

Nr 4 (270) 2013
Tom LXXIV
WRZESIEŃ
PAŹDZIERNIK

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 Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Vitaly Kantor (RUS) – język rosyjski
Renata Wójtowicz (PL) – język angielski

Redaktor prowadzący

Ewa Maria Kulesza

Tłumaczenie na język angielski

Joanna Siemieniuk

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

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

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektaeva (KZ), Chiu-Hsia Huang (RC), Władysław Dykcik (PL), Tadeusz Gałkowski (PL), Sally Goddard Blythe (GB), Vitaly Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Czesław Kosakowski (PL), Irena Obuchowska (PL), Kutzan K. Omirbekova (KZ), Natalia D. Sokołova (RUS), Adam Szecówka (PL)

Komitety Redakcyjne:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kamil Kuracki (sekretarz), Bernadetta Kosewska (członek), Katarzyna Smolińska (członek)

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

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

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 245 – *Czesław Kupisiewicz*
O szkole
- 251 – *Wiesław Nynca*
Refleksja nad zmianą w resocjalizacji w zakładach dla nieletnich
- 263 – *Elżbieta Kręcisz-Plis*
Postrzeganie czasu przez osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu
- 270 – *Marta Adamczyk-Borucka*
Sprawność językowa dzieci ośmioletnich. Porównanie zdolności językowych dziewcząt i chłopców w normie intelektualnej
- 280 – *Iryna Martynenko, Vladyslav Tyschenko, Natalia Bazyma*
Special education in Ukraine

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 285 – *Iwona Łożna*
Osobowość pedagoga specjalnego – refleksje nauczyciela
- 292 – *Małgorzata Wojtatowicz*
Wykorzystanie tablicy interaktywnej w szkole specjalnej. Część VII. Korzystanie z Galerii

PRAWO I PRAKTYKA

- 298 – *Jolanta Zozula*
Realizacja prawa dziecka do wychowania się w rodzinie w Polsce

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 308 – *Katarzyna Kołaczyńska*
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. *Starzejące się społeczeństwo wyzwaniem dla pomocy społecznej*. Toruń, 24–25 maja 2012
- 309 – *Magdalena Łuszkiewicz*
Sprawozdanie z VI Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej pt. *Pedagogika korekcyjna: historia, teraźniejszość i perspektywy rozwoju*. Kamieniec Podolski, 2–3 kwietnia 2012

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 311 – *Adam Frączyk*
Janusz Korczak – nauczyciel nauczycieli. Refleksje w związku z 90-leciem PIPS–WSPS–APS i Rokiem Korczakowskim

RECENZJE

- 315 – Martin Pistorius: *Ghost Boy* (Duch chłopca). Simon & Schuster Ltd., London 2011, ss. 288 (*Aneta Wnuk*)
- 318 – Joanna Belzyt: *Niepełnosprawność–Edukacja–Dorosłość*. Studium przypadku osoby ociemniałej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 182 (*Kornelia Czerwińska*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- B. Cytowska: *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 390 (*Agnieszka Kucofaj*)
- M. Zielińska: *Jak reagować na agresję uczniów? Skuteczne techniki radzenia sobie z problemem*. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, ss. 168 (*J. Dyląg-Starzyk*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 245 – *Czesław Kupisiewicz*
About the school
- 251 – *Wiesław Nynca*
Reflection on the change in resocialisation in institutions for juveniles
- 263 – *Elżbieta Kręcis-Plis*
Perception of time by persons with locomotor disabilities
- 270 – *Marta Adamczyk-Borucka*
Language efficiency among eight-year old children. Comparison of language skills of boys and girls within the intellectual norm
- 280 – *Iryna Martynenko, Vladyslav Tyschenko, Natalia Bazyma*
Special education in Ukraine

FROM TEACHING PRACTICE

- 285 – *Iwona Łoźna*
Personality of the special educator – teacher's reflections
- 292 – *Małgorzata Wojtatowicz*
Using interactive whiteboards in special schools. Part VII. Using the Gallery

LAW AND PRACTICE

- 298 – *Jolanta Zozula*
Implementation of the right of a child to be brought up in a family in Poland

HOME AND WORLD NEWS

- 308 – *Katarzyna Kołaczyńska*
The report of the National Scientific Conference: *An aging population as a challenge for social assistance*. Toruń, May 24–25, 2012
- 309 – *Magdalena Łuszkiewicz*
The report of the VI International Scientific and Practical Conference: *Corrective Pedagogy: Past, Present and prospects*. Kamieniec Podolski, April 2–3, 2012

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 311 – *Adam Frączyk*
Janusz Korczak – the teacher of teachers. Reflections in connection with the 90th anniversary of PIPS–WSPS–APS and the Year of Janusz Korczak

REVIEWS

- 315 – Martin Pistorius: *Ghost Boy*. Simon & Schuster Ltd., London 2011, pp. 288 (*Aneta Wnuk*)
- 318 – Joanna Belzyt: *Disability-Education-Adulthood*. Case study of sightless person. Impuls Publishing House, Kraków 2012, pp. 182 (*Kornelia Czerwińska*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- B. Cytowska: *Difficult ways of adaptation. Emancipation threads in the analysis of the situation of adults with intellectual disability in contemporary Polish society*. Impuls Publishing House, Kraków 2012, pp. 390 (*Agnieszka Kucofaj*)
- M. Zielińska: *How to respond to the aggression of students? Effective techniques for dealing with the problem*. Harmonia Universalis Publishing House, Gdańsk 2012, pp. 168 (*J. Dyląg-Starzyk*)

O SZKOLE

Przedmiotem rozprawy jest analiza różnych teorii szkoły, jako głównej dotychczas instytucji edukacyjnej, poczynając od teorii descholaryzacji, a kończąc na teorii szkoły ustawicznie doskonalonej. Autor przytacza argumenty zwolenników i przeciwników każdej z tych teorii oraz konkluduje, że szkoła – niezależnie od jej słabych stron – stanowi i w dającej się przewidzieć przyszłości nadal będzie stanowić główną instytucję edukacyjną współczesnego społeczeństwa.

Słowa kluczowe: szkoła, szkoła ustawicznie doskonalona, szkoła alternatywna, szkoła przystosowana do społeczeństwa wiedzy

Ze szkołą jako instytucją edukacyjną byłem związany przez całe niemal moje życie: najpierw jako uczeń, później nauczyciel szkoły podstawowej i średniej (ogólnokształcącej i zawodowej), następnie kuratorski wizytator zakładów kształcenia nauczycieli i badacz różnych aspektów jej działalności, a od roku 1957 nauczyciel akademicki oraz autor kilkunastu opracowań o zaletach i wadach tej instytucji. Ich też analizie poświęcam niniejszy wykład w przekonaniu, że edukacyjna i kulturotwórcza rola, jaką szkoła spełniała i pełni, uzasadnia tę decyzję. Scharakteryzujemy zatem przypisywane szkole w światowym piśmiennictwie pedagogicznym słabe i mocne strony, a także związane z nią nadzieje i rozczarowania.

