

Nr 3 (294) 2018
Tom LXXIX
MAJ
CZERWIEC

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupat (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Renata Wójtowicz (PL) – język angielski
Olena Galczewska (PL) – język rosyjski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW (10 punktów) w kategorii B

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Tadeusz Gałkowski (PL), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Vitaly Z. Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Tatiana Lisovskaya (BL), Irena Pospiszyl (PL), Natalia D. Sokolova (RUS), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL), Alicja Zarin (RUS)

Komitety Redakcyjne:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Agnieszka Dłużniewska (z-ca redaktor naczelnej), Izabella Kucharczyk (sekretarz), Danuta Al-Khamisy (członek), Małgorzata Kierzkowska (członek), Beata Rola (członek), Karolina Skarbek (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl**

<https://e-szkolaspecjalna.pl> • www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl

nakład 600 egz.

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 165 – *Leszek Ploch*
Uczeń z niepełnosprawnością w pułapce nudy
- 173 – *Aneta Jarzębińska*
Środowisko szkoły przywiesznej w deskrypcjach uwieczonych uczni6w
- 186 – *Валентина Владимировна Гладкая* [Valentina Vladimirovna Gladkoja]
Социально-бытовая ориентировка учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: содержательный и методический аспекты

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 197 – *Zuzanna Stawikowska*
Dom pomocy społecznej jako plac6wka terapeutyczna dla os6b z niepełnosprawnościami
- 204 – *Kinga Ferenc*
Tutoring rówieśniczy dla dziecka ze spektrum autyzmu
- 212 – *Natalia Kajka*
Trudności w nauce czytania i pisania u dzieci z ADHD

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 219 – *Marzanna Zaorska*
Wspomnienie o doktorze Tadeuszu Majewskim (1931–2018)

PRAWO I PRAKTYKA

- 226 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Dziecko poczęte niezdolne do samodzielnego życia w świetle przepis6w prawa. Część V

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 236 – *Paulina Kamińska*
Sprawozdanie z VII Międzyuczelnianej Konferencji Doktorant6w pt. Pedagogzy i psycholodzy wobec wyzwań edukacyjnych. *Warsztat młodego badacza*. Warszawa, 15–16 marca 2018

RECENZJE

- 239 – Praktyka pracy socjalnej. Red. nauk. Ewa Grudziewska, Mieczysław Sędzicki. Wydawnictwo Engram Difin, Warszawa 2018, ss. 214 (*Ludwik Malinowski*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Maria Montessori: Sekret dzieciństwa. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, ss. 283 (*Aneta Babiuk-Massalska*)
- Aneta Jegier, Beata Szurowska: Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami. Difin, Warszawa 2017, ss. 284 (*Edyta Żebrowska*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 165 – *Leszek Ploch*
Students with disabilities trapped in boredom
- 173 – *Aneta Jarzębińska*
The environment of a prison school as described by imprisoned students
- 186 – *Valentina Vladimirovna Gladkoja*
Social and daily living orientation of students with a slight degree of intellectual disability – content and methodological aspect

FROM TEACHING PRACTICE

- 197 – *Zuzanna Stawikowska*
Nursing home as a therapeutic facility for people with disabilities
- 204 – *Kinga Ferenc*
Peer tutoring for children with autism spectrum disorders
- 212 – *Natalia Kajka*
Difficulties in learning to read and write in children with ADHD

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 219 – *Marzanna Zaorska*
Posthumous tribute to Doctor Tadeusz Majewski (1931–2018)

LAW AND PRACTICE

- 226 – *Małgorzata Szeroczyńska*
A conceived child incapable of independent life in the light of the law. Part 5

HOME AND WORLD NEWS

- 236 – *Paulina Kamińska*
Report on the 7th Interacademic Conference of Doctoral Students: *Educators and psychologists in the face of educational challenges. Young researchers' skills*. Warsaw, March 15–16, 2018

REVIEWS

- 239 – *Praktyka pracy socjalnej* [Practice of social work]. Scientific eds. Ewa Grudziewska, Mieczysław Sędzicki. Wydawnictwo Engram Difin, Warszawa 2018, pp. 214 (*Ludwik Malinowski*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- Maria Montessori: *Sekret dzieciństwa* [The secret of childhood]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, pp. 283 (*Aneta Babiuk-Massalska*)
- Aneta Jegier, Beata Szurowska: *Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami* [Children's social skills. Shaping socioemotional development in children with typical development and children with special needs]. Difin, Warszawa 2017, pp. 284 (*Edyta Żebrowska*)

LESZEK PLOCH
UPH, Siedlce
leszek.ploch@uph.edu.pl

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0012.1745
Data wpływu: 13.03.2018
Data przyjęcia: 30.03.2018

UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PUŁAPCE NUDY

*Nic nie jest dla człowieka bardziej nieznośne,
jak pozostawać w zupełnym spokoju, bez namiętności,
bez interesów, bez rozrywek, bez wysiłków.
Czuje wtedy swą nicość, samotność, niedostateczność
swych sił, swą zależność, słabość, pustkę.
Niezwłocznie z głębi jego duszy wyjdzie nuda,
ciemność, smutek, troska, niezadowolenie, rozpacz.*

Blaise Pascal

Głównym celem artykułu jest wpisanie w szerszą dyskusję problemu nudy i beczynności wśród uczniów z niepełnosprawnością w obszarze edukacji i wychowania w warunkach szkolnych. Zamiarem autora staje się wskazanie obowiązku zdiagnozowania, a w konsekwencji konieczności przyjęcia strategii przeciwdziałania zjawisku nudy wśród uczniów z niepełnosprawnością. Wnikliwa, systematyczna analiza możliwości określających uzasadnienie podłoża każdej podejmowanej działalności pedagogicznej sprzyja ułatwieniu dokonania oceny aktualnie uzyskiwanej efektywności praktyki z niej wynikającej oraz podjęcia właściwej decyzji o efektywności dla realizacji celów przyświecających założeniom skutecznego przeciwdziałania wszelkim formom nudy, skazującej uczniów na stan beczynności, wykluczenia, marginalizacji, osamotnienia. W artykule scharakteryzowano cechy typowe dla zjawiska nudy w aspekcie negatywnych skutków, które ponosi uczeń w wyniku zaniedbania, opieszałości i lekceważenia ze strony nauczycieli. Poza próbą poszukiwania optymalnych możliwości pedagogiczno-terapeutycznych i jednocześnie dostrzegając różnorodne ograniczenia tkwiące w uczniu i poza nim, zaproponowano zbiór zasad pedagogicznych w przeciwdziałaniu zjawisku nudy wśród uczniów, jak też praktyczne wskazania dla pedagogów w tym obszarze ich pracy.

Słowa kluczowe: nuda, beczynność, niepełnosprawność, uczeń, szkoła, nauczyciel

Wprowadzenie

Jakość codziennego życia uczniów z niepełnosprawnością jest zjawiskiem osobliwym i fascynującym pedagogicznie, jednak przede wszystkim niezwykle ważnym z perspektywy organizacji aktualnej przestrzeni (teraźniejszości), jak też przyszłości każdego z nich indywidualnie. Osobliwość tego zjawiska interesuje rodziców, nauczycieli, samych uczniów, którzy wskazują na wiele trudności na co dzień związanych z radzeniem sobie z organizacją własnego czasu, realizacją różnych zadań szkolnych i pozaszkolnych. Takie zbiorowe śledzenie na bieżąco życia w różnych jego nurtach daje podstawę do wysunięcia hipotezy o, z pozoru kontrolowanym na dostatecznym poziomie, stymulowaniu i nadawaniu kierunku aktywności uczniów, zgodnie z przyjętymi standardami edukacji oraz oczekiwa-

niami społecznymi. Jego obecność, a tym samym skuteczność objawia się na poziomie efektywności doraźnych zabiegów pedagogiczno-terapeutycznych, mających bezpośredni wpływ na sposób myślenia, funkcjonowania i aktywności szkolnej omawianej grupy uczniów. Można by uznać na tym poziomie, że uczeń specjalnej troski ma zapewnione warunki do rozwoju własnego, rozwoju zainteresowań, talentu, umiejętności. Jednak nie wszyscy uczniowie mają szansę jednakowo sprostać stawianym im zadaniom i piętrzącym się trudnościom, co zwykle przekłada się na obniżenie jakości ich funkcjonowania w szkole i w rodzinie, a w rezultacie na ostrą krytykę ze strony nauczycieli i rówieśników. Uczniowie ci samoistnie podejmują próbę wycofania się w obawie przed niezadowoleniem pedagogów i najbliższych, gniewem i złością ze strony otoczenia. Problem komplikuje się dodatkowo w świetle różnorodności możliwości psychoruchowych, mentalnych i intelektualnych zespołu tych uczniów, u których daje się zaobserwować skrajnie odmienny rodzaj skutków niepełnosprawności, a wraz z nim swoistą odrębność funkcjonowania w warunkach szkolnych (Kościelska, 2000; Kościelska, Aouila, 2003).

Problemy związane także z różnorodnością społeczno-kulturową przyczyniają się do dezintegracji funkcji poznawczych, społecznych i komunikacyjnych, a nierzadko skrajnie zaniżonego progu wyrównywania szans życiowych. W ucieczce od otoczenia, trwaniu w izolacji przed natłokiem zbyt trudnych zadań (często także w rodzinie), do treści biegu ich życia wkrada się chaos, niepewność, zagubienie, a w konsekwencji bezczynność, nuda, trwoga, słabość i pustka. Szczególnie dotkliwie daje się to odczuć ze względu na indywidualny wymiar funkcjonowania uczniów przy braku spójności w pedagogicznej i terapeutycznej świadomości rozwiązań wspomagających, usprawniających, wyrównujących, zaniku działań usamodzielniania życiowego, ograniczanych do minimum społeczno-kulturowych możliwości włączania ich do aktywności w środowisku, infantyilizacji systemu wychodzenia ze stanów strachu i lęku przed przyszłością, nieudolnie realizowanej integracji społecznej, zawodowej i kulturowej, zaniku rzetelnej chęci zmiany jakości sprawowanej opieki przez dużą grupę pedagogów (Baran, Olszewski, 2006; Dobrołowicz, 2003; Dykcik, 2007; Opiat, 1994; Sękowska, 2001). Uczniowie ci na co dzień nadal postrzegani są w środowisku niechętnie, bywają izolowani i napiętnowani, ograniczani w swojej swobodzie działania, drastycznie pozbawiani możliwości dokonywania wyborów oraz podejmowania osobistych decyzji. Niestety, pozostawiani są wyłącznie aktywności własnej w odosobnieniu, izolacji, bez perspektywy poszerzania osobistych horyzontów intelektualnych, kulturalnych, powiększania kręgu znajomych, rozwoju indywidualnych zainteresowań, realizacji marzeń. Najczęściej taki stan utrzymywany bywa z inicjatywy otoczenia. W warunkach szkolnych najczęściej jest wynikiem nieumiejętności prowadzenia systematycznej obserwacji dziecka, braku zainteresowania poprawą warunków w kontaktach z grupą rówieśniczą; braku zachowania cierpliwości opiekunów w codziennej pracy; nieumiejętności doboru indywidualnych metod, form oraz środków aktywizacji; chęci zachowania tzw. świętego spokoju we wzajemnych relacjach nauczyciel–uczeń; nieuzasadnionej obawy przed narastaniem dodatkowego wysiłku w konieczności wkładu zbyt dużej pracy fizycznej i zaabsorbowania sprawami podopiecznych; preferowania cynizmu wśród grona pedagogów – dwulicowości; gromadzonej niechęci

do podejmowania wsparcia w jakichkolwiek sprawach uczniów, a dotyczących konieczności wprowadzania zmian i innowacji pedagogiczno-terapeutycznego charakteru w imię poprawy ich ogólnej sytuacji szkolnej i życiowej.

Demony nudy

Mało który rodzic, pedagog, terapeuta zdaje sobie sprawę z faktu, że to właśnie nuda, kiedy wypęła i wkłada się w świat dziecka z niepełnosprawnością niespodziewanie intensywnie, wysysa jego energię, okalecza jego ducha, całkowicie paraliżuje samorozwój i optymizm życiowy. Stan ten hipnotyzuje w jednostajności, zubożeniu, pustce, prowadzi do doświadczania negatywności w przestrzeni, w której przestaje się dążyć do rozwoju jakichkolwiek zainteresowań. Zdaniem Tadeusza Gadacza (2013, s. 176–187) nuda jest gorsza od zła i nihilizmu, oznacza bowiem wycofanie się ze wszystkiego, absolutną obojętność. W swojej bezkompromisowej zgubie może prowadzić do skrajnego ubóstwa, także zaprzeczenia egzystencji własnej. Jak podkreśla Arthur Schopenhauer (2009, s. 268), nuda unicestwia, jest słabością, nietrwałością, ograniczeniem, a życie człowieka okazuje się bezustanną tymczasowością, nieprzerwanie ponawianą próbą, zawieszeniem między pragnieniem a zaspokojeniem, tęsknotą bez określonego przedmiotu, w pewnym sensie unicestwieniem. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż nuda ma swoje różne oblicza (Cioran, 2003; Czapliński, Śliwiński, 1999; Toohey, 2012). Głównie charakteryzuje się ją w kategoriach: obojętna (relaks, wycofanie, obojętność); regulacyjna (poczucie niepewności, podatność na zmiany lub rozproszenie uwagi); badawcza (duży stopień nerwowości, aktywne poszukiwanie zmiany); reagująca (potrzeba szybkiej reakcji i poszukiwania alternatyw); apatyczna (bezsilność, nastrój depresyjny, silne natężenie awersji) (Brodski, 2016; Czapliński, Śliwiński, 1999; Kowalska-Ehlich, 2001; Znaniecki, 2001; Toohey, 2012).

Także w *Księdze niepokoju* (Pessoa, 2007, s. 263–381), można odnaleźć niezwykle trafne próby określenia stanu nudy, przybliżające jej istotę. Charakteryzowana jest przede wszystkim jako: 1) doświadczenie pustki świata (egzystencja jako negacja, świat jako nicość; 2) wrażenie chaosu (bolesne przekonanie, że wszystko jest chaosem, że w świecie nie ma żadnej zasady porządkującej, że nie jest on sensowną i celową całością); 3) świadomość marności wszystkiego i tęsknota za czymś, czego nie ma; 4) poczucie uwięzienia w świecie („uwięzienie w jałowej wolności celi nieskończonej”); 5) izolacja od siebie samego, bycie za szklaną szybą; 6) brak mitologii (utrata zdolności łudzenia się, bo tylko ten, „kto ma Bogów, nigdy się nie nudzi”).

Søren Kierkegaard (1982, s. 324) nudę rozpatruje w kategoriach sfery zła, tj. uznając ją jednoznacznie za przyczynę wszelkiego zła: „Nuda jest korzeniem wszelkiego zła. Godne jest uwagi, że nuda, której istota jest taka spokojna i zrównoważona, może mieć taką siłę, aby być źródłem tak potężnego ruchu. Nuda, istotnie wywiera magiczny wpływ, ale nie pociągający, lecz odpychający”.

Na co dzień w szkole zbyt rzadko niestety zwraca się uwagę na zjawisko nudy i jej negatywne konsekwencje dla uczniów z niepełnosprawnością, a jeśli już, to przyjmuje się, że wynika to z faktu zubożenia, znużenia w obniżonej aktywności szkolnej samego ucznia, jednak nie z rodzaju pracy pedagogów. W praktyce szkoły daje się aktualnie zaobserwować tendencję obniżania poziomu organiza-

cji zajęć w kategoriach atrakcyjności, alternatywności i innowacyjności. Zbyt często odnotowuje się występowanie niedostatku w poszukiwaniu i wprowadzaniu ciekawych oraz angażujących twórczo form pracy z tą grupą uczniów. Z reguły w pracy z nimi wysiłek położony jest na działania ograniczające się do przesadnego powtarzania z dnia na dzień tych samych czynności. Wśród wspomnianych to tylko niektóre możliwe przyczyny pojawiania się nudy w szkole. Jak podkreślają praktycy, tym, co wywołuje nudę, nie jest w żadnym wypadku rutyna, ale przede wszystkim brak wyzwań odpowiednio inicjowanych w ramach organizacji zajęć szkolnych. Te zaś wynikają zazwyczaj z nieodpowiedniego doboru obowiązków szkolnych w stosunku do poziomu zdolności oraz rzeczywistych predyspozycji ucznia. Doświadczony pedagog zdaje sobie sprawę z tego, iż aby edukacyjne zadania stanowiły dostatecznie ważne wyzwanie dla wykonującego je ucznia, muszą być właściwie dobrane ze względu na indywidualne możliwości psychofizyczne, tj. powinny być na tyle proste, aby uczeń był w stanie je zrealizować, oraz na tyle trudne, aby mógł wykorzystać swój potencjał i wykazać się indywidualnymi umiejętnościami, zdolnościami. Jeśli tak nie jest, uczeń stopniowo przestaje angażować się w wykonywaną czynność, a w to miejsce pojawia się znużenie, prowadzące nieuchronnie do beczynności. W konsekwencji pojawia się nadmierna rozbieżność między tym, co podopieczny mógłby i potrafiłby zrobić, a stawianymi mu przez nauczyciela wymaganiami.

Fakt beczynności nauczyciele tłumaczą występowaniem uwarunkowań tkwiących w samych uczniach oraz ich środowisku domowym. W praktyce dnia szkolnego w rzeczywistości uczniowie ci, szczególnie z problemami intelektualnymi, nader mocno są ograniczani w zakresie własnej swobody działania, dokonywania wyborów, podejmowania decyzji w sposobach i wymiarze wykorzystania czasu. Zbyt często, nawet w najprostszych czynnościach szkolnych, samoobsługowych, organizacyjnych całkowicie wyręczają tego ucznia pracownicy szkoły oraz członkowie rodziny. Ma to bezpośrednie przełożenie w obszarze wyboru zachowań na terenie szkoły, spowolnienia motywacji do nauki, jak też prowadzi do zaniku potrzeby wykorzystywania umiejętności i zainteresowań własnych, ogranicza znacznie bądź skutkuje utratą szansy w rozwoju indywidualnych zamiłowań. Można zaryzykować stwierdzenie, iż taki stan sprzyja ujawnieniu się przymusowej beczynności. Uczeń stopniowo wchodzi w etap próżnowania, a w efekcie ogarnia go stan wyczerpania, przesytu i pustki przestrzennej. Sytuację może dodatkowo pogarszać wszechpanujące przyzwolenie na ograniczanie uczniom możliwości dokonywania indywidualnych wyborów w obszarze wolnoczasowej aktywności własnej, bowiem w otoczeniu pozaszkolnym takie nie istnieją, a jeśli nawet jakaś propozycja się pojawi, w każdym przypadku nie jest prowadzona systematycznie, długofalowo oraz nie ma znamion przystępności ze względu na ograniczoną możliwość jej podjęcia z powodu niepełnosprawności ucznia. To powoduje bardzo trudną sytuację, ponieważ w kolejności zdarzeń u uczniów tych następuje zanik nawyków podejmowania zadań szkolnych, obowiązków, zmniejsza się poziom chęci uczestnictwa w aktywności lekcyjnej, a w efekcie w szybkim tempie obniża się zakres czynności poznawczych, następuje kryzys znaczenia działania dla siebie oraz innych. W rezultacie, ujawniająca się wielowymiarowa deprywacja potrzeb, ogranicza możliwości indywidualne

w sferze dostępu do konkretnych dóbr oraz partycypacji w życiu szkolnym i rodzinnym. Uczniowie ci biernie poddają się działaniom spychającym ich w przyszłość bezczynności, tj. nicnierobienia. W konsekwencji wokół poszczególnych uczniów konstruuje się poczucie rzeczywistości założeniowej, której efektem w samoobronie bywa zwykle chęć utrzymywania się w stanie pozorów, tj. stanie czynienia na niby, prowadzącego nieuchronnie do pogłębiania się negatywnej jakości indywidualnego biegu życia.

Jak trafnie podkreśla Josif Brodski (2016, s. 87–88), „nuda znana pod różnymi pseudonimami – upokorzenie, zniechęcenie, znużenie, chandra, melancholia, marazm, apatia, obojętność, ośpienie, letarg, ospałość, stupor itd. – to zjawisko złożone, będące nade wszystko wynikiem powtórzenia. Zdawałoby się więc, że najlepszym lekarstwem powinna być ustawiczna pomysłowość i oryginalność. [...] Niestety, życie nie dostarcza takich możliwości, gdyż najważniejszym czynnikiem życia jest właśnie powtórzenie”. Tragizm nudy dostrzegał Zygmunt Krasieński (1991, s. 71), który wiązał to zjawisko z chaosem oraz brakiem nadrzędnej zasady, porządku. Zawsza obserwuje zwątpienie, niewiarę oraz upadek dotychczasowych wartości: „mierność pod wszystkimi względami. Co pochodzi z tego, że wspólnej idei w nim nie ma”.

Nuda w szkole może dotknąć właściwie każdego ucznia, a jej skutki mogą przybierać różne negatywne formy. Powszechnie przyjmuje się, że na syndrom zubożenia, apatii, wycofywania się narażone mogą być szczególnie dwie grupy dzieci z niepełnosprawnością. Pierwszą z nich reprezentują ci uczniowie, którzy utknęli w ogólnie przyjętej negatywnej opinii nauczycieli, jako tych niezdolnych, skrajnie zaniedbanych, niewyuczalnych, zbyt głęboko ograniczonych intelektualnie, agresywnych, z nieestetycznym wyglądem, niebezpiecznych, tych ze szczególnie skrajnymi trudnościami w komunikacji oraz z zaburzeniami wywołanymi psychozami, chorobami psychicznymi, autyzmem, tych ze skrajnie zaniżonym poziomem funkcjonowania poznawczego. Drugą grupę stanowią uczniowie przejawiający ekstremalnie dominującą postawę dociekliwości, nadruchości lub przeciwnie – mają problemy w trwałym utrzymywaniu dłuższego kontaktu z nauczycielem, wręcz nie ufają mu oraz nie podejmują starań w kierunku znalezienia związku emocjonalnego z nim, przejawiają wyraźną awersję do poszczególnych pedagogów.

Na fakt zaistnienia nudy może mieć wpływ także swego rodzaju poczucie apatii i niechęć ze strony nauczyciela do aktywizowania ucznia w szkole, a to może skutkować wygaśnięciem motywacji do pracy. W takich przypadkach zwykle nauczyciel trwa w silnym przekonaniu, że zrobił już wszystko, co możliwe, aby zaktywizować ucznia. Z kolei dla ucznia zniechęcające może okazać się to, że pedagog wyraźnie daje mu do zrozumienia brak znajdowania korzystnych perspektyw, a tym samym bezsensowność upatrywania perspektywy przyszłości. Na tym etapie wszelki dozór nauczyciela nad uczniem sprowadza się zwykle do charakteru formalnego i ogranicza wyłącznie do czynności opiekuńczych.

Doświadczenie przez uczniów z niepełnosprawnością nudy jest zjawiskiem szczególnie niedopuszczalnym i godnym społecznej nagany, bowiem w swoich katastrofalnych skutkach całkowicie przeczy zasadności oraz słuszności respektowania w szkole zasad wszechstronnego ich wspierania; bezustannego wzmacniania ich potencjalnych możliwości; konieczności ciągłego usprawnia-

nia niezaburzonych funkcji oraz dyspozycji poznawczych i aktywizacji twórczej; dostępnego indywidualnie kształtowania i rozwijania umiejętności komunikacji i porozumiewania się; adekwatnie dostosowanego w swych metodach i formach dynamizowania sprawności w zakresie samoobsługi i zaradności życiowej; utrwalania umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z czynnościami dnia codziennego; modyfikowania sprawności interpersonalnych; utrwalania i poszerzania umiejętności podejmowania decyzji, samokierowania sobą, preferowania zachowań asertywnych; poszerzania kręgu grona przyjaciół i osób bliskich.

Naprzeciw nudzie

Pedagodzy dostrzegający dobro uczniów z niepełnosprawnością będą pomimo wszystko wykazywali się czujnością, wrażliwością, by umiejętnie lokować działania aktywizujące swoich podopiecznych w strukturze ich indywidualnych cenneści, by nie zgubić z oczu ich potencjału możliwości i zdolności. Każdy element pracy pedagogicznej z dziećmi nauczyciele ci będą ukierunkowywać na wzbogacanie ich doświadczenia osobowego i zbiorowego, swoją uwagę koncentrować na indywidualnych potencjałach uczniów, na ich czynnym uczestnictwie w dobrostanie przeżyć sytuacji specjalnie tworzonych, a zarazem wpisujących się immanentnie w osobistą perspektywę aktywności własnej, jej atrakcyjność i celowość. Pedagodzy rozumiejący i zarazem przewidujący skutki doświadczania stanów nudy u uczniów, czas spędzony z nimi w szkole w pełni wykorzystają w trybie pilnym na zażegnanie wywołanego kryzysu, uruchamiając świadomość uwrażliwioną i poszukującą na etapie rozpoznania wszelkich źródeł beczynności. W swojej pracy będą kierowali się takimi zasadami pedagogicznymi, jak:

- 1) integrowanie pedagogicznego doświadczenia poprzez rekonstrukcję, reorganizację i podzielenie z innymi nauczycielami;
- 2) ustanawianie stosownie kompleksowych inspiracji tworzenia przestrzeni w obszarze uznawania i wyznawania wartości przez uczniów;
- 3) eliminowanie dwoistości zachowań, postępowanie pedagogiczne w naturalnej zgodzie z oczekiwaniami i możliwościami psychofizycznymi uczniów;
- 4) weryfikowanie narzędzi w obszarze analizy procesów wartościowania i integrowania doświadczenia nauczyciela w przeciwstawianiu się zjawiskom nudy i beczynności uczniów;
- 5) tworzenie przestrzeni dla konstruowania zintegrowanego i ujednoliconego systemu doświadczania aktywności własnej uczniów w poczuciu spełnienia, uznania, sukcesu własnego;
- 6) uświadamianie sobie specyfiki społeczno-pedagogicznego i terapeutycznego waloru aranżowanych autorskich dróg aktywizacji uczniów w warunkach szkolnych i pozaszkolnych;
- 7) kierowanie się w działaniach aktywizacji uczniów takimi cechami, jak: globalność oddziaływań terapeutyczno-edukacyjnych; dynamizowanie twórcze całego procesu usprawniania i wzmacniania mocnych stron uczniów, tj. poprzez ich aktywny i poszukujący stosunek do rzeczywistości; prowadzenie działań profilaktycznych, kompensujących i wartościujących w przyjętym modelu aktywizacji uczniów;

- 8) wiązanie działań edukacyjnych z działaniami praktycznymi, zwłaszcza z wykorzystaniem technik arteterapeutycznych;
- 9) integrowanie działań aktywizujących wspólnie z udziałem rodziny i osób najbliższych w otoczeniu ucznia;
- 10) dokonywanie wnikliwej i aktualizowanej na bieżąco oceny szans uczniów w kontekście ich cech charakteryzujących niepełnosprawność w ograniczeniach funkcjonowania;
- 11) tworzenie różnych płaszczyzn integracji uczniów zarówno w szkole, jak i poza nią, umożliwiających wszelkiego rodzaju formy aktywizacji (czynnej i biernej).

Wskazania dla pedagogów

1. Niezależnie od specyfiki potrzeb rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych uczniów konieczne jest objęcie ich indywidualną, stałą opieką pedagogiczno-terapeutyczną, ukierunkowaną na przeciwdziałanie stanom bierności, bezczynności i nudy.
2. Rodzaj i zakres proponowanego wsparcia w zakresie aktywizacji uczniów powinien być zróżnicowany ze względu na ich indywidualne potrzeby, jak też charakterystyczne cechy środowiska rodzinnego.
3. Rodzice uczniów powinni być na bieżąco uświadamiani w zakresie rozpoznawania, przeciwdziałania oraz usuwania objawów i skutków zjawiska nudy.
4. Praca z uczniami w szkole powinna być ukierunkowana w pierwszej kolejności na działania zmniejszające stan poczucia osamotnienia w borykaniu się z własnymi problemami szkolnymi oraz na zwiększanie ich sprawczości, wartości i godności.
5. Należy ograniczyć do minimum wszelkie sytuacje, w których mogłyby się ujawniać akty eliminowania uczniów z udziału w czynnościach szkolnych (niezależnie od ich rodzaju, trudności zadania i warunków przebiegu).
6. Na podstawie systematycznie prowadzonej obserwacji konieczne jest wdrażanie indywidualnie dobranych metod pracy z uczniami, pozwalających na niwelowanie u nich poczucia nudy, braku zainteresowania, a także postępowania psychokorekcyjnego, tj. postępowania adekwatnego do przejawianych trudności z uwzględnieniem całokształtu ich psychologicznej i społecznej sytuacji.
7. Terapeutyczną postawę nauczyciela powinna charakteryzować akceptacja ucznia, stabilna chęć dostosowania wymagań, rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów, a także ich twórczej postawy wobec otoczenia. Naturalne i pełne empatii włączanie się nauczyciela we wspólny nurt aktywności zawsze będzie miało korzystny wpływ, bez względu na występujące ograniczenia i nieoswojoną, jak mogłoby się wydawać, obcość uczniów.

Bibliografia

- Baran, J., Olszewski, S. (red.). (2006). *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brodski, J. (2016). *Pochwała nudy*, tłum. A. Kołyszko, M. Kłobukowski. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

- Cioran, E. (2003). *Święci i łzy*, tłum. I. Kania. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Czapliński, P., Śliwiński, P. (1999). *Nuda w kulturze*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Dobrołowicz, W. (2003). *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dykcik, W. (2007). *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gadacz, T. (2013). *O umiejętności życia*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Kierkegaard, S. (1982). *Albo-albo*, t. 1, tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: PWN.
- Kościelska, M. (2000). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: WN PWN.
- Kościelska, M., Aouila, B. (red.). (2003). *Człowiek niepełnosprawny, sprawność w niepełności*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.
- Kowalska-Ehlich, B. (2001). *Przestępczość młodzieży rozmiary i charakterystyka zjawiska*. W: *Polska młodzież – zaburzenia, zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Kraśniński, Z. (1991). List do Konstantego Gaszyńskiego z grudnia 1836 roku. W: *Listy do różnych adresatów*, t. 1, zebrał, opracował i opatrzył wstępem Z. Sudolski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Opiat, J. (1994). *Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo dra Jana Opiata.
- Pessoa, F. (2007). *Księga niepokoju Barnarda Soaresa, pomocnika księgowego w Lizbonie*, tłum. M. Lipszyc. Warszawa: Świat Literacki.
- Schopenhauer, A. (2009). *Świat jako wola i przedstawienie*, t. 1, tłum. J. Garewicz, Warszawa: WN PWN.
- Sękowska, Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Toohy, P. (2012). *Historia nudy*, tłum. K. Ciarcińska. Warszawa: Wydawnictwo Bellona.
- Znaniecki, F. (2001). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: WN PWN.

STUDENTS WITH DISABILITIES TRAPPED IN BOREDOM

Abstract

The main aim of the article is to place the issue of boredom and idleness among students with disabilities during school education in a wide-ranging discussion. The author intends to point out the responsibility to identify boredom among students with disabilities and, in consequence, the need to adopt a strategy preventing this phenomenon. A thorough, systematic analysis of educational activities allows evaluation of their effectiveness and forms the basis for formulating principles to prevent all forms of boredom that condemns students to idleness, exclusion, marginalization, and loneliness. The article describes characteristics typical of boredom from the perspective of negative consequences students suffer as a result of neglect, tardiness, and disrespect from teachers. The author attempts to find optimal educational and therapeutic opportunities and, recognizing various limitations that lie inside and outside of the student, suggests a set of educational principles to prevent boredom among students as well as practical recommendations in this area for educators.

