenia historii i sposobach ich przedstawiania w sposób najbardziej owocny zarówno dla słuchaczy, jak i mówcy. W książce Paley opowiadane historie są powiązane z codziennym życiem, przenikają się i mają na siebie wzajemny wpływ, mają moralne znaczenie (autorka nawiązuje do wersów *Księgi Powtórzonego Prawa w Starym Testamencie*). Opowiadane historie to nie bajki, to opowieści o dobrych ludzkich uczynkach. Uczestnicy zajęć wykorzystujących storytelling stają się lepsi i bardziej skłonni do empatii, życzliwsi dla innych i mniej krytyczni dla siebie. Miłe historie pocieszają, dają nadzieję w trudnych chwilach, sprawiają, że chcemy się nimi podzielić z innymi i im też przekazać tę radość, nastrój historii. Pozytywne opowieści czynią nas lepszymi, a smutne wywołują refleksję i chęć pocieszenia. Paley świetnie obserwuje, jak opowieść i jej temat zmienia słuchaczy i mówcę.

Jedną z historii to opowieść Tovah. Było gorące i duszne lato. Chłopiec jechał autobusem do szkoły. W autobusie było tłoczno. Ludzie stali w duchocie. Wszyscy byli niezadowoleni i patrzyli na siebie z nienawiścią. Jeden z pasażerów miał gazetę, a w niej na pierwszej stronie był artykuł opisujący wydarzenia z poprzedniego dnia. Okazało się, że podczas wizyty z rodzicami w zoo mały chłopiec dostał się do klatki z goryłami. Zaopiekowała się nim jedna z gorylic. Nie pozwoliła go skrzywdzić innym zwierzętom, wzięła na ręce, przytuliła, a następnie oddała opiekunowi. Zgromadzeni pasażerowie z zainteresowaniem zerkali na gazetę. W końcu właściciel gazety przeczytał historię na głos. Wszyscy podziwiali zachowanie gorylicy i cieszyli się szczęśliwym zakończeniem. Ludzie zaczęli

ze sobą rozmawiać, a uciążliwa podróż stała się przyjemniejsza. Tovah ustąpił miejsce kobiecie, która przy nim stała. Przyznał, że wcześniej o tym nie pomyślał. Jego opowieść wywołała również duże poruszenie i ekscytację wśród innych dzieci będących w klasie. Takich zwykłych opowieści, a jednocześnie wzruszających i ilustrujących czynienie dobra jest opisanych w książce wiele.

Autorka ponadto przedstawia specyfikę interakcji między dziećmi, dziećmi i dorosłymi oraz samymi dorosłymi. Nie mówi jednak o tym wprost. Wiele treści jest niedopowiedzianych i zadaniem czytelnika jest je przemyśleć i samemu wyciągnąć wnioski. Podkreśla także siłę pozytywnego przekazu opartego na gestach i spojrzeniach (jak np. podniesienie przedmiotu, który ktoś upuścił, i oddanie go z uśmiechem właścicielowi), czynienia drobnych uprzejmości.

Paley nagrywała rozmowy z dziećmi, stosowała też technikę niedokończonych opowieści. Zadaniem dzieci było ich dokończenie, włączając w opowiadanie własną osobę. Dzieci opowiadały i odgrywały również własne historie, a także zmyślały je spontanicznie.

Magia historii – zdaniem Paley – polega na tym, że zaczyna działać po jej opowiedzeniu. Bez słuchaczy te historie są niekompletne. Po ich wysłuchaniu słuchacze chcą dodać coś od siebie, podzielić się swoimi doświadczeniami, czasem ukończyć smutki. Historie, szczególnie opisujące prawdziwe wydarzenia, często długo przechowuje się w pamięci i wraca do nich wielokrotnie w różnych chwilach. Bohaterem historii można uczynić kogoś znajomego, wtedy ta osoba czuje się doceniona i ważna. Opowieści można także potraktować jako formę terapii, wyrażania własnych emocji i poglądów oraz tego, co nas boli. Dzieciom łatwiej wcielić się w rolę

do odegrania. Widzą siebie jako bohaterów, a fabuła ich historii często jest dramatyczna, choć kończy się szczęśliwie. Nawet jeśli dzieci mają problemy z przekazaniem historii, znajdą w końcu pomysł, jak ją przedstawić.

Historie można potraktować jako wskazówkę, jak postępować w życiu. W tworzonych i opowiadanych historiach każde z dzieci miało swoje miejsce i było ich częścią. Autorka zadaje pytanie, jak opowiedzieć historię za kogoś innego, aby była pełna i jasna dla odbiorców, a jednocześnie nie uraziła jej bohatera. Opisuje, jak uczniowie odmieniają siebie poprzez narrację.

W dobie szybkiego przepływu informacji, szukania konkretnych informacji odwykliśmy już od takiego pisania. Dlatego też pisarstwo Paley jest tak ekscytujące i niezwykłe, a jednocześnie pozbawione manipulowania emocjami czytelników i literackiego kiczu.

Czytanie tej książki to przygoda w świecie uczuć i doświadczeń dzieci i dorosłych, szukanie istoty człowieczeństwa, a jednocześnie refleksja nad sobą. Jest to również sygnał dla nauczycieli, aby nie bali się innych metod nauczania i je wykorzystywali podczas swoich zajęć. Paley stwierdza, że w dzisiejszych czasach ludzie nie są dla siebie zbyt życzliwi. Opisane w jej książce przykłady zwykłej dobroci mają więc charakter duchowy i niemal transcendentny.

Są książki, które są ponadczasowe, które się nie starzeją. Ta, chociaż wydana ponad 10 lat temu, na pewno jest jedną z nich. Trudno uwierzyć, że żadna z pozycji Paley nie została dotychczas przetłumaczona na język polski i opublikowana. *The Kindness of Children* jest do nabycia w wersji oryginalnej w sieci Empik. Oby jak najszybciej znalazła się i w naszych księgarniach.

Aneta Wnuk

**ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA NALEŻY:**

1. Wybrać jednego spośród dwóch kolporterów:

**I. PUP „POCZTA POLSKA” W BYDGOSZCZY,**

**II. RUCH S.A.,**

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.

**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 półrocze przyjmowane są do 6 grudnia, a na II półrocze 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 także podać dokładny adres odbiorcy.

5. Wszelkich Informacji udziela Wydział Kolportażu (052) 322 90 86.

<p>ODCINEK DLA POCZTY zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>ODCINEK DLA WPLACAJĄCEGO zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>ODCINEK DLA POSIADACZA RACHUNKU zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>ODCINEK DLA BANKU zł .....</p> <p>słownie złotych</p>
<b>BLANKIET WPLAT</b>			
<b>DLA PRENUMERATORÓW PRASY</b>			
<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 PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ</p>
<p>Datownik</p>			<p>Datownik</p>

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 wносить 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. (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 2011 na prenumeratę krajową i zagraniczną ze zleceniem dostawy za granicę od osób zamieszkałych w kraju upływa z dniem 5.10.2010 r.

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