Krytyka szkoły

Punktem odniesienia zapowiadanej oceny współczesnej szkoły uczynimy najpierw pokładane w niej nadzieje. Ich najpełniejszą, jak sądzę, prezentację przedstawili Amerykanka Diana Ravitch w książce *Szkoły, na jakie zasługujemy* oraz niemiecki pedagog Helmut Fend w monografii *Teoria szkoły* (Ravitch 1985, s. 32 i nast.; Fend 1980, s. 83 i nast.). W pierwszej z tych książek czytamy, że szkoła powinna łagodzić występujące między ludźmi nierówności; zwalczać zacofanie cywilizacyjne i kulturowe; przyczyniać się do poprawy współpracy z rodzicami uczniów; ukierunkowywać zainteresowania dzieci i młodzieży na rzeczy, zjawiska i procesy o dużej doniosłości dla współczesnego człowieka, w tym na tzw. problemy globalne; ograniczać alienację; eliminować uprzedzenia i zabobony ciągle jeszcze tu i ówdzie spotykane; upowszechniać ponadczasowe i nieprzemijające ideały i wartości, tzn. dobro, prawdę i piękno; a także poprawiać styl politycznego życia, daleki jeszcze w wielu krajach od wymogów demokracji oraz wyzwani, jakie niesie przyszłość.

Podobne wypowiedzi, oceny i postulaty znajdujemy również w polskich publikacjach, jak chociażby w książce *Polska w obliczu wyzwań przyszłości* Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” opublikowanej w 2004 r., opracowaniu ekspertów Mi-

nisterstwa Administracji i Cyfryzacji *Strategia rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce do roku 2020* z 2012 r., a także z tegoż roku w rozprawie prezesa PAN, prof. Michała Kleibera *Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski*.

Tyle o związanych ze szkołą nadziejach i wysuwanych pod jej adresem oczekiwaniach. Czy można się spodziewać, iż zostaną kiedykolwiek spełnione?

Negatywnej odpowiedzi na to pytanie udzielają mniej lub bardziej bezpośrednio liczni krytycy współczesnej szkoły, poczynając od filozofów, a kończąc na pedagogach. Oddajmy im teraz głos.

I tak, filozofowie, zwłaszcza reprezentujący nurt tzw. Nowej Lewicy, jak Henri Lefebvre, Herbert Marcuse i inni, uważają szkołę za środek represji i indoktrynacji ideologicznej, za instytucję, która nie rozwija człowieka, bo musi kształcić pracownika; przystosowuje uczniów do życia w warunkach istniejących, a nie do zmiany tych warunków; opiera się na przymusie i hierarchicznej strukturze, w której wychowankowie stanowią warstwę najniższą; jest nastawiona na „rozdawnictwo dyplomów”, z którymi rzeczywiste kompetencje nie zawsze idą w parze; gubi z pola widzenia „człowieka integralnego”, ponieważ koncentruje się głównie na kształceniu jego umysłu, a nie przywiązuje należytego znaczenia do formowania jego woli i uczuć itp. To z tego nurtu wywodzi się wielu współczesnych rzeczników zlikwidowania szkoły jako instytucji rzekomo anachronicznej, od której trzeba społeczeństwo jak najszybciej uwolnić, a ludziom zaproponować zupełnie inne niż dotychczas formy edukacji. Prym na tym polu wiodł Ivan Illich, autor znanej książki *Spółczesność bez szkoły* (Illich 1976).

Psychologowie z kolei, a wśród nich przede wszystkim neobehawioryści, krytykują szkołę za to, że posługuje się nieracjonalnymi metodami nauczania, w których główną rolę odgrywają bodźce awersyjne; nie osiąga pozytywnych efektów dydaktycznych, czego wyrazem są różne rodzaje szkolnych niepowodzeń, w tym drugoroczność i odsiew; a gdy chodzi o wyniki pracy wychowawczej, to staje się dla wielu uczniów środowiskiem nerwico- i stresogennym, a ponadto terenem agresji ze strony starszych wychowanków wobec ich młodszych kolegów, a nierzadko także w stosunku do nauczycieli. O wielu takich wydarzeniach informują ostatnio środki masowego przekazu.

Psychologowie krytykują szkołę i za to, że – jak to na początku ubiegłego wieku stwierdzili Stanley Hall w USA oraz Anton Sickinger w Niemczech – „karimi wszystkich uczniów jednakową strawą duchową”; nie indywidualizuje metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, wskutek czego uniemożliwia jednostkom najzdolniejszym wykorzystanie pełnego zasobu posiadanych możliwości twórczych, a słabsze naraża na niepowodzenia w nauce; a oprócz tego – zamiast wdrażać dzieci i młodzież do współpracy – faworyzuje między nimi niezdrowe współzawodnictwo.

Surowej krytyce poddają współczesną szkołę także socjologowie. Instytucja ta – dowodzą – powinna wyrównywać start szkolny oraz szanse edukacyjne dzieci wywodzących się z różnych klas i warstw społecznych, a nawet zapewniać wszystkim uczniom względnie równe co do jakości wyniki kształcenia. Tymczasem najczęściej jest tak, że szkoła odtwarza istniejące struktury społeczne oraz hamuje mobilność zawodową, edukacyjną i kulturalną młodzieży i dorosłych, a tym samym petryfikuje stany rzeczy wymagające w tym zakresie zmiany.

Krytycznie odnoszą się do obecnej szkoły również ekonomiści. Ich zdaniem nakłady finansowe na edukację są niewspółmiernie wysokie w porównaniu z uzyskiwanymi efektami pracy różnych instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych, w tym szkół różnych typów i szczebli.

Najwięcej jednak zarzutów pod adresem współczesnej szkoły wysuwają od wielu już lat pedagodzy (wiele szczegółowych danych na ten temat w: Kupisiewicz 2006). Wskazują oni na przykład, że w zakresie spełnianych przez nią funkcji czynności selekcyjne o charakterze eliminującym zdecydowanie górują nad czynnościami wyrównawczymi i orientującymi, a funkcja kształcąca, przybierając przeważnie postać ciasnego dydaktyzmu, przytłacza funkcje wychowawczą, kompensacyjną i opiekuńczo-zdrowotną.

Pedagodzy krytykują również szkołę za to, że realizowane przez nią cele i zadania są ogólnikowe i oderwane od współczesności; plany i programy nauczania lansują zasadę „każdemu to samo”, a nie – jak być powinno – „każdemu to, co dla niego optymalne”, co zgodne z jego możliwościami, potrzebami i zainteresowaniami; że metody nauczania i wychowania nie rozwijają u dzieci i młodzieży samodzielności myślenia i działania, faworyzują werbalizm oraz niedostatecznie wiążą teorię z praktyką; że organizacja zinstytucjonalizowanego kształcenia nadmiernie eksponuje nauczanie zbiorowe, a nie docenia nauczania indywidualnego i grupowego, których znaczenie – dzięki komputerom osobistym oraz internetowi – stale ostatnio wzrasta; a ponadto, że praktyka szkolna poświęca coraz mniej uwagi pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz współpracy z ich rodzicami, czego następstwem są między innymi takie pejoratywne zjawiska, jak wzrost narkomanii, zachowań aspołecznych, a nawet przestępczych wśród uczniów.

Lektura książek, rozpraw i artykułów pedagogicznych, opublikowanych w ostatnim czasie w różnych krajach, dostarcza jeszcze więcej uwag krytycznych i różnorodnych zarzutów godzących we współczesną szkołę. Sądzę jednak, że nawet przytoczony wyżej ich rejestr wystarczy, aby zapytać, czy szkoła ma nadal rację bytu w swoim dotychczasowym, tak surowo ocenianym kształcie (Illich 1976, Webster-Doyle 1989).

Podjęmy teraz próbę udzielenia odpowiedzi na to pytanie – notabene nie od dzisiaj dopiero formułowane.