Key words: boredom, idleness, disability, student, school, teacher

ŚRODOWISKO SZKOŁY PRZYWIĘZIENNEJ W DESKRYPCJACH UWIEŻIONYCH UCZNIÓW

W artykule zostały zaprezentowane wyniki badań ankietowych, którymi objęto 52 skazanych mężczyzn – uczniów Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Zakładzie Karnym w Stargardzie. Zbadano postrzeganie przez nich wybranych elementów środowiska szkoły przywieźiennej. Ustalono, jak opisują siebie w roli ucznia oraz jakie cechy i zachowania przypisują swoim nauczycielom. Zarazem zwrócono się do nich, by oszacowali resocjalizacyjną wartość nauczania oraz podali propozycje ewentualnych zmian w środowisku szkoły.

Przeprowadzone badania ukazały problematyczny przebieg edukacji badanych mężczyzn. Głównym motywatorem podjęcia przez nich nauki w szkole przywieźiennej była chęć zdobycia nowych lub dodatkowych kwalifikacji, a także pragnienie opuszczenia celi. Badania dały również podstawę do tego, by stwierdzić, że swym aktualnym nauczycielom uczniowie przypisywali przede wszystkim posiadanie szerokiej wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu. Jednocześnie uznali, że kadrze pedagogicznej brak umiejętności rozbudzania w uczniach motywacji do zmiany. Nauczanie okazało się mieć w odczuciu respondentów umiarkowaną rangę w porównaniu z innymi środkami, którym przypisuje się wartość resocjalizacyjną. Uczniowie wskazali pewne mankamenty środowiska szkoły przywieźiennej. Ich eliminacja mogłaby przełożyć się na zwiększenie wartości nauczania w warunkach zakładu karnego. Największe zastrzeżenia budziła w uczniach zbyt wąska i przestarzała oferta kształcenia. Wiele krytycznych uwag mieli na temat bazy materialnej szkoły. Ich niezadowolenie budziło zwłaszcza nazbyt skromne wyposażenie w przybory szkolne oraz brak w celach warunków do pracy umysłowej.

Słowa kluczowe: szkolnictwo przywieźienne, resocjalizacja przez nauczanie, zakład karny

Wprowadzenie

W artykule zaprezentowano wyniki badań empirycznych obrazu środowiska szkoły przywieźiennej, jaki mają jej uczniowie. Zakładając, że środowisko szkolne to wszystkie czynniki instytucjonalne, personalne i dydaktyczne w niej występujące (Gryniuk, Tuszyńska-Bogucka, 2004), analizie poddano jego wybrane elementy, a mianowicie: samoprezentację w roli ucznia, charakterystykę nauczycieli dokonaną przez skazanych, ich opinie o wartości nauczania jako środka resocjalizacji oraz o potrzebie zmian w funkcjonowaniu placówki.

Przeprowadzona kwerenda biblioteczna daje podstawę do tego, by stwierdzić, że problematyka krajowego szkolnictwa przywieźiennego pojawia się w opracowaniach naukowych sporadycznie¹. Tymczasem jest to zagadnienie ważne i aktualne.

¹ Dotarto do kilkunastu pozycji z zakresu szkolnictwa przywieźiennego, m.in. Sapia-Drewniak (2012), Iwanicki (2004, 2007, 2010), Widelak (2011), Pecyna (2015).

Zdobycie wykształcenia i odpowiednich kwalifikacji zawodowych staje się bowiem warunkiem znalezienia zatrudnienia na niełatwym rynku pracy. A posiadanie pracy to czynnik nieodzowny powodzenia procesu społecznej readaptacji ekswieźniów.

Problematyka szkolnictwa przywzięziennego jest ważna i aktualna także dlatego, że w populacji skazanych przeważają osoby słabo wykształcone², z których wiele cierpi na analfabetyzm funkcjonalny (Woźniakowska i in., 2006). Potrzeba uzupełnienia wykształcenia lub kwalifikacji przez te osoby jest więc paląca. Możliwość jej zaspokojenia gwarantuje Ustawodawca (*Ustawa Kodeks Karny Wykonawczy z dnia 6 czerwca 1997 r.*), stwierdzając m.in.:

- „W zakładach karnych prowadzi się nauczanie obowiązkowe w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum, a także umożliwia się nauczanie w zakresie ponadpodstawowym (ponadgimnazjalnym) i na kursach zawodowych (...)” (art. 130 § 1).
- „Skazani mogą za zgodą dyrektora zakładu karnego uczyć się w szkołach poza obrębem zakładu karnego, jeżeli spełniają ogólnie obowiązujące wymagania w oświacie publicznej, zachowują się poprawnie oraz nie zagrażają porządkowi prawnemu” (art. 131 § 5).

Do nauczania w trakcie pozbawienia wolności kwalifikuje się:

- 1) obligatoryjnie – co dotyczy osadzonych, którzy nie ukończyli 18. roku życia i są zobowiązani do realizacji obowiązku szkolnego na podstawie ustawy o systemie oświaty;
- 2) na wniosek działu penitencjarnego zakładu – co z kolei odnosi się do osadzonych, którym zalecono podjęcie nauki w indywidualnym programie oddziaływania;
- 3) w odpowiedzi na prośbę osadzonego o podjęcie nauki lub jej kontynuację w określonym typie szkoły (*Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r.* (Dz. U. z dn. 9 marca).

Zgodnie ze stanem na dzień 1 lutego 2018 r. podjęcie nauki przez osoby uwięzione było możliwe w ramach 20 przywzięziennych centrów kształcenia ustawicznego (CKU), dysponujących 28 oddziałami szkolnymi, począwszy od 8-klasowej szkoły podstawowej (4 oddziały) i gimnazjum (5), poprzez liceum ogólnokształcące (16), a kończąc na szkole policealnej (2). Ofertę edukacyjną dopełniały istniejące przy 19 centrach kwalifikacyjne kursy zawodowe, umożliwiające kształcenie w 22 zawodach, m.in.: kucharza (w 9 centrach), monteru zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie (7), ślusarza (6), stolarza (5), elektryka (4)³.

Jak wynika z cyklicznie opracowywanych przez Służbę Więzienną sprawozdań, co roku nauczaniem w szkołach przywzięziennych obejmowanych jest kilka tysięcy skazanych, np. w roku szkolnym 2016/2017, w dniu zakończenia roku szkolnego odnotowano 4313 słuchaczy (5,8% populacji przebywających w zakładach karnych i aresztach śledczych) (BP CZSW, 2017). Najwięcej uczniów skupiły

² Według danych z 15 czerwca 2016 r. 59 644 z ponad 71 700 osadzonych (a zatem ponad 83%) to osoby z co najwyżej wykształceniem zawodowym (Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennnej (BP CZS) 2016 a).

³ <http://www.sw.gov.pl/strona/do-pobrania> (17.02.2018).

kwalifikacyjne kursy zawodowe – 2809, a następnie licea ogólnokształcące – 1287. Do gimnazjów uczęszczało 154 skazanych, do szkół policealnych – 63, nie było natomiast zainteresowanych nauką na poziomie podstawowym (BP CZSW, 2017).

Badania własne

Jeden z zakładów karnych umożliwiających naukę szkolną w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności mieści się w Stargardzie w województwie zachodniopomorskim. We wrześniu 2016 r. pod kierunkiem 19-osobowej kadry nauczycielskiej w tutejszym CKU naukę rozpoczęło 90 skazanych mężczyzn, w tym:

- 38 w liceum ogólnokształcącym (po 19 uczniów w semestrze I i II),
- 54 na zawodowych kursach kwalifikacyjnych⁴ (w ramach dwóch specjalności – ślusarz oraz kucharz)⁵.

CKU w Stargardzie stało się terenem badań. Ich przedmiotem były wybrane czynniki instytucjonalne, personalne i dydaktyczne, składające się na środowisko tej placówki. Celem natomiast poznanie, jak uczniowie je charakteryzują, włącznie z ustaleniem, czy są wśród nich takie, które mogą blokować proces resocjalizacji przez nauczanie.

Na etapie opracowania podstaw metodologicznych badań własnych sformułowano także problem badawczy: jak skazani charakteryzują wybrane aspekty środowiska szkoły, do której uczęszczają w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności?

Jego uszczegółowienie stanowią następujące pytania:

1. Jak przedstawia się samoprezentacja badanych w roli uczniów?
2. Jakie cechy i zachowania przypisują badani swoim nauczycielom ze szkoły przywiezionej?
3. Jak badani zapatrują się na wartość nauczania jako środka resocjalizacji?
4. Które spośród czynników konstytuujących środowisko szkoły zdaniem badanych są barierami dla resocjalizacji przez nauczanie i jakie w związku z tym zmiany proponują wprowadzić?

Badania przeprowadzono z zastosowaniem kwestionariusza ankiety. Składała się ona z 30 pytań dopełnienia, w większości zaopatrzonych w listę odpowiedzi do wyboru, przy czym niekiedy można było wytypować więcej niż jedną opcję. W niektórych przypadkach zadanie respondentów polegało na przypisaniu poszczególnym opcjom punktów, w zależności od tego, z jaką w ich mniemaniu intensywnością występuje dane zjawisko. O wypełnienie kwestionariusza zwrócono się bezpośrednio w trakcie trwania zajęć szkolnych do 54 uwięzionych uczniów⁶. Po wstępnej selekcji zebranego materiału i odrzuceniu niekompletnie wypełnionych ankiet do dalszej analizy zakwalifikowano wypowiedzi 52 osadzonych. Byli wśród nich:

- uczniowie I i II semestru LO (11 i 9 osób),

⁴ Dwaj uczniowie uczęszczali równocześnie do LO i na kurs kwalifikacyjny.

⁵ Informacje uzyskane z Sekretariatu CKU w Stargardzie, 27.11.2016 r.

⁶ W szkołach przywiezionych problemem jest niska frekwencja na zajęciach szkolnych. W roku szkolnym 2014/2015 frekwencja wynosiła średnio 72,62% (BP CZSW, 2015).

- słuchacze III semestru kursu kwalifikacyjnego o specjalności kucharz (10),
- słuchacze I i II semestru kursu kwalifikacyjnego o specjalności ślusarz (22).

Respondenci byli w różnym wieku – najmłodszy miał 20 lat, a najstarszy 53, choć najliczniejsza okazała się grupa między 20. a 30. rokiem życia (36 osób). Badani znaleźli się w izolacji penitencjarnej z powodu popełnienia różnych przestępstw, jednak uderzające było, że aż 25% z nich odbywa wyrok za zabójstwo. Ponadto w biografiach wielu zaznaczyło się zjawisko drugoroczności (odnotowano 32 takie przypadki), niekiedy wielokrotnej (13); niepowodzenie w nauce szkolnej wiązało oni głównie z własnymi zaniedbaniami (najczęściej wskazując wagary jako przyczynę).

Wyniki badań i dyskusja

Samoprezentacja w roli ucznia

Samoprezentacja jest rozumiana jako „system wypowiedzi o sobie” (Kozielecki, 1986, s. 90). Jak zauważyła Ewa Kołodziejska (2007), mogą być one opisem siebie (sądy opisowe), opisem własnych pragnień i aspiracji (sądy o standardach), mogą także polegać na wartościowaniu prezentowanych cech (sądy wartościujące). W badaniach własnych ujęto dwie pierwsze kategorie, by rozpoznać samoprezentację skazanych w roli uczniów.

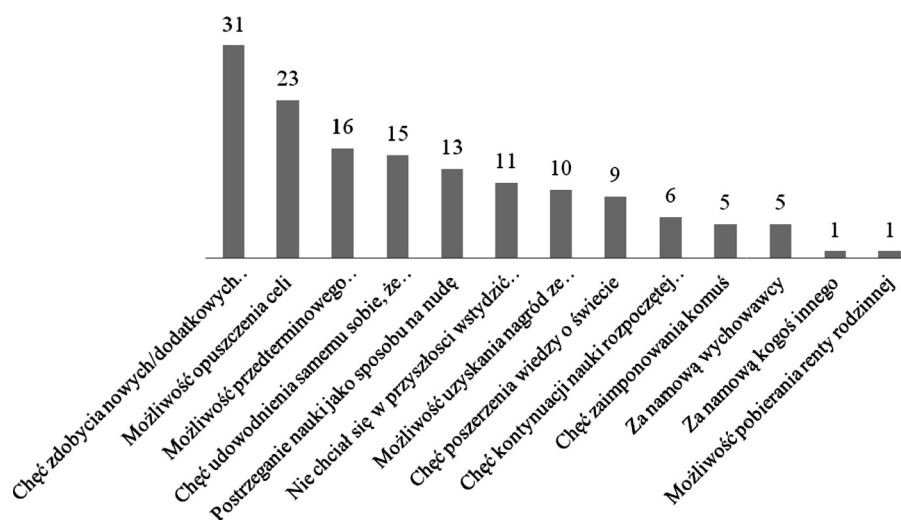
Najpierw ustalono motywację podjęcia przez respondentów nauki w szkole przywieźniowej. Otrzymano wyniki zbieżne z informacjami nad stanem szkolnictwa przywieźniowego w latach 2005–2009, opublikowanymi przez Najwyższą Izbę Kontroli (2010)⁷. Najwięcej razy wybrzmiała chęć zdobycia nowych lub dodatkowych kwalifikacji (31 odpowiedzi) (wykres 1). Drugą z kolei najczęściej wymienianą przesłanką była możliwość opuszczenia celi (23). Mniej znaczące okazały się: perspektywa przedterminowego zwolnienia z odbywania kary (16), chęć udowodnienia samemu sobie, że się da radę (15) oraz postrzeganie nauki jako antidotum na nudę (13). Niektórzy skazani nie chcieli się w przyszłości wstydzić swojego wykształcenia przed własną rodziną względnie przed rodziną narzeczonej (11).

Należy zauważyć, że badani mężczyźni kierowali się zwykle więcej niż jedną racją (średnio na jednego badanego przypadło 2,5 odpowiedzi). Uderzające jest, że większość decyzji została podjęta ze względu na możliwość otrzymania konkretnych, mniej lub bardziej odległych, nagród. Po namyśle uznano jednak, że nie należy wartościować pobudek, ponieważ najważniejszy jest sam fakt wejścia w rolę ucznia, której wypełnianie może stać się przyczynkiem do zrewidowania przez osadzonego dotychczasowej hierarchii wartości i zmiany własnego życia.

Przeprowadzone badania pokazały również, że zdecydowana większość uczniów miała pewność co do tego, że ukończy szkołę czy kurs (30 osób). Niektórzy wytypowali odpowiedź „raczej ukończę” (8). Pozostałych kilkunastu (14)

⁷ W badaniach NIK (2010) główną przyczyną podjęcia nauki w warunkach uwięzienia było pragnienie zdobywania nowych/dodatkowych kwalifikacji, następnie perspektywa przedterminowego zwolnienia z odbywania kary, zabicie czasu (co można utożsamić z przełamaniem nudy), a na miejscu czwartym – możliwość opuszczenia celi.

miało wątpliwości, czy im się to uda, w większości zakładając przerwanie edukacji, gdy ich wyrok dobiegnie końca (zebrano 12 takich odpowiedzi). Jeden skazany obawiał się niepowodzenia ze względu na swoje możliwości, a jeszcze inny brał pod uwagę, że zostanie wycofany z nauczania.



Wykres 1. Motywacje do podjęcia nauki w szkole przy ZK

Zaledwie nieco ponad ¼ respondentów była zainteresowana rozpoczęciem nauki na kolejnym szczeblu lub w innej formie w szkole przywięziennej (przy czym najczęściej wskazywaną opcją były kursy zawodowe), a niespełna połowa zadeklarowała, że chce się kształcić po opuszczeniu zakładu karnego (23 osoby). Pozostali albo nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi (9), albo zdecydowanie odcięli się od dalszej nauki szkolnej, najczęściej uzasadniając swój wybór koniecznością podjęcia pracy zarobkowej, co nierzadko wiązało z wyjazdem za granicę.

Cechy i zachowania nauczycieli szkoły przywięziennej

Modelowy nauczyciel to profesjonalista, skupiający pożądane w tym zawodzie cechy przedmiotowe i podmiotowe. Zdaniem Lucjana Olszewskiego (2000) aspekt przedmiotowy obejmuje m.in.: wiedzę ogólną, wiedzę o uczniu, wiedzę metodyczną oraz umiejętności dydaktyczne. Na aspekt podmiotowy składają się: cechy osobowości nauczyciela, uznawane przez niego wartości, motywy podjęcia pracy z dziećmi, posiadany program samorealizacji. W badaniach własnych przedstawiona koncepcja stała się podstawą do sformułowania katalogu pożądanych właściwości pedagoga w szkole przywięziennej. Jak jednak pisze Hubert Iwanicki (2004), błędem jest traktowanie tego typu placówek jako wyłącznie instytucji nauczających. Choć uczniowie tego typu szkół są dorośli, konieczny jest nacisk na przygotowanie ich do życia w społeczeństwie zgodnie z obowiązującymi normami. Stąd, oprócz oczywistego podnoszenia sprawności intelektualnej uczniów, powinnością nauczycieli szkół przywięziennych jest korygowanie oraz kompensowanie zaburzonych postaw i struktur osobowości

wychowanków, a także ukazywanie im nowych możliwości (Szecówka, 2007). Mając to na uwadze, wyodrębniono dodatkową grupę cech szczególnie istotnych w praktyce resocjalizacyjnej (tabela). W sumie wyszczególniono 27 pożądanych własności nauczyciela szkoły przywiesziennej. Badani odnieśli się do każdej, by określić, ilu nauczycieli szkoły przywiesziennej, której są uczniami, ją posiada. Wybierali spośród opcji: a) wszyscy albo prawie wszyscy, b) połowa, c) niektórzy, d) dwóch, e) jeden oraz f) żaden. Poszczególnym odpowiedziom przypisano punkty od 5 (w przypadku pierwszej opcji) do 0 (w odniesieniu do ostatniej).

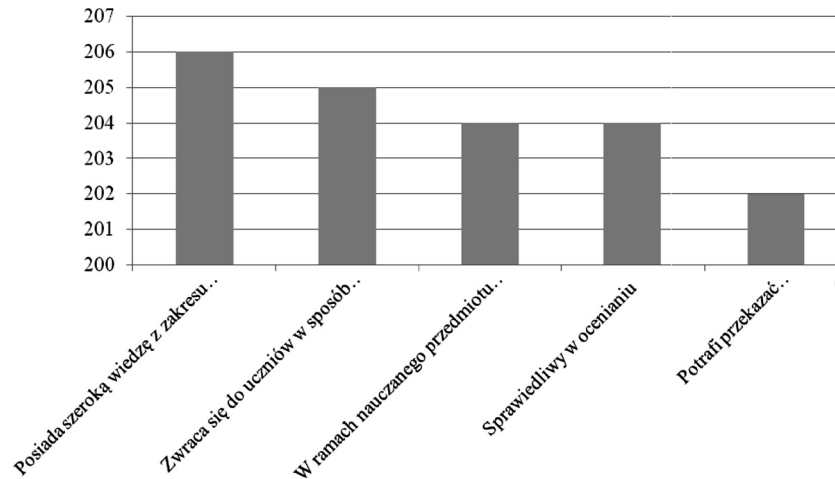
Tabela

Katalog cech pożądanych u nauczycieli szkoły przywiesziennej

Cechyprzedmiotowe	Ogólne własności podmiotowe	Cechy szczególnie przydatne w praktyce resocjalizacyjnej
Sprawiedliwy w ocenianiu	Widac u niego osobiste zaangażowanie w pracę	Bez uprzedzeń do skazanych
Ma szeroką wiedzę ogólną	Życzliwy	Cierpliwy
Zachęca uczniów do stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi	Potrafi słuchać ucznia	Daje uczniowi odczuć, że wierzy, iż nie powróci on do przestępstwa
Potrafi przekazać wiedzę/umiejętności w sposób zrozumiały	Empatyczny	Konsekwentny w decyzjach
Ma szeroką wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu	Ma poczucie humoru	Odporny psychicznie
Zwraca się do ucznia w sposób kulturalny	Wymagający wobec ucznia	Ma hobby, którym mógłby podzielić się z uczniami
Nawiązuje z uczniem indywidualny kontakt	Wymagający wobec siebie	Potrafi motywować ucznia do zmiany życia
Jasno przedstawia wymagania wobec uczniów	Można mu zaufać	Zależy mu, aby uczeń dokonał pozytywnej zmiany własnego życia
W ramach nauczanego przedmiotu potrafi przekazać wiedzę użyteczną	Prawdomówny	Zdecydowany w działaniu w sytuacjach konfliktowych, przemocy

Według skazanych ich nauczyciele mają szeroką wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu i stosunkowo wielu z nich potrafi pokazać jej użyteczne aspekty. Najczęściej skazani wskazywali również, że pedagodzy zwracają się do uczniów w kulturalny sposób (wykres 2).

Przeprowadzone badanie pozwoliło zidentyfikować jednocześnie cechy najrzadziej występujące wśród nauczycieli (wykres 3). Na czoło wysunął się brak umiejętności rozbudzania w uczniach motywacji do zmiany. Ponadto w odczuciu uczniów nauczyciele nie wierzą, że ich podopieczni nie wrócą do przestępstwa.

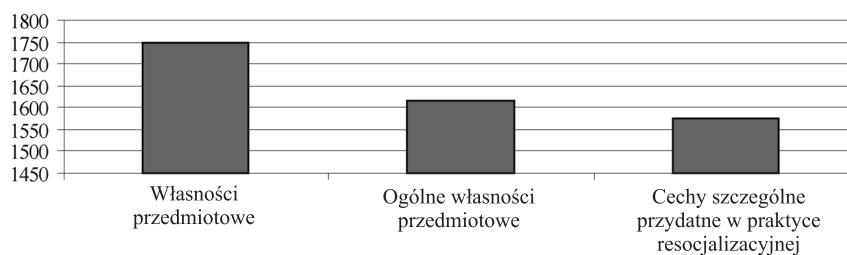


Wykres 2. Cechy nauczycieli – najczęściej występujące



Wykres 3. Cechy nauczycieli – najrzadziej występujące

Jak wynika z badań, nauczyciele najwyraźniej reprezentują cechy znamionujące przygotowanie merytoryczne, dydaktyczne i metodyczne (z grupy własności przedmiotowych) (wykres 4), natomiast słabo te, które są istotne w procesach korygowania oraz kompensowania zaburzonych postaw i struktur osobowości uwieczonych uczniów.



Wykres 4. Cechy posiadane przez nauczycieli według grup cech

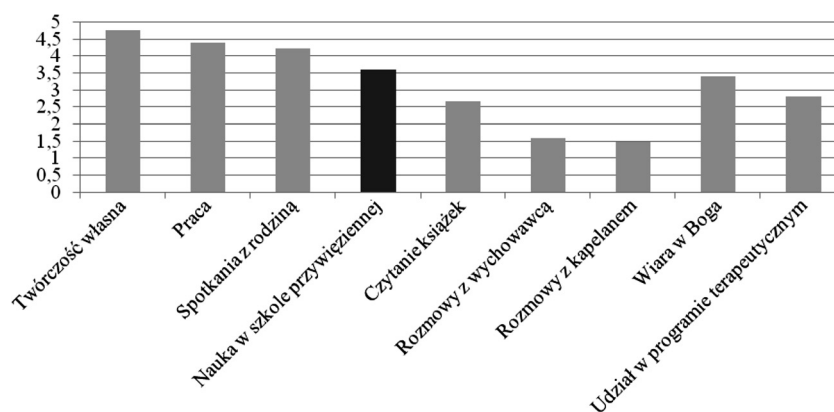
Ostatecznie w całym środowisku szkolnym wiele jest przykładów świadczących o braku kompetencji nauczycieli do realizacji zadań kompensacyjno-ko-

rekcyjnych czy opiekuńczo-wychowawczych. Nie bez powodu Barbara Smolińska-Theiss (2015, s. 128) postawiła pytanie: „funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikw przeszłości czy współczesne wyzwanie?”.

Wypowiedzi odnośnie do nauczania jako środka resocjalizacji

Rozsądnie realizowany proces nauczania w szkole przywiesziennej może być jednym z podstawowych czynników resocjalizacji, wpływając na kształtowanie właściwego systemu wartości, ukierunkowanie toku myślenia o charakterze przyczynowo-skutkowym, rozwinięcie odpowiedzialności za własne decyzje i czyny (Szecówka, 2001). Nauka przeciwdziała otępieniu intelektualnemu i w pewnym stopniu wyznacza nowe perspektywy życiowe, w tym przede wszystkim zwiększa szanse na znalezienie zatrudnienia po wyjściu na wolność (Pindel, 2009). Wyższy poziom wykształcenia sprzyja lepszemu samopoczuciu psychicznemu (Czapliński, 1994).

W badaniach własnych postanowiono poznać opinie skazanych na temat wartości uczęszczania do szkoły przywiesziennej. Zestawiono nauczanie z innymi środkami resocjalizacji, by respondenci mogli każdemu z nich nadać wartość wyrażoną w punktach od 0 (co oznaczało, że dany środek nie ma na nich pozytywnego wpływu) do 5 (wpływa wysoce pozytywnie). Przeprowadzona analiza pokazała, że uczęszczanie do szkoły przywiesziennej usytuowało się na czwartej pozycji z dziewięciu możliwych (wykres 5).



Wykres 5. Pozytywny wpływ środków resocjalizacji*

* W odniesieniu do części opcji, tj. twórczości własnej, pracy, spotkań z rodziną, rozmów z kapłanem, wiary w Boga oraz udziału w programie terapeutycznym respondenci mieli możliwość odpowiedzi „nie dotyczy”. Tego rodzaju sytuacje wyłączało z analizy badawczej.

Listę środków znaczących dla resocjalizacji otwierała twórczość własna w postaci rysowania, śpiewu, pisania bajek, tworzenia tekstów piosenek hip hop, gry na instrumencie, klejenia modeli, malowania, wykonywania metaloplastyki, origami. Tego typu działania nie są jednak powszechne w badanej populacji (podjęło je w sumie 12 skazanych). Podobne spostrzeżenie nasuwa się w odniesieniu do pracy, która choć – jak stwierdzili badani mężczyźni, ma na nich dobroczynny wpływ, jest

dostępna tylko dla niektórych (co jest typowe dla sytuacji w całym kraju⁸). Przed nauczaniem ulokowały się także spotkania z rodziną. Ranga tego środka resocjalizacji była w literaturze przedmiotu podnoszona wielokrotnie, m.in. przez odniesienie do sytuacji, kiedy rodzina nie utrzymuje kontaktu z osadzonym (Machel, 2014).

Postulowane przez uczniów zmiany w środowisku szkoły

W dalszym przebiegu badań skierowano do respondentów prośbę, by wskazali elementy środowiska szkoły przywieziennej, które w ich mniemaniu w swym obecnym kształcie negatywnie rzutują na resocjalizację przez nauczanie oraz by zaproponowali, jakie zmiany należałoby wprowadzić. Zasugerowano koncentrację na następujących obszarach: oferta kształcenia, kadra nauczycielska oraz baza materialna szkoły.

Analiza wypowiedzi uczniów pokazała, że najwięcej zastrzeżeń mają oni do istniejącej oferty kształcenia. Niemal połowa (24 uczniów) opowiedziała się za jej poszerzeniem. Badani zainteresowani byli zwłaszcza zwiększeniem liczby kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Zaproponowali następujące: informatyczny, w zawodzie cukiernika, elektryka, hydraulika, stolarza, zbrojarza, murarza, malarza-tynkarza, mechanika samochodowego. Odnotowano również głosy za zwiększeniem liczby godzin nauczania języka obcego (2). Ponadto respondenci opowiedzieli się za potrzebą organizacji zajęć służących rozwijaniu pasji, powstaniem liceum o profilu informatycznym (po 1 głosie) oraz możliwością kontynuacji nauki po ukończeniu szkoły ogólnokształcącej (2).

Choć od lat przeznaczają się znaczne środki na wyposażenie szkół przywieziennych⁹, zdaniem badanych uczniów także i ten obszar wymaga pewnych zmian (tak uznało 20 z nich). Zależało im zwłaszcza na dostępie do Internetu (10 głosów). Jak jednak wyjaśnia dyrekcja zakładu, prośba ta nie zostanie spełniona, ponieważ komunikowanie się w sieci stwarza pokusę popełnienia przestępstw (np. oszustwa). Respondenci zwrócili również uwagę na nader skromne wyposażenie w przybory szkolne, począwszy od najbardziej podstawowych, jak zeszyty i długopisy (5) („w szkole mamy po kilka przedmiotów, a dostajemy tylko 3 zeszyty i jeden długopis, więc trzeba pisać w jednym zeszycie po kilka przedmiotów”) po zaopatrzenie cel mieszkalnych w biurka i lampki (3). Nieliczni dostrzegali potrzebę doposażenia warsztatów szkolnych (2).

Pojawiły się głosy (2 razy), że zmiany powinny sięgnąć środowiska nauczycieli. W przekonaniu jednego z uczniów powinni oni „reagować zdecydowanie na przypadki wyszydzania jednych więźniów przez innych, bo niektórzy nie kończą szkoły z powodu konfliktów w celi”. Zdaniem innego niektórym nauczycielom brak umiejętności przekazywania wiedzy, wobec czego powinni zaprzestać wykonywania zawodu.

Ponadto odnotowano wypowiedzi, które zakwalifikowano jako „inne” (9). Część z nich odnosiła się do nastawienia personelu zakładu karnego (4). Uczniowie chcieliby, aby ten okazywał „większe zaangażowanie w sprawy szkoły, a przede wszystkim przychylność dla osób, które podjęły naukę”. Zdarza się bowiem – co wybrzmiało w jednej z wypowiedzi – że niektórzy spośród straż-

⁸ Powszechność zatrudnienia osadzonych w 2018 r. wynosi od 43,32% w okręgu łódzkim do 58,07% w okręgu olsztyńskim (<http://www.sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniow>).

⁹ Na przykład w 2016 r. na poprawę wyposażenia szkół przeznaczono 2007 328 zł; BP CZSW, 2017.

ników więziennych nadzorujących ruch między celami mieszkalnymi a budynkiem szkoły drwią z osadzonych zmierzających na zajęcia szkolne.

Wnioski z badań i podsumowanie

Dostępne analizy statystyczne jednoznacznie wskazują, że dla skazanych typowe jest niskie wykształcenie i brak kwalifikacji zawodowych. Podejmując trud nauki szkolnej, mogliby je zdobyć, rozwinąć kompetencje społeczne, a tym samym zwiększyć szanse na zmianę własnego życia. Trudno jednak oczekiwać, że będą kontynuować edukację po powrocie na wolność (nawet ci, którzy składają tego rodzaju deklaracje). Przeszkodą jest powszechna wśród skazanych postawa polegająca na unikaniu obowiązków szkolnych, powstała w konsekwencji doświadczanych niepowodzeń w nauce z finałem w postaci drugoroczności, nie rzadko wielokrotnej. Nie bez znaczenia jest, że szkoła w porównaniu z innymi środowiskami wydaje się mało atrakcyjnym miejscem spędzania czasu. Jeśli do tego dodać, że w rodzinach, z których pochodzą skazani, nauka nie cieszy się uznaniem i brak w nich wzorców osobowych, prawdopodobieństwo uzupełnienia wykształcenia, kwalifikacji zawodowych po opuszczeniu zakładu karnego staje się nikłe. Pobyt w placówce penitencjarnej może być do tego ostatnią okazją.

Proces rekrutowania do nauczania przywieszennego nie jest problematyczny – statystyki ogólnokrajowe pokazują, że chętnych do nauki jest niemal tyle, ile dostępnych miejsc, a skazani dostrzegają walory wynikające z podjęcia nauki. Spodziewają się, że realizacja roli ucznia przyniesie realną korzyść w postaci dokumentów uwiarygodniających ukończenie szkoły czy uzyskanie kwalifikacji zawodowych, a przy tym będzie dla nich środkiem terapeutycznym w tym sensie, że wypełni czas uwięzienia odczuwany jako nadmiar. Jeśli etap rekrutacji przebiega sprawnie, wyzwaniem jest, aby uczniowie nie przerywali nauki¹⁰, a fakt uczęszczania do szkoły miał realną wartość resocjalizacyjną. Punktem wyjścia ustalenia, jak to osiągnąć, mogą być spostrzeżenia skazanych, którzy w przeprowadzonych badaniach wskazali na aspekty mogące temu zagrażać.

Uczniowie odnieśli się krytycznie zwłaszcza do oferty kształcenia: w ich odczuciu nazbyt ubogiej i przestarzałej. Stwierdzili, że powinno być więcej zawodowych kursów kwalifikacyjnych. Uznaniem cieszyłby się w szczególności kurs informatyczny. Znalazła się również grupa chętnych do nauki po ukończonym liceum i tego faktu nie wolno ignorować, zakładając odgórnie, że osoby, które weszły w konflikt z prawem, nie podążają edukacji na poziomie policealnym czy wyższym. Dodatkowo należy zapewnić możliwość płynnego przejścia po ukończonej szkole lub kursie do zatrudnienia przywieszennego. Szansą na urealnienie tego założenia jest budowa hal produkcyjnych na terenie zakładów karnych¹¹.

¹⁰ W roku szkolnym 2016/2017 z nauczania wycofano 1526 słuchaczy, co stanowi 33,3% ogółu słuchaczy; BP CZSW, 2017.

¹¹ W ramach rządowego programu „Praca dla więźniów” zakładane jest wybudowanie (w latach 2016–2023), 40 hal przemysłowych zlokalizowanych w zakładach karnych i aresztach śledczych, w których pracować będą osadzeni. Do użytkowania oddano już 6 hal produkcyjnych, w których zatrudnienie znalazło kilkuset osadzonych.

Z oficjalnych sprawozdań wynika, że szkoły organizowane na terenach zakładów karnych mają zaplecze w postaci pracowni informatycznych, a ich wyposażenie w techniczny sprzęt wspomagający proces dydaktyczny, jak odtwarzacze DVD, rzutniki, jest zadowalające¹². Jednakże według uczniów istnieje rozbieżność między oficjalnymi danymi a rzeczywistością. Z ich wypowiedzi wynika, że brakuje odpowiedniego wyposażenia w celach mieszkalnych oraz możliwości posiadania podręczników. Obecnie mogą z nich korzystać w ograniczonym zakresie, bo jedynie podczas lekcji. Do lektur w zasadzie nie mieliby dostępu, gdyby nie życzliwość nauczyciela, pożyczającego je z własnej biblioteczki. Ten stan ma konsekwencje zarówno w pracy pedagoga, musi on bowiem tak dobierać zadania domowe, aby były możliwe do wykonania w celi, jak i w nauce własnej uczniów, która przy braku nieskrępowanego dostępu do źródeł wiedzy okazuje się dużo większym wyzwaniem niż na wolności. Konieczne jest zatem doposażenie szkół przywieziennych w dodatkowe egzemplarze podręczników, lektury, przybory.

Na podstawie zebranych od skazanych wypowiedzi nasuwa się spostrzeżenie, że potrzebne jest także zrozumienie ich postępowania i akceptacja przez służby penitencjarne. Nie do przyjęcia jest, by kadra dozoru ruchu skazanych na odcinku między celami mieszkalnymi a budynkiem szkoły traktowała ich z góry, jawnie wyrażając wątpliwość odnośnie do możliwości resocjalizacji dokonanej za pomocą nauki. Jak pisze Henryk Machel (2001), życzliwość członków personelu więziennego dla osadzonego, jako życzliwość dla drugiego człowieka, i poszanowanie jego godności osobistej jest jedną z fundamentalnych cech w tej relacji. Stanowi bowiem jednocześnie warunek zachowania godności własnej funkcjonariuszy. Stwierdzenie to dotyczy całego społeczeństwa, które musi zrozumieć, że piętnując osoby z wyrokami, w pewnej mierze ponosi odpowiedzialność za zjawisko recydywy penitencjarnej (w tym sensie, że eksawięźń zaczyna się zachowywać zgodnie z przypisaną mu etykietą) oraz że w interesie wszystkich leży, by skazany, być może właśnie dzięki nauce w szkole przywieziennnej, dokonał osobowej przemiany i nie powrócił na drogę przestępstwa.

Bibliografia

- Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej (2015). *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2014/15*. Warszawa.
- Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej (2016a). *Analiza – sprawozdanie ze sprawowania nadzoru pedagogicznego przez BP CZSW za rok szkolny 2015/16*. Warszawa.
- Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej (2016b). *Wykaz kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych od 1 lutego 2017 r.* Warszawa.
- Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej (2017). *Analiza – sprawozdanie ze sprawowania nadzoru pedagogicznego przez BP CZSW za rok szkolny 2016/17*. Warszawa.

¹² Informacja pochodzi ze sprawozdania BP CZSW w odniesieniu do wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2014/2015.

- Czapliński, J. (1994). *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*. Warszawa: WN PWN.
- Gryniuk, R., Tuszyńska-Bogucka, V. (2004). Psychorysunek tematyczny jako narzędzie diagnozy sytuacji szkolnej i rodzinnej ucznia. W: Z.B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Lublin: Masz Szansę.
- <http://www.sw.gov.pl/strona/ministerialny-program-pracy-wiezniov>, dostęp 17.02.2018.
- Iwanicki, H. (2004). Rola, znaczenie i zadania szkolnictwa przywiesiennego. *Szkola Specjalna*, 1, 26–31.
- Iwanicki, H. (2007). Możliwości praktyczne edukacji uczniów szkół przywiesiennych. *Szkola Specjalna*, 1, 50–52.
- Iwanicki, H. (2010). Zasady nauczania w procesie kształcenia osób dorosłych odbywających karę pozbawienia wolności. *Szkola Specjalna*, 3, 165–175.
- Kołodziejska, E. (2007). *Jacy jesteście? Gimnazjaliści o sobie, rodzicach i nauczycielach*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: WN PWN.
- Machel, H. (2001). Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Machel, H. (2014). Rodzina skazanego jako współuczestnik jego resocjalizacji penitencjarnej, readaptacji i reintegracji społecznej. *Resocjalizacja Polska*, 7, 45–57.
- Najwyższa Izba Kontroli (2010). *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania szkół publicznych działających przy zakładach karnych w latach 2005–2009 (I półrocze)*. Opole.
- Olszewski, L. (2000). Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Kształcenia Nauczycieli ZNP.
- Pecyna, M.B. (2015). *Uwięziony uczeń wart uwagi: nauczycieli resocjalizujących portret własny w rekonstrukcji ich uczniów*. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.
- Pindel, E. (2009). W kierunku efektywności oddziaływań penitencjarnych. *Resocjalizacja w polskich zakładach karnych*. *Probacja*, 2, 111–118.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz.U. z dnia 9 marca 2004 r.).
- Sapia-Drewniak, E. (2012). Problemy szkolnictwa przywiesiennego na łamach „Oświaty Dorosłych” (1957–1990). *Rocznik Andragogiczny*, 218–231.
- Smolińska-Theiss, B. (2015). Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły – relikty przeszłości czy współczesne wyzwanie. *Pedagogika Społeczna*, 3, 127–145.
- Szczółka, A. (2001). Nauczanie resocjalizacyjne a readaptacja społeczna osadzonych. W: W. Ambroziak, P. Stępiak (red.), *Więziennictwo. Nowe wyzwania*. Warszawa–Kalisz: CZSW.
- Szczółka, A. (2007). Kształcenie resocjalizujące. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*. T. 1. Warszawa: WN PWN.
- Ustawa Kodeks Karny Wykonawczy z dnia 6 czerwca 1997 roku (Dz.U. 2017.0.665).
- Widelak, D. (2011). *Nauczyciel i uczeń w wybranych systemach penitencjarnych Europy Środkowej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Woźniakowska, D. i in. (2006). *Skazani i byli skazani na rynku pracy – ocena problemu z punktu widzenia organizacji pozarządowych*. Warszawa: Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.

THE ENVIRONMENT OF A PRISON SCHOOL AS DESCRIBED BY IMPRISONED STUDENTS

Abstract

The article presents the findings of a survey that covered 52 male convicts – students of the Center for Continuing Education at the Correctional Facility in Stargard, a city in northwest Poland. It examined their perception of selected elements of the prison school's environment. It determined how they described themselves as students and what characteristics and behaviors they ascribed to their teachers. They were also asked to estimate the resocialization value of instruction and suggest possible changes to be made to the school environment.

The survey showed that the respondents' education followed a dubious course. Their main motivating factor for entering education at the prison school was their desire to gain new or additional qualifications as well as to leave the cell. The survey also showed that, first of all, it was a broad knowledge of the subject taught that the students attributed to their teachers. At the same time, they thought their teaching staff lacked the ability to stimulate motivation for change in students. In the respondents' opinion, instruction turned out to be of moderate significance as compared to other means resocialization value is ascribed to. The students pointed to some deficiencies of the prison school environment. Their correction could translate into increased value of instruction in the prison. The too narrow and obsolete educational offer received the most negative feedback from the students. They had a lot of critical comments about the school's infrastructure. They were particularly unhappy about school supplies, which they thought were too modest, and the lack of appropriate conditions for intellectual work in the cells.

Key words: prison education, resocialization through education, correctional facility

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ОРИЕНТИРОВКА УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

«Социально-бытовая ориентировка» – важнейший учебный предмет в обучении учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью с 1 по 10 классы, непосредственно направленный на подготовку их к самостоятельной жизни. Качество обучения по данному предмету во многом зависит от осознания педагогом цели обучения и от выбора верной методики проведения учебных занятий. В статье обосновываются цель, задачи и содержание обучения в области социально-бытовой ориентировки. Представлен авторский подход к выделению типов учебных занятий, структуре и методике проведения уроков. Выделены специальные условия для проведения уроков.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, цель, задачи, учебная программа, формы и типы учебных занятий, структура и методика проведения урока

Введение

Образование учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), в том числе – детей с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), направлено на подготовку их к трудовой деятельности, семейной жизни, на интеграцию в общество, что закреплено в Кодексе Республики Беларусь об образовании (Kodeks... 2011). Этим обусловлен соответствующий социальный и государственный заказ системе специального образования – формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимых умений, владение которыми позволяет им вести самостоятельную жизнь и влияет на успешность социальной интеграции.

К таким жизненно значимым, безусловно, относятся социально-бытовые умения – умения ориентироваться в окружающем мире и самостоятельно организовывать свой быт. На решение задач социально-бытовой подготовки учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью направлены усилия педагогов в рамках всех учебных предметов. Вместе с тем в государственный компонент учебного плана 1 отделения вспомогательной школы (для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью) включен и *специальный учебный предмет – «Социально-бытовая ориентировка» (СБО–SBO)*, что подчеркивает специфику и акценты в образовании данной категории учащихся. Вначале данный учебный предмет изучался только с пятого класса (с 1981 г.), а с 1998 г. в нашей республике изучается учащимися уже с 1 по 10 класс.

Наряду с осознанием необходимости увеличения продолжительности обучения учащихся в области СБО, шел процесс переосмысления содержания и разработки

методики обучения. В настоящий момент функционирует третье поколение учебных программ по данному учебному предмету для учащихся 1–5 и 6–10 классов (с 2015 г.), разработаны подходы к планированию работы, к проведению педагогической диагностики по СБО, обоснована типология учебных занятий, методика проведения уроков СБО и др. методические и организационные аспекты педагогической работы. Названные разработки выполнены автором данной публикации. В представленных в этой статье материалах мы отразим основные подходы к содержательной и методической стороне процесса обучения по учебному предмету СБО.

Основная часть

Содержательный аспект обучения по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка»

Важным отправным моментом в любой деятельности является осознание цели – образа желаемого результата, что влияет на определение содержания и выбор оптимальных средств достижения цели.

Целью обучения детей с легкой интеллектуальной недостаточностью по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка» (СБО) является формирование у учащихся жизненно значимого минимума *практических умений*, который позволит им правильно ориентироваться в окружающем мире (в быту, во взаимоотношениях людей) и самостоятельно организовывать свой быт.

Особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью указывают на непродуктивность *знаниеориентированного* подхода в процессе их обучения, что подтверждается результатами экспериментальных исследований – уровень знаний учащихся в области социально-бытовой ориентировки вовсе не гарантирует такой же уровень сформированности практических умений [Виткаускайте Д.А. (Vitkauskajė, 1992), Гладкая В.В. (Gladkaja, 2005), Кобринский М.Е. (Kobrinskij, 1997), Коноплястая С.Ю. (Konopl'jastaja, 1991), Москоленко Н.В. (Moskolenko, 2001), Разуван Е.И. (Razuvan, 1988), Рсальдинова А.К. (Rsaldinova, 1993), Рябова Н.В. (Rjabova, 1994), Стариченко Т.Н. (Starichenko, 1988), Щербакова А.М. (Shcherbakova, 2001) и др.].

Вместе с тем, именно сформированностью необходимых умений обуславливается успешность осуществления той или иной деятельности. *Умение есть результат овладения новым действием* (или способом деятельности), основанным на каком-либо знании и использовании его в процессе решения определенных задач. Поэтому в связке «знания и умения» умения играют решающую роль в решении задач подготовки детей к деятельности. Овладение знаниями выступает в качестве важной, но подчиненной этой цели задачи. Ведь умение нередко и определяется как «знание в действии», которое (знание) нужно для работы не само по себе, а как основа умения. Таким образом, *целью педагогического процесса в области СБО является сформированность у учащихся необходимых в жизни умений*.

Каким же кругом практических умений должен овладеть ученик с интеллектуальной недостаточностью, чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире и самостоятельно организовывать свой быт? Осмысление ответа на этот вопрос позволило определить **задачи**, решение которых в процессе обучения ведет к достижению указанной цели:

- формирование у учащихся бытовых трудовых умений: умений в области организации питания, ухода за телом, жилищем, одеждой, обувью и другими предметами обихода;

- формирование экономико-бытовых умений: умений бережного обращения с окружающими предметами, пищей, водой, электричеством, умений выбирать товары и совершать покупки, умений планировать бюджет семьи;
- ориентировка учащихся в услугах различных предприятий и учреждений (торговли, службы быта, связи, культуры, медицинской помощи), формирование практических умений пользоваться ими;
- формирование умений пользоваться услугами общественного транспорта;
- формирование умений общения и культурного поведения;
- формирование необходимых представлений о семье, семейных взаимоотношениях, организации быта и досуга семьи;
- формирование представлений об основных документах гражданина Республики Беларусь, правилах их получения.

Задачи указывают на **главные направления педагогической работы**, на основании которых выделены следующие **разделы учебной программы** «Социально-бытовая ориентировка»:

№	Разделы программы	Классы
1.	Личная гигиена	1 – 10
2.	Одежда. Обувь	1 – 10
3.	Жилище	1 – 10
4.	Питание	1 – 10
5.	Предприятия, учреждения	1 – 10
6.	Улица. Транспорт	1 – 10
7.	Семья (с VIII класса – Семья. Основные документы гражданина Республики Беларусь)	6 – 10
8.	Медицинская помощь	6 – 9

По большинству разделов социально-бытовая ориентировка учащихся осуществляется на протяжении всех лет обучения – с 1 по 10 класс, т.е. учебные программы (программа для 1–5 классов и программа для 6–10 классов) построены по концентрическому принципу.

В программах не выделен отдельно раздел, посвященный формированию умений общения и культуры поведения. Это обусловлено тем, что вопросы, составляющие его содержание, органично входят в другие, выделенные выше разделы – это культура поведения и общения за столом, в доме и на улице, в транспорте, в различных учреждениях, на предприятиях, в парке и т.д. Поэтому искусственное выделение из жизненных ситуаций моментов общения, культуры поведения нам представляется нецелесообразным.

Учебный предмет «Социально-бытовая ориентировка» имеет тесную связь с учебным предметом «Человек и мир». Однако содержание работы в рамках схожих тем программ этих двух предметов («Жилище», «Одежда», «Транспорт» и др.) имеет существенные **различия**, а именно:

- на уроках по учебному предмету «Человек и мир» учащиеся знакомятся с миром окружающих их предметов, явлений, правилами взаимоотношений и общения людей, в процессе чего у детей формируется *отношение* к окружающему миру, *представления* о способах взаимодействия с ним;
- на уроках СБО у учащихся формируются *практические умения* взаимодействия с окружающим миром.

Так, например, в рамках раздела «Одежда» на уроках по учебному предмету «Человек и мир» дети знакомятся с тем, какая есть одежда, для чего она нужна, у них

формируются представления о необходимости ухода и о способах ухода за одеждой, а на уроках по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка» у детей формируются практические умения ухода за одеждой (умения складывать, стирать, гладить одежду и т.д.).

Таким образом, цели педагогической работы в рамках этих двух учебных предметов имеют определенные различия, что находит отражение и в содержании, и в методике проведения уроков.

Методический аспект обучения по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка»

Процесс обучения в области социально-бытовой ориентировки учащихся с интеллектуальной недостаточностью осуществляется в двух **основных формах – уроках и экскурсиях**. За основу выделения типов уроков и экскурсий по СБО мы взяли их целевую направленность. В соответствии с этим выделили:

- *типы уроков:*
 - вводный урок (в начале года, по разделу),
 - урок формирования новых умений,
 - итоговый урок (диагностико-обобщающий урок по разделу, в конце учебного года);
- *типы экскурсий:*
 - экскурсия-наблюдение,
 - экскурсия-практикум.

Осуществление педагогической работы на диагностической основе направляет процесс обучения на *конкретные нужды конкретных детей*. С учетом важности ее проведения предлагаем начинать работу в начале учебного года с **вводных уроков**, в процессе которых осуществляется:

- 1) актуализация изученного на уроках СБО в предыдущих классах;
- 2) выявление состояния сформированности (объем, правильность, уровень самостоятельности) у учащихся основных социально-бытовых умений, предусмотренных программой данного класса (*вводная педагогическая диагностика*).

Полученные сведения позволяют педагогу определить стартовые позиции в поддержании обучения в предстоящем учебном году.

Работу по каждому разделу учебной программы также целесообразно начинать с **вводного урока**, в процессе которого осуществляется актуализация умений, сформировавшихся на уроках по данному разделу в предыдущих классах.

В конце работы по тому или иному разделу учебной программы рекомендуем проводить **итоговый урок** по разделу (по сути, он является диагностико-обобщающим). Этот урок направлен на:

- 1) выявление состояния сформированности умений, которые осваивали учащиеся на уроках по данному разделу в предыдущих и в этом классе;
- 2) обобщение и систематизацию изученного по данному разделу материала в течение прошедших лет обучения;

Результаты урока позволяют определить меру возможного самостоятельного включения детей в повседневную деятельность, виды поручений и задачи индивидуально направленной педагогической работы с детьми по развитию их социально-бытовых умений. Составленные на основе такого анализа возможностей детей рекомендации могут быть предложены воспитателям, классным руководителям и родителям.

Итоговые уроки в конце учебного года направлены на обобщение изученного на уроках СБО в данном и в предыдущих классах. На этих уроках, в отличие от итоговых уроков по отдельным разделам, организуются ситуации *применения комплекса основных умений*, которые формировались у детей в области социально-бытовой ориентировки по разным разделам.

Основной тип урока СБО – **урок формирования новых умений**. Остановимся на нем более подробно. На наш взгляд, *специфика содержания учебного предмета СБО обуславливает и специфику структуры урока*. Для выделения его структурных элементов мы проанализировали внутреннюю логику процесса усвоения человеком жизненно важных действий, способов деятельности в быту, в которой выделились следующие четыре этапа.

1. Человек сталкивается с некоторой жизненной ситуацией, в которой требуется выполнение определенных действий, которыми он не владеет. Происходит *осознание необходимости их освоения*.
2. Затем осуществляется информационный поиск (как это нужно делать?), *восприятие и осмысление* способов выполнения действий, их программ.
3. Далее происходит *практическое освоение* человеком этих действий.
4. Завершается процесс усвоения нового адекватным *применением* необходимых действий в соответствующих жизненных ситуациях, т. е. формируются *практические умения*.

Эти этапы составляют *внутреннюю (лого-психологическую) структуру* урока СБО. Именно в соответствии с внутренней логикой процесса усвоения практических умений и должна выстраиваться педагогом *дидактическая структура урока*. Она представляет собой основные этапы урока, каждый из которых направлен на решение определенной (-ых) задачи в обучении учащихся. Так же, как и лого-психологическая, дидактическая структура урока включает четыре основных этапа, которые выразим через их задачи.

1. *Формировать представления о значении и необходимости в жизни овладения определенными действиями.*

Выделение этого этапа обосновывается рассмотренной выше внутренней (лого-психологической) структурой урока, важностью осознания ребенком необходимости освоения определенных действий.

2. *Формировать представления о способах, правилах, последовательности выполнения действий.*

Важность этого этапа обосновывается данными специальной психологии учащихся с интеллектуальной недостаточностью – именно понимаемое содержание усваивается детьми быстрее, точнее и прочнее по сравнению с тем, что заучивается путем многократных повторений. Кроме того, результаты экспериментального изучения состояния бытовых трудовых умений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью выявили в качестве одной из причин низкой успешности детей в выполнении бытовых трудовых работ отсутствие у них необходимых знаний (о нужном для выполнения того или иного трудового процесса предмете труда, о правилах выполнения действий, составляющих трудовой процесс, их последовательности) Гладкая (Gladkaja, 2005)). В связи с этим при обучении детей выполнению бытовых процессов большое внимание необходимо уделять формированию знаний о правилах, способах выполнения каждого составляющего их действия, необходимой последовательности действий.

3. *Формировать практические умения выполнения деятельности и интеллектуальные умения – умения планировать систему действий, выполнять контрольно-оценочные действия.*

Безусловно, это основной и наиболее продолжительный этап урока. Любые умения, в том числе и социально-бытовые, могут усваиваться детьми только в их собственной деятельности. Влияние взрослого не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. Таким образом, овладение детьми бытовой деятельностью происходит в процессе ее осуществления.

Самостоятельное использование в жизни тех или иных социально-бытовых умений зависит от сформированности не только собственно практических умений, но и от сформированности таких интеллектуальных умений, как умение планировать систему действий, умение осуществлять самоконтроль. Поэтому в процессе обучения необходимо уделять внимание этим двум группам умений.

4. *Формировать у учащихся умение анализировать их повседневную жизнедеятельность с целью определения в ней места для применения осваиваемых действий.*

Спецификой развития детей с интеллектуальной недостаточностью является трудность применения освоенного в нужной ситуации. Это требует систематической работы по анализу жизненных ситуаций и возможностей использования в них освоенных детьми действий. Поэтому в процессе овладения детьми каждым новым умением педагогу необходимо обязательно ставить такую задачу и продумывать способы ее решения.

Выделенные этапы являются основой каждого урока формирования новых социально-бытовых умений

В последнее время все больше говорится об учете на уроке мотивационной стороны деятельности. Успешность деятельности человека определяется не только сформированными для ее выполнения умениями, но и *силой мотивации*, побуждающей к этой деятельности. Сила мотивов связана с эмоциями (переживаниями), возникающими у человека в процессе деятельности, поэтому ребенок должен испытывать чувство удовлетворения при ее совершении. Это предполагает целенаправленное формирование положительной мотивации бытовой деятельности у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Рассмотрим ***мотивационную структуру урока*** СБО, соотнося ее с выделенными этапами дидактической структуры урока.

На первом этапе урока в процессе формирования представлений о значении в жизни овладения определенными действиями педагогу важно способствовать *возникновению у учащихся интереса* к этим действиям, желания их освоить.

В процессе второго этапа урока, направленного на формирование представлений о способах, правилах, последовательности выполнения действий, необходимо *поддерживать интерес* к демонстрируемой деятельности, стремление этому научиться.

У детей с интеллектуальной недостаточностью, как правило, отмечается слабость мотивов, при встрече с трудностями они бросают работу, отказываются от деятельности. Поэтому на этапе практического освоения новых действий важно *способствовать удержанию интереса* детей к соответствующей деятельности, *поддерживать положительные эмоции* в процессе ее осуществления.

На заключительном этапе урока (этапе применения) важно *способствовать проявлению радости, гордости у детей за расширившийся запас дел, которые они уже умеют делать*, побуждать к применению освоенных действий в повседневной жизни.

Проработка и реализация педагогом мотивационной структуры урока позволяет повысить эффективность проводимой педагогической работы.

Итак, *в структуре урока формирования социально-бытовых умений* можно выделить **четыре основных этапа**, объединяющие ключевые дидактические и мотивационные задачи процесса обучения: *мотивационный этап, ориентировочный этап, практический этап, этап применения*.

Кратко представим методику проведения урока СБО данного типа, выделив возможные методы и приемы обучения, направленные на решение задач каждого этапа урока.

1. Мотивационный этап

Задачи:

- формировать представления о значении и необходимости в жизни овладения определенными действиями;
- способствовать возникновению у учащихся интереса к этим действиям, желания их освоить.

Решая дидактическую задачу урока (формирование представлений о значении и необходимости в жизни овладения определенными действиями), педагог может создать игровую ситуацию или смоделировать проблемную жизненную ситуацию, может использовать прием сравнения (например, чистой и грязной одежды, мятой и выглаженной, и т.д.) или организовать беседу с учащимися.

Мотивационная задача этого этапа (способствовать возникновению у учащихся интереса к этим действиям, желания их освоить) методически может реализовываться путем: разъяснения смысла деятельности, ее значения конкретно для данных детей; убеждения, внушения; создания эмоционально положительного фона деятельности; анализа реальной ситуации, бывшей в опыте детей.

2. Ориентировочный этап

Задачи:

- формировать представления о способах, правилах, последовательности выполнения действий;
- поддерживать интерес к демонстрируемой деятельности, стремление этому научиться.

Решая дидактическую задачу этого этапа, педагог использует методы демонстрации и объяснения. Однако могут быть различные способы их использования: а) педагог демонстрирует цепочку действий, объясняя по ходу правила их выполнения; б) педагог демонстрирует действия, а за пояснением их «Как вы думаете, почему надо делать именно так?» обращается к детям. В процессе демонстрации могут использоваться также методические приемы: прием сравнения (верного и неверного способа выполнения действия); использование технологической карты (плана) деятельности.

Мотивационная задача этого этапа урока методически может решаться путем обращения к детям в процессе объяснения с вопросами о правилах, способах, последовательности действий с положительной оценкой их ответов.

3. Практический этап

Задачи:

- формировать практические умения выполнения новой деятельности, умения планировать систему действий, выполнять контрольно-оценочные действия;
- способствовать удержанию интереса детей к осваиваемой деятельности, поддерживать положительные эмоции в процессе ее осуществления.

Ведущим методом обучения при решении дидактической задачи этого этапа урока является упражнение. В качестве видов помощи при освоении новых действий используются также демонстрация, объяснение, совместное выполнение, наводящие вопросы.

Мотивационная задача этого этапа методически может реализовываться путем создания ситуации успеха для учащихся за счет: оказания необходимой каждому ученику дифференцированной помощи; положительной (эмоционально выразительной) оценки деятельности детей «Молодец, как хорошо (красиво, правильно, замечательно, аккуратно и т.д.) у тебя получается!»; поддержания «оптимистического рубежа» – учитель говорит о том, что и дети обязательно научатся это делать так же хорошо, как и он, и даже лучше.

4. Этап применения

Задачи:

- формировать у учащихся умение анализировать их повседневную жизнедеятельность с целью определения в ней места для применения осваиваемых действий;
- способствовать проявлению радости, гордости у детей за расширившийся запас дел, которые они уже умеют делать, побуждать к применению освоенных действий в повседневной жизни.

При решении дидактической задачи этого этапа урока можно использовать такие методы и приемы обучения, как организация сюжетно-ролевой игры, беседа, моделирование жизненной ситуации, создание игровой ситуации.

Для педагога этот этап урока выполняет и диагностическую функцию, поэтому организация деятельности детей должна быть такой, чтобы можно было выявить состояние как практических умений, так и интеллектуальных (умений планировать последовательность действий, осуществлять самоконтроль), а также состояние представлений учащихся о том, в каких жизненных ситуациях они должны использовать освоенные действия.

Мотивационная задача данного этапа урока методически может реализовываться путем: положительной, эмоционально выразительной оценки деятельности детей («Замечательно, что вы научились...!», «Вы уже и это... умеете делать!», «Посмотрите, сколько дел вы уже умеете делать сами – и ..., и ...!» и т.п.); обсуждения с учащимися возможностей применения освоенных действий в повседневной деятельности («Катя, что ты уже сможешь делать сама? Когда ты будешь это делать?»).

Каждый этап в зависимости от темы урока может иметь разные подэтапы, решать определенные конкретные задачи в рамках темы и иметь вариативные способы их решения. Реализуя одну и ту же задачу (дидактическую или мотивационную), педагоги могут использовать разные методы и приемы обучения и их сочетания. Однако, на каких бы методах и приемах ни остановил педагог свой выбор, он должен руководствоваться одним критерием отбора – их продуктивностью для решения задач каждого этапа урока и направленностью на формирование практических жизненно важных умений в целом.

Важной формой организации учебных занятий по социально-бытовой ориентировке являются **экскурсии**. Ценность этой формы и одновременно метода обучения заключается в том, что дети: а) *в реальных, естественных условиях наблюдают* за объектами окружающего мира, уточняют и расширяют свои представления о них под влиянием направляющей, организующей наблюдение деятельности учителя; б) *закрепляют* знания и умения, сформированные на уроках в школе, *тренируются в их применении* в реальных жизненных ситуациях; в) *учатся* общаться с незнакомыми людьми, т.е. в процессе экскурсий *обогащается опыт социального взаимодействия*.

На наш взгляд, можно выделить два основных **типа экскурсий** по социально-бытовой ориентировке: экскурсия-наблюдение и экскурсия-практикум.

Экскурсия-наблюдение, как правило, проводится на начальном этапе работы по теме и носит ознакомительный характер – у учащихся формируются представления о каком-

либо объекте (магазине, почте, остановке общественного транспорта и др.) или процессе, действиях людей в определенной жизненной ситуации (приобретение товаров в магазине, поведение людей при входе и выходе из транспортного средства и др.). Однако и в процессе проведения такого типа экскурсий учащиеся не должны быть только пассивными слушателями и наблюдателями. Кроме вопросов, руководящих наблюдением детей («Посмотрите на этот...», «Посмотрите, какие...» и т.п.), важно использовать и вопросы поискового характера, активизирующие познавательную деятельность детей («Как вы думаете, почему... (зачем, из чего)?» и т.п.). Следует предусмотреть также организацию практической деятельности учащихся, которая может быть связана с несложными заданиями в рамках новой темы (найти окошко на почте, где можно приобрести открытки или др.) и с закреплением ранее формировавшихся умений.

Экскурсия-практикум проводится на заключительном этапе работы по теме и предусматривает организацию применения формируемых умений в реальной ситуации. Важной задачей педагога при этом является организация практической деятельности каждого ребенка, которая может носить дифференцированный характер с учетом степени самостоятельности ученика. Экскурсия такого типа может являться итоговым занятием в рамках определенного блока учебного материала.

Таким образом, учебные занятия по предмету «Социально-бытовая ориентировка» могут проходить в разных формах (урок и экскурсия) и быть, в свою очередь, разных типов. Тип урока или экскурсии определяется их целевой направленностью.