Krytyka krytyki

Za główną przyczynę opisanych wyżej niedostatków współczesnej szkoły uważa się przeważnie wadliwą strategię rozwoju tej instytucji, tzn. strategię ilościową. Jej rzecznicy są przekonani, że szkoła niekoniecznie ma być inna od obecnej, lecz przede wszystkim ma jej być więcej. Znaczy to, że powinna obejmować coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych, kształcić ich coraz dłużej i na coraz wyższym poziomie, a ponadto wzbogacać sprawowane dotychczas funkcje kształceniowe i wychowawcze o funkcje opiekuńcze, w tym sportowe i rekreacyjne.

Tymczasem – dowodzą przeciwnicy tej strategii – realizacja postulatu „więcej szkoły” doprowadziłaby do jej wynaturzenia, a w szczególności do ograniczenia wychowawczej roli rodziny, dalszej rozbudowy dydaktyzmu, nasilenia w pra-

cy dydaktyczno-wychowawczej szkodliwego uniformizmu, jeszcze silniejszego niż dotychczas rozdźwięku między dążeniem do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży a jego końcowymi wynikami; petryfikacji takich paradoksalnych sytuacji, kiedy – jak pisał swego czasu niemiecki pedagog Hugo Gaudig – pytania zadaje nie ten, który nie wie, tzn. uczeń, lecz prawie wyłącznie ten, który wie, to jest nauczyciel itp., itd.

Uogólniając stwierdzamy, że zarówno współczesna szkoła, jak i dotychczasowa strategia jej rozwoju, to jest strategia ilościowa, są niezwykle ostro i od dłuższego już czasu krytkowane (Ziemnowicz 1926, Kuźma 2005, Bünger-Kohn 1986, Goodlad 1984). Równocześnie – niejako wbrew tej krytyce – szkoła nadal funkcjonuje w swoim dotychczasowym kształcie oraz liczy sobie wielu zwolenników, którzy – nie negując wad – wskazują równocześnie jej niezaprzeczalne zalety. Poznajmy teraz ich argumenty.

Pierwszy z tych argumentów wskazuje, że szkoły jako odwiecznej instytucji edukacyjnej nie powinno się ani przeceniać, ani nie pomniejszać jej roli. Faktem bowiem jest, że szkoła, dokładniej zaś mówiąc – dobra szkoła (a takich nie brakowało ani w przeszłości, a i dzisiaj spotykamy ich niemało), zapisała sporo pięknych kart w dziejach ludzkości i nadal może to z powodzeniem czynić. Musi to jednak być szkoła ustawicznie doskonała, wrażliwa na edukacyjne potrzeby społeczeństwa i jednostek, podatna na innowacje wynikające z rozwoju nauki, techniki, życia społecznego i kultury, otwarta na problemy współczesności, które bardziej niż kiedykolwiek urastają ostatnio do rangi problemów globalnych, jak chociażby klimatyczne, surowcowe, energetyczne, ale także społeczne i ideologiczne.

Drugi argument odnosi się do sprawowanych przez szkołę funkcji, w tym do dominacji poczynañ selekcyjnych nad poczynaniami zmierzającymi do wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, a ostatnio także ludzi dorosłych. Dotyczy on również przerostu funkcji dydaktycznych, w znaczeniu jednostronnego dydaktyzmu, nad funkcjami wychowawczymi i opiekuńczymi. Szkoła współczesna, podkreślają dalej jej zwolennicy, nie uwolni się prawdopodobnie od funkcji selekcyjnych, podobnie zresztą jak od przekazywania, a raczej zaznajamiania uczniów z wiedzą. Jednakże selekcję eliminującą, która w niej obecnie odgrywa główną rolę, może przekształcić w selekcję orientującą wszędzie tam, gdzie to jest potrzebne, a „odgórnemu” przekazywaniu wiedzy może nadać charakter kształcący i wychowawczy, czego sposoby i środki wskazują dydaktycy od czasów co najmniej Jana Amosa Komeńskiego i Fryderyka Herbart, a u nas Komisji Edukacji Narodowej. Możliwe jest ponadto rozbudowanie i zarazem ulepszenie realizowanych przez szkołę zadań diagnostycznych, terapeutycznych i kompensacyjnych, czego dowodzą doświadczenia wielu szkół w kraju i za granicą (Kupisiewicz 1995, Legrand 1994).

Rzeczniczy argumentu **trzeciego** podkreślają, że trudniejsze, ale także możliwe jest zharmonizowanie funkcji *ogólnokulturowej i kwalifikacyjnej* z funkcją *ogólnokształcącą*. Kształcenie bowiem zawodowe nie musi przecież być traktowane jako alternatywa czy wręcz antynomia kształcenia ogólnego, lecz jako jego koniunkcja. Takie jednak rozwiązanie wymaga dość istotnej przebudowy dotychczasowego modelu szkoły w kierunku jej „rozszerzenia” – że posłużę się terminem używanym przez prof. Nawroczyńskiego – którego to terminu

odpowiednikiem jest w języku niemieckim *Gesamtschule*, a w angielskim *comprehensive school*.

Argument czwarty wiąże się z zarzutem, iż we współczesnej szkole mamy do czynienia z wyraźną dysharmonią między wyznaczonymi jej i realizowanymi przez nią celami oraz zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi a faktycznie osiąganymi wynikami tej realizacji. I ten jednak mankament można usunąć, a przynajmniej znacznie złagodzić, zapewniając pełną drożność między szkołami różnych typów i szczebli, a ponadto likwidując zbyt ostre dotychczas progi między kształceniem obowiązkowym i nadobowiązkowym, podstawowym i średnim, a także średnim i wyższym. Temu celowi może oprócz tego służyć rozluźnienie rygorów klasowo-lekcyjnego systemu nauczania, a także wdrożenie nauczycieli do formułowania celów i zadań kształcenia i wychowania w kategoriach czynności intersubiektywnie sprawdzalnych, podlegających zewnętrznej i zarazem wymiernej kontroli.

I wreszcie argument piąty. W tym przypadku chodzi o krytykę realizowanych przez współczesną szkołę planów i programów nauczania, którym, mówiąc najogólniej, zarzuca się nieprzystawalność do wymagań teraźniejszości, a jeszcze bardziej – przyszłości, a także szkodliwy addytywizm, to jest ustawiczne wzbogacanie realizowanych programów nauczania o nowe treści bez równoczesnej eliminacji treści przestarzałych. Warunkiem niezbędnym poprawy na tym polu jest zachowanie szkoły jako głównej instytucji edukacyjnej współczesnego społeczeństwa, przy równoczesnym przewyżczeniu takich antynomicznych dyrektyw budowania realizowanych w niej planów i programów, jak: „Orientacja na przeszłość albo orientacja na teraźniejszość i przyszłość”, „Encyklopedyzm dydaktyczny albo dydaktyczny formalizm”, „Kształcenie pamięci albo kształcenie myślenia jako podstawowe zadanie nauczania”, „Kształcenie przedmiotowe albo kształcenie interdyscyplinarne” itp. W wielu bowiem wypadkach bardziej owocne od rozstrzygnięć alternatywnych okazują się rozstrzygnięcia koniunkcyjne, podobnie zresztą jak multimedialne oraz multimetodyczne od monomedialnych i monometodycznych.