Специальные условия для проведения уроков по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка»

Целевой направленностью, особенностями содержания и методики проведения уроков социально-бытовой ориентировки обусловлена необходимость создания специальных условий для их проведения. В первую очередь, это обеспечение уроков *натуральными средствами наглядности*, которые можно представить следующими группами:

- *предметы быта*, действиями с которыми и уходом за которыми ребенок овладевает: одежда и обувь, посуда, продукты, мебель, комнатные растения и др.;
- *предметы бытового труда*, с помощью которых ребенок осуществляет уход за предметами быта (материалы, инструменты, приспособления, средства и др.): кухонные принадлежности, иглы, нитки, ножницы, щетки, крем для обуви, утюги, вешалки, мыло, лейки, пылесос и т.п.;
- *помещения, оборудованные по типу домашних*. Обеспечение таким видом наглядности важно, во-первых, потому, что формирует у учащихся представления о современных моделях обустройства жилища, создает образцы для подражания. Это значимо и для многих «домашних» учащиеся, не говоря уже об учащиеся-сиротах. Во-вторых, проведение многих уроков требует *специально оборудованного помещения* (стирка, умывание, приготовление пищи и др.). Поэтому целесообразно оборудование в школе отдельного помещения для проведения уроков СБО. Кабинет СБО должен быть укомплектован всем необходимым, согласно учебной программе.

Ряд уроков СБО можно проводить в *других школьных помещениях*, помимо класса, кабинета СБО. Например, в спальне – при обучении застиланию постели, в бытовой комнате – при обучении складыванию и развешиванию одежды, в столовой – при изучении сервировки стола, обучению уборке стола после еды; в актовом зале – при формировании умений вести себя в кинотеатре, на коридоре можно проводить

обучение подметанию пола, мытью подоконников и т.д.

Можно продуктивно использовать и *ресурсы школьного двора*. Например, сделать разметку «дороги», смоделировать остановку общественного транспорта и осваивать на уроках, проводимых во дворе школы, правила поведения пешеходов на улице, правила перехода улиц, умения ориентироваться на остановках общественного транспорта и др.

Лишь при условии необходимого материально-организационного обеспечения уроков по социально-бытовой ориентировке возможна реализация программы в полном объеме по такому жизненно значимому учебному предмету для ученика с интеллектуальной недостаточностью.

Заключение

Осознание педагогами цели обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью по учебному предмету «Социально-бытовая ориентировка» даёт им четкий ориентир на формирование у учащихся практических умений, что, в свою очередь, определяет главную отличительную черту методики проведения учебных занятий – организацию практической деятельности детей, так как *умения формируются только в процессе собственной деятельности человека*.

Важнейшим условием достижения цели обучения по данному учебному предмету является материальное обеспечение уроков всем необходимым: предметами, материалами, инструментами, возможностью проведения уроков в специально оборудованном помещении.

Литература

- [Gladkaja, V.V.] Гладкая, В.В. (2005). Формирование бытовых трудовых умений у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью. Диссертация ...канд. пед. наук: 13.00.03. Минск: Национальный институт образования. [Formirovanie bytowych trudovykh umenij u mladshich shkolnikov s legkoj intelektualnoj nedostatochnostju. Dissertacija...kand. ped. nauk: 13.00.03. Minsk: Nacional'nyj instytut obrazovanija].
- [Kobrin'skij, M.E.] Кобринский, М.Е. (1997). Социально-педагогические основы организации жизнедеятельности интернатных учреждений в системе регионального образования: Автореферат диссертации ...д-ра пед. наук: 13.00.01. Минск: Национальный институт образования. [Social'no-pedagogicheskie osnovy organizacii zhiznedejatel'nosti internatnykh uchrezhdenij v sisteme regionalnogo obrazovanija: Avtoreferat disertacii d-ra ped. nauk: 13.00.01. Minsk: Nacional'nyj instytut obrazovanija].
- [Kodeks...] Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011). Минск: Национальный Центр правовой информации Республик Беларусь. [Kodeks Respubliki Belarus ob obrazovanii. Minsk: Nacional'nyj Centr pravovoj informacii Respubliki Belarus].j
- [Konopljastaja, S.J.] Коноплястая, С.Ю. (1991). Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы (на материале социально-бытовой ориентировки). Диссертация ...канд. пед. наук: 13.00.03. Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. [Vospitanie gotovnosti k hozjajstvenno-bytovomu trudu uchashchichsja vspomogatelnoj shkoly (na materiale socjal'no-bytovoj orientirovki). Dissertacija...kand. ped. nauk: 13.00.03. Moskva: Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija].
- [Moskolenko, N.V.] Москоленко, Н.В. (2001). Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида. Автореферат диссертации ...канд. пед. наук: 13.00.03. Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. [Podgotovka umstvenno otstalykh vospitannikov-sirot k samostojatel'noj zhizni v uslovijach internatnogo uchrezhdenija VIII vida. Avtoreferat dissertacii...kand. ped. nauk: 13.00.03. Moskva: Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija].

- [Razuvan, E.I.] Разуван, Е.И. (1988). Формирование умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы (на материале социально-бытовой ориентировки). Диссертация ...канд. пед. наук: 13.00.03. Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. [Formirovanie umenij delovogo obshchenija u uchashchichsja starshich klassov vspomogatel'noj shkoly (na materiale social'no-bytovoj orientirovki). Dissertacija...kand. ped. nauk: 13.00.03. Moskva: Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija].
- [Rjabova, N.V.] Рябова, Н.В. (1994). Формирование социально-бытовых знаний и умений у умственно отсталых учащихся, проживающих в сельской местности. Автореферат диссертации ...канд. пед. наук: 13.00.03. Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. [Formirovanie social'no-bytovych znanij i umenij u umstvenno otstalych uchashchichsja, prozhivajushchich v selskoj mestnosti. Avtoreferat dissertacii...kand. ped. nauk: 13.00.03. Moskva: Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija].
- [Rsaldinova, A.K.] Рсалдинова, А.К. (1993). Формирование у умственно отсталых старшеклассников умений работать по стандартным инструкциям (на материале занятий по социально-бытовой ориентировке). Автореферат диссертации ...канд. пед. наук: 13.00.03. Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. [Formirovanie u umstvenno otstalych starsheklassnikov umenij rabotat po standartnym instrukcijam (na materiale zanjatij po social'no-bytovoj orientirovke). Avtoreferat dissertacii...kand. ped. nauk: 13.00.03. Moskva: Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija].
- [Shcherbakova, A.M., Moskolenko, N.V.] Щербак ова, А.М. Москоленко, Н.В. (2001). Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида. Дефектология. 3, с. 19–34. [Formirovanie social'noj kompetentnosti u uchashchichsja starshich klassov special'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij VIII vida. Defektologija, 3, 19–34].
- [Starichenko, T.N.] Стариченко, Т.Н. (1988). Формирование экономико-бытовых знаний и умений у старшеклассников вспомогательной школы (на материале социально-бытовой ориентировки). Диссертация ...канд. пед. наук: 13.00.03. Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. [Formirovanie ekonomiko-bytovych znanij i umenij u starsheklassnikov vspomogatel'noj shkoly (na materiale social'no-bytovoj orientirovki). Dissertacija...kand. ped. nauk: 13.00.03. Moskva: Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija].
- [Vitkauskajte, D.A.] Виткаускайте, Д.А. (1992). Формирование социально-бытовых знаний и умений у умственно отсталых детей-сирот во внеурочное время (младший школьный возраст). Диссертация ...канд. пед. наук: 13.00.03. Москва: Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. [Formirovanie social'no-bytovych znanij i umenij u umstvenno otstalych detej-sirot vo vneurochnoe vremja (mladshij shkolnyj rozrast). Dissertacija...kand. ped. nauk: 13.00.03. Moskva: Institut korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovanija].

SOCIAL AND DAILY LIVING ORIENTATION OF STUDENTS WITH A SLIGHT DEGREE OF INTELLECTUAL DISABILITY – CONTENT AND METHODOLOGICAL ASPECT

Abstract

“Social and Daily Living Orientation” is the most important academic subject in the teaching of students with mild intellectual disabilities from the 1st to the 10th grade, directly aimed at preparing them for independent living. The quality of training in this subject largely depends on the teacher’s awareness of the goal of the training and on the choice of correct methodology for conducting training sessions. The aim, objectives, and content of training in the field of social and daily living orientation are substantiated in the article. The author’s approach to the selection of types of training sessions, the structure and methodology of lessons are presented. Special conditions for conducting lessons are described.

Key words: social and daily living orientation, students with intellectual disabilities, purpose, tasks, curriculum, forms and types of training sessions, structure and methodology of the lesson

DOM POMOCY SPOŁECZNEJ JAKO PLACÓWKA TERAPEUTYCZNA DLA SÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Wprowadzenie

W ostatnich dziesięcioleciach zachodzą zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnością. W latach 90. XX w. coraz intensywniej zaczęto dostrzegać konieczność rozwoju świadomości społecznej na ten temat. Podjęto działania zmierzające do reorganizacji możliwości świadczenia pomocy dla tych osób oraz likwidacji barier stanowiących ograniczenie dla ich kompetencji, podejmowania aktywności i godnego bycia integralną częścią społeczeństwa. W zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności osoby z niepełnosprawnością mogą otrzymywać wsparcie od instytucji państwowych i pozarządowych. Może ono dotyczyć przystosowania środowiska do ich potrzeb, uzyskania szans rozwoju osobistego i zawodowego (Chodkowska, 2016). Wsparcie obejmuje również pomoc w przypadku ograniczonych możliwości zdrowotnych, materialnych i rodzinnych oraz w związku z koniecznością realizacji stałej opieki. Założeniem współczesnego modelu pomocy społecznej jest konieczność prowadzenia działań globalnych, dążących do aktywizacji osób z niepełnosprawnością. Podstawę do realizacji tego celu stanowi podmiotowe podejście oraz wykorzystanie potencjału środowiska społecznego, instytucji i wolontariatu. Istotnym aspektem funkcjonowania opieki społecznej jest współpraca pomiędzy formalnym systemem opieki społecznej, edukacyjnej, ekonomicznej i medycznej oraz inicjatywami pozarządowymi, grupami samopomocy, ochotnikami, rodzinami (Kijak, 2013, s. 50–57). Instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy wsparcia wspólnie realizują cele reintegracji społecznej osób z niepełnosprawnością.

W niniejszym artykule przedstawiono element systemu opieki społecznej, jakim jest dom pomocy społecznej (DPS). Zaprezentowana została podstawa do działalności tego typu instytucji oraz zasady jej funkcjonowania. Omówiono formy wsparcia oferowane mieszkańcom DPS-ów. Zasadne wydaje się także przedstawienie konieczności współpracy między specjalistami różnych dziedzin, zatrudnianymi w tego typu placówkach. Podstawę do napisania niniejszego artykułu stanowią refleksje pracownika jednego z warszawskich domów pomocy społecznej oraz wciąż niewielki zakres literatury obejmującej tematykę instytucjonalnego, całodobowego wsparcia dla osób niesamodzielnych.

Dom pomocy społecznej

Działania prowadzone przez organy pomocy społecznej mają na celu umożliwienie przezwyciężenia trudnych sytuacji życiowych osobie i jej rodzinie, wspierania tych osób w zaspokojeniu niezbędnych potrzeb oraz zapewnieniu

godnego funkcjonowania w środowisku, zarówno w kontekście społecznym, jak i materialnym. Istotnym elementem obecnego systemu pomocy społecznej jest dom pomocy społecznej. Do DPS kierowane są osoby, które nie są w stanie samodzielnie funkcjonować ze względu na wiek, chorobę, niepełnosprawność. (*Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, Dz.U. 2017, poz. 1769 z późn. zm.).

Ustawa o pomocy społecznej określa siedem typów domów pomocy społecznej. Są to domy dla:

- osób w wieku podeszłym;
- osób przewlekle chorych somatycznie;
- osób przewlekle chorych psychicznie;
- osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną;
- dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną;
- osób z niepełnosprawnością fizyczną;
- osób, które są uzależnione od alkoholu.

Wartościami szczególnie istotnymi w funkcjonowaniu DPS, niezależnie od jego typu, są intymność, wolność, poczucie bezpieczeństwa i godność mieszkańców.

Funkcjonowanie domów pomocy społecznej w świetle aktów prawnych

Dom pomocy społecznej, stanowiąc miejsce, w którym realizowane są działania wobec osoby wymagającej wsparcia w czynnościach dnia codziennego, musi spełniać szereg kryteriów organizacyjnych, prawnych, finansowych czy architektonicznych. Niezależnie od tego, czy DPS jest placówką publiczną czy niepubliczną, musi spełniać szereg wymogów legislacyjnych. Jego szczegółowe zasady funkcjonowania ujęte zostają w regulaminie organizacyjnym tworzonego przez dyrektora domu, przy czym w przypadku publicznych DPS-ów regulamin musi zostać przyjęty przez zarząd jednostki samorządu terytorialnego.

Odpowiednio wykwalifikowany personel realizuje szeroką gamę usług wobec mieszkańców domu. Ich szczegółowy zakres określony został w *Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie domów pomocy społecznej z dnia 23 sierpnia 2012 roku* (Dz.U. 2018, poz. 278 z późn. zm.). Placówki zobowiązane są do zapewnienia potrzeb bytowych swoim mieszkańcom. Stanowią ich miejsce zamieszkania. Zapewniają im wyżywienie, elementy ubioru, a także umożliwiają zachowanie odpowiedniego poziomu czystości. DPS realizuje usługi opiekuńcze. Obejmują one prowadzenie pełnego zakresu działań pielęgnacyjnych wobec mieszkańców domu oraz pomoc w realizacji podstawowych czynności życiowych i załatwianiu spraw osobistych. Poza zaspokojeniem podstawowych potrzeb egzystencjonalnych dom pomocy społecznej zobligowany jest także do umożliwienia rozwoju psychofizycznego osobom go zamieszkującym. Cel ten realizowany jest poprzez świadczenie usług wspomagających. Mieszkańcy DPS mają możliwość uczestniczenia w terapii zajęciowej. Biorą udział w zajęciach mających na celu aktywizację oraz podnoszenie ich sprawności. Mają możliwość zaspokojenia potrzeb religijnych i kulturalnych. Przy pomocy pracowników placówki dążą do osiągnięcia możliwie jak najwyższego poziomu usamodzielnienia podopiecznych. Mogą oni utrzymywać i nawiązywać kontakty z rodziną, bliskimi oraz społecznością lokalną. Ponadto zapewniona jest im możliwość bez-

piecznego przechowywania środków pieniężnych, finansowania przedmiotów osobistych (w przypadku nieposiadania własnego dochodu). Domy pomocy społecznej dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną realizują funkcję edukacyjną. Mieszkańcom zapewnione jest uczestniczenie w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Mają prawo do nauki i rozwoju, które realizowane jest także w formie doświadczeń życiowych.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 stycznia 2014 r. w sprawie zajęć rehabilitacji społecznej w domach pomocy społecznej dla osób z zaburzeniami psychicznymi (Dz.U. 2014, poz. 250) nakłada na domy pomocy społecznej obowiązek prowadzenia nie tylko rehabilitacji leczniczej, zawodowej, ale również rehabilitacji społecznej. Jej celem jest rozwój osobisty mieszkańca oraz poprawa poziomu jego funkcjonowania w społeczeństwie, czego podstawą jest wyrabianie osobistej zaradności, aktywizacja społeczna, poprawa możliwości fizycznych i umiejętności wypełniania ról społecznych. Formy zajęć w ramach rehabilitacji społecznej w domach pomocy społecznej zostały podzielone ze względu na rodzaj na zajęcia: terapeutyczne, ruchowe, z psychologiem, terapię zajęciową i inne (Sarnacka, 2016b, s. 118–119).

Prezentowany artykuł jest próbą scharakteryzowania jednego z warszawskich domów pomocy społecznej jako formy rehabilitacji społecznej.

Specyfika działalności DPS na podstawie Domu Pomocy Społecznej dla Dzieci, Młodzieży i Dorosłych z Niepełnosprawnością Intelektualną

Wybrany przez autorkę niniejszego artykułu Dom Pomocy Społecznej dla Dzieci, Młodzieży i Dorosłych z Niepełnosprawnością Intelektualną stanowi jednostkę budżetową m.st. Warszawy. Placówka jest miejscem zamieszkania dla 80 osób. Najmłodszy z mieszkańców domu ma 18 lat, najstarszy natomiast 64. Większość osób mieści się w przedziale wiekowym 35–50 lat. Poziom funkcjonowania mieszkańców domu jest bardzo zróżnicowany: od osób całkowicie zależnych w czynnościach dnia codziennego, wymagających opieki całodobowej i nieporuszających się bez pomocy opiekuna, po takie, które w miarę możliwości samodzielnie opuszczają DPS, udając się do szkoły, pracując, odwiedzając rodziny i bliskich oraz próbując samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie. Jednakże każdy z mieszkańców opisywanej placówki, w miarę indywidualnych potrzeb, wymaga pomocy opiekunów i terapeutów w realizacji wielu podstawowych aspektów życia, takich jak na przykład dysponowanie pieniędzmi, załatwianie spraw bieżących, dbanie o higienę własną i porządek w otoczeniu.

Biorąc pod uwagę orzeczenie o stopniu niepełnosprawności, wybrany DPS zamieszkuje: 1 osoba z lekkim stopniem niepełnosprawności, 6 osób ze stopniem umiarkowanym i 73 osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności. Zróżnicowany poziom funkcjonowania społecznego i psychoruchowego mieszkańców niesie za sobą konieczność dokładnej analizy możliwości i indywidualnych potrzeb każdego z nich. Celem tych działań jest zaplanowanie jak najlepszych form wsparcia i rehabilitacji. Istotne znaczenie dla opracowania odpowiedniego zakresu działań ma także występowanie licznych, dodatkowych schorzeń sprzężonych z niepełnosprawnością intelektualną mieszkańców. U kilku osób występują

zaburzenia ze spektrum autyzmu. Znacznej liczbie mieszkańców domu towarzyszą zaburzenia ruchowe i neurologiczne, a najczęściej występujące jednostki chorobowe to mózgowe porażenie dziecięce i zespół Downa.

W opisywanym domu pomocy społecznej funkcjonują trzy zespoły opiekuńczo-terapeutyczne. Dwa z nich skupiają opiekunów oraz osoby pełniące obowiązki pielęgnacyjne i opiekuńcze dla mieszkańców placówki. Bezpośrednio odpowiadają one za zapewnienie wszelkich potrzeb egzystencjonalnych swoim podopiecznym. W skład trzeciego zespołu opiekuńczo-terapeutycznego wchodzi tacy specjaliści, jak: psycholog, dwoje terapeutów zajęciowych, koordynator kulturalno-oświatowy, a także przedstawiciele zawodów medycznych – lekarz, pielęgniarki, dwoje fizjoterapeutów, opiekun medyczny czy masażysta. Ponadto w DPS pracują pedagodzy specjaliści, prowadzący zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla najmłodszych mieszkańców placówki, pracownicy socjalni, a także pracownicy administracyjni, księgowi i inni.

Wykorzystywane formy rehabilitacji społecznej

Podstawą do efektywnych działań terapeutycznych w DPS jest współpraca personelu. Istotne znaczenie ma także chęć rozwoju i wymiany doświadczeń wśród pracowników. Ma to pozytywny wpływ na jakość prowadzonych zajęć oraz na atrakcyjność oferowanych form wsparcia dla mieszkańców placówki. Przedstawiciele różnych profesji wspólnie dążą do zapewnienia jak najwyższego poziomu życia pensjonariuszom domu (Sarnacka, 2016a, s. 69). Istotnym aspektem pracy w domu pomocy społecznej jest również odpowiednie podejście personelu do możliwości samostanowienia mieszkańców (Niedbalski, 2013). Należy dostrzegać i respektować chęć podopiecznych do decydowania o sobie. Ważnymi cechami członka personelu DPS powinny być dyskrecja, szacunek, empatia i zaufanie (tamże).

Jednym z głównych zadań zespołu opiekuńczo-terapeutycznego jest tworzenie indywidualnych planów wsparcia mieszkańców domu pomocy społecznej. Na ich podstawie ustalany jest zakres zajęć, koniecznego wsparcia i odpowiednich form rehabilitacji zasadnych dla danej osoby. Indywidualny plan wsparcia mieszkańca uwzględnia jego możliwości psychofizyczne i potrzeby osobiste. Zajęcia prowadzone przez członków zespołu opiekuńczo-terapeutycznego realizowane są zarówno w formie indywidualnej, jak i grupowej. Odbywają się w obrębie domu, w specjalnie przystosowanych do konkretnych form terapii pomieszczeniach, ale również w pokojach mieszkańców, ogrodzie i poza placówką – w przestrzeni miejskiej czy pobliskich lasach.

W opisywanym domu pomocy realizowany jest szeroki zakres zajęć terapeutycznych. Jedną z jego form stanowi trening funkcjonowania w codziennym życiu. Obejmuje on zarówno budowanie umiejętności samodzielnego, w miarę możliwości, radzenia sobie mieszkańcom DPS-u z codziennymi wyzwaniami, takimi jak m.in. wizyta lekarska, załatwianie spraw w urzędzie, ubranie się stosownie do okazji i warunków atmosferycznych. Część z pensjonariuszy domu bierze udział w treningu budżetowym, którego celem jest poznanie wartości pieniędzy i nabywanie zdolności do racjonalnego ich wydawania. Jedną z najważ-

niejszych dla społecznego funkcjonowania mieszkańców formą zajęć terapeutycznych jest trening umiejętności spędzania czasu wolnego. Mieszkańcy domu pomocy społecznej mają pełne prawo do realizacji swoich pasji i zainteresowań. Pracownicy starają się zachęcić ich do uczestniczenia w licznych formach aktywności. Zajęcia te cieszą się bardzo dużą sympatią ze strony podopiecznych placówki. Mogą być realizowane w formie wyjść do kina, teatru, muzeum czy podczas udziału w spotkaniach, piknikach i balach w zaprzyjaźnionych instytucjach (domach pomocy społecznej, organizacjach pozarządowych, związkach harcerskich, domach kultury i itp.) oraz wielu wydarzeniach artystycznych, kulturalnych i sportowych. W wybranej placówce regularnie odbywają się bale okolicznościowe, na które stroje i dekoracje tworzone są wspólnie przez pracowników i mieszkańców. Większość zajęć odbywa się na terenie DPS-u, a terapeutyci w miarę możliwości starają się, aby uczestniczyli w nich wszyscy mieszkańcy placówki. Wiosną i latem organizowane są pikniki w ogrodzie, na które zapraszani są goście m.in. z innych warszawskich domów pomocy społecznej czy organizacji pozarządowych. To doskonała okazja do rozmów, wspólnych tańców oraz wzięcia udziału w grach ruchowych i zadaniach dostosowanych do zróżnicowanego poziomu funkcjonowania osób uczestniczących w spotkaniach. Dzięki organizacji balów, przedstawień, pikników oraz różnego rodzaju wyjść poza teren placówki mieszkańcy opisywanego domu mają liczne okazje do rozszerzenia swojej wiedzy, zainteresowań oraz do nawiązywania nowych relacji, znajomości i przyjaźni.

Trening umiejętności spędzania czasu wolnego obejmuje również takie formy terapii, jak: biblioterapia, majsterkowanie, cotygodniowe seanse filmowe. Zajęcia te prowadzone są regularnie przez członków zespołu terapeutyczno-opiekuńczego i obejmują dużą grupę mieszkańców. Raz w tygodniu pensjonariusze domu wybierają się również do schroniska dla zwierząt, gdzie odbywają długie, leśne spacerunki z czworonogami. Uczą się przy tym opieki nad psem i brania za niego odpowiedzialności. Zajęcia te realizują cele rehabilitacji społecznej. Pensjonariusze domu rozmawiają z pracownikami i wolontariuszami schroniska, dopytują o zdrowie i potrzeby zwierząt.

Mieszkańcy DPS często zmagają się z różnego rodzaju problemami i konfliktami. Trening interpersonalny i trening rozwiązywania problemów mają za zadanie pomóc im w uporaniu się z nimi i wypracowaniu strategii do rozwiązania różnego typu problemów w ich życiu. Mają również istotny wpływ na rozwój możliwości osobistych mieszkańców. Zajęcia te prowadzone są przede wszystkim przez psychologa. Ponadto mieszkańcy placówki uczestniczą w terapii sensorycznej i relaksacji, która prowadzona jest metodą Snoezelen. Celem zajęć jest stymulacja polisensoryczna oraz wyciszenie. Odbywają się one w Sali Doświadczenia Świata, znajdującej się na terenie opisywanego domu pomocy społecznej.

W domu pomocy społecznej realizowanych jest wiele zajęć ruchowych. Wykwalifikowani fizjoterapeuci prowadzą fizjoterapię indywidualną, która odbywa się zgodnie ze stanem zdrowotnym mieszkańców oraz wskazaniami medycznymi. Stosowane są elementy kinezyterapii, takie jak ćwiczenia bierne, czynno-bierne, samowspomagane, oporowe, redresyjne, a także pionizacja, nauka lokomocji i prawidłowych wzorców ruchowych kończyn górnych i dolnych. Fizjoterapia

indywidualna prowadzona jest przy zastosowaniu nowoczesnych technik terapeutycznych. Ponadto mieszkańcy DPS-u mają możliwość korzystania z zabiegów fizykoterapii, które przeprowadzane są zgodnie ze skierowaniami lekarskimi. Zabiegi z zakresu fizjoterapii indywidualnej mają na celu przeciwdziałanie powstawaniu przykurczy, odleżyn i zaników mięśniowych. Służą do poprawy funkcjonowania układu kostno-szkieletowego i wzrostu bądź utrzymania możliwości funkcjonalnych mieszkańców. Mają na celu zmniejszenie występowania bólu, ograniczeń zakresów ruchu i stanów zapalnych, poprawę bądź utrzymanie poziomu funkcjonowania układów: oddechowego, krwionośnego, nerwowego, pokarmowego i moczowego.

Każdego dnia odbywają się grupowe formy zajęć, podczas których realizowane są także ćwiczenia przy użyciu różnego typu przyrządów i przyborów. Stosowany jest szeroki zakres technik, jak również wprowadza się elementy gier i zabaw ruchowych. Ponadto w sezonie letnim mieszkańcy spacerują po okolicy i jeżdżą na rowerach. W ogrodzie przygotowywane są stanowiska do piłki nożnej, koszykówki oraz strzelania z łuku. Mieszkańcy DPS-u mają również możliwość gry w tenisa stołowego oraz próbowania swoich sił podczas ruchowych gier interaktywnych przy zastosowaniu konsoli z czujnikiem ruchu. W miarę możliwości organizacyjnych i finansowych organizowane są także wycieczki i jednodniowe wyjazdy w ciekawe zakątki Polski. Przez cały rok odbywają się cotygodniowe wyjścia na pływalnię, gdzie mieszkańcy pod okiem instruktora ćwiczą w środowisku wodnym oraz mają okazję uczyć się pływać. Regularnie organizowane są również wyjazdy na zajęcia z hipoterapii.

Dla mieszkańców domu pomocy społecznej prowadzone są zajęcia z zakresu terapii zajęciowej. Niezależnie od stanu funkcjonalnego osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą uczestniczyć w różnego rodzaju formach terapii. Począwszy od prostych technik artystycznych, po tworzenie skomplikowanych, wieloetapowych prac technicznych i realizację złożonych projektów, łączących w sobie różne techniki. Dzięki posiadaniu ogrodu sensorycznego na terenie DPS możliwe jest również prowadzenie zajęć z zakresu hortiterapii. Pięcioro mieszkańców placówki jest uczestnikami warsztatu terapii zajęciowej w innym domu pomocy społecznej.

Rozległy zakres realizowanych zajęć, obejmując szeroką ofertę spotkań, wyjść i imprez, wymaga od zespołu opiekuńczo-terapeutycznego umiejętności pracy grupowej, dużej inicjatywy oraz kreatywności. Jego członkowie muszą pracować w sposób interdyscyplinarny. Ważnym aspektem skuteczności proponowanych form rehabilitacji społecznej jest konfrontowanie planów zespołu z poziomem zainteresowania i reakcją mieszkańców domu na proponowane formy aktywności.

Podsumowanie

Współczesne akty prawne kreują dom pomocy społecznej jako miejsce, w którym osoba niesamodzielna, oprócz zapewnienia podstawowego zakresu usług opiekuńczych i bytowych, uzyskuje szansę na rozwój i możliwość dążenia do utrzymania możliwie jak najwyższego poziomu samodzielności. DPS powinien stanowić miejsce, w którym respektowane są indywidualne cechy jednostki,

przy jednoczesnym poszanowaniu jej godności i autonomii. Zakres obowiązków członków zespołu opiekuńczo-terapeutycznego oraz wytyczne dotyczące sposobu realizacji zajęć dla mieszkańców, nałożone na domy w formie rozporządzeń i zaleceń, dążą do ustandaryzowania częstotliwości i poziomu jakości prowadzonych działań terapeutycznych w różnych placówkach. Coraz częściej domy pomocy społecznej z miejsc niedostępnych i odizolowanych od społeczeństwa stają się obiektami tętniącymi życiem, zapraszającymi gości, organizującymi liczne pikniki i spotkania dla lokalnej społeczności okolic, w jakich zostały stworzone.

Bibliografia

- Chodkowska, M. (2016). Aksjologiczne dylematy niepełnosprawności w postintegracyjnej przestrzeni społecznej, *Forum Pedagogiczne*, 1, 19–35.
- Kijak, R.J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Niedbalski, J. (2013). Między kontrolą a autonomią – instytucjonalne uwarunkowania życia niepełnosprawnych intelektualnie mieszkańców domu pomocy społecznej. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 4(9), 47–64.
- Rozporządzenie z dnia 23 sierpnia 2012 roku w sprawie domów pomocy społecznej. Dz.U. 2018, poz. 278 z późn. zm.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 stycznia 2014 r. w sprawie zajęć rehabilitacji społecznej w domach pomocy społecznej dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Dz.U. 2014, poz. 250.
- Sarnacka, E. (2016a). Dokumentowanie działalności DPS. W: A. Jacek, E. Sarnacka, K. Miaskowska-Daszkiewicz, *Domy pomocy społecznej, organizacja i funkcjonowanie*. Warszawa: Difin.
- Sarnacka, E. (2016b). Personel DPS. W: A. Jacek, E. Sarnacka, K. Miaskowska-Daszkiewicz, *Domy pomocy społecznej, organizacja i funkcjonowanie*. Warszawa: Difin.
- Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Dz.U. 2017, poz. 1769 z późn. zm.

TUTORING RÓWIEŚNICZY DLA DZIECKA ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Wprowadzenie

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*autism spectrum disorder* – ASD) doświadczają poważnych deficytów w zakresie umiejętności społecznych i komunikacyjnych. Dużym wyzwaniem jest dla nich adaptacja w grupie rówieśniczej oraz nawiązywanie przyjaźni. Odpowiedzią na potrzebę wsparcia dziecka z ASD w szkole może być mediacja rówieśnicza (*peer-mediated intervention* – PMI). Mediacja rówieśnicza jest interwencją terapeutyczną odpowiednią do zastosowania w przedszkolach i szkołach integracyjnych oraz ogólnodostępnych. Podczas PMI wybrani oraz przygotowani przez nauczyciela neurotypowi rówieśnicy stają się dla dziecka z ASD mentorami oraz trenerami umiejętności społecznych. Kluczowym elementem każdego programu mediacji rówieśniczej jest oddziaływanie terapeutyczne poprzez rówieśnika-mentora; w zależności od typu podjętej interwencji polega ona na wyborze jednego lub kilku mentorów, na przeszkoleniu wszystkich uczniów w klasie lub na prowadzeniu integracyjnych zajęć grupowych. Uczniowie, którzy stają się mentorami, uczą się strategii wspierania dziecka z ASD, które następnie stosują podczas zabawy oraz codziennych interakcji w grupie. Pozytywne efekty interwencji dla dzieci z ASD oraz dla rówieśników wykazane zostały w badaniach naukowych na przestrzeni ostatnich 40 lat. Efektem zastosowania interwencji jest wzrost liczby inicjatyw społecznych, kierowanych do dziecka z ASD przez rówieśników. Dzięki temu dziecko z ASD zaangażuje się w codzienne interakcje w grupie i rozwija umiejętności społeczne oraz komunikacyjne w naturalnych warunkach. Rówieśnicy, którzy biorą udział w PMI, wykazują większe zrozumienie dla autyzmu, wzrasta ich empatia i umiejętności interpersonalne. W artykule wyjaśniono podstawy teoretyczne mediacji rówieśniczej oraz przedstawiono praktyczną metodykę wykorzystania interwencji w szkole na przykładzie interwencji *Peer Network* (Grupa Rówieśnicza).

Potrzeba wsparcia dziecka z ASD w grupie rówieśniczej

Radzenie sobie w środowisku szkoły integracyjnej lub ogólnodostępnej stanowi dla dzieci z ASD duże wyzwanie. Deficyty charakterystyczne dla autyzmu skoncentrowane są wokół trzech sfer: umiejętności społecznych, komunikacji i usztywnionych wzorców zachowań (*American...*, 2000). Osoby z ASD wykazują trudności w rozumieniu sytuacji społecznej, stanów mentalnych drugiej osoby (zaburzenia teorii umysłu), empatii, komunikacji oraz w zabawie symbolicznej (Pisula, 2012, 2014). Każda z osób z ASD ma nieco inny profil zaburzeń w trzech sferach, jednak

u każdej osoby objawy spektrum autyzmu wpływają na zdolność nawiązywania relacji w grupie rówieśniczej. W wyniku trudności charakterystycznych dla autyzmu bardzo wiele dzieci z ASD doświadcza w szkole samotności, braku akceptacji lub nawet przemocy ze strony rówieśników (Attwood, 2013). Widoczna jest ogromna potrzeba stosowania metod wsparcia dla uczniów z ASD w szkołach integracyjnych oraz ogólnodostępnych, które pomogą im w efektywnym nawiązywaniu znajomości i przyjaźni (Płatos, 2016). Autyzm diagnozowany jest coraz częściej, również u osób z mniejszym natężeniem objawów spektrum autyzmu, które zwykle realizują edukację w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych (Pisula, 2014). Polityka oświatowa krajów Unii Europejskiej, w tym także Polski, wprowadza zmiany w kierunku edukacji włączającej, która zakłada adaptację szkół do potrzeb wszystkich dzieci, niezależnie od tego, jak bardzo potrzeby te są różnorodne, a więc doprowadzenie do sytuacji, w której wszystkie dzieci uczą się wspólnie (Al-Khamisy, 2013). Możemy przypuszczać, że z roku na rok w szkołach integracyjnych oraz ogólnodostępnych będzie uczyło się coraz więcej dzieci z diagnozą spektrum autyzmu. Potrzeba wdrażania efektywnych strategii wspierania uczniów z ASD w szkole jest widoczna również z tego powodu.

Mediacja rówieśnicza jako interwencja dla dziecka z ASD oparta na tutoringu rówieśniczym

Mediacja rówieśnicza (*peer-mediated intervention-PMI*) występuje w literaturze dotyczącej autyzmu pod wieloma nazwami. Różne typy interwencji łączy kilka wspólnych zasad (Łaba-Hornecka, 2015). Podstawową zasadą jest zaangażowanie rówieśników jako „trenerów” umiejętności społecznych oraz mentorów ucznia z ASD. Podczas PMI rówieśnicy uczą się sposobów angażowania dziecka ze spektrum autyzmu we wspólne aktywności, które sami inicjują lub które zaplanowane są przez nauczyciela (Pierce, Schreibman, 2007; English i in., 1997; Owen-DeSchryver i in., 2008). Carl DiSalvo i Donald Oswald (2002) opisują podstawowe typy mediacji rówieśniczej. Są to:

1. Integracyjne Grupy Zabawy (*Integrated Play Groups*)

Interwencja polega na prowadzeniu zajęć grupowych dla kilku neurotypowych rówieśników oraz ucznia z ASD. Rolą prowadzącego (nauczyciela, pedagoga lub psychologa) jest wybór aktywności stymulującej interakcje w grupie, zapewnienie przewidywalnej struktury zajęć, dostarczanie wskazówek dla neurotypowych rówieśników oraz zadbanie o utrzymanie uwagi ucznia z autyzmem na wspólnej aktywności. Przed rozpoczęciem spotkań w grupie prowadzący może przekazać uczniom neurotypowym informacje na temat autyzmu (Lantz, Nelson, Loftin, 2004; Wolfberg, Bottema-Beutel, DeWitt, 2012; Wolfberg i in., 2015).

2. Kolega Mentor (*Peer Buddy and Peer Tutors*)

Interwencja polega na utworzeniu diady: uczeń z ASD oraz rówieśnik. Neurotypowy rówieśnik staje się mentorem dla koleżanki/kolegi z autyzmem, często inicjuje rozmowę, zabawę, pozostaje w pobliżu, dba o zaangażowanie ucznia z ASD w życie klasy. Przykładem tego typu interwencji jest program Stay-Play-Talk, zadaniem rówieśników uczestniczących w progra-

nie jest wykonywanie trzech wymienionych w nazwie aktywności: pozostań w pobliżu (*stay*), baw się (*play*), rozmawiaj (*talk*) (English i in., 1997, 1996).

3. Grupa Rówieśnicza (*Peer Network*)

Interwencja polega na wyborze kilku rówieśników, którzy po przejściu krótkiego szkolenia, stanowią „sieć kontaktów” dla ucznia z ASD w szkole. Podczas szkolenia dzieci uczą się systemu komunikacji stosowanego przez ucznia ze spektrum autyzmu, sposobów inicjowania rozmowy i zabawy, pozyskiwania uwagi kolegi oraz dostarczania instrukcji (Pierce, Schreibman, 2007; McFadden, Kamps, Heitzman-Powell, 2014).

4. Podejście zorientowane na grupę (*Group-Oriented Contingency*)

Interwencja dotyczy całej klasy, polega na przeprowadzeniu szkolenia dla wszystkich dzieci w zakresie kilku podstawowych strategii dostarczania wsparcia oraz inicjowania kontaktu z uczniem z ASD. Jest ona stosowana zazwyczaj w sytuacji, kiedy nauczyciel ma ograniczony dostęp do dodatkowej kadry, w ten sposób może bardziej efektywnie zarządzać dużą grupą dzieci i jednocześnie dbać o rozwój społeczny ucznia z autyzmem (Kohler i in., 1995).

Mediacja rówieśnicza nie jest dostępna w Polsce w opisywanej formie jako interwencja z dokładnie opracowaną metodyką, jednak oddziaływania poprzez tutoring rówieśniczy są uznawane za ważny element wsparcia dziecka z ASD w szkole. Gabriela Jagielska (2015) pisze o dobrej organizacji środowiska szkolnego, również o edukowaniu rówieśników w zakresie autyzmu. Podkreśla się znaczenie wspierania kontaktów rówieśniczych, w tym szczególną rolę nauczyciela, który modeluje zachowania wobec ucznia z autyzmem oraz organizuje zajęcia w klasie w taki sposób, aby umożliwić integrację. W literaturze można spotkać wzmianki o „kręgu przyjaciół” jako strategii terapeutycznej, w której kilku rówieśników staje się mentorami dla ucznia z niepełnosprawnością, wspomagając go w nawiązywaniu przyjaźni w grupie (Zamkowska, 2013). Mateusz Płatos, Kinga Wojacek i Adam Zawisny (2014) piszą o wolontariacie koleżeńskim jako ważnym ogniwie wsparcia. Wolontariat ten polega na dobieraniu osoby z ASD oraz wolontariusza w diadę, w której spędzają wspólnie czas wolny.

Efektywność mediacji rówieśniczej

Mediacja rówieśnicza wpisana jest na listę metod „opartych na dowodach naukowych” (*evidence based*) przez National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. Oznacza to, że jest metodą, której efekty wykazano w badaniach naukowych, oraz zalecaną do stosowania w placówkach edukacyjnych (Wong i in., 2015). Od lat 80. XX w. mediacja rówieśnicza znajduje się w polu zainteresowania badaczy, liczne badania skuteczności interwencji PMI podejmowane były w warunkach szkoły oraz przedszkola.

Badania wykazały wpływ mediacji rówieśniczej na wzrost liczby interakcji społecznych, w które zaangażowany jest uczeń ze spektrum autyzmu (Carter i in., 2005; English i in., 1997; Laushey, Heflin, 2000; McFadden, Kamps, Heitzman-Powell, 2014; Owen-DeSchryver i in., 2008). Uczniowie-mentorzy faktycznie stosują strategie inicjowania zabawy i rozmowy, których uczą się podczas PMI i różnych sytuacji w ciągu dnia (English i in., 1997). W badaniu wykazano niespodziewany efekt stosowania strategii również przez rówieśników, którzy nie przeszli szkole-

nia, co świadczy o przejmowaniu pożądanych wzorców zachowań od uczniów-mentorów przez inne dzieci (Owen-DeSchryver i in., 2008). W wyniku podjętej interwencji uczniowie-mentorzy kierują do kolegi/koleżanki z ASD więcej komunikatów, są to komentarze, prośby, odpowiedzi, pytania (English i in., 1997; Goldstein, English, Schafer, 1997), oraz więcej inicjatyw społecznych, jak np. zainicjowanie rozmowy, zabawy, stworzenie okazji do zabawy (Kuhn i in., 2008).

Rezultatem jest dostęp do wielu sytuacji społecznych. Często zdarza się, że uczniowie z ASD są ignorowani w klasie, tymczasem poprzez mediację rówieśniczą stają się dostrzegani przez rówieśników i zaangażowani w życie grupy. Dzięki temu trenują swoje umiejętności społeczne i komunikacyjne w naturalnych warunkach. Badania wykazują, że liczba inicjatyw kierowanych przez uczniów z ASD do rówieśników zwiększa się, a interakcje stają się dłuższe (Kohler i in., 1990).

Connie Kasari i in. (2012) porównała efektywność mediacji rówieśniczej oraz interwencji, która polega na nauce umiejętności społecznych w formie indywidualnych zajęć prowadzonych przez pedagoga. Mediacja rówieśnicza przyniosła większą poprawę w kontaktach ucznia z ASD z rówieśnikami niż zajęcia prowadzone przez pedagoga. Efekty mierzone były poprzez ilość czasu spędzonego samotnie na placu zabaw, liczbę uczniów, którzy wskazują dziecko z ASD jako kolegę. Dodatkowo nauczyciele wskazywali na znaczną poprawę w zakresie kontaktów społecznych u uczniów, którzy objęci byli mediacją rówieśniczą, podczas gdy nauczyciele uczniów objętych indywidualną nauką umiejętności społecznych wskazywali na brak poprawy.

Badanie Kasari (tamże) wykazało utrzymywanie się efektów PMI również trzy miesiące po zakończeniu interwencji. Inne badania wykazują generalizację efektów interwencji na różne sytuacje szkolne, jak np. na placu zabaw, wycieczkach, w stołówce (McFadden, Kamps, Heitzman-Powell, 2014).

Zarejestrowany w badaniach został również pozytywny wpływ PMI na dzieci o typowym rozwoju. Uczniowie-mentorzy dokonywali pozytywnej percepcji udziału w interwencji oraz wykazywali wzrost empatii (Hughes i in., 2013; Laushy i in., 2009). Uczniowie, którzy uczestniczyli w interwencji, byli z niej zadowoleni, 83% uczniów-mentorów wskazało, że są „bardzo zadowoleni” z udziału w interwencji 17% wskazało, że są „zadowolonych”, 89% uczniów twierdziło, że interwencja pomogła im samym (Jones, 2007). Jeden z uczniów poproszonych o refleksję powiedział: „Czułem się z siebie dumny, bo czułem, że robię coś dobrego”. Uczniowie jako uzyskane korzyści uznawali: bycie bardziej cierpliwym, lepsze rozumienie różnic między ludźmi, wzrost własnej pewności siebie. Pozytywny wpływ mediacji wskazywali także rodzice, 57% z nich uznało udział w interwencji jako doświadczenie „ważne” dla ich dziecka, a 36% – jako „niebywale ważne”.

Interwencje PMI w szkole – metodyka

Interwencje typu PMI mogą być przeprowadzane w przedszkolu lub w szkole przez nauczyciela, pedagoga, psychologa, pedagoga specjalnego. W różnych formach interwencji mogą uczestniczyć dzieci od 3. do około 14. roku życia (*National Autism Center*, 2009). Omówię metodykę mediacji rówieśniczej na przykładzie przeprowadzenia interwencji typu *Peer Network* w ogólnodostępnej szkole podstawowej.

Prowadzenie interwencji dzieli się na kilka etapów:

1. Wybór odpowiedniego rówieśnika lub kilku rówieśników.
2. Przeprowadzenie szkolenia dla wybranych rówieśników.
3. Wspólna zabawa ucznia z ASD oraz uczniów-mentorów w przygotowanych przez prowadzącego warunkach (osobna sala, zabawki wspomagające motywację).
4. Stosowanie strategii poznanych podczas szkolenia przez uczniów-mentorów w codziennych sytuacjach (Pierce, Schreibman, 2007).

Najważniejszy dla przeprowadzenia interwencji jest wybór odpowiedniego rówieśnika lub kilku rówieśników, którzy będą uczestniczyli w interwencji jako mentorzy ucznia z autyzmem. Rówieśnik, który zostaje mentorem, powinien być w podobnym co uczeń z autyzmem wieku, być często obecny na tych samych lekcjach oraz być zmotywowany do udziału w interwencji. Przy wyborze rówieśnika prowadzący powinien kierować się przekonaniem o jego wysokich umiejętnościach społecznych, komunikacyjnych oraz z zakresu zabawy. Najlepiej, jeśli jest to dziecko akceptowane i lubiane w grupie. Dodatkowo uczeń powinien wykazywać łatwość w podążaniu za instrukcjami dorosłych oraz umiejętność uczenia się przez modelowanie (tamże, *National Autism Center*, 2009). Liczba uczniów-mentorów jest zależna od warunków i potrzeb w danej szkole. Nie ma jednoznacznych wskazań, czy korzystniejszy jest udział jednego czy kilku uczniów, jednak istnieją badania (Carter i in., 2005), w których lepsze efekty uzyskano poprzez zaangażowanie kilku rówieśników.

Drugim elementem interwencji jest przeprowadzenie szkolenia dla rówieśników. Umiejętności, w zakresie których szkoli się uczniów-mentorów, powiązane są z celami terapeutycznymi dla dzieci ze spektrum autyzmu. Są to:

- umiejętności komunikacyjne;
- umiejętności interpersonalne, np. mówienie pozytywnych rzeczy o drugiej osobie, okazywanie życzliwości;
- umiejętność z zakresu zabawy, np. organizowanie wspólnej zabawy;
- interakcje społeczne, np. odpowiadanie na pytania w sposób dostosowany do osoby pytającej, zabieganie o uwagę drugiej osoby;
- dzielenie się;
- oferowanie pomocy i prośenie o pomoc;
- bycie „dobrym mentorem/kolegą”, np. pozostawanie w pobliżu, rozmawianie, inicjowanie wspólnej zabawy (*National Autism Center*, 2009).

W najnowszych badaniach (McFadden, Kamps, Heitzman-Powell, 2014; Friedrich, 2016) szkolenie rówieśników często konstruowane jest na podstawie metody uczenia umiejętności społecznych w naturalnych warunkach – *Pivotal Response Treatment* – PRT. PRT wywodzi się z terapii behawioralnej, jednak metoda ta różni się od jej klasycznych założeń. Metoda oparta jest na podążaniu za inicjatywą dziecka, a jej celem nie jest modyfikacja zachowań, ale praca nad sferami kluczowymi dla rozwoju społecznego dziecka: motywacją, inicjatywami społecznymi, planowaniem własnych działań, inicjowaniem kontaktu społecznego. Podczas terapii zainteresowania i inicjatywy dziecka stają się naturalnymi wzmocnieniami pozytywnych zachowań (Koegel, 2006).

Szkolenie rówieśników w tym nurcie opisały Karen Pierce i Lauren Schreibman (2007). Podczas szkolenia mentorzy poznają osiem strategii.

1. Pozyskiwanie uwagi: pozyskiwanie uwagi koleżanki/kolegi z ASD poprzez stawanie w odpowiedniej odległości, naprzeciwko, na wysokości twarzy, wy-

- rażne powiedzenie imienia, dotknięcie ramienia.
2. Użycie odpowiedniego do rozwoju i do wieku języka: mówienie w sposób, który jest najbardziej zrozumiały dla koleżanki/kolegi.
 3. Wywoływanie motywacji poprzez oferowanie wyborów: częste oferowanie wyboru w zabawie, trzymanie obiektów do wyboru w polu widzenia koleżanki/kolegi.
 4. Modelowanie poprawnego wykorzystania zabawek i umiejętności z zakresu zabawy: mówienie o regułach zabawy, wyjaśnianie zastosowania zabawek przed zabawą lub wyraźne użycie zabawki zgodnie z przeznaczeniem.
 5. Dążenie do częstych konwersacji: częste podejmowanie rozmowy, zadawanie pytań, oczekiwanie na komentarz podczas zabawy.
 6. Uczenie zabawy w kolejności (moja kolej, twoja kolej): częste podejmowanie zabawy w kolejności i przestrzeganie „kolejki”.
 7. Podkreślanie poprawnych społecznie zachowań: nazywanie zachowań poprawnych społecznie, mówienie o sukcesach i mocnych stronach koleżanki/kolegi, dążenie do wspólnej, radosnej zabawy.
 8. Podniesienie umiejętności uczenia się przez obserwację: prowadzenie narracji podczas zabawy, która pomaga koleżance/koledze skierować uwagę na to, co jest obecnie ważne w zabawie.

Szkolenie przebiega według kilku etapów i trwa ok. 3–4 godzin (tamże). Na początku szkolenia prowadzący wyjaśnia, na czym polega rola mentora. Następnie demonstruje poszczególne strategie za pomocą odgrywania ról. Jeśli szkolenie prowadzi dwie osoby, jedna z nich wchodzi w rolę ucznia z ASD, a druga w rolę mentora. Podczas demonstracji strategii prowadzący mówią na bieżąco, co robią oraz dlaczego zachowują się w określony sposób. Dostarczane są poprawne i niepoprawne przykłady zachowania, prowadzący moderuje rozmowę na temat tego, które zachowania są poprawne i dlaczego. W kolejnym kroku uczniowie odgrywają role, ćwicząc poznane strategie; wyjaśniane są wszelkie wątpliwości uczniów. Przed rozpoczęciem interwencji prowadzący powinni mieć pewność, że uczniowie rozumieją i potrafią zastosować strategie bardzo dobrze.

Kolejnym etapem, po zakończeniu szkolenia, jest wspólna zabawa uczniów-mentorów z uczniem z ASD. Przez kilka pierwszych tygodni zabawa powinna odbywać się w przygotowanych przez nauczyciela warunkach (uczniowie bawią się w osobnej sali, wykorzystane są zabawki, które są najbardziej motywujące dla dzieci). Uczniowie są poproszeni o wykorzystanie nauczonych strategii. Jeśli to konieczne, nauczyciel dostarcza wskazówek oraz pozytywnego wzmocnienia uczniom-mentorom. Kiedy interakcje w takich warunkach przebiegają zgodnie z oczekiwaniami, warunki rozszerzane są na sytuacje naturalne, tj. w świetlicy, stołówce, na podwórku.

Podsumowanie

Rówieśnicy mogą być wyjątkowo skutecznymi trenerami umiejętności społecznych dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wspieranie uczniów z ASD w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych poprzez mediację rówieśniczą jest metodą o skuteczności wykazanej w badaniach naukowych. Przynosi duże korzyści zarówno dzieciom z ASD, jak i dzieciom, które wchodzi w rolę mentorów. Mediacja rówieśnicza jest interwencją terapeutyczną o prostych za-

łożeniach, z dokładnie opracowaną metodyką, która z powodzeniem może być stosowana przez nauczycieli i pedagogów w Polsce. Interwencja wydaje się mieć szczególne zastosowanie na pierwszym etapie szkoły podstawowej. Stworzenie przyjaznego środowiska dla ucznia ze spektrum autyzmu w klasie na wczesnym etapie edukacji jest szansą na zmniejszenie ryzyka odrzucenia go przez grupę oraz na jego pozytywną asymilację i nawiązanie przyjaźni między dziećmi.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukację dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, D.C.: Author.
- Attwood, T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Carter, E.W., Cushing, L.S., Clark, N.M., Kennedy, C.H. (2005). Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(1), 15–25.
- DiSalvo, C.A., Oswald, D.P. (2002). Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198–207.
- English, K., Goldstein, H., Kaczmarek, L., Shafer, K. (1996). Buddy skills training for preschoolers. *Teaching Exceptional Children*, 28(3), 62–66.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills training program. *Exceptional Children*, 63(2), 229–243.
- Friedrich, A.E. (2016). Effectiveness of Pivotal Response Training as a peer-mediated strategy to increase social interactions for students with autism spectrum disorder and communication disorders. Theses and Dissertations. *Paper 2326*. New Jersey: Rowan University.
- Goldstein, H. English, K. Schafer, K. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(1), 33–48.
- Hughes, C., Harvey, M., Cosgriff, J., Reilly, C., Heilingoetter, J., Brigham, N., Kaplan, L., Bernstein, R. (2013). A Peer-Delivered Social Interaction Intervention for High School Students with Autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(1), 1–16.
- Jagielska, G. (2015). *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jones, V. (2007). 'I felt like I did something good'—the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34(1), 3–9.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431–439.
- Koegel, R. (2006). *Pivotal Response Treatments for Autism: Communication, Social & Academic Environment*. Baltimore: Brookes.
- Kohler, F.W., Strain, P.S., Hoyson, M., Davis, L., Donna, W.M., Rapp, N. (1995). Using group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: A preliminary analysis of corollary supportive behaviors. *Behavior Modification*, 19(1), 10–32.
- Kohler, F.W., Strain, P.S., Maretsky, S., DeCesare, L. (1990). Promoting positive and supportive interactions between preschoolers: An analysis of group-oriented contingencies. *Journal of Early Intervention*, 14(4), 327–341.

- Kuhn, L.R., Bodkin, A.E., Devlin, S.D., Doggett, R.A. (2008). Using pivotal response training with peers in special education to facilitate play in two children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(1), 37–45.
- Lantz, J.F., Nelson, J.M., Loftin, R.L. (2004). Guiding Children With Autism in Play: Applying the Integrated Play Group Model in School Settings. *Teaching Exceptional Children*, 37(2), 8–14.
- Laushey, K. M., Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 183–193.
- Laushey, K.M., Heflin, L.J., Shippen, M., Alberto, P.A., Fredrick, L. (2009). Concept Mastery Routines to Teach Social Skills to Elementary Children with High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1435–1448.
- Łaba-Hornecka, A. (2015). Rola pełnosprawnych rówieśników w życiu dzieci z autyzmem (przegląd niektórych programów interwencji rówieśniczej). *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 18, 81–91.
- McFadden, B., Kamps, L. Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699–1712.
- National Autism Center (2009). *Evidence-Based Practice and Autism in the School. A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. National Autism Center. Randolph, MA: National Autism Center.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. *Evidence-based practice: Peer mediated instruction and intervention*. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/content/peer-mediated-instruction-and-intervention>, dostęp: 16.03.2016.
- Owen-DeSchryver, J.S., Carr, E.G., Cale, S.I., Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 15–28.
- Pierce, K., Schreibman, L. (2007). *Kids helping kids. Teaching Typical Children to Enhance the Play and Social Skills of their Friends with Autism and Other PDDs: A Manual*. San Diego: University of California.
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: GWP.
- Pisula, E. (2014). *Autyzm: przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Platos, M. (red.). (2016). *Ogólnopolski Spis Autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”.
- Platos, M., Wojaczek, K., Zawisny A. (2014). W stronę przyjaźni zorganizowanej. Wolontariat koleżeński jako brakujący element kompleksowego systemu wsparcia osób z autyzmem. W: E. Pisula, P. Tomaszewski (red.), *Społeczne i kulturowe aspekty niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Wolfberg, P., Bottema-Beutel, K., DeWitt, M. (2012). Including Children with Autism in Social and Imaginary Play with Typical Peers. Integrated Play Group Model. *American Journal of Play*, 5(1), 55–80.
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G.S., Nguen, T. (2015). Integrated play groups: promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 45(3), 830–845.
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, C. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., i in. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966.
- Zamkowska, A. (2013). Developing friendship among children with a disability as a way of supporting their social integration. W: J. Baran, T. Cierpiałowska, K. Plutecka (red.), *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

TRUDNOŚCI W NAUCE CZYTANIA I PISANIA U DZIECI Z ADHD

Trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisania – charakterystyka zjawiska

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu dotyczą dzieci, które były uczone tradycyjnymi sposobami, jednak mimo wkładanego wysiłku i pracy mają problemy z opanowaniem nauki czytania, pisania czy liczenia na poziomie adekwatnym do ich rozwoju (Skibska, 2015). Do tego rodzaju problemów, określanych w literaturze jako dysleksja rozwojowa, zalicza się następujące formy trudności: dysleksję, dysgrafię i dysortografię (Januszewska, Januszewska, 2016).

Dysleksja jest uznawana za specyficzne rozwojowe zaburzenie (Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013). Charakteryzuje się ono trudnościami w uczeniu się czytania mimo wkładanego wysiłku i stosowania tradycyjnych metod (Skibska, 2015).

Dysgrafia dotyczy dzieci, które mają pismo niskiej jakości, odbiegające od ich wieku rozwojowego. Często jest ono tak nieczytelne, że nie może odczytać go nie tylko osoba postronna, ale także sam autor (Brejnak, 2015).

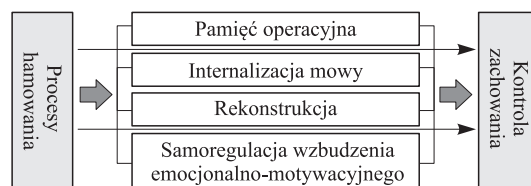
Ostatnią formą specyficznych trudności w nauce jest dysortografia. Jest ona rozumiana jako popełnianie błędów w pisowni mimo wiedzy dotyczącej zasad ortografii.

Przytoczone terminy zostały opisane zarówno w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10, jak również w Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych DSM 5 (Bogdanowicz, 2012). Według doniesień europejskiej literatury rozpowszechnienie dysleksji waha się między 10%–15% i dotyczy nie tylko dzieci, ale także dorosłych (Wiśniewska, Wendorff, 2011). Prawie połowa z tych osób ma również cechy nadpobudliwości psychoruchowej (Wysocka, Lipowska, 2010).

Jedną z głównych teorii tłumaczącą współwystępowanie ADHD i dysleksji odnosi się do podobnych deficytów neuropoznawczych, występujących w obydwu tych zaburzeniach (Januszewska, Januszewska, 2016).

Analiza wybranych trudności dzieci z ADHD i dysleksją – model Barkleya

Russel A. Barkley to amerykański psychiatra, który od wielu lat zajmuje się tematyką nadpobudliwości psychoruchowej. Zasłynął on przede wszystkim na początku lat 90. XX w., kiedy opracował neuropsychologiczną koncepcję, tłumaczącą mechanizm zaburzonego zachowania dzieci z ADHD (Barkley, 1997) (rys. 1). Według tego autora główną przyczyną niepowodzeń dzieci z tą diagnozą jest zaburzone hamowanie. Dysreguluje ono wybrane funkcje wykonawcze, co w konsekwencji osłabia kontrolę motoryczną (Borkowska i in., 2016).



Rys. 1. Relacje między funkcjami psychicznymi w modelu Barkleya

Pierwszym elementem modelu jest hamowanie reakcji. To jeden z najważniejszych procesów psychicznych z pogranicza neurobiologii i psychologii (Farbiash, Berger, 2016). Zaburzenie na tym poziomie powoduje, że dzieci mają trudność z powstrzymaniem się od wykonania jakiejś dodatkowej czynności, a także zahamowaniem już trwającej. Ma to związek z występującymi zaburzeniami na poziomie układu nerwowego. Artur Kołakowski i Marta Jerzak (2015) tłumaczą, że silnie pobudzony OUN to metafora wyścigowego samochodu bez działających hamulców, którymi są procesy hamowania. Słabe zdyscyplinowanie dziecka na poziomie behawioralnym ma wpływ na zaburzone funkcje wykonawcze. Barkley (1997) w swoim modelu wskaza na wybrane funkcje wykonawcze, do których zaliczył:

- pamięć operacyjną;
- internalizację mowy;
- rekonstrukcję;
- samoregulację emocjonalno-motywacyjną.

Pamięć operacyjna ma istotne znaczenie dla rozwoju kontroli hamowania. Dzieci uczą się przetwarzać informacje, które są niedostępne „tu i teraz”, mogą to robić za pomocą obrazów lub słów. Te treści są przechowywane w pamięci, np. zasady, których uczy się dziecko (Filipiak, Stencel, 2014). Pamięć operacyjna w dużej mierze ma charakter pojęciowy i językowy (wyraża się w słowach i opiniach). Jest niezbędna w ujmowaniu i odtwarzaniu znaków graficznych, a także rozumieniu struktur językowych oraz w nauce czytania i pisanie (Skibska, 2015).

Funkcja mowy jest ściśle związana z ułożeniem planu działania, który zostaje przez dziecko podjęty. Na początku dzieci relacjonują na głos swoje postępy z wykonywania czynności, dopiero z czasem uczą się wykonywać zadanie w milczeniu (Sikorska, 2014). Za taki stan odpowiada kolejny element modelu Barkleya, jakim jest internalizacja mowy. Jest to umiejętność rozmowy z samym sobą w celu stworzenia instrukcji, planu, służącego do wykonania zadania. Dzieci z ADHD mają trudności z przestrzeganiem zasad językowych i stylistycznych, budują wypowiedzi niespójne, odbiegające od tematu i mało chronologiczne (Januszewska, Januszewska, 2016). Ich instrukcje czy komunikaty są zatem pełne chaosu.

Kolejnym elementem zależnym od procesów hamowania jest rekonstrukcja. To proces, który umożliwia stworzenie samosterownej instrukcji działania za pomocą precyzyjnej analizy. To umiejętność rozkładania wydarzeń czy zachowań na części składowe. Pozwala ona na to, aby w drugim kroku dokonać syntezy i ponownego połączenia w nowe zachowania. Dzięki temu dziecko będzie płynnie wykorzystywać mowę do kreowania ludzkich działań w sposób elastyczny i kreatywny. Dzieci z ADHD, które przejawiają trudności w tym obszarze, będą miały uboższy słownik pojęciowy, trudniej będzie im budować złożone

wypowiedzi, a także będą generowały mniej pomysłów na werbalne rozwiązanie konfliktów (Borkowska, 2014; Brown, 2010). Wiele metod służących do nauki czytania zakłada pracę o charakterze analityczno-syntetycznym. Dziecko spostrzega wyraz wzrokowo, wyodrębnia poszczególne litery, następnie dopasowuje do nich obraz dźwiękowy (Skibska, 2015). Skoro dzieci z ADHD mają problem z analizą i syntezą materiału, będą miały również trudności z nauką czytania.