Na zakończenie argument **szósty**, który stanowi zarazem próbę syntetycznego podsumowania tego wykładu. Zgodnie z tym argumentem do bezpowrotnej przeszłości należą czasy, kiedy szkoła, będąc monopolistą w zakresie kształcenia i wychowania, nie musiała się liczyć z edukacyjnymi wpływami innych instytucji i placówek oświatowo-wychowawczych oraz zakładów pracy, a zwłaszcza środków masowego przekazu, na dzieci, młodzież i dorosłych. Monopol musi więc ustąpić miejsca partnerstwu. Odnosi się to zwłaszcza do społeczeństwa wiedzy, w którym ustawicznie ulepszana szkoła nadal będzie miała rację bytu. Chodzi jednak o taką szkołę, a raczej o system edukacji, który pozwoli każdemu uczyć się tyle i tego, ile i co uzna za nieodzowne; wtedy i tam, kiedy i gdzie będzie mu najwygodniej; we właściwym dla siebie tempie oraz stopniu trudności zgodnym z jego zainteresowaniami i możliwościami.

Zbudowanie takiego systemu wymaga akceptacji i wsparcia ze strony centralnej i lokalnej administracji edukacyjnej oraz należycie przygotowanych i zaangażowanych w jego urzeczywistnienie nauczycieli. Dotychczasowe doświadczenia lat powojennych uczą, że w Polsce zakrojone na szerszą skalę projekty reform szkolnych nie cieszyły się akceptacją władz, z wyjątkiem najpierw projektu, a na-

stępnie nieudanej reformy szkolnej z 1999 r. Zawsze natomiast można było liczyć w realizacji racjonalnie zaplanowanych reform na pomoc ze strony nauczycieli, których – że przywołam słowa Jana Władysława Dawida, jednego z twórców polskiej pedagogiki jako nauki – uważał on za wykonawców „najszlachetniejszego z ludzkich zawodów” i bez których nie wyobrażał sobie wprowadzania w życie podejmowanych prób przebudowy szkoły.

Bibliografia

- Bünger-Kohn, C. (red.). (1986). *Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts*. Bonn.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München.
- Goodlad, J. (1984). *The Place Called School. Prospects for the Future*. New York.
- Illich, I. (1976). *Spółczesność bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Kupisiewicz, C. (1995). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce w latach 1973–2005*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kuźma, J. (2005). *Nauka o szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Legrand, L. (1994). *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*. Wyd. 4. Paris.
- Ravitch, D. (1985). *The Schools we Deserve*. New York: Basic Books.
- Webster-Doyle, T. (1989). *Education for the XXI Century*. Ojai (California): Prospects for the Future.
- Ziemnowicz, M. (1926). *Problemy wychowania współczesnego*. Warszawa–Kraków 1926.

ABOUT THE SCHOOL

Summary

The subject of this paper is to analyze the various theories of the school, so far as the main educational institutions, ranging from theory of deschoolisation and ending on the theory of the school continually perfected. The author quotes the arguments of proponents and opponents of each of these theories and concludes that the school – whatever its weaknesses – is and in the foreseeable future will continue to be a major educational institution of modern society.

Keywords: school, school continually improved, an alternative school, the school adapted to the knowledge society

REFLEKSJA NAD ZMIANĄ W RESOCJALIZACJI W ZAKŁADACH DLA NIELETNICH

Artykuł traktuje o instytucjonalnym systemie resocjalizacji wobec nieletnich w Polsce. Dokonana jest w nim analiza poszczególnych czynników wpływających na efektywność oddziaływań korekcyjnych z zakresu zmian społecznych, gospodarczych i politycznych. Ponadto autor podejmuje dyskusję na temat specyfiki pracy wychowawczej ludzi zajmujących się resocjalizacją z jednej strony, a charakterem środowiska pensjonariuszy placówek poprawczych z drugiej. Poprzez skłaniającą do refleksji eksplorację tych obszarów autor podaje swoje rozwiązania zmierzające do poprawy skuteczności procesu resocjalizacji – wskazując zwłaszcza na już istniejące koncepcje, lecz nieodpowiednio realizowane.

Słowa kluczowe: system instytucjonalny, nieletni, zmiany, demografia, Unia Europejska, migracje, podkultura więzienna, zasoby ludzkie, baza dydaktyczna, rynek pracy, rodzina, skuteczność, nadzór, metodyka

Powszechnie wiadomo, że w Polsce instytucjonalny system resocjalizacji wobec nieletnich niedomaga. W opracowaniach poświęconych jego funkcjonowaniu znajdujemy próby analizy przyczyn tego zjawiska i próby jego zminimalizowania. Mimo to problem pozostaje wciąż aktualny. Zarówno teoretycy, jak i praktycy zajmujący się niedostosowaniem społecznym wśród dzieci i młodzieży wskazują na jeden podstawowy czynnik, którego nie sposób pokonać – czynnik finansowy, tj. zbyt małe nakłady i zbyt duże potrzeby związane ze stosowaniem środków izolacyjnych. W efekcie przez lata, dekady obserwowaliśmy przepełnienie zakładów dla nieletnich i związany z tym brak możliwości zindywidualizowania oddziaływań oraz ubogą bazą dydaktyczną, niejednolite wymagania wobec kadry pedagogicznej, brak zabezpieczeń przed możliwością wystąpienia sytuacji trudnych itp. U podstaw tylko tych wymienionych trudności odnajdujemy pieniądze, a raczej ich brak. Ponadto teoretycy wskazują również na nieodpowiednie wykorzystanie zasobów kadry czy jej nieodpowiedni dobór oraz nieodpowiednią metodykę pracy.

Problemy te utrzymują się mimo zmieniającej się rzeczywistości, mającej bezpośrednie przełożenie na krytykowaną rzeczywistość instytucjonalną. Związek między przeobrażającą się rzeczywistością – zmianami społecznymi, gospodarczymi, politycznymi – i jakością pracy resocjalizacyjnej będzie przedmiotem niniejszego opracowania. Poruszone zagadnienia powinny mieć wpływ na formy realizowanych działań i na dalszy kształt polityki resocjalizacyjnej wobec nieletnich.

Rzeczywistość i propozycje zmian w resocjalizacji

Demografia

Jak wskazują dane statystyczne, przyrost naturalny w Polsce permanentnie się obniża¹. Mniejsza liczba urodzeń przy podobnym stosunku orzekanych środków poprawczych oznacza mniejszą liczbę nieletnich umieszczanych w zakładach poprawczych. Biorąc pod uwagę fakt, że nie obserwujemy wzrostu przestępczości nieletnich, wzrosła jedynie brutalność przestępstw i obniżył się wiek nieletnich popełniających czyny karalne², liczba orzekanych wyroków umieszczenia w zakładach poprawczych diametralnie spada (Gulla, Wysocka-Pleczyk 2009). Zwrócić należy uwagę, że zjawisko przyrostu naturalnego nie wpływa bezpośrednio w tym samym czasie na liczbę orzekanych środków poprawczych, a dopiero wtedy, kiedy się uwzględni możliwość orzekania tego środka po 13. roku życia dziecka – a więc dodając wskazane 13 lat do daty jego urodzenia. Dane zawierają informacje, że najmniejsza w latach 90. XX w. liczba urodzeń przypadła na rok 1999. Oznacza to, że wówczas urodzeni potencjalni nieletni znajdują się w zakładach poprawczych nie wcześniej niż po 2012 r. Od tego roku obserwujemy nasilony, kolejny już, istotny spadek liczby wychowanków zakładów zamkniętych. W efekcie tego przepelnione dawniej zakłady poprawcze oraz schroniska dla nieletnich od paru już lat sukcesywnie zmniejszają swoje stany ewidencyjne. Rozmiar zjawiska jest tak znaczący, że aktualnie nie tylko wystarcza miejsc w tych zakładach, ale są one po prostu niezajęte. Zachodzi potrzeba przekształcania bądź reorganizacji zakładów. Od kilku lat pedagodzy pracują z mniejszymi grupami młodzieży. W tych warunkach możliwa wydaje się indywidualizacja oddziaływań wobec nieletnich, nawiązanie pożądanego kontaktu z jednostkami niedostosowanymi społecznie oraz stwarzanie właściwej atmosfery wychowawczej.

W bardziej odległej perspektywie w zakresie symulacji orzekanych środków poprawczych nie trudno zauważyć, że największy spadek tego orzecznictwa nastąpi po roku 2015, a będzie wywołany zmniejszeniem liczby urodzeń po roku 2002. Fala niżu urodzeń utrzymuje się do roku 2005, można spodziewać się więc znacznego zmniejszenia liczby wychowanków zakładów dla nieletnich przez kilkanaście lat. Wówczas zajdzie potrzeba nie tylko reorganizacji zakładów, ale i dalszej likwidacji placówek.

Migracje

Na sytuację ludności wpływają migracje. Emigracje kilkukrotnie przewyższają imigracje. Spowoduje to, że część potencjalnych nieletnich wyjedzie wraz

¹ http://www.stat.gov.pl/gus/5840_646_PLK_HTML.htm.

² <http://statystyka.policja.pl/portal.php?serwis=st&dzial=942&id=50256&sid=c5eac4ddec7918da-b4e2ab8e0b2805b>.

ze swoimi rodzicami za granicę, natomiast wzmoże się problem eurosieroctwa. Dane obligują zatem do zmian w polityce społeczno-socjalnej, chociażby przez objęcie rodzin wzmożoną pomocą, skupienie postępowań sądowych w trybie opiekuńczym i rozwodowym poprzez stosowne interwencje, np. ograniczanie władzy rodzicielskiej przez objęcie rodzin nadzorem kuratora sądowego, zwiększenie etatyzacji pracowników bezpośrednio pracujących z rodzinami itp.

Reorganizacja zakładów dla nieletnich

Ukazana wizja, w wielkim skrócie, ale z dużym prawdopodobieństwem, pozwala na zaplanowanie odpowiednich reform, przeorganizowania całego systemu resocjalizacji nieletnich. Pozwala też położyć nacisk na najbardziej efektywne formy walki ze zjawiskami przestępczości, tj. profilaktykę oraz metody probacyjne (Bałandynowicz 1996). Ważne staje się zwrócenie szczególnej uwagi na działania pomocowe wobec rodzin, zastosowanie większej liczby środków probacyjnych wobec nieletnich, a w ostatecznej działalności resocjalizacyjnej, tj. zastosowania środka poprawczego, położenie nacisku na wzmożoną indywidualizację działań wobec wychowanków zakładów poprawczych. Ze względu na znacząco mniejszą liczbę wychowanków w skali kraju należy wymagać od zakładów, aby ich praca oscylowała na właściwym poziomie efektywności. Sukces taki można osiągać w pracy z mniejszymi niż dotychczas grupami, gdyż pozwoli to na nawiązanie korzystniejszego kontaktu wychowanka z pracownikiem, skupienie uwagi na wychowanku, objęcie go oddziaływaniami terapeutycznymi, ciekawsze zorganizowanie czasu w zakładzie.

Inną koniecznością jest reorganizacja sieci istniejących zakładów dla nieletnich. Przekształcono już zakład poprawczy w Barczewie z zakładu o charakterze wzmożonego nadzoru pedagogicznego na półotwarty, Schronisko dla Nieletnich w Gdańsku na zakład poprawczy. Ideą tego typu działań jest dostosowanie placówek do rzeczywistych potrzeb resortu sprawiedliwości. Po co dysponować niezajętymi miejscami w zakładach danego typu, jeśli obserwujemy konieczność tworzenia innych, np. zakładów readaptacyjnych. Należy stworzyć taki system zakładów dla nieletnich, aby odpowiadał aktualnym potrzebom rzeczywistości resocjalizacyjnej.

Podkultura więzienna

Kolejnym elementem ulegającym zmianie, co obserwuje się w wąskim obszarze resocjalizacji stosowanej, jest transformacja obrazu podkultury więziennej, zwanej też przestępczą. Zjawisko to przez wiele lat uniemożliwiało prowadzenie oddziaływań wychowawczych i sprowadzało je zaledwie do czynności opiekuńczych, zaspokajających podstawowe potrzeby „pozbawionych wolności” jednostek. Po zmianie ustrojowej, której towarzyszyły fale buntów i innych wydarzeń nadzwyczajnych w zakładach dla nieletnich, atmosfera w nich ulegała systematycznej poprawie. Nastąpiły zmiany funkcjonowania zakładów nie tylko dla dorosłych, ale i dla nieletnich (Miszewski 2004).

Aktualnie praca w większości placówek nie nosi, jak wcześniej, znamion walki między kadrą a wychowankami. Cechuje ją coraz częściej współpraca, a nawet

zrozumienie i sympatia. Zaczyna przypominać pracę w internacie-bursie z młodzieżą, którą należy otoczyć właściwą opieką i zadbać o jej prawidłowy rozwój. Wcześniej wzajemna antypatia rodziła wrogość. Jej rozmiary wyznaczał i sankcjonował swoisty kodeks więzienny, z którym młodzi, zbuntowani nieletni bardzo chętnie się identyfikowali. Choć wywodził się z zakładów penitencjarnych dla dorosłych, to znajdował przełożenie na środowisko nieletnich. Ci z przyjemnością czerpali i podtrzymywali wzorce dorosłych wykolejenców, natomiast w praktyce byli zagorzałymi, bo przecież pełnymi energii i zapału, reprezentantami grypsery.

Dziś już w placówkach dla nieletnich wychowankowie rzadko odnoszą się do problemu grypsery. Coraz rzadziej cokolwiek na ten temat wiedzą.

Konkludując należy stwierdzić, że w czasie ostatniego 20-lecia, poprzez powolną modyfikację, jedno z najpoważniejszych utrudnień w pracy pedagogicznej w zakładach zamkniętych zostało właściwie wyparte. Pracownicy nie muszą pokonywać dawnej niechęci ze strony podopiecznych, która była im nałożona niejako z urzędu. Mogą po prostu być przewodnikiem dziecka, które zbłądziło i oczekuje pomocy.