Dodatkowo terapie czy usprawnianie tego typu czynności u dzieci nadpobudliwych utrudnia fakt zakłóceń w kolejnym elemencie modelu (samoregulacji wzbudzenia emocjonalno-motywacyjnego). Gdy samoregulacja jest prawidłowo rozwinięta, dzieci potrafią oddzielić kontekst emocjonalny od treści informacji (Borkowska, 2014). Pozwala im to krytycznie obserwować rzeczywistość, jaka je otacza. Niestety, dzieci z ADHD mają z tym problem. Zaburzone hamowanie utrudnia prawidłowy rozwój samoregulacji emocjonalnej. To dlatego dzieci te nie potrafią działać i myśleć pod wpływem silnego bodźca emocjonalnego (Święcicka, 2005). Utrudnia to im również przewidywanie własnych reakcji emocjonalnych, dlatego niechętnie podejmują się kończenia rozpoczętych czynności, a także unikają wysiłku poznawczego. Dzieci te wymagają bardzo silnej motywacji, aby dokończyć rozpoczęte zajęcia.

Mimo występowania trudności językowych uczeń z dysleksją może za pomocą języka mówionego kompensować trudności w czytaniu i pisaniu (Dyrda, 2004). Bardzo wiele zależy jednak od rozwiniętych umiejętności fluencji słownej.

Ostatnim elementem neuropsychologicznego modelu Barkleya jest kontrola zachowania (motoryki). Zaburzenie na tym poziomie wskazuje na manifestowanie się objawów behawioralnych, charakterystycznych dla dzieci z ADHD (Barkley, 2014; Borkowska, 2014). Trudno jest się im powstrzymać od niewłaściwych zachowań, nie potrafią przewidzieć skutków własnych działań, mają problem z siedzeniem w jednym miejscu, często brakuje im poprawnej koordynacji wzrokowo-ruchowej, są nieuważne i chaotyczne (Borkowska, 2014; Keri, Dirlikov, Mostofsky, 2013). Ma to wpływ na sprawne mówienie, pisanie i czytanie. Zaburzenia analizatora kinestetyczno-ruchowego są związane z precyzją ruchów. Z tego powodu dzieci z ADHD piszą o wiele wolniej od swoich rówieśników (np. przepisując ten sam tekst z tablicy) (Opolska, 2000).

Formy pomocy dziecku z ADHD w nauce czytania i pisania

W badaniach naukowych zwraca się uwagę na skuteczność pracy z dziećmi z dysleksją za pomocą takich metod, jak mnemotechniki (Skibska, 2015). Są to określone techniki służące do wspomagania zapamiętywania, bazujące na wiedzy dotyczącej tego, jak efektywnie pracuje nasz umysł (metapoznanie). W badaniach nad stymulowaniem funkcji wykonawczych coraz częściej wspomina się o strategiach metakognitywnych (*metacognitive*) (Shuai i in., 2017). Umiejętności metapoznania są określane jako procesy pomagające programować, kontrolować i modyfikować swoje czynności zgodnie z aktualnymi bądź antycypowanymi wymaganiami zadania.

Literatura dostarcza informacji, w czym konkretnie mogą pomóc techniki metakognitywne. Wymienia się pomoc w: nazwaniu i określeniu celu oraz drogi do jego osiągnięcia, ustaleniu ewentualnych alternatywnych form osiągnięcia

celu w przypadku trudności, wykonaniu pomocy wizualnych wskazujących na ryzyko i utrudnienia w pracy (Filipiak, Stencel, 2014). Dodatkowo istotna jest pomoc w organizacji swojego czasu i swoich zadań. Dotyczy to technik efektywnej nauki, ustalenia balansu między obowiązkami a odpoczynkiem i satysfakcji z momentu, w którym znajduje się dana osoba. W literaturze podkreśla się również, jak ważną rolę w procesie pomocy dzieciom pełnią rodzice i opiekunowie. Uważa się za istotne włączenie ich do współpracy (Shuai i in., 2017).

Podkreślając znaczenie tych strategii w pracy terapeutycznej, szkolnej, domowej, ważne jest również podkreślenie zastosowania tych form pracy z pacjentami z innymi zaburzeniami. Najwięcej sukcesów na tym polu jest odnotowanych w rehabilitacji pacjentów ze schizofrenią lub innymi zaburzeniami dotyczącymi funkcji wykonawczych, tj. chorobami naczyniowymi mózgu, urazami czaszkowo-krzyżowymi¹ (Pankowski, Kowalski, Gawęda, 2016).

Dość popularne są również terapie metakognitywne kierowane do osób z depresją. Do popularnych metod metakognitywnych można zaliczyć myślenie wizualne czy mapy poznawcze (Mapy Myśli) (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2013).

Skupię się szczególnie na zastosowaniu Map Myśli. Mapy Myśli – jako graficzno-pisemna forma pomocy, służą do efektywnej nauki, ale także pomagają skutecznie zarządzać czasem i organizować swoje myśli. Zostały opracowane przez Tony'ego i Barry'ego Buzanów. Autorzy Map Myśli wskazują na korzyści płynące z praktykowania tej metody, jak m.in. stymulacja całej kory mózgowej, a zwłaszcza okolic czołowych, które są szczególnie istotne przy planowaniu i organizowaniu (Buzan, 2012; Dutt, 2014).

Wyniki badań potwierdzają skuteczność tego narzędzia i dowodzą, że po treningach z użyciem Map Myśli następuje wzrost pamięci długoterminowej (o 10%), umiejętności syntezy informacji, poprawa umiejętności komunikacji, wzrost koncentracji uwagi i motywacji do nauki, zwiększa się kontrola zachowania oraz sukcesy akademickie (Dutt, 2014; Safar, Jafer, Alqadiri, 2014). Wykazały to m.in. badania uczniów, którzy ocenili wzrost motywacji i zaangażowania w naukę podczas stosowania narzędzia Map Myśli (64,5% ankietowanych zgodziło się, a 35,5% zdecydowanie się zgodziło) (Safar, Jafer, Alqadiri, 2014).

Lucyna Bobkowicz-Lewartowska, Magdalena Giers (2014) wykonały badania analizujące profil inteligencji dzieci z ADHD według teorii Howarda Gardnera. Analizy wykazały, że u tych dzieci przeważająca jest inteligencja wizualna. Te badania potwierdzają prawidłowy kierunek pracy z dziećmi z ADHD. Warto jest zatem korzystać z uporządkowanych form wizualnych, do których mogą należeć tablice, plany czy agendy wykonane technikami myślenia wizualnego i Mapami Myśli.

¹ Daniel Pankowski, Joachim Kowalski, Łukasz Gawęda (2016) wykonali zestawienie dotyczące skuteczności treningów metapoznawczych w terapii schizofrenii. Przeprowadzili systematyczne wyszukiwanie w bazach danych: PubMed, EBSCO, Google Scholar, EMBASE, Cochrane Centralny Rejestr Kontrolowanych Prób i PsycINFO. Autorzy przedstawiają jedynie te badania, których projekt umożliwił porównanie wyników między grupą treningów metakognitywnych i grupą kontrolną. Opisane wyniki wykazały, że trening jest skuteczną formą terapii w zmniejszaniu urojeń, uprzedzeń poznawczych związanych ze schizofrenią i poprawą wyglądu. Jego dużym atutem jest również łatwa dostępność i bezpłatność.

Wymienione formy pomocy zyskują dopiero wtedy, gdy są realnie i regularnie stosowane (Kajka, Szymona, 2014). Biorąc pod uwagę korzyści, jakie wynikają z praktykowania Map Myśli, warto jest wskazać na konkretne ich zastosowanie zarówno w edukacji, jak i w domu.

Pierwszym zastosowaniem Map Myśli jest wykonanie w formie graficznej kontraktu terapeutycznego. Może on składać się z kilku głównych punktów: kto go zawiera, kiedy obowiązuje, jakie są zasady, nagrody i konsekwencje za jego (nie)przestrzeganie.

Istotne jest to, że Mapy Myśli są metodą wykorzystującą myślenie wielokierunkowe. Oznacza to, że dzieci, patrząc na kartkę, widzą z góry najważniejsze hasła jednocześnie. Dodatkowo przy każdym hasle znajduje się rysunek, zatem system ten jest także wspomagany zapamiętywaniem na dwóch poziomach: werbalnym (słownym) i niewerbalnym (wyobrażeniowym)². Ułatwia to wydobywanie najważniejszych informacji z pamięci operacyjnej.

Wykorzystanie dwóch poziomów zapamiętywania pomaga dzieciom we wzajemnej integracji tekstu z obrazem, uchwyceniu zależności przyczynowo-skutkowych, a także rozumieniu czytanego tekstu (Kawiorski, 2013). Stanisław Kawiorski (tamże) wskazuje, że korzystanie z dwóch poziomów zapamiętywania pomaga dzieciom we wzajemnej integracji tekstu z obrazem, w uchwyceniu zależności przyczynowo-skutkowych, a także rozumieniu czytanego tekstu.

Wiele źródeł dotyczących dzieci z dysleksją donosi również o tym, że znacznie lepiej radzą sobie one z obrazem niż ze słowem. Zatem łączenie tych dwóch poziomów przetwarzania informacji (wzrokowego i wizualnego) może ułatwić im czytanie, zapamiętywanie i rozumienie tekstu.

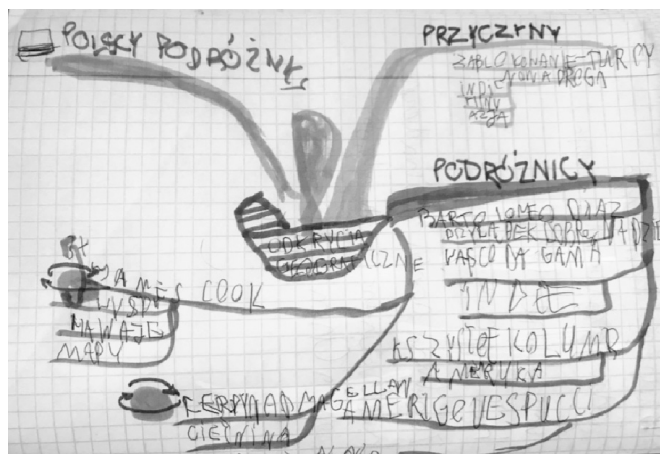
Inne zastosowanie mogą mieć notatki robione na lekcjach. Uporządkowana treść narysowana samodzielnie przez dziecko w zeszycie pozwala mu sprawniej uchwycić najważniejsze informacje, które ma do opanowania. Przykładem może być notatka z lekcji przyrody (rys. 2) lub Mapa Myśli z lektury szkolnej. Zawiera ona najważniejsze hasła: autor, o czym jest lektura, czas i miejsce akcji, krótki ramowy plan wydarzeń. Bardzo często zdarza się tak, że dzieci, tworząc takie wprowadzenie, są zaintrygowane lekturą i chętniej chcą ją przeczytać samodzielnie. Wcześniej proces czytania kojarzył się im jedynie z udręką.

Rysunki w procesie tworzenia Mapy Myśli

Przedstawienie treści tekstu za pomocą kolorowego symbolu pełni w procesie nauki kilka ważnych ról. Po pierwsze, dzieci, które lubią rysować, mogą się zrelaksować. Bardzo często słowa kojarzą się im z pisanem i czytaniem, co wywołuje u nich automatyczną niechęć. Rysunek stanowi miłą odmianę. Po drugie, rysowane treści angażują również emocje, a zgodnie z prawami zapamiętywania, jest to najskuteczniejsza forma nauki (Buzan, 2012). Bardzo często wprowadza się również kilka dodatkowych wskazówek, m.in. przerysowane rysunki, abstrakcyjne, śmieszne i ożywione. Dzieci bardzo chętnie podejmują tę formę współpracy. Gdy nie można sobie pozwolić na równoczesne rysowanie Mapy

² Podejście to nawiązuje do koncepcji podwójnego kodowania Allana Paivio.

Myśli i skojarzeń rysunkowych, dzieci są proszone, aby dokończyły rysunki w domu. Stanowi to świetną formę powtórzenia materiału szkolnego.



Rys. 2. Mapa Myśli narysowana na lekcji przyrody

Podsumowując, dzieci z diagnozą ADHD mają trudności z opanowaniem materiału szkolnego, pisanie i czytanie. Są one bardzo często zbieżne z trudnościami wynikającymi z dysleksji. Analizując jednak model Barkleya (1997), można dostrzec, że mechanizm obydwu dysfunkcji (ADHD i dysleksji) ma podobne mechanizmy. Proponowane zastosowanie Mapy Myśli może wspomóc proces nauki dzieci z trudnościami.

Bibliografia

- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychol. Bull.*, 121, 65–94.
- Barkley, R.A. (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder, fourth edition: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L., Giers, M. (2014). Profil inteligencji dzieci z ADHD w odniesieniu do koncepcji inteligencji wielorakiej H. Gardnera – implikacje edukacyjne. *Edukacja dla bezpieczeństwa*, VII, 2/23, 283–294.
- Bogdanowicz, M. (2012). Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji* (s. 16–39). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Borkowska, A.R. (2014). *Procesy uwagi i hamowania reakcji u dzieci z ADHD z perspektywy rozwojowej neuropsychologii klinicznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Borkowska, A.R. (2016). ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. W: A.R. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka* (s. 177–199). Warszawa: WN PWN.
- Brejnak, W. (2015). Dysleksja jako zaburzenie rozwoju dziecka – rozpoznanie i terapia. *Zeszyty Naukowe Pedagogika*, 1, 33–50.
- Brown, T.E. (2010). Emerging Understandings of Attention-Deficit Disorders and Comorbidities. W: T.E. Brown (red.), *Attention-Deficit Disorders and Comorbidities in Children, Adolescents, and Adults* (s. 3047). Washington: American Psychiatric Press.
- Buzan, T. (2012). *Mapy twoich myśli*. Łódź: Wydawnictwo Aha!

- Clime, E.A., Mastoras, S.M. (2015). ADHD in Schools: Adopting a Strengths-Based Perspective. *Psychologie canadienne /Canadian Psychological Association*, 56, 3, 295–300.
- Dutt, M. (2014). Using Mind Maps to Enhance Creativity When Managing Projects. *Journal for Quality & Participation*, 37(2), 1–10.
- Dyrda, J. (2004). *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Farbiash, T., Berger, A. (2016). Brain and behavioral inhibitory control of kindergartners facing negative emotions. *Developmental Science*, 19, 5, 741–756.
- Filipiak, S., Stencel, M. (2014). Rozwój kontroli hamowania w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa oraz jej znaczenie w przewidywaniu powodzenia szkolnego. *Szkola Specjalna*, 2, 85–97.
- Januszewska, E., Januszewska, I. (2016). ADHD a problem dysleksji u dzieci w wieku szkolnym. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, XXII, 2, 52–74.
- Kajka, N., Szymona, K. (2014). *Terapia ADHD. Trening sukcesu w pracy z dzieckiem nadpobudliwym*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.
- Kawiorski, S. (2013). Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu. *Podkarpackie Studia Biblioteczne*, 2, 33–39.
- Keri, S.R., Dirlikov, B., Mostofsky, S.H. (2013). Increased Intrasubject Variability in Boys with ADHD Across Tests of Motor and Cognitive Control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(3), 485–495.
- Kołakowski, A., Jerzak, M. (2015). Praca z dzieckiem z ADHD w szkole i poza nią. W: M. Jerzak, A. Kołakowski (red.), *Jak pracować z dzieckiem z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. ADHD w szkole* (s. 107–152). Sopot: GWP.
- Łockiewicz, M., Bogdanowicz, K.M. (2013). *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2013). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Opolska, T. (2000). Dysleksja i dysgrafia. W: B. Woynarowska (red.), *Zdrowie i szkoła* (s. 195–202). Warszawa: Wydawnictwa Lekarskie PZWL.
- Pankowski, D., Kowalski, J., Gawęda, E. (2015). Skuteczność treningu metapoznawczego u osób chorujących na schizofrenię: narracyjny przegląd systematyczny badań opublikowanych w latach 2009–2015. *Psychiatria Polska*, 50(4), 787–803.
- Rutledge, K., Jvanden Bos, W., McClure, S.M., Schweitzer, J.B. (2012). Training cognition in ADHD: current findings, borrowed concepts, and future directions. *Neurotherapeutics*, 9, 542–558.
- Safar, A.H., Jafer, Y.J., Alqadiri, M.A. (2014). Mind Maps as Facilitative Tools In Science Education. *College Student Journal*, Winter, 489(4), 629–647.
- Shuai, L., Daley, D., Wang, V.F., Zhang, J.S., Kong, Y., Tan, X., Ji, N. (2017). Executive Function Training for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Chin. Med. J. (Engl)*, 130(5), 549–558.
- Sikorska, I. (2014). *Trening koncentracji. Jak rozwijać uwagę i pamięć dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Skibska, J. (2015). *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Święcicka, M. (2005). *Uwaga, samokontrola, emocje. Psychologiczna analiza zachowań dzieci z zaburzeniami uwagi*. Warszawa: Emu.
- Wiśniewska, B., Wendorff, J. (2011). Patogeneza dysleksji rozwojowej i postępy w jej terapii. *Praca Poglądowa/Review Paper*, 20, 9, 61–70.
- Wysocka, A., Lipowska, M. (2010). Genetyczne podłoże współwystępowania ADHD i dysleksji rozwojowej. *Psychiatr. Psychol. Klin.*, 10(3), 189–194.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

MARZANNA ZAORSKA
UWM, Olsztyn
mzaorska@poczta.onet.pl

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 15.05.2018
Data przyjęcia: 30.05.2018

WSPOMNIENIE O DOKTORZE TADEUSZU MAJEWSKIM (1931–2018)¹

Tadeusz Majewski – wybitny psycholog (psycholog kliniczny, tyflopsycholog), ekspert i znawca problematyki tyflogicznej, rehabilitacji społeczno-zawodowej oraz surdotyflop pedagogiki. Głęboko i prawdziwie zaangażowany w wspomaganie osób z niepełnosprawnościami, szczególnie osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi. Autorytet na skalę światową w podejmowanych zagadnieniach. Komunikatywny, empatyczny, zawsze pogodny, otwarty na innych ludzi, szczególnie ludzi oczekujących zrozumienia i życzliwego ukierunkowania, tytan pracy. Zbudował teoretyczne podstawy polskiej surdotyflopsychologii i surdotyflop pedagogiki.

Urodził się 24 lutego 1931 r. w Kórniku koło Poznania. Do szkoły podstawowej uczęszczał w rodzinnym mieście, tam też w 1950 r. ukończył liceum ogólnokształcące. Studia psychologiczne podjął w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Stopień magistra w zakresie psychologii uzyskał w roku 1955 na podstawie pracy *Wybór zawodu u niewidomych*. W roku 1953, kiedy był jeszcze studentem, Zakład dla Dzieci Niewidomych w Laskach koło Warszawy zwrócił się do Niego z propozycją wyjazdu z uczniami niewidomymi na wakacje nad morze, do Sobiieszewa, w statusie opiekuna i wychowawcy. Propozycję ponowiono w 1954 r. W ten oto sposób nawiązał kontakt z tym Zakładem. Aktywność wychowawcza z uczniami niewidomymi w okresie wakacji stanowiła inspirację do zajęcia się problemami młodzieży niewidomej i zgromadzenia materiałów do pracy magisterskiej.

Po studiach rozpoczął pracę w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach w charakterze psychologa i wychowawcy. Równocześnie realizował badania naukowe nad tematyką tyflogiczną, w szczególności kwestiami funkcjonowania psychicznego dzieci i młodzieży ze zróżnicowanymi uszkodzeniami narządu wzroku. Realizował także badania nad kształtowaniem się ruchów robotniczych wśród niewidomych. Wyniki wspomnianych badań zostały opublikowane w pracy pt. *Zagadnienia rehabilitacji niewidomych* (1971). Warszawa: Zakład Wydawnictw Centralnej Rady Spółdzielczości.

¹ Biografię Tadeusza Majewskiego opracowano na podstawie informacji zawartych w opracowaniu autorstwa Marzanny Zaorskiej (2010). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*. Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 188–197, a także w nieopublikowanej pracy magisterskiej Magdaleny Jarockiej (2009). *Tadeusz Majewski życie i działalność na rzecz teorii i praktyki psychopedagogicznej oraz rehabilitacyjnej*. Toruń: UMK (promotor Marzanna Zaorska). Ponadto na podstawie tekstu przygotowanego przez córkę i zięcia Tadeusza Majewskiego – Hannę i Janusza Szostakowskich (2018). *Wspomnienie o człowieku, który nie przespał swojego życia*. Warszawa, jak również rozmów przeprowadzonych z dr Grażyną Walczak z Akademii Pedagogiki Specjalnej.

W 1957 r. założył rodzinę, przeniósł się do Warszawy (żona Czesława Ratajczak-Majewska, dr. nauk med. w zakresie pediatrii; urodzona w roku 1931, zmarła w roku 2012; ze związku urodziła się córka Hanna). W tym też czasie podjął pracę na stanowisku psychologa w Zakładzie Rehabilitacji Podstawowej i Społecznej, prowadzonym przez Polski Związek Niewidomych. Była to placówka dla osób nowo ociemniałych. Funkcjonowała w Warszawie. W tym okresie prowadził badania nad psychiczną adaptacją do nowych warunków i nowych sytuacji życiowych osób, które traciły lub straciły wzrok. Ich efektem była praca *Rehabilitacja psychiczna ociemniałych* (1971). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich. Stanowiła podstawę do uzyskania w 1969 r. stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie psychologii defektologicznej na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Po przeniesieniu Zakładu Rehabilitacji Podstawowej i Społecznej PZN do Chorzowa (w roku 1963) zaczął pracować w ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej. Zajmował się organizacją, rozwojem i nadzorem nad placówkami świadczącymi usługi w ramach rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych w całym kraju. Od 1977 r. był naczelnikiem Wydziału Rehabilitacji Zawodowej w Departamencie Rehabilitacji. W Ministerstwie był zatrudniony do 1981 r., z przerwą w latach 1975 i 1976, kiedy pracował za granicą, w Iranie.

Od 1976 r. prowadził wykłady w Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego w Warszawie z tematyki rehabilitacji zawodowej i zatrudniania osób niepełnosprawnych dla pracowników zajmujących się tymi zagadnieniami w terenie. W latach 1978–1981 prowadził zajęcia dydaktyczne z psychologii niewidomych i słabowidzących w Zakładzie Psychopedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W 1989 r., na prośbę prof. Zofii Sękowskiej, przejął wykłady z przedmiotu: Psychologia niewidomych i słabowidzących na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Z APS współpracował niemal do ostatnich lat swojego życia. Poza wymienionym prowadził również wykłady z przedmiotów: Podstawy rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia osób niepełnosprawnych, Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych, Nowoczesne systemy wspomagania rehabilitacji osób niepełnosprawnych, Osoba niepełnosprawna w przepisach prawa oraz Zawodownawstwo a niepełnosprawność – przystosowanie stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych.

W czasie pracy w Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej odbył podróże studialne do Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Szwajcarii, zapoznając się z rozwiązaniami dotyczącymi wspierania osób niewidomych. W 1970 r. przebywał ponad cztery miesiące na stypendium w Stanach Zjednoczonych. Zgłębiał tam między innymi problematykę osób głuchoniewidomych. Przywiózł do kraju wiele materiałów i wyników badań poświęconych tej grupie osób niepełnosprawnych. Opierając się na badaniach amerykańskich, przeprowadził podobne badania w Polsce. W ich rezultacie napisał pracę porównawczą *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych* (1979). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich. Monografia miała stanowić podstawę do uzyskania stopnia doktora habilitowanego na UMCS w Lublinie. Otwarty już przewód został jednak przerwany na skutek propozycji podjęcia pracy za granicą.

W analizowanych latach brał udział w kilku międzynarodowych konferencjach poświęconych problematyce psychologicznej i rehabilitacyjnej, które odbyły się w Austrii, Norwegii, Iranie, Finlandii, Szwecji i Nowej Zelandii, ale też i w kraju. Prezentował na nich referaty obejmujące wskazaną tematykę. W roku 1975, po jednej z międzynarodowych konferencji zorganizowanych w Warszawie przez Polskę i Międzynarodową Organizację Pracy, na której przedstawił referat w języku angielskim, otrzymał propozycję wyjazdu do Iranu jako ekspert tej organizacji. W Teheranie był doradcą rządu irańskiego w zakresie poradnictwa zawodowego oraz oceny zdolności do pracy osób niepełnosprawnych. Pracował tam w latach 1975–1976, wraz ze specjalistami z Norwegii i Wielkiej Brytanii, którzy zajmowali się innymi etapami rehabilitacji zawodowej. W tym czasie napisał w języku angielskim poradnik: *Vocational Guidance of the Disabled (Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych)* (1976). Teheran: International Labour Organisation Project, przeznaczony dla pracowników zajmujących się w Iranie sprawami rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Został on przetłumaczony na język perski (farski). Majewski miał propozycję pozostania w Iranie na dalszy okres, lecz ze względów rodzinnych propozycji tej nie przyjął.

W 1981 r. otrzymał ponownie ofertę wyjazdu za granicę – jako ekspert Międzynarodowej Organizacji Pracy. Tym razem była to propozycja wyjazdu do Kenii w Afryce. Został doradcą w Ministerstwie Spraw Socjalnych w stolicy Kenii Nairobi, które odpowiedzialne było za rehabilitację zawodową i zatrudnianie osób niepełnosprawnych. Jednym z Jego zadań było szkolenie personelu w zakresie rehabilitacji zawodowej. Majewski działał tam bardzo prężnie. W ramach podanego zadania przeprowadził wiele szkoleń i przygotował dla personelu wiele materiałów specjalistycznych, między innymi podręczniki w języku angielskim: *Vocational Rehabilitation of Disabled Persons (Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych)*; *Community-Based Rehabilitation of Disabled Persons (Rehabilitacja środowiskowa osób niepełnosprawnych)*, International Labour Organisation Project, Nairobi (Kenia) 1982. Prace te zostały przetłumaczone na język lokalny, a także przesłane ekspertom pracującym w innych krajach jako wzór dla ich działań. Po roku pobytu w Kenii władze Międzynarodowej Organizacji Pracy z Genewy zaproponowały Majewskiemu zorganizowanie w Nairobi Afrykańskiego Instytutu Rehabilitacji. Głównym zadaniem miało być kształcenie pracowników w zakresie rehabilitacji zawodowej i zatrudniania osób niepełnosprawnych z krajów afrykańskich. Wkrótce wspomniany Instytut powstał. Kształcili się w nim studenci z 11 krajów, z dawnych kolonii brytyjskich. Majewski prowadził ten Instytut do 1987 r., kiedy uzyskał prawo do emerytury z Funduszu Emerytalnego ONZ. Pomimo propozycji przedłużenia kontraktu na następne cztery lata zrezygnował z pobytu w Afryce.

W czasie całej swojej działalności zawodowej ściśle i aktywnie współpracował z Polskim Związkiem Niewidomych. W 2000 r. został honorowym członkiem tej organizacji. Przez wiele lat był członkiem Rady Naukowej przy Polskim Związku Niewidomych, służąc swoją wiedzą i doświadczeniem władzom oraz podopiecznym PZN. Współpraca przejawiała się również w przygotowywaniu artykułów do czasopism wydawanych przez PZN, takich jak: *Pochodnia*, *Nasze Dzieci*, *Biuletyn Informacyjny PZN*. Wiele z nich miało charakter informacyjny, przybliżający polskim czytelnikom problemy osób niewidomych w innych kra-

jach, oraz popularnonaukowy. Dzięki podejmowanej współpracy udało się opublikować kilka pozycji książkowych poświęconych kwestiom tyflogicznym.

Tadeusz Majewski był założycielem i wieloletnim członkiem Zarządu Towarzystwa Pomocy Osobom Głuchoniewidomym. Do kwartalnika wydawanego przez tę organizację *Dłonie i Słowo* pisał artykuły informujące o sytuacji osób głuchoniewidomych na świecie.

Na podkreślenie zasługuje współpraca Tadeusza Majewskiego z Krajową Izbą Gospodarczo-Rehabilitacyjną w Warszawie, zrzeszającą zakłady zajmujące się zatrudnieniem osób niepełnosprawnych. Dzięki tej współpracy udało się udostępnić specjalistom kilka prac i liczne artykuły poświęcone rehabilitacji zawodowej i zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. W 2003 r. otrzymał wyróżnienie HUBERT im. Jerzego Huberta Modrzejewskiego za szczególne zasługi dla środowiska osób niepełnosprawnych, przyznawane przez Krajową Izbę Gospodarczo-Rehabilitacyjną. Przez wiele lat był członkiem Zarządu Głównego Towarzystwa Walki z Kalectwem i działaczem tej organizacji. W roku 2004 otrzymał nagrodę Twórcy Polskiej Rehabilitacji, przyznawaną przez Towarzystwo Walki z Kalectwem za wybitną wieloletnią działalność zawodową i społeczną na rzecz rozwoju kompleksowej rehabilitacji polskiej oraz w podzięk za społeczną, ofiarną współpracę z Polskim Towarzystwem Walki z Kalectwem.

Na swojej drodze życiowej spotkał kilka osób, które stały się autorytetami i wzorami godnymi naśladowania oraz wyznaczały jego aktywność zawodową i naukową. Jeśli chodzi o sprawy osób niewidomych, to takim autorytetem i wzorem była prof. Zofia Sękowska z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, z którą przez wiele lat współpracował. Jego nauczycielem i inspiratorem do zajęcia się problemami zawodowymi osób niepełnosprawnych był prof. Aleksander Hulek z Uniwersytetu Warszawskiego. W rozwoju kariery zawodowej wiele zawdzięcza mgr. Tomaszowi Lidke, dyrektorowi Departamentu Rehabilitacji w Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej, bowiem docenił wiedzę i aktywność naukowo-praktyczną Majewskiego, wysyłał go w podróże studialne, na stypendia zagraniczne i międzynarodowe konferencje.

Tadeusz Majewski był osobą bardzo otwartą, komunikatywną, empatyczną. Uważał, że zdołał spełnić swoje marzenia zawodowe, że jego dotychczasową drogą zawodową kierowała jakaś siła zewnętrzna. Nigdy nie musiał ubiegać się o pracę, o tytuły, stanowiska czy promocję siebie. Propozycje przychodziły od innych ludzi. Do końca życia pasjonował się muzyką, szczególnie klasyczną, operą i operetką. Starał się być aktywny fizycznie, dużo spacerował, zwiedzał miejsca historyczne. Uważał, że jego przeznaczeniem była praca na rzecz osób z niepełnosprawnością, bo dawała głęboką satysfakcję osobistą. Dzięki niej miał możliwość poznania wiele krajów, spotkania ciekawych ludzi, specjalistów z zakresu niepełnosprawności. Tym tematem zajmował się ponad 60 lat. Niemal do ostatnich lat życia przekazywał swoją wiedzę adeptom pedagogiki specjalnej, psychologii, rehabilitacji społeczno-zawodowej.

Twórczość naukowa Tadeusza Majewskiego jest bardzo obszerna i bogata. Obejmuje 30 pozycji książkowych oraz ponad 400 artykułów opublikowanych w różnych czasopismach naukowych, popularnonaukowych, specjalistycznych kwartalnikach i miesięcznikach. Już w 1971 r. ukazały się dwie jego książki: *Reha-*

bilitacja psychiczna ociemniałych, wydana w Warszawie przez Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, oraz *Zagadnienia rehabilitacji niewidomych*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Centralnej Rady Spółdzielczości.