Członkostwo unijne

Następnym, znaczącym udogodnieniem dla rozwoju działań resocjalizacyjnych było wstąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. Skutkiem tego są dwie nadrzędne kwestie. Pierwsza to nadanie rangi humanistycznej myśli, jaką kieruje się we wszelkich działaniach podejmowanych wobec człowieka. Zarówno tego właściwie uspołecznionego, jak i tego z deficytami wskazującymi na niedostosowanie. Przyjmując uregulowania istniejące w społeczności Unii Europejskiej, Polska zobowiązała się do respektowania panujących w niej norm, w których prawa człowieka są wartością nadrzędną, co jednoznaczne jest z paradygmatem teorii wychowania, więc i resocjalizacji, w szczególności wobec nieletnich. Kolejny aspekt wynikający z polskiego członkostwa unijnego to czerpanie korzyści z jej zasobów³. W latach 2004–2006 w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwoju Zasobów Ludzkich (SPORZL), który w latach 2007–2013 jest kontynuowany poprzez Program Operacyjny Kapitał Ludzki (POKL), Polska czerpie środki finansowe na rozwój wszelkich inicjatyw społecznych. Jej działania skupiają się na integracji społecznej osób narażonych na wykluczenie społeczne, na rynku pracy, podnoszeniu jakości zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach, rozwoju systemu oświaty oraz podnoszeniu jakości nauczania. Wszystkie wymienione akcje mają nierozzerwalny związek z pracą podejmowaną wobec nieletnich sprawców czynów karalnych. Pozwalają kształcić kadrę zakładów, wpływają na zdobycie wykształcenia przez nieletnich, umożliwiają ich aktywny udział na scenie zawodowej. W praktyce, przy właściwej kreatywności dyrektorów zakładów, grono pedagogiczne ma możliwość ukończenia studiów oraz kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe. Wychowankowie, poza licznie organizowa-

³ <http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/>.

nymi kursami zawodowymi, mogą najpierw zdobyć przygotowanie zawodowe, a wkraczając na rynek pracy – czerpać środki wspomagające ich działalność. Zakłady dla nieletnich, które korzystają z tego typu pomocy unijnej, odnoszą zyski, które generują możliwości zatrudniania instruktorów zawodowych opłacanych w ramach POKL. Prace szkoleniowe można tak planować, by efekty udoskonalały bazę placówek (wykonywanie remontów, urządzenie pomieszczeń itp.).

Kadra zakładów jako zasoby ludzkie

Innym sposobem podniesienia efektywności wychowania resocjalizującego jest skupienie się na podmiotach wykonujących tę pracę. Jak powszechnie wiadomo, bezpośrednim czynnikiem warunkującym zmiany w osobie wychowywanej jest wpływ osoby wychowującej (Kosyrz 2005). Charakteryzuje się ona splotem pewnych cech, które kształtują jej osobowość – jako komponenta odpowiedzialnego za prawidłowość realizowania przez nią odpowiednich działań dydaktyczno-opiekuńczo-wychowawczych. Z. Kosyrz (tamże) określa osobowość efektywną jako optymalną w wykonywaniu obowiązków pedagoga. Zawiera ona trzy elementy: działanie, myślenie i wiedzę pedagogiczną. Ich odpowiednim poziomem powinien charakteryzować się pracownik pedagogiczny. Do osoby prowadzącej zakład należy odpowiednia rekrutacja pracowników i kierowanie ich rozwojem zawodowym zgodnie z oczekiwaniami. Właściwy dobór pracowników przez odpowiednią rekrutację ułatwia realizację założonego projektu. Problemem jest kadra, która nie zawsze jest skłonna do współpracy bądź jej aktywność skupia się zaledwie na inercji (Nynca 2008). Na szczęście obserwujemy w ostatnich latach znaczną fluktuację wśród personelu zakładów. Do placówek napływa nowa kadra, może niedoświadczona, wymagająca odpowiedniego wdrożenia, ale za to kreatywna, innowacyjna, z możliwościami i perspektywami rozwoju.

Dodatkowym narzędziem w ręku zarządców zakładami są procedury awansu zawodowego (*Rozporządzenie...* 2004). Dyrektor, któremu zależy na rozwoju firmy, powinien mieć plan rozwoju placówki zarówno na okres najbliższy, jak i na następne lata. Powinien on być możliwy do realizacji i wynikać z potencjalnego wkładu poszczególnych pracowników. Zasoby ludzkie są więc niezwykle wartościowe. Innym zagadnieniem jest umiejętność wpływania na motywację pracowników, co z pewnością wymaga już odrębnego opracowania.

Podsumowując, najistotniejszy, bezcenny czynnik w formie kapitału ludzkiego stanowi najważniejszy instrument wypełniania jakichkolwiek działań. To od niego zależy efekt i stopień skuteczności pomysłów i przedsięwzięć, dlatego też kładźmy na niego odpowiedni, największy nacisk.

Baza dydaktyczna

Elementem wpływającym na optymalizację działań korekcyjnych, oprócz zasobów ludzkich, są zasoby materialne. Składa się na nie baza dydaktyczna, z jakiej mają możliwość korzystać pedagodzy podczas realizacji swoich zajęć. W ostatniej dekadzie poziom tego obszaru znacznie wzrósł. Aktualnie zaspokojenie potrzeb wychowanków na poziomie podstawowym generalnie nie budzi

zastrzeżeń. Baza lokalowa, jaką dysponują zakłady, spełnia standardowe wymogi, a zatem w takiej sytuacji, kiedy nie trzeba się o nią martwić, możliwe jest zajęcie się osobowością wychowanków. Zasadne jest więc dalsze kontynuowanie zapoczątkowanego nurtu wyposażania zakładów w bazę dydaktyczną, która umożliwi postęp w zaspokajaniu potrzeb w hierarchii Masłowa (1987).

Rynek pracy

Pozostając przy zaspokajaniu potrzeb człowieka, należy odnieść się do możliwości zarobkowania, tj. zdobywania podstawowego środka służącego do wymiany zasobów (praca – pieniądze – korzyści). Aktualna sytuacja w kraju w zakresie oferowania miejsc pracy ulega zmianie⁴. Znaczna część bezrobotnych to coraz częściej ludzie z wyższym wykształceniem, bo z tym trendem zdobywania kwalifikacji stykamy się obecnie w edukacji. Wzrost szeregów ludzi z tytułem licencjata czy magistra w porównaniu do lat ubiegłych jest ogromny⁵, tym samym brakuje na rynku pracy przede wszystkim pracowników fizycznych – z wykształceniem gimnazjalnym lub zawodowym, jakimi są właśnie absolwenci zakładów poprawczych. Taka koniunktura daje im możliwość dokonania zgodnej z prawem transakcji świadczenia pracy na rzecz zdobywania dóbr materialnych – a nie drogą przestępczą.

Wydolność wychowawcza rodziny

Kontynuując wątek charakterystyki ludności należy nawiązać również do wydolności wychowawczej rodzin jako bezpośredniego środowiska dziecka. Dwutorowość źródła demoralizacji nieletnich wynika z patologii systemu rodziny i nieprzystawania jednostki z powodu warunków od niej niezależnych. Postępowania sądowe są realizowane poprzez czynności ingerujące we władzę rodzicielską opiekunów małoletniego przejawiającego zachowania społeczne bądź stawiają nieletniego przed sądem jako samodzielną osobę ponoszącą odpowiedzialność za swoje czyny. Należy zatem poddać pod rozważenie, czy kiedy nieletni staje przed sądem, nie jest to już zbyt późna interwencja w jego środowisko. Czy w przypadku wcześniejszej ingerencji i monitorowania sytuacji rodzinnej potencjalnego nieletniego można by wpłynąć na wyeliminowanie jego zachowań społecznie destrukcyjnych? Z pewnością wcześniejsze objęcie rodziny chociażby pomocą kurateli sądowej czy innego pracownika rodzinnego poprzez pedagogizację byłoby skuteczniejszym działaniem, gdyby było zastosowane w odpowiednim czasie. Wydaje się to oczywiste, zwłaszcza w kontekście weryfikacji głównych przyczyn nieprzystosowania nieletnich – sytuacji społeczno-ekonomicznej rodzin (Nynca 2002). Szczególnie zasadne działania ingerujące we władzę rodzicielską obserwuje się w kontekście sankcjonowanego sądowo rozbicia rodziny

⁴ http://www.stat.gov.pl/gus/5840_677_PLK_HTML.htm.

⁵ <http://www.poland.gov.pl/Struktura,wyksztalcenia,45.html>.

(rozwodów). Wówczas pozbawianie dziecka prawa do wychowywania się w rodzinie pełnej, następstwa konfliktów małżeńskich, w które rodzice bez oporów wklajają dzieci, dają solidne przesłanki do takiej właśnie interwencji. Abstrahując od sytuacji, kiedy dyskusja na temat właściwego wykonywania zadań opiekuńczo-wychowawczych dotyczy rodzin, w których panuje przemoc, alkoholizm i inne patologie społeczne – chociażby tylko jednego z rodziców. Takie zjawiska wymagają konieczności monitorowania sytuacji niejako z urzędu.

Monitoring działań resocjalizacyjnych

Sposobem poprawienia wydolności systemu wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich jest systematyczne monitorowanie wszelkich podejmowanych w tym celu działań. Jak wielokrotnie wspomniano, istniejące narzędzia, systemy pracy z perspektywy teoretycznej są co najmniej poprawne. Braki ich efektywności leżą przede wszystkim po stronie czynników ludzkich, m.in. takich jak: brak motywacji pracowników do pracy, brak poprawności wprowadzanych działań, niski potencjał pracowników do wykonywanych zadań, brak właściwego zarządzania personelem i in. Aktualnie nie prowadzi się profesjonalnej, jeżeli w ogóle jakąś się prowadzi, ewaluacji podejmowanych zabiegów w stosowanej resocjalizacji. Proces resocjalizacji to także odpowiedni cykl prac, począwszy od wykonania rzetelnej diagnozy przypadku, poprzez prawidłowo zaplanowaną metodykę działań, do jej wdrożenia, a następnie zweryfikowania wprowadzonych procedur i operacji z wyciągnięciem odpowiednich wniosków do dalszej pracy (Wysocka 2008). Takich właśnie podstawowych przedsięwzięć brakuje. Zazwyczaj w przypadku niepowodzenia jednego pomysłu wdraża się następny. Nie udoskonala się poprzedniego, nie bada się powodu porażki. Aby temu zaradzić, zasadna byłaby współpraca zakładów dla nieletnich z ośrodkami akademickimi. Zadaniem tych drugich byłoby permanentne prowadzenie badań zarówno poprzecznych, jak i longitudinalnych. W ten sposób uzyskalibyśmy wiarygodny obraz działalności praktycznej pedagogów oraz wydolności placówek. Zaobserwowane pasywa można by poddawać działaniom korygującym, zmierzającym do poprawy jakości prac. Takie działanie jest zdecydowanie tańsze niż wprowadzanie nowych reform wymagających znacznych nakładów, a zwykle podobnych, bo miernych w skutkach.

Koncepcja ta nie jest nowatorska, bo takie działania są od lat prowadzone, a są nazywane mierzeniem jakości pracy czy kontrolą zarządczą. Zastanawiające jest, na jakich kryteriach poprawności i rzetelności oparta jest w ich przypadku metodologia badań. Jak wiadomo z praktyki, to najwyżej na intuicyjnym oglądzie rzeczywistości. Dlatego też przygotowani pod względem teoretycznym i metodologicznym przedstawiciele świata nauki tę część zadań wykonaliby z największą poprawnością, a ich zalecenia wdrażaliby resocjalizatorzy-praktycy. Taka forma współpracy mogłaby być początkiem dialogu między dwoma światami. Ich cele są zupełnie zbieżne, a współpraca bezcenna. Dodatkowo rozwiązanie to ułatwia dostępność do uczelni pedagogicznych, które powstały już chyba w każdym mieście. Studenci zamiast powielać w swoich badaniach dawno już odkryte prawidłowości, mogliby się skupić na naprawdę pożądanym aspektach zawodowej dzia-

łałości. W ramach wspólnego kontaktu uczelni z zakładem kierownik placówki z wartościowych kandydatów mógłby formować na bieżąco swoją załogę.

Pozostając przy zamyśle selekcji pracowników, należy dostrzec możliwości, jakie dają aktualnie realizowane w zakładach staże zawodowe czy wolontariaty. Należałoby zachęcić dyrektorów zakładów do propagowania tego typu aktywności. Nieocenionym zyskiem jest posiadanie dodatkowych ludzi do pracy (w formie asystentów wychowawców) bez nakładów finansowych ponoszonych przez placówkę, bo jeśli, to przez urzędy pracy, oraz możliwość poszukiwania wartościowych kandydatów.

System kierowania nieletnich

Istotnym elementem stanowiącym o skuteczności oddziaływań korekcyjnych placówek jest ich charakter. W Polsce rozróżniamy zakłady o charakterze otwartym, półotwartym, zamkniętym i o wzmożonym nadzorze wychowawczym (*Rozporządzenie...2001*). Ich skuteczność jest tym większa, im charakter zakładu jest bardziej otwarty, a tym samym mniej restrykcyjny. Istotne jest także, aby dopasowanie poziomu nieprzystosowania wychowanka do rodzaju zakładu było jak najbardziej rzetelne. Przesłanką tego jest zalecenie, aby mniej zdemoralizowani nieletni nie przebywali z tymi o znacznie większym poziomie antagonizmu destrukcyjnego. Aby tego dokonać, należałoby zmodyfikować strukturę kierowania wychowanków do zakładów poprawczych. Aktualnie decydują o tym urzędnicy Ministerstwa Sprawiedliwości wydający odpowiednie skierowanie do danego zakładu. Podejmując decyzję kierują się przede wszystkim opracowanymi dokumentami, tj. głównie okresowymi opiniami o zachowaniu wychowanka. W miejsce tego rozwiązania należałoby, poza zapisem, jaki znajduje się w rozporządzeniu dotyczącym opracowania opinii diagnostycznych przez pracowników schroniska dla nieletnich, gdzie biegli sugerują rodzaj proponowanego środka, wprowadzić zalecenie zawarcia wraz z sugestią środka jego charakteru, jeśli miałby to być środek poprawczy. Wówczas w opiniach diagnostycznych czy też innych formach opiniodawczych (np. opiniach rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych), w przypadku sugestii zastosowania środka poprawczego, biegli wnosiliby jego szczegółowy rodzaj, zaś urzędnicy wyłącznie już tylko lokalizację zakładu poprawczego. Przesłanką orzekania przez biegłych charakteru danego zakładu, poza oczywiście poziomem demoralizacji nieletniego, byłaby jego wola uczestniczenia w procesie resocjalizacji. Jeżeli wychowanek kategorycznie by odmawiał udziału w nim bądź wykazywał skrajne zachowania opozycyjne wobec personelu (np. poprzez identyfikację z zasadami podkultury więziennej), należałoby go skierować do zakładu readaptacyjnego. Tam pozostawałby do uzyskania pełnoletniości, bez możliwości warunkowego zwolnienia. W przypadku zmiany postawy na prospołeczną, po odpowiedniej i rzetelnej diagnozie wykluczającej koniunkturalizm, wychowanek miałby możliwość ewentualnej zmiany rodzaju zakładu. To rozwiązanie uregulowałoby największą bolączkę wszelkich oddziaływań terapeutycznych, które warunkuje zasada dobrowolności. Przy takim założeniu – gotowości do zmiany – uzyskiwanie postępów w pracy wychowawczej znacznie by wzrosło.