Pierwsza jest wynikiem pracy Majewskiego w Zakładzie Rehabilitacji Podstawowej w Warszawie, prowadzonym przez Polski Związek Niewidomych. Druga eksponuje podstawowe problemy osób nowo ociemniałych i sposoby ich rozwiązywania na podstawie obecnych doświadczeń. Książka *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, wydana przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe w 1983 r., była natomiast próbą dokonania syntezy i systematyzacji zgromadzonej dotychczas wiedzy psychologicznej o niewidomych i niedowidzących oraz o wykorzystaniu jej w praktyce psychologicznej.

Wśród prac tyflogicznych na szczególne podkreślenie zasługują trzy pozycje, które Majewski nazywał „trylogią tyflogiczną”. Są to:

1. *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących* (2002). Warszawa: Polski Związek Niewidomych. Przedstawia specyfikę rozwoju psychicznego i społecznego dzieci niewidomych oraz słabowidzących. Jest „dobrym podręcznikiem dla studentów tyflopädagogiki, lecz może też służyć różnym specjalistom zajmującym się dziećmi z uszkodzonym wzrokiem” (cudysłów obejmuje słowa Tadeusza Majewskiego).
2. *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie osób niewidomych i słabo widzących* (2004). Warszawa: Dział Wydawnictw Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej – sygnalizuje problemy zawodowe. Jest skierowana do doradców zawodowych, instruktorów zawodowych, pośredników pracy, pracodawców oraz innych pracowników, którzy pragną pomagać osobom z niepełnosprawnością wzrokową w uzyskaniu trwałego zatrudnienia.
3. *Niewidomi i słabowidzący seniorzy* (1999). Warszawa: Polski Związek Niewidomych – ukazuje całokształt problemów ludzi z uszkodzonym wzrokiem w wieku zaawansowanym, zarówno tych, którzy od urodzenia są niewidomymi, utracili wzrok w młodszym wieku, albo w okresie aktywności zawodowej, jak i tych, którzy stracili wzrok w okresie senioralnym.

Ważną publikacją w dorobku publikacyjnym Tadeusza Majewskiego jest *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym* (1997). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zawiera on informacje, które powinny rozwiać wątpliwości i obawy nauczycieli przed kształceniem integracyjnym dzieci niepełnosprawnych wzrokowo, ale z zachowaniem pewnych warunków sprzyjających procesowi ich edukacji integracyjnej. Podręcznik obejmuje wiadomości o dzieciach niewidzących i słabowidzących oraz barierach, trudnościach, specjalnych potrzebach edukacyjnych i warunkach zaspokajania tych potrzeb w edukacji w szkole ogólnodostępnej. Włącza materiały, w których nauczyciele mogą szukać pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących nauczania analizowanej populacji uczniów.

Wśród publikacji omawiających kwestie edukacji i rehabilitacji osób głuchoniewidomych szczególnie istotne są dwie prace: *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych* (1979). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich oraz *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych* (1995). Warszawa: Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym i Polski Związek Niewidomych.

Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych to pierwsza w Polsce praca ujmująca całokształt problemów rehabilitacyjnych osób głuchoniewidomych. Jak pisze Józef Mendruń, książka miała na celu „przekształcenie przekonania i wyobrażenia społeczeństwa o potrzebach i możliwościach głuchoniewidomych, a dzięki podaniu merytorycznych i organizacyjnych propozycji rozwiązania niektórych problemów głuchoniewidomych jest swoistą zachętą do dalszych poszukiwań w tej dziedzinie” (T. Majewski, *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych*, PZWL, Warszawa 1979, s. 9). Głównie chodziło o zmianę sposobu myślenia społeczeństwa i stosunku do osób głuchoniewidomych. Ówczesna wiedza o możliwościach głuchoniewidomych była znikoma. Panowało przekonanie, że osoby te są pozbawione jakichkolwiek możliwości samodzielnego życia i zdane wyłącznie na uzależnienie oraz pomoc innych ludzi. Książka ukazała się w setną rocznicę urodzin Heleny Keller.

Artykuły związane z tematyką tzw. głuchoślepoty (równoczesnego uszkodzenia słuchu i wzorku) Majewski publikował w różnych czasopismach, starając się upowszechniać problemy osób głuchoniewidomych. Na wskazanie zasługują artykuły, które ukazały się w czasopiśmie wydawanym przez Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym: *Dłonie i Słowo*, w tym seria poświęcona osobom głuchoniewidomym w innych krajach, np. Japonii, Kanadzie, we Włoszech, w Stanach Zjednoczonych, Chorwacji i Rosji.

Ważnym obszarem aktywności naukowej Tadeusza Majewskiego był obszar rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Napisał wiele tekstów o charakterze stricte naukowym i popularnonaukowym oraz kilka monografii, np. *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych* (1995). Warszawa: Centrum Badańczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych; *Podstawy rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych* (wydanie II uzupełnione) (2002). Warszawa: Kolegium Andragogiki Specjalnej WSPS; *Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie osób niepełnosprawnych dla pracowników terenowych* (1999) Warszawa: Dział Wydawnictw Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej; *Gmina a niepełnosprawność: Podręcznik dla samorządów gminnych z zakresu aktywizacji zawodowej i rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych* (2007). Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna (współautorzy: C. Miżejewski i W. Sobczak); *Jak zatrudniać osoby niepełnosprawne* (2007). Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.

Tadeusz Majewski do końca życia pomagał i uświadamiał osobom niepełnosprawnym, że potrzebna jest im motywacja i przekonanie, że dzięki swojej własnej pracy oraz nabytym umiejętnościom mogą być samodzielnymi uczniami, pracownikami, rodzicami, wartościowymi ludźmi. Wskazywał, w jaki sposób te cele osiągnąć, jak kształtować kompetencje interpersonalne, jak być autonomicznym zawodowo i społecznie, jak wpływać na pozytywne nastawienie pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych. Dzięki Majewskiemu wiele osób niepełnosprawnych pozyskało możliwość korzystania z dobrodziejstwa integracji społecznej.

Tadeusz Majewski dla wielu psychologów i pedagogów specjalnych stanowi niedościgniony autorytet, wzór profesjonalisty i człowieka godny podziwu oraz należnego uznania. Całe swoje życie poświęcił osobom znajdującym się w potrzebie, wierząc, że włożony wysiłek przyczyni się do efektywniejszych działań

na ich rzecz. Pracował nie dla korzyści majątkowych czy popularności. Nawet nie dla siebie, ale dla osób niepełnosprawnych, które często, nie znając go osobiście, są mu wdzięczne za to, co zdołał uczynić dla ich środowiska. Jan Pawła II powiedział: „Człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest; nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innymi”².

Tadeusza Majewski zmarł 1 maja 2018 r. Pogrzeb odbył się 11 maja 2018 r. na cmentarzu Bródnowskim w Warszawie. Spoczął w grobie rodzinnym (aleja 24 F-6-1).

Cześć Jego pamięci!

Bibliografia

<http://www.cytaty.info/autor/janpawelkarolwojtyla/1>, dostęp: 10.05.2018.

Jarocka, M. (2009). *Tadeusz Majewski życie i działalność na rzecz teorii i praktyki psychopedagogicznej oraz rehabilitacyjnej*. Toruń: UMK. Nieopublikowana praca magisterska; promotor Marzenna Zaorska.

Majewski, T. (1979). *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych*. Warszawa: PZWL.

Majewski, T. (2002). *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*. Warszawa: Wydawnictwo PZN.

Zaorska, M. (2010). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

² <http://www.cytaty.info/autor/janpawelkarolwojtyla/1>, dostęp: 10.05.2018.

DZIECKO POCZĘTE NIEZDOLNE DO SAMODZIELNEGO ŻYCIA W ŚWIETLE PRZEPISÓW PRAWA

Część V

Świadczenia przysługujące kobietom w ciąży zagrożonej i po urodzeniu dziecka niezdolnego do życia

Świadczenia przysługujące kobiecie w ciąży zagrożonej i rodzinie w sytuacji urodzenia dziecka niezdolnego do samodzielnego życia poza organizmem matki są uregulowane w różnych aktach prawnych. Najnowszym z nich jest *Ustawa o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem” z dnia 4 listopada 2016 r.* (Dz.U. poz. 1816; dalej: ustawa „Za życiem”), która weszła w życie z dniem 1 stycznia 2017 r.

Podstawą do korzystania z różnych uprawnień, w tym świadczeń finansowych przewidzianych w ustawie „Za życiem”, jest zaświadczenie potwierdzające u dziecka ciężkie i nieodwracalne upośledzenie albo nieuleczalną chorobę zagrażającą życiu, które powstały w okresie rozwoju prenatalnego lub w czasie porodu. W zaświadczeniu nie wystarczy jedynie ogólnie powtórzyć ten zapis ustawowy, należy konkretnie określić niepełnosprawność lub chorobę dziecka ze wskazaniem, kiedy powstały oraz że mają charakter ciężki i nieodwracalny albo nieuleczalny i zagrażający życiu (Bochenek, 2017). Zaświadczenie to wydaje lekarz, mający kontrakt z NFZ lub zatrudniony w podmiocie leczniczym, mającym podpisany kontrakt z NFZ, posiadający specjalizację II stopnia lub tytuł specjalisty w dziedzinie położnictwa i ginekologii, perinatologii lub neonatologii.

Jedynym świadczeniem finansowym przewidzianym wprost przez ustawę „Za życiem” jest jednorazowe świadczenie w wysokości 4.000 zł przyznawane z tytułu żywego urodzenia dziecka z ciężkim i nieodwracalnym upośledzeniem albo nieuleczalną chorobą zarażającą życiu powstałymi w okresie prenatalnym lub w czasie porodu, któremu wydano opisane powyżej zaświadczenie, jeśli wniosek w tym przedmiocie został złożony w urzędzie gminy lub ośrodka pomocy społecznej miejsca zamieszkania dziecka w ciągu 12 miesięcy od dnia narodzin dziecka. Jest to świadczenie niewliczane do dochodu, nieopodatkowane, z którego nie można prowadzić żadnego rodzaju egzekucji. Wnioskować o to świadczenie może rodzic, opiekun prawny albo faktyczny dziecka, gdy jest uprawniony do świadczeń z opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (tamże). Przy czym świadczenie to przysługuje tylko raz, niezależnie od faktu, kto z uprawnionych złożył wniosek, wypłaca się je osobie, która taki wniosek złożyła jako pierwsza. Jednakże jeśli dziecko nie mieszka wspólnie z obojgiem rodziców, świadczenie wypłaca się temu z rodziców, które faktycznie sprawuje opiekę nad dzieckiem, nawet jeśli drugie z nich złożyło wniosek wcześniej (tamże).

Świadczenie nie przysługuje, jeśli dziecko zostało umieszczone w pieczy zastępczej albo domu pomocy społecznej zapewniającym mu nieodpłatne pełne utrzymanie, a także jeśli dziecku przysługuje analogiczne świadczenie za granicą (chyba że umowa międzynarodowa stanowi inaczej), co najczęściej będzie dotyczyć dzieci obywateli polskich urodzonych za granicą lub których ojciec przebywa za granicą, jeśli z tej racji przysługują mu świadczenia zabezpieczenia społecznego.

Świadczenie to jest niezależne ani od dochodu osoby wnioskującej, ani od dochodu rodziny, w której dziecko się urodziło. Jest ono niezależne także od długości życia dziecka. Warunkiem jest jedynie jego żywe urodzenie. Tak więc świadczenie takiej samej wysokości przysługuje zarówno dziecku, które zmarło na sali porodowej, jak i temu, które będzie żyło nawet wiele lat z nabytą podczas ciąży lub porodu ciężką i nieodwracalną niepełnosprawnością albo nieuleczalną chorobą zagrażającą życiu, niezależnie od stopnia, w jaki ta niepełnosprawność czy choroba upośledzi jego życie ani jakie będą faktyczne koszty związane z życiem z tą niepełnosprawnością albo chorobą.

Mając na uwadze brak odniesienia wysokości tego świadczenia do długości życia dziecka i obciążenia finansowego, jakie ponosi rodzina na jego utrzymanie, oraz jego jednorazowość, trudno oprzeć się wrażeniu, że nie jest to świadczenie dla dziecka z niepełnosprawnością, ale dla rodziny, i nie na utrzymanie dziecka mającego zwiększone koszty utrzymania, ale za podjęcie decyzji o jego urodzeniu, a nie wcześniejszym zakończeniu – przecież w tym wypadku legalnym – ciąży. Wrażenie to potęguje fakt, że warunkiem przyznania świadczenia jest pozostawanie przez matkę pod opieką lekarza od 10. tygodnia ciąży (oczywiście warunek ten nie dotyczy sytuacji, gdy dziecko pozostaje pod opieką prawną albo gdy zostało adoptowane). Zakłada się więc, że matka od początku wiedziała o stanie zdrowia dziecka poczętego, przynajmniej w odniesieniu do chorób i niepełnosprawności powstałych w okresie płodowym, w szczególności wad genetycznych, miała więc realną możliwość podjęcia świadomej i legalnej decyzji, czy chce taką ciążę zakończyć czy też dziecko urodzić. Niezależnie od pełnej zasadności przyznawania przez państwo osobom z niepełnosprawnościami adekwatnych do ich potrzeb świadczeń pieniężnych, motywowanie finansowe kobiet, jakiego mają dokonać wyboru w zakresie przysługujących im uprawnień, nie może zostać ocenione jako moralnie słuszne. Państwo nie powinno bowiem „nagradzać” kobiet za urodzenie dziecka z bardzo ciężką niepełnosprawnością, niezdolnego do życia poza jej organizmem, które umrze bardzo szybko, często w wielkich cierpieniach, ani tym bardziej finansowo „pocieszać” ich w sytuacji nieuchronnej od urodzenia straty dziecka lub braku jego wymarzonej sprawności. Obowiązkiem państwa jest dawać gwarancję, że jeśli kobieta podejmie swobodną i świadomą decyzję o urodzeniu dziecka z niepełnosprawnością, nie pozostanie z tym ciężarem sama, niezależnie od stopnia niepełnosprawności dziecka i długości jego życia, ale że otrzyma niezbędne wsparcie zarówno finansowe, jak i przede wszystkim usługowe (lecnicze, rehabilitacyjne, edukacyjne itp.) oraz rzeczowe (np. potrzebne sprzęty czy przystosowane mieszkanie) i osobowe (asystenta w sprawowaniu opieki, także w domu). Niestety, patrząc od strony finansowej i usługowej, nasze państwo zdaje się osiadło na laurach owych 4.000 zł przyznawanych za fakt urodzenia, co wyraźnie potwierdza ostatni nieskuteczny protest osób z niepełnosprawnościami w sejmie.

Pozostałe bowiem uprawnienia przewidziane w ustawie „Za życiem” są uprawnieniami niefinansowymi, a wręcz jedynie doradczymi. W szczególności ustawa ta

wymienia uprawnienie do poradnictwa w zakresie: 1) przewycięzania trudności w pielęgnacji, wychowaniu dziecka, 2) wsparcia psychologicznego, 3) pomocy prawnej, z uwzględnieniem praw rodzicielskich i uprawnień pracowniczych, 4) dostępu do rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz świadczeń opieki zdrowotnej. Poradnictwo to koordynowane jest przez asystenta rodziny. Dodatkowo, poza funkcjami doradczymi, asystent rodziny może, na podstawie pisemnego upoważnienia rodziny, załatwiać w jej imieniu różne sprawy w rozmaitych instytucjach pomocowych, z wyjątkiem podmiotów leczniczych. Warto jednak pamiętać, że asystent rodziny nie ma uprawnienia dowiadywania się, jakie wsparcie jest już rodzinie udzielane, gdyż podmioty go udzielające nie mogą mu przekazać informacji objętych tajemnicą zawodową (Sieńko, 2017). Z wnioskiem o przydzielenie asystenta rodziny należy zwrócić się do właściwego miejscowo ośrodka pomocy społecznej. Asystent przydzielany jest na podstawie tego samego zaświadczenia (przed urodzeniem dziecka na podstawie zaświadczenia o ciąży), bez względu na dochód rodziny i bez przeprowadzania wywiadu środowiskowego.

Nieodpłatną pomoc prawną świadczą adwokat lub radca prawny, którzy mają podpisaną umowę z powiatem. Ustawą „Za życiem” katalog osób uprawnionych do korzystania z tej pomocy został rozszerzony na kobiety w ciąży, bez względu na ich dochód. Wsparciem tym nie zostały już jednak objęte rodziny, w których urodziło się dziecko z ciężką i nieodwracalną niepełnosprawnością albo nieuleczalną chorobą zagrażającą życiu. Rodziny te mogą skorzystać z tego typu pomocy jedynie w przypadku, jeśli spełniają przynajmniej jeden z innych warunków wskazanych w *Ustawie o nieodpłatnej pomocy prawnej oraz edukacji prawnej z dnia 5 sierpnia 2015 r.* (Dz.U. poz. 1255 z późn. zm.), np. w ciągu ostatniego roku przed zwróceniem się o taką pomoc korzystały ze świadczeń z pomocy społecznej (warto podkreślić, że wspomniane powyżej świadczenie w wysokości 4.000 zł nie jest świadczeniem z pomocy społecznej, a więc samo jego przyznanie nie uprawnia do skorzystania z nieodpłatnej pomocy prawnej) lub posiadają ważną Kartę Dużej Rodziny czy też gdy rodzice nie mają ukończonych 26 lat.

Brak rozszerzenia katalogu osób uprawnionych do korzystania z tego rodzaju darmowego wsparcia na rodziny dzieci z niepełnosprawnościami należy ocenić negatywnie. Zdarza się bowiem, że niepełnosprawność dziecka, a nawet jego zgon w okresie okołoporodowym, nie jest wynikiem mutacji genetycznej, choroby w czasie ciąży czy wypadku kobiety ciężarnej, ale skutkiem niepoprawnych działań albo zaniechań lekarzy. Postępowania tak karne, jak i cywilne oraz dyscyplinarne przeciwko lekarzom należą do najtrudniejszych zarówno proceduralnie, dowodowo, jak i emocjonalnie. Dla dobra tej osoby i jej rodziny przynajmniej wstępna informacja, jak takie postępowanie rozpocząć, z czym ono się wiąże, czy jest szansa na jego wygranie, a także przygotowanie pierwszego pisma procesowego (zawiadomienia o przestępstwie czy pozwu) – a więc te kwestie, które są objęte nieodpłatną pomocą prawną – powinny być udzielone przez profesjonalnego prawnika. Pozwoli to bowiem przygotować rodzinę na obciążenia związane z procesem, także emocjonalne i czasowe, a przede wszystkim ograniczyć sytuacje, gdy zaangażują się w sprawy sądowe skazane z wysokim prawdopodobieństwem na porażkę. Biorąc pod uwagę wysokie koszty nawet takich wstępnych porad na wolnym rynku, uznać należy, że rodziny osób z niepełnosprawnościami nie powinny być nimi obciążone i to niezależnie od dochodu. Zasada solidarności wobec osób najsłabszych wymaga, by

państwo wspierało także w tym zakresie rodziny osób z niepełnosprawnościami, w szczególności tymi, które wystąpiły z powodu działania osoby trzeciej, i by były one objęte darmową pomocą prawną z samego faktu wystąpienia niepełnosprawności, i to nie tylko tej zdiagnozowanej przy urodzeniu.

Wracając do treści ustawy „Za życiem”, jako kolejny zestaw niefinansowych uprawnień wymienianych przez ten akt wskazać należy świadczenia medyczne. W art. 6 tej ustawy wymienia się: 1. diagnostykę prenatalną, 2. świadczenia opieki zdrowotnej z zakresu ambulatoryjnej opieki specjalistycznej i leczenia szpitalnego, w tym zabiegi wewnątrzmaciczne, przy czym dzieci mające zaświadczenie o ciężkim i nieodwracalnym upośledzeniu lub chorobie zagrażającej życiu powstałych w okresie prenatalnym lub w czasie porodu nie potrzebują skierowania do specjalisty, 3. wsparcie psychologiczne, 4. rehabilitację leczniczą, 5. zaopatrzenie w wyroby medyczne, 6. opiekę hospicyjną i paliatywną oraz 7. poradnictwo laktacyjne, ze szczególnym uwzględnieniem matek dzieci urodzonych przed ukończeniem 37. tygodnia ciąży lub urodzonych z masą urodzeniową poniżej 2500 g. Świadczenia te udzielane są także kobietom w ciąży i położu oraz dzieciom, nawet jeśli nie podlegają obowiązkowemu ubezpieczeniu zdrowotnemu. Zgodnie z *Ustawą o refundacji leków, środków spożywczych specjalnego przeznaczenia żywieniowego oraz wyrobów medycznych z dnia 12 maja 2011 r.* (Dz.U. 2016, poz. 1536 z późn. zm.) wyroby medyczne wydawane są na zlecenie specjalisty z zakresu położnictwa i ginekologii, perinatologii, neonatologii lub pediatrii w ilości ustalonej przez lekarza, na okres i za cenę „refundowaną”, wskazane w *Rozporządzeniu Ministra Zdrowia z dnia 29 maja 2017 r. w sprawie wykazów wyrobów medycznych wydawanych na zlecenie* (Dz.U. poz. 1067 z późn. zm.). Paradoksalnie ustawa „Za życiem” nie tworzy żadnych dodatkowych uprawnień w zakresie dostępu do świadczeń zdrowotnych (Sieńko, 2017), a jedynie wymienia istniejące już wcześniej uprawnienia z *Ustawy o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowych ze środków publicznych z dnia 27 sierpnia 2004 r.* (tekst jednolity Dz.U. 2016, poz. 1793 z późn. zm.).

Ponadto kobiety w ciąży i dzieci mające opisane wcześniej zaświadczenie mają prawo do korzystania poza kolejnością ze świadczeń opieki zdrowotnej i usług farmaceutycznych udzielanych w aptekach. Oznacza to, że: 1. świadczenia ambulatoryjnej opieki specjalistycznej i świadczenia szpitalne powinny być udzielone tym osobom w dniu zgłoszenia, 2. jeżeli udzielenie świadczenia w dniu zgłoszenia nie jest możliwe, powinno ono zostać zrealizowane w innym terminie, poza kolejnością wynikającą z prowadzonej listy oczekujących, 3. w przypadku świadczeń ambulatoryjnej opieki zdrowotnej świadczenie powinno zostać udzielone nie później niż w ciągu 7 dni roboczych od dnia zgłoszenia (*Informator...* 2017).

Program kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”, przyjęty 20 grudnia 2016 r. (*Uchwała nr 160 Rady Ministrów*, M.P. poz. 1250; dalej: program „Za życiem”), przewiduje także istotne świadczenie niepieniężne, jakim jest tzw. opieka wytchnieniowa. Celem tego działania jest zapewnienie opieki osobom z niepełnosprawnościami oraz wsparcie członków rodziny w opiece nad dzieckiem z niepełnosprawnością poprzez możliwość udzielenia pomocy rodzinie w formie opieki wytchnieniowej w związku z: 1. zdarzeniem losowym, 2. pomocą w załatwieniu codziennych spraw lub potrzebą odpoczynku opiekuna, 3. uczestnictwem członka rodziny w aktywizacji zawodowej organizowanej przez powiatowy urząd pracy, 4. podjęciem przez członka rodziny zatrudnienia w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy.

Opieka wytchnieniowa realizowana może być poprzez zapewnienie usług w dziennych ośrodkach wsparcia (np. środowiskowych domach samopomocy), placówkach całodobowych, jednostkach systemu oświaty lub poprzez zawarcie umowy z organizacją pozarządową na usługi, w tym indywidualne, także przez tzw. rodziny wspierające, zgodnie *Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r.* (tekst jednolity, Dz.U. 2018, poz. 998). Formę opieki wytchnieniowej wybiera rodzina dziecka z niepełnosprawnością. Opieka taka przysługuje do 120 godzin rocznie i może być odpłatna – maksymalnie do 20 zł za godzinę. Wniosek o takie świadczenia należy złożyć do ośrodka pomocy społecznej (Mikusek, 2017).

Ponadto, w ramach prac społecznie użytecznych, ośrodki pomocy społecznej mogą realizować kolejne świadczenie pomocowe z programu „Za życiem”, tj. pomoc w domu. Celem tego działania jest wsparcie rodziców i opiekunów osób z niepełnosprawnościami w realizacji codziennych obowiązków domowych. O przyznanie takiego świadczenia w ilości do 10 godzin tygodniowo należy wystąpić do ośrodka pomocy społecznej. Pomocy takiej ma udzielać osoba bezrobotna, mająca kompetencje w zakresie świadczenia usług dla rodziny dziecka z niepełnosprawnością, tj. osoba uczestnicząca w zajęciach centrów i klubów integracji społecznej, po uprzednim przeszkoleniu w ramach zajęć w centrum lub klubie. Dodatkowo pracownicy powiatowego urzędu pracy mogą wskazać osoby bezrobotne, które mogłyby podjąć tego typu pracę, i ewentualnie wyszkolić je w zakresie podstawowych umiejętności. Rodzina wyrażająca chęć skorzystania z tego typu pomocy może wybrać spośród wskazanych osób jedną, która będzie w sposób stały świadczyć pomoc na jej rzecz w ramach prac społecznie użytecznych. Dla osoby świadczącej tego typu pomoc jest to praca odpłatna, refundowana w gminie w całości z funduszu pracy.

Ponadto, po 20. tygodniu życia dziecka, jeśli rodzice muszą wrócić do pracy, mogą w przypadku zatrudnienia niani skorzystać z dofinansowania do opłaty składek na jej ubezpieczenie emerytalne, rentowe, wypadkowe i zdrowotne.

Podstawowym jednak opiekunem noworodka ma być matka, a następnie ojciec. W tym celu *Kodeks pracy* (Dz.U. 2018, poz.917) przewiduje urlop macierzyński w wymiarze 20 tygodni w przypadku urodzeniu jednego dziecka (wymiar ten jest odpowiednio zwiększany, jeśli w jednym porodzie urodzi się większa liczba dzieci). Pracownica, po wykorzystaniu po porodzie co najmniej 14 tygodni urlopu macierzyńskiego, ma prawo zrezygnować z pozostałej części tego urlopu (gdy kobieta ma orzeczenie o niepełnosprawności lub przebywa w szpitalu ma prawo do przerwania urlopu po 8 tygodniach) i powrócić do pracy, jeżeli: 1. pozostałą część urlopu macierzyńskiego wykorzysta ojciec wychowujący dziecko; 2. przez okres odpowiadający okresowi, który pozostał do końca urlopu macierzyńskiego, osobistą opiekę nad dzieckiem będzie sprawował ojciec dziecka, który w celu sprawowania tej opieki przerwał działalność zarobkową. W razie urodzenia dziecka wymagającego opieki szpitalnej pracownica, która wykorzystała po porodzie 8 tygodni urlopu macierzyńskiego, pozostałą część tego urlopu może wykorzystać w terminie późniejszym, po wyjściu dziecka ze szpitala. Natomiast w razie urodzenia martwego dziecka lub zgonu dziecka przed upływem 8 tygodni życia, pracownicy przysługuje urlop macierzyński w wymiarze 8 tygodni po porodzie, nie krócej jednak niż przez 7 dni od dnia zgonu dziecka. Jeśli dziecko umrze po upływie 8 tygodni życia, pracownica zachowuje prawo do urlopu macierzyńskiego przez 7 dni od dnia jego

zgonu. W obydwu tych przypadkach urlop macierzyński nie ulega skróceniu, jeśli kobieta urodziła więcej niż jedno dziecko i przynajmniej jedno z nich żyje.

Po wykorzystaniu urlopu macierzyńskiego zarówno matka, jak i ojciec mają prawo do urlopu rodzicielskiego w wymiarze do 32 tygodni przy jednym dziecku, a 34 tygodni przy większej liczbie dzieci. Z urlopu rodzicielskiego mogą jednocześnie korzystać oboje rodzice dziecka, wtedy wymiar urlopu liczy się łącznie i wynosi do 32 tygodni. Urlop rodzicielski jest udzielany jednorazowo albo w częściach nie później niż do zakończenia roku kalendarzowego, w którym dziecko kończy 6. rok życia. Niezależnie od urlopów macierzyńskiego i rodzicielskiego ojciec wychowujący dziecko ma prawo do urlopu ojcowskiego w wymiarze do 2 tygodni, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez dziecko 24. miesiąca życia.

Istotne jest, że urodzenie dziecka z ciężkim i nieodwracalnym upośledzeniem albo nieuleczalną chorobą zagrażającą życiu nie wydłuża okresów urlopów macierzyńskiego, ojcowskiego czy rodzicielskiego. W przypadku urodzenia dziecka, którego zdolność przeżycia jest ograniczona, warto więc, by ojciec wziął urlop ojcowski od razu po jego urodzeniu, a w przypadku przeżycia dziecka dłużej niż 20 tygodni, by oboje rodzice skorzystali równocześnie z urlopu rodzicielskiego. Pozwoli to im obojgu nacieszyć się dzieckiem w tym samym stopniu, być przy nim obecnym w każdym momencie jego krótkiego życia, a także udzielać sobie wzajemnie wsparcia w codziennej opiece nad nim.

Wszystkie uprawnienia, z jakich można skorzystać w ramach ustawy „Za życiem” oraz miejsca, gdzie można uzyskać wsparcie, zostały zaprezentowane w specjalnym informatorze, opublikowanym przez Ministerstwo Zdrowia (*Informator*, 2017). Warto również zapoznawać się z informacjami publikowanymi przez organy miejscowego samorządu terytorialnego, gdyż na podstawie tej ustawy gmina, powiat i województwo są uprawnione do ustanowienia jeszcze innych form wsparcia, tak finansowego, jak i niefinansowego, dla zamieszkujących na ich terenie kobiet w ciąży i połogu, w szczególności w sytuacji niepowodzenia położniczego, oraz dzieci posiadających zaświadczenie o ciężkim i nieodwracalnym upośledzeniu albo nieuleczalnej chorobie zagrażającej życiu powstałych w okresie prenatalnym lub w czasie porodu (Wilk, 2016). Może się więc okazać, że w danym województwie, powiecie czy gminie dostępne są jeszcze dodatkowe świadczenia.

Jednakże ustawa „Za życiem” to nie jedyny akt prawny, z którego wynikają świadczenia przynależne kobiecie w ciąży oraz dziecku niezdolnemu do życia poza organizmem matki czy – jak stanowi ta ustawa, z ciężkim i nieodwracalnym upośledzeniem albo nieuleczalną chorobą realnie zagrażającą życiu – oraz jego rodzinie. Przykładowymi aktami, gdzie takie uprawnienia można jeszcze znaleźć, są ustawa o świadczeniach rodzinnych z 28 listopada 2003 r. (tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 1952) oraz ustawa o pomocy społecznej z 29 listopada 1990 r. (tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 1769). Jednakże należy mieć świadomość, że uprawnienia z tych aktów prawnych związane są z reguły z dochodem rodziny, a więc przysługują jedynie osobom, które nie przekraczają corocznie waloryzowanego kryterium dochodowego. Jeśli natomiast przysługują z powodu niepełnosprawności, to należy przy wniosku przedłożyć orzeczenie o niepełnosprawności dziecka, samo zaświadczenie wydane na podstawie ustawy „Za życiem” nie jest wystarczające. Długość przeżycia dzieci niezdolnych do życia poza organizmem matki jest z reguły tak krótka, że nie starcza

czasu na uzyskanie owego orzeczenia ani na złożenie wniosku o dane świadczenie rodzinne czy pomocowe, a tym bardziej na jego rozpatrzenie przez właściwy organ.

Jeśli chodzi o świadczenia realnie przysługujące rodzicom lub opiekunom dziecka, które ze względu na swoją niepełnosprawność lub chorobę umrze na sali porodowej albo niedługo po porodzie, to warto wspomnieć jedynie o:

1. tzw. becikowym – jednorazowej zapomocy z tytułu urodzenia żywego dziecka w wysokości 1.000 zł; warunkiem jego otrzymania jest, poza kryterium dochodowym, pozostawanie przez kobietę pod opieką lekarską od 10. tygodnia ciąży;
2. świadczeniu wychowawczym w wysokości 500 zł miesięcznie, które przysługuje na dziecko z niepełnosprawnością także, jeśli jest pierwsze w rodzinie, pod warunkiem nieprzekroczenia kryterium dochodowego w wysokości 1.200 zł miesięcznie na osobę, jeśli dziecko jest kolejnym dzieckiem – bez względu na dochód;
3. zasiłku macierzyńskim – przysługującym w okresie urlopu macierzyńskiego, ojcowskiego i rodzicielskiego; jego wysokość jest zależna od wysokości wynagrodzenia i długości trwania urlopu, nie może jednak wynieść mniej niż 1.000 zł miesięcznie;
4. świadczeniu rodzicielskim w wysokości 1.000 zł miesięcznie, który przysługuje niepracującej matce przez okres równy z okresem urlopu macierzyńskiego, który przysługiwałby jej, gdyby pracowała, a więc gdy nie ma uprawnienia do zasiłku macierzyńskiego albo uposażenia za okres urlopu macierzystego (świadczenie to przysługuje ojcu, jeśli matka nie żyje, porzuci dziecko albo skróci okres pobierania świadczenia rodzicielskiego lub zasiłku macierzyńskiego, a ojciec nie jest uprawniony do zasiłku lub uposażenia za okres korzystania z urlopu rodzicielskiego);
5. zasiłku rodzinnym w wysokości 100 zł, który w przypadku dziecka z orzeczeniem o niepełnosprawności przyznawany jest rodzinom nieprzekraczającym kryterium dochodowego w wysokości 844 zł na osobę, do którego można otrzymać dodatki m.in. z tytułu:
 - a. urodzenia dziecka – w wysokości 1.000 zł, pod warunkiem pozostawania przez kobietę pod opieką medyczną od 10. tygodnia ciąży,
 - b. samotnego wychowywania dziecka – w wysokości 280 zł na dziecko z niepełnosprawnością, pod warunkiem że drugi rodzic nie żyje, jest nieznany, albo nie zostało przyznane świadczenie alimentacyjne,
 - c. wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej – przyznawany na trzecie i kolejne dziecko w rodzinie uprawnione do zasiłku rodzinnego, w wysokości 100 zł;
 - d. kształcenia i rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością – w odniesieniu do małych dzieci, w wysokości 100 zł miesięcznie;
6. zasiłku pielęgnacyjnym dla dziecka z niepełnosprawnością w wysokości 153 zł miesięcznie, przyznawanym w celu częściowego pokrycia wydatków wynikających z konieczności zapewnienia opieki i pomocy innej osoby w związku z jego niezdolnością do samodzielnej egzystencji;
7. zasiłku celowym – przyznawanym osobom nieprzekraczającym kryterium dochodowego w celu zaspokojenia niezbędnej potrzeby bytowej, np. na pokrycie części lub całości kosztów zakupu żywności, leków i leczenia, opału, odzieży, niezbędnych przedmiotów użytku domowego, drobnych remontów i napraw w mieszkaniu, a także kosztów pogrzebu.

Jeśli dziecko nie przeżyło nawet miesiąca, to rodzicom należą się jedynie te z wymienionych świadczeń, które są jednorazowe albo te, które mogą być wypłacane stosunkowo za niepełny miesiąc.

Na marginesie warto wyjaśnić, że pomoc materialną dla kobiety w ciąży w trudnych warunkach materialnych przewiduje także *Ustawa o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z dnia 7 stycznia 1993 r.* (Dz.U. nr 17, poz. 78; dalej: ustawa o planowaniu rodziny). Jednakże od 1 stycznia 2002 r. przepis art. 2 ust. 2 tej ustawy został zmieniony poprzez odwołanie się do ustawy o pomocy społecznej. Tym samym zbiór uprawnień finansowych przysługujących kobietom wyłącznie na podstawie ustawy o planowaniu rodziny stał się zbiorem pustym, a ów zapis ustawowy pozostał jedynie ozdobnikiem podkreślającym istnienie przewidzianych już w innym akcie świadczeń. Jest to o tyle mylące, że na podstawie tego przepisu Rada Ministrów wydała 5 października 1993 r. *Rozporządzenie w sprawie określenia zakresu i form oraz trybu udzielania kobietom w ciąży oraz wychowującym dziecko pomocy w zakresie opieki socjalnej i prawnej* (Dz.U. nr 97 poz. 441). Rozporządzenie to wprowadzało świadczenia pieniężne dla kobiety w ciąży lub wychowującej dziecko, która nie przekroczyła kryterium dochodowego, w postaci czteromiesięcznego zasiłku od ósmego miesiąca ciąży do drugiego miesiąca życia dziecka (w przypadku martwego urodzenia lub śmierci dziecka po urodzeniu – przez miesiąc po porodzie) oraz jednorazowego zasiłku za urodzenie każdego dziecka w ostatnim porodzie, a nadto świadczenie w naturze w postaci wypłaty pokrywającej niezbędne potrzeby każdego dziecka urodzonego w ostatnim porodzie. Dodatkowo rozporządzenie przyznawało całkowity zwrot wydatków poniesionych w związku z ciążą, porodem i położeniem na leczenie w publicznych zakładach opieki zdrowotnej oraz za leki przepisane przez lekarza o specjalizacji z położnictwa i ginekologii. Choć formalnie to rozporządzenie nie zostało nigdy uchylone, powyższe świadczenia przestały z dniem 1 stycznia 2002 r. istnieć, właśnie z powodu wprowadzenia w art. 2 ust. 2 ustawy o planowaniu rodziny odwołania do świadczeń z pomocy społecznej, gdyż ustawa o pomocy społecznej takich świadczeń nie przewiduje, a rozporządzenie utraciło kompetencję do samodzielnego wprowadzania nowych świadczeń finansowych.

Wracając do świadczeń ustanowionych w ustawie o pomocy społecznej, należy pamiętać, iż oprócz świadczeń finansowych można uzyskać także świadczenia niepieniężne, w tym: 1. usługi specjalistyczne, czyli pomoc w zaspokajaniu codziennych potrzeb życiowych, opiekę higieniczną, zaleconą przez lekarza pielęgnację oraz, w miarę możliwości, zapewnienie kontaktów z otoczeniem, 2. specjalne usługi specjalistyczne, do których zalicza się m.in. rehabilitację fizyczną, społeczną, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, jeśli rodzina nie może takiej pomocy zapewnić we własnym zakresie. Usługi te nie są zależne od dochodu rodziny, są jednak odpłatne.

Warto również wspomnieć o zmianach wprowadzonych w związku z programem „Za życiem” w *Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991* (tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 2198). Zgodnie z art. 90v ust. 2 tej ustawy starosta został zobowiązany do wskazania jednostki oświatowej (publicznego przedszkola, szkoły, ośrodka szkolno-wychowawczego lub poradni pedagogicznej), która w danym powiecie będzie pełniła rolę ośrodka koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczego. Do zadań tego ośrodka należy udzielanie kompleksowego wsparcia rodzinom

z dziećmi z niepełnosprawnościami od chwili ich wykrycia lub zagrożenia niepełnosprawnością do czasu podjęcia przez dziecko nauki w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci do 3. roku życia. Wsparcie to obejmuje przede wszystkim:

- 1) udzielanie rodzicom specjalistycznej informacji dotyczącej problemów rozwojowych dziecka;
- 2) wskazywanie właściwych dla dziecka i jego rodziny form kompleksowej, specjalistycznej pomocy, w szczególności rehabilitacyjnej, terapeutycznej, fizjoterapeutycznej, psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej;
- 3) wskazywanie jednostek udzielających specjalistycznej pomocy dzieciom;
- 4) organizowanie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, w wymiarze do 5 godzin tygodniowo dla danego dziecka, oraz – w zależności od potrzeb dziecka – dodatkowych usług terapeutów, fizjoterapeutów, psychologów, pedagogów, logopedów i innych specjalistów;
- 5) koordynowanie korzystania z usług specjalistów dostępnych na obszarze powiatu, w tym zbieranie i upowszechnianie informacji o usługach i świadczących je specjalistach, przy czym ośrodek może samodzielnie zapewniać specjalistyczną opiekę dziecku i jego rodzinie, w tym opiekę pielęgniarską, związaną z procesem rehabilitacji dziecka oraz konsultacje lekarzy różnych specjalności, w zależności od potrzeb dziecka.

Wnioski końcowe

Prezentacja dostępnych świadczeń dla rodzin dzieci niezdolnych do samodzielnego życia poza organizmem matki wskazuje wyraźnie, że nie możemy mówić o systemowej polityce wsparcia dla takich rodzin ani w ogóle dla rodzin z dziećmi z niepełnosprawnościami. Poszczególne ustawy powtarzają te same zestawy świadczeń, głównie poradnictwa. Świadczenia finansowe, poza jednorazowym świadczeniem w wysokości 4.000 zł, są zależne od kryterium dochodowego, a więc przyznawane jedynie rodzinom ubogim. Co więcej, są to świadczenia bardzo niskie, nieprzystające do faktycznych kosztów utrzymania dziecka z niepełnosprawnością. Solidarność społeczna wymaga, by państwo ponosiło w całości te zwiększone koszty, niezależnie od ich wysokości i długości życia dziecka, celem zapewnienia mu jak najbardziej godnego życia bez obciążania pozostałych członków jego rodziny ponad miarę. W szczególności, obok świadczeń finansowych, wskazane jest rozwinięcie usług opiekuńczych, bez ustawowego limitu godzin, dostosowanych indywidualnie do potrzeb dziecka i jego rodziny, zarówno w rodzaju, jak i w ilości. Co więcej, takiej pomocy nie powinni świadczyć „przyuczeni” bezrobotni, ale osoby odpowiednio zawodowo wykwalifikowane (np. asystenci osób z niepełnosprawnością). Takie osobowe wsparcie powinny otrzymać również rodziny dzieci niezdolnych do życia poza organizmem matki. Może i świadczona przez tych rodziców opieka nad dzieckiem nie będzie długotrwała, jest jednak na tyle obciążająca psychicznie, że rodzice powinni otrzymywać systemowe wsparcie od pierwszego dnia po opuszczeniu przez dziecko szpitala (jeśli w ogóle do tego doszło). Samo zapewnienie opieki hospicyjnej i paliatywnej (o czym była mowa w poprzednich częściach artykułu) nie jest wystarczające, gdyż opiera się głównie, w zakresie wsparcia pozamedycznego, na wolontariacie, co nie rozwiązuje problemu społecznego.

Protest osób z niepełnosprawnością w sejmie wyraźnie wskazał niedostatki systemowe polskiej polityki społecznej w tym zakresie. Niestety losy tego protestu i sposób traktowania protestujących przez polityków świadczy o braku szacunku z ich strony do tej grupy społecznej i braku zainteresowania ich problemami. Nie wystarcza jednorazowe 4.000 zł ani program „Za życiem”. Państwo polskie powinno w końcu przemodelować swoją politykę społeczną celem stworzenia adekwatnego systemu wsparcia osób z niepełnosprawnościami, w tym rodzin dzieci niezdolnych do życia poza organizmem matki.

Akty prawne

- Kodeks pracy ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r., tekst jednolity Dz.U. 2018, poz. 917.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 września 2017 r. w sprawie szczegółowych zadań wiodących ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych. Dz.U. poz. 1712.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 maja 2017 r. w sprawie wykazów wyrobów medycznych wydawanych na zlecenie. Dz.U. poz. 1067 z późn. zm.
- Uchwała nr 160 Rady Ministrów z dnia 20 grudnia 2016 r. w sprawie programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”, M.P. poz. 1250.
- Ustawa o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem” z dnia 4 listopada 2016 r. Dz.U. 2016, poz. 1816.
- Ustawa o nieodpłatnej pomocy prawnej oraz edukacji prawnej z dnia 5 sierpnia 2015 r. Dz.U. poz. 1255 z późn. zm.
- Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych z dnia 27 sierpnia 2004 r., tekst jednolity Dz.U. 2016, poz. 1793 z późn. zm.
- Ustawa o refundacji leków, środków spożywczych specjalnego przeznaczenia żywieniowego oraz wyrobów medycznych z dnia 12 maja 2011 r. Dz.U. 2016, poz. 1536 z późn. zm.
- Ustawa o pomocy państwa w wychowaniu dzieci z dnia 11 lutego 2016 r., tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 1851.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r., tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 1769.
- Ustawa o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3 z dnia 4 lutego 2011 r., tekst jednolity Dz.U. 2018, poz. 603.
- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r., tekst jednolity. Dz.U. 2018, poz. 998.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 2198.
- Ustawa o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa z dnia 25 czerwca 1999 r., tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 1368.

Literatura

- Bochenek, M. (2017). Jednorazowe świadczenie 4000 zł – proceduralne aspekty przyznawania. Komentarz praktyczny oraz Pytania i odpowiedzi. *Lex*, 316837 i 888766.
- Informator „Za życiem” (2017). Ministerstwo Zdrowia, <http://www.nfz.gov.pl/dla-pacjenta/informator-za-zyciem/> (dostęp 31 maja 2018 r.).
- Mikusek, W. (2017). Aktywizacja zawodowa rodziców i opiekunów osób z niepełnosprawnością – utopia czy realna szansa? *PPlus*, 12, 110–112.
- Sieńko, A. (2017). Znaczenie ustawy „Za życiem” dla świadczeniodawców. Komentarz praktyczny. *Lex*, 303763.
- Wilk, J. (2016). Wsparcie dla kobiet w ciąży i rodzin a zadania jednostek samorządu terytorialnego. Komentarz praktyczny. *Lex*, 308107.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

PAULINA KAMIŃSKA
APS, Warszawa
paulinakaminska9@gmail.com

SPRAWOZDANIE Z VII MIĘDZYUCZELNIANEJ KONFERENCJI DOKTORANTÓW PEDAGODZY I PSYCHOLOGÓW WOBEC WYZWAŃ EDUKACYJNYCH, WARSZTAT MŁODEGO BADACZA WARSZAWA, 15–16 MARCA, 2018

Konferencja odbyła się w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jej organizatorem był Samorząd Doktorantów Akademii Pedagogiki Specjalnej wspólnie z Samorządem Doktorantów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Samorządem Doktorantów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w Warszawie, Samorządem Doktorantów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Samorządem Doktorantów Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego.

Tematyka konferencji miała charakter interdyscyplinarny i przyjęła formę warsztatów metodologicznych. Młodzi naukowcy w poszczególnych panelach mogli zaprezentować planowane i realizowane projekty badawcze oraz wymienić doświadczenia.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonała prorektor ds. kształcenia Akademii Pedagogiki Specjalnej dr hab., prof. APS Barbara Marcinkowska. Następnie, zgodnie z zaplanowanym porządkiem, wystąpił dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych APS dr hab., prof. APS Maciej Tanaś. Kolejno głos zabierali kierownicy i opiekunowie studiów doktoranckich, którzy wspólnie czuwali nad zorganizowanym spotkaniem. Głos zabrała prof. dr hab. Jolanta Zagrodzka (APS) oraz dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski, dr hab., prof. nadzw. Katarzyna Klimkowska (UMCS) oraz prof. dr hab. Krzysztof Rubacha (UMK).

Wykład inauguracyjny pt. *Tabletowe dzieci: problemy, wyniki badań i wnioski pedagogiczne* wygłosiła prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (APS).

Część plenarną naukowych rozważań rozpoczęto od tzw. *Szkoły Mistrzów*, czyli przemówień wybitnych profesorów i doktorów na temat współczesnych metodologicznych problemów nauk społecznych. Jako pierwsza zabrała głos dr hab., prof. APS Barbara Pasamonik, która poruszyła wątek dotyczący ewolucji postaw Polaków wobec uchodźców i imigrantów z krajów pozaeuropejskich. Jako drugi wystąpił prof. dr hab. Krzysztof Rubacha z UMK, który w swoim wystąpieniu skupił się na założeniach metodologicznych i funkcjonowaniu Pracowni Narzędzi Badawczych KNP PAN oraz publikowaniu podręczników w Przeglądzie Badań Edukacyjnych. Następnie głos oddano dr hab. Agnieszce Naumiuk z Uniwersytetu Warszawskiego, która w swojej prezentacji skupiła się na roli metodologii w kształtowaniu profilu naukowego badacza.

W kolejnym wstąpieniu dr hab., prof. APS Jacek Kulbaka poruszył zagadnienie dotyczące osób z niepełnosprawnością oraz niepełnosprawności na przestrzeni dziejów.

Ostatnim wystąpieniem w panelu *Szkoła Mistrzów* była prezentacja dr Agnieszki Sojki, która mówiła o osobowości marki w poszukiwaniu nowych wyzwań w badaniach pedagogicznych.

Dalszym ważnym punktem naukowych obrad były refleksje metodologiczne młodych doktorów, którzy na przełomie roku 2017/2018 obronili swoje prace doktorskie. Młodzi doktorzy dzielili się swoimi doświadczeniami podczas dwóch sesji trwających w tym samym czasie.

Funkcję koordynatora pierwszej sesji sprawowała dr hab., prof. nadzw. UMCS Katarzyna Klimkowska. Jako pierwsza swoimi doświadczeniami podzieliła się dr Milena Miałkowska-Kozaryna. Poruszyła ona tematykę dotyczącą kodów socjolingwistycznych oraz wartości i norm moralnych młodzieży w kontekście punitywno-

ści jej przekonań. Następnie głos zabrała dr Marta Porembska, która poruszyła kwestię młodzieży nieprzystosowanej społecznie w realizacji zadań rozwojowych. Kolejno, dr Krystyna Heland-Kurzak przybliżyła dziecięcą kreację obrazu Boga i religijności w perspektywie pedagogicznej.

Funkcję koordynatora w drugiej sekcji sprawował dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski. Na początku wystąpiła dr Alicja Szostkiewicz, która mówiła o uczeniu się w średniej dorosłości i jego uwarunkowaniach. Jako druga wystąpiła dr Magdalena Ostolska, nakreślając efekty wychowania w szkołach woldorfskich w Polsce. Ostatnią osobą prezentującą swoje refleksje metodologiczne był dr Marek Smulczyk, który poruszył wątek teorii *academic resilience*, dotyczącej przezwycięzania statusowej determinacji osiągnięć szkolnych.

Rozważania metodologiczne młodych doktorów, odbywające się w dwóch opisanych sekcjach, miały na celu pokazanie wymiaru metodologicznego oraz trudności, jakie można napotkać przy pisania pracy doktorskiej. Były to cenne wskazówki zwłaszcza dla osób, które dopiero rozpoczynają pisanie pracy.

Drugi dzień konferencji w całości został poświęcony młodym doktorantom, którzy pracują nad swoimi pracami doktorskimi. Badacze pochodzący z różnych ośrodków akademickich w Polsce zostali przypisani do różnych paneli tematycznych w zależności od tego, jaką metodą prowadzą badania w swojej pracy.

Sekcja pierwsza liczyła cztery równoległe panele tematyczne. W pierwszym panelu, którego opiekunem była dr hab., prof. APS Anna Odrowąż-Coates, skupiły się osoby formułujące obszar swoich przyszłych analiz badawczych w obrębie metod mieszanych. Zostały poruszone tematy dotyczące m.in. problematyki badań online, w szczególności za pośrednictwem mediów społecznościowych; problematyki poleceń złożonych w edukacji przedszkolnej; znaczenia kampanii społecznych w modyfikowaniu postaw młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością oraz roli

języka w nauczaniu matematyki na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

W drugim panelu tematycznym – jego opiekunem była prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss, głos zabrały osoby, które będą posługiwały się metodami jakościowymi. Zostały poruszone kwestie dotyczące pedagogicznych aspektów Trzeciej Fali w perspektywie zagrożeń, jakie może stworzyć nauczyciel w trakcie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Następnie skupiono się na niepowodzeniach edukacyjnych uczących się dorosłych oraz na sylwetce nauczyciela w sieci relacji społecznych. Zaprezentowano również referat dotyczący zespołu deficytu natury, odnoszący się do przepaści między dziećmi a przyrodą. Kolejne wystąpienie dotyczyło wspomnień o nauczycielach na stronach internetowych najstarszych szkół w Kielcach.

W trzecim panelu tematycznym, koordynowanym przez dr. hab., prof. APS Grzegorza Szumskiego, o swoich metodologicznych koncepcjach dyskutowały osoby, które mają zamiar bądź już prowadzą badania metodami ilościowymi. Poruszono następujące tematy: uszkodzenie kory przedczołowej, psychospołeczne uwarunkowania poczucia jakości życia wychowanków Domu Młodzieży SOS; wpływ zagrożenia jakości płci oraz odrzucenia interpersonalnego na prospołeczność i agresję. Ciekawym wystąpieniem było wystąpienie pt. *Długoterminowy trening muzyczny a umiejętność czytania – badanie okulograficzne funkcji poznawczych dzieci w wieku 6–9 lat*. Wzbudziło ono zainteresowanie słuchaczy. Poruszono również problematykę charakterystyk psychologicznych różnicujących osoby wykazujące zaburzenia parafiliczne od parafilii oraz zjawiska transferu uczenia się na przykładzie edukacji szachowej.

Czwarty panel tematyczny, koordynowany przez dr. hab., prof. nadzw. UMCS Katarzynę Klimkowską, również dotyczył metod mieszanych. Zaprezentowano pomysły na ich zastosowanie w następujących tematach: kwalifikacyjne kursy zawodowe jako alternatywna forma kształcenia zawo-

dowego dorosłych; wychowanie morskie młodzieży; postawy rodzicielskie wobec młodzieży z niepełnosprawnością na przykładzie Polski i Rosji; edukacja ekologiczna społeczności lokalnych; formy aktywności edukacyjnej i społecznej osób starszych.

W popołudniowej sekcji odbywały się również cztery równoległe panele tematyczne. Pierwszy panel tematyczny, którego opiekunem była dr Edyta Zawadzka, dotyczył badań prowadzonych metodami mieszanymi. Zaprezentowano je w następującej problematyce: relacje wewnątrzrodzinne w związku z ekspansją komputeryzacji i Internetu; migracja narodowa a poczucie jakości życia w rodzinach transnarodowych; urbexersi – eksploratorzy opuszczonego miasta, obraz nauczyciela w szkole Rydzyńskiej; postawy ojców pełniących opiekę nad małym dzieckiem.

W drugim popołudniowym panelu tematycznym, koordynowanym przez dr Ewę Dąbrowę, do czynnego udziału włączyli się: mgr Sławomir Sobański, mgr Karolina Silna, mgr Maja Wenderlich, mgr Joanna Giebułtowska, mgr Małgorzata Nowak. Osoby te dzieliły się swoimi doświadczeniami dotyczącymi badań prowadzonych metodami mieszanymi. Poruszano m.in. następujące tematy: kamienie milowe w biegu życia wybitnych matematyków i uzdolnionej matematycznie młodzieży; formy doskonalenia nauczycieli w miejscu pracy; edukacja kobiet doświadczających przemocy w rodzinie; doradztwo zawodowe w perspektywie zrównoważonego rozwoju lokalnego rynku pracy; edukacja osób opuszczających zakłady karne.

W trzecim panelu tematycznym, koordynowanym przez prof. dr hab. Barbarę Smolińską-Theiss, brali udział: mgr Mar-

ta Bielawska, mgr Danuta Pietraszewska, mgr Katarzyna Odyniec, mgr Małgorzata Minchberg, mgr Karolina Zdziechowska-Dzierzgwa, mgr Anna Skwarka. Panel dotyczył badań prowadzonych metodami jakościowymi. Zwrócono uwagę na następujące kwestie: tutoring, edukacja przez sztukę, przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej, badacz jako obcy w terenie.

Ostatni panel dotyczył badań prowadzonych metodami mieszanymi. Koordynatorem był dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski. Zaprezentowały się następujące osoby: mgr Beata Rajter, mgr Malwina Kałużyńska, mgr Małgorzata Dobrowolska, mgr Zbigniew Małyśz, mgr Anna Abramczyk. Zastosowano tę metodę w problematyce kooperatywnego uczenia się, w komunikacji rodziców z dzieckiem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, edukacji antyterrorystycznej, relacyjnego wymiaru przywództwa edukacyjnego nauczycieli.

Dwudniowe obrady oraz wymiana doświadczeń zostały podsumowane przez kierowników Studiów Doktoranckich poszczególnych uczelni. Dokonując oficjalnego zamknięcia, podkreślili oni potrzebę organizowania takich spotkań w kolejnych latach. Argumentując, że dzięki takim spotkaniom młodych badaczy możliwa jest wymiana doświadczeń pod okiem doświadczonych profesjonalistów. Mimo różnorodności zainteresowań osób prezentujących swoje wystąpienia w każdym panelu tematycznym odbywały się merytoryczne dyskusje na temat zaprezentowanych projektów, co świadczy o jakości konferencji. Warto zatem organizować tego rodzaju konferencje i stwarzać przestrzeń dla młodych badaczy.

Praktyka pracy socjalnej. Red. nauk. Ewa Grudziewska, Mieczysław Sędzicki, Wydawnictwo Engram Difin, Warszawa 2018, ss. 213.

Jest to wartościowe opracowanie związane z szeroko rozumianymi zagadnieniami pracy socjalnej, w niewielkiej części poświęcone teorii, w większości dotyczy praktyki. Autorzy, chociaż wywodzą się z wielu środowisk naukowych i prezentują różne dziedziny nauki, jak: prawo, ekonomia, pedagogika specjalna, socjologia, to związani są z szeroko rozumianą pracą socjalną. Wielu piszących ma liczące się doświadczenia w pracy z osobami niepełnosprawnymi, ludźmi wymagającymi pomocy, nie zawsze tej materialnej, ale takiej zwykłej, ludzkiej, aby nie być gdzieś na uboczu. Niestety osoby te bardzo często pozostawione są same sobie.

W książce została uwzględniona literatura przedmiotu, najnowsze ustawodawstwo związane z polityką społeczną i pracą socjalną, a także badania prowadzone w tym zakresie na kilku uczelniach i w instytutach naukowo-badawczych. Jest to ważne, gdyż pracownicy socjalni, asystenci rodziny, kuratorzy rodzinni mogą znaleźć w niej komentarze do aktów prawnych i bezpośrednio wskazówki, jak należy postępować, gdy konieczna jest pomoc, w tym również dzieciom specjalnej troski.

Trudności tkwią z tym, że w Polsce zachodzą szybkie zmiany związane z pracą socjalną, opieką społeczną, zmieniają się też przepisy dotyczące osób niepełnosprawnych. Ich zrozumienie nie jest łatwe, wymaga znajomości zagadnień prawnych, medycznych, demograficznych i środowiskowych. W książce zainteresowani mogą na ten temat znaleźć wiele informacji, wyjaśnień i praktycznych odpowiedzi.

Przytoczmy niektóre zagadnienia szczegółowe, jak chociażby kwestię starzenia się polskiego społeczeństwa. Autorzy tej książki zauważają, że jest to zjawisko ogólnoeuropejskie, ale w porównaniu do Europy Zachodniej w naszym kraju pozostało jeszcze wiele do zrobienia, nie tylko na płaszczyz-

nie pracy opiekuńczo-wychowawczej, ale – co jest szczególnie ważne – wykorzystania potencjału seniorów, ich wiedzy i umiejętności po skończeniu pracy zawodowej, gdy są już na emeryturze. Chodzi tu o realizację zadań mających na celu zachęcanie seniorów do prowadzenia aktywnego i samodzielnego życia, ma to istotne znaczenie dla seniorów, ale także dla młodszej części społeczeństwa. Powinniśmy wychodzić naprzeciw oczekiwaniom seniorów poprzez proponowane w książce metody pracy, z edukacją włącznie.

Znajdujemy też uzasadnienie, jak ważne jest pogłębianie znajomości pracy socjalnej, gdyż przemiany społeczne w naszym kraju wymagają nie tylko profesjonalizmu, ale także serca, zrozumienia, empatii, wczuwania się w potrzeby podopiecznych i osób wymagających pomocy. Bardzo często pracownik socjalny staje się najbliższą osobą mogącą udzielić wsparcia, gdyż zna potrzeby swoich podopiecznych, załatwia ich istotne sprawy, przez co ułatwia im życie. Poprzez dobrze zorganizowaną pracę socjalną można zapobiegać marginalizacji i wykluczeniu społecznemu ludzi dorosłych i dzieci, a jeżeli już to nastąpiło, umożliwiać im powrót do normalności. Jest to trudne, ale warto podejmować takie próby.

Dla pracowników socjalnych, asystentów rodziny, kuratorów sądowych i innych osób zajmujących się tą problematyką książka ta ma istotną wartość merytoryczną, wprowadza ich w problemy i wskazuje, co należy i co można robić, aby dobrze wykonywać swoje obowiązki. Jest to trudne zadanie, choćby dlatego, że praca w pomocy społecznej, jej praktyczne wykonywanie to nie rutynowe działania przy biurku, a nawet nie odwiedzanie osób wymagających pomocy na terenie gminy, powiatu czy miasta. Owszem, jest to ważne, ale najważniejsze to wchodzenie w sytuację poszczególnych osób, często zdawać by się mogło, że są one takie same, ale w rzeczywistości bardzo zróżnicowane. Dowiadujemy się, że do każdego człowieka należy podchodzić indywidualnie, nie może być w tym rutyny, konieczne jest

też rozpoznawanie sytuacji w środowisku miejskim, wiejskim, małomiasteczkowym, gdyż często problemy są niesłyszane zróżnicowane. Wiedza na ten temat może zadecydować o przyszłym losie człowieka i o jego życiu. Bardzo często jest ważne to, czego nie da się ująć w żadne przepisy, często osoby wymagające pomocy krępują się o tym mówić, należy je zrozumieć.

Wśród wielu zagadnień w recenzowanej książce podnoszony jest problem bezrobocia, które pomimo że w Polsce spada w wielu regionach, wciąż stanowi ważne zagadnienie nie tylko ekonomiczne, ale także społeczne, związane z życiem człowieka, który stał się bezrobotny. Długie pozostawanie bez pracy obniża godność ludzką, poczucie własnej wartości. Wychodzenie z bezrobocia jest wciąż bardzo trudne, wymaga przełamania gromadzących się myśli, że nie da się nic zrobić. Stosując określone metody przedstawiane w książce, można osiągnąć sukces, przełamując negatywne nagromadzone doświadczenia, że można więcej mieć, korzystając z różnych zasiłków z pomocy społecznej niż z pracy zarobkowej. Ale należy pamiętać, że każda praca, nawet ta

niezbyt wysoko wynagradzana, sprawia, że człowiek staje się bardziej pewny siebie i wierzy w siebie. W książce znajdujemy informacje, jak to robić.

Na zakończenie warto wskazać, w jakiej sytuacji znajdują się pracownicy socjalni, asystenci rodziny czy kuratorzy sądowi. Otóż bardzo często jest ona trudna, bo są między urzędem, najczęściej samorządowym, a środowiskiem społecznym. Jak np. w przypadku wsparcia pomocą dzieci najbiedniejszych i specjalnej troski. Na tym tle powstają bardzo często konflikty w codziennej pracy w środowiskach lokalnych, zwłaszcza gdy pracownik socjalny czy pedagog musi głęboko wchodzić do tego środowiska, które często wcale go tak chętnie nie przyjmuje. Aby tego dokonać, musi być dobrze przygotowany do swojej pracy. Jest to szczególnie ważne, by dobrze realizować potrzeby osób wymagających pomocy. W recenzowanej książce osoby zainteresowane tą problematyką znajdą wiele wskázówek pomocnych w ich codziennej pracy.

Ludwik Malinowski
lmalinowski@aps.edu.pl
APS, Warszawa