Metodyka pracy

Najniższym szczeblem w strukturze wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich jest organ bezpośrednio stykający się z podmiotem oddziaływań. Najniższy, a z całą pewnością najistotniejszy. Jest nim placówka. Jakość dokonywanych w niej zabiegów terapeutyczno-opiekuńczo-wychowawczych jest uzależniona od kilku istotnych czynników. Jednym z nich jest metodyka, jaką posługuje się kadra placówki. Pomijając oczywistą prawidłowość, że pracownicy zajmujący się młodzieżą powinni być świadomi stosowanych metod pracy, to należy położyć nacisk na kontekst stosowanych operacji wychowawczych. Istotne jest, czego często nie uwzględniają wychowawcy, zwrócenie uwagi na wychowanka funkcjonującego w określonej grupie społecznej. Najważniejszą dla niego grupą jest grupa rówieśnicza, zatem aby udoskonalać efektywność wychowawczą, pedagog powinien, poza interpretacją potrzeb indywidualnych wychowanka, kierować się potrzebami grupy, w której on funkcjonuje. Wówczas poprzez kształtowanie celów całej grupy wychowanek będzie bardziej zmotywowany do osiągnięcia postulowanych zamierzeń, które akceptuje całe jego środowisko. Rozwiązaniem jest zatem takie kierowanie grupą, aby stopniowo wdrażać ją w działalność prospołeczną i zabiegać o akceptację propozycji teleologicznych wysuwanych przez wychowawcę. Należy wykluczać natomiast wszelkie przejawy aspołeczne, nawet najmniejsze.

Innym ważnym elementem, który w większej mierze powinien być uwzględniany w praktyce resocjalizacyjnej, jest wyposażenie wychowanka w umiejętności funkcjonowania w otwartym środowisku społecznym. Szczególnie istotne jest przygotowanie go do aktywności w warunkach wzmożonego kapitalizmu. Aktualna polityka stosowana w placówkach jest daleka od postulowanej przeze mnie. Najczęściej swoimi działaniami w placówkach ubezwłasnowolniamy naszych podopiecznych, pozbawiamy ich podstawowej umiejętności społecznej – odpowiedzialności, tłamsimy potencjalną kreatywność. Dzieje się tak z powodu narzucanej obsługi wychowanka. Zamiast podsuwania wychowankowi gotowych rozwiązań, należy go wdrażać do współuczestnictwa w organizowaniu działań związanych z jego egzystencją i brania odpowiedzialności za podjęte decyzje. Ma to odbywać się poprzez włączenie go w prace codzienne, jak przygotowywanie posiłków, wykonywanie wszelkich prac porządkowych, pranie odzieży, wykonywanie drobnych napraw pod okiem specjalisty czy po prostu włączenie w aktywne uczestniczenie w życiu placówki.

Nacisk należy też położyć na sposób kierowania grupą. Zamiast promowania wyłącznie oddziaływań demokratycznych, należy wykorzystywać pozostałe możliwości kierowania społecznością wychowanków, tj. działania autokratyczne oraz liberalne. Krytykując te dwa style i lansując demokrację wychowawczą zapomina się o specyficznych właściwościach, jakimi charakteryzuje się oddziaływanie w warunkach instytucji totalnej, a więc zakładów poprawczych. W mojej ocenie stosowanie założeń autokracji przez demokrację do liberalizmu powinno być proporcjonalne do rodzaju zakładu (od zamkniętego bądź o wzmożonym nadzorze pedagogicznym do otwartego) i aspektu czasowego, w jakim realizowany jest proces naprawczy (początek przebiegu resocjalizacji do jego zakończenia). Wtedy wychowawcy na początku swoich działań zdyscyplinują

wychowanka, co z czasem, przy okazji partnerskich, demokratycznych relacji, powoduje interioryzację systemu aksjologicznego aż do uzyskania celów samowychowania i internalizacji norm.

Zarządzanie zakładem

Analogiczne do zarządzania grupą wychowanków jest zarządzanie całą placówką. Nauczyciele pełniący funkcje kierownicze powinni być merytorycznie i osobowościowo przygotowani do zarządzania najcenniejszym potencjałem, jakim są zasoby ludzkie. Składnik ludzki w każdej pracy, a w tej szczególnie, pełni wiodącą rolę w realizacji zakładanych celów. W związku z tym pracodawca powinien w swoich pracownikach wyzwalać kreatywność, innowacyjność, wzmacniać u nich pasję pracy z dziećmi i młodzieżą. Aby to było możliwe, konieczne jest stosowanie odpowiedniego systemu wzmocnień pracowników, motywowanie ich do pracy oraz prowadzenie partnerskiej współpracy skłaniającej do dialogu. Ponadto kierowanie zespołem ludzi zobowiązuje do tego, aby na efekty placówki pracowali wszyscy jej pracownicy. Należy eliminować zjawisko obciążania jednostek wybijających się pod względem jakości pracy (nadmierne obciążanie prowadzi bowiem do wypalenia zawodowego), a skupić się przede wszystkim na zmotywowaniu pozostałej części załogi, aby dostosowała poziom swojej pracy do najlepszych. Zachwiać chociaż w części zasadę 80/20 Pareta, że to 20% pracowników jest odpowiedzialnych za 80% efektów oddziaływań w zakładzie.

Kierowanie ludźmi wpływa również na nieodzowny wyznacznik skuteczności pracy, jakim jest klimat społeczny instytucji (Pytka 2005). Bez dobrego klimatu nie będzie postępów w wychowaniu. Nawiązując do wcześniejszych dywagacji na temat współpracy z ośrodkami akademickimi i prowadzenia przez nie badań w placówkach, należy systematycznie prowadzić pomiar klimatu społecznego instytucji gotowym narzędziem zaadoptowanym do warunków polskich przez L. Pytkę (tamże). Otrzymane na przestrzeni czasu wyniki zobrazują stan i ewentualne kierunki zmiany w opiece naprawczej realizowanej przez środek poprawczy.

Propozycją dość kontrowersyjną jest wprowadzenie możliwości częściowej prywatyzacji zakładów poprawczych bądź tworzenia zakładów poprawczych przez podmioty prywatne. W kapitalizmie proces prywatyzacji jest zjawiskiem powszechnym. Wzmaga na rynku konkurencję, w efekcie której możliwość bytu mają jednostki najlepsze. Proces prywatyzacji objął swoim zasięgiem instytucje użytku publicznego, jak służba zdrowia, telewizje komercyjne i in. Zaskakujące jest, że zdecydowana większość działań finansowanych z budżetu państwa okazuje się nieopłacalna bądź mało skuteczna. Kiedy natomiast patronat jest indywidualny, to nie tylko efektywność działań rośnie, ale jeszcze w miarę możliwości stają się one rentowne. W organizacji zakładów prywatnych trudno mówić o zyskach materialnych czy finansowych, jednak zyskać można znacznie więcej – kapitał ludzki. Większość procedur, z którymi mamy zwykle trudności w placówkach państwowych, jak chociażby problem selekcji i motywacji pracowników, sprawy nadzoru, ewentualnych oszczędności, zostaje rozwiązanych samoistnie. Może już czas, aby stanowisk budżetowych nie traktować jako „ciepłych posad”, a akt mianowania nie dawał poczucia bezkarności, natomiast zakończony awans

zawodowy nie kończył drogi rozwoju. Zmiana mentalności części załogi może być niestety spowodowana wyłącznie wydarzeniem krytycznym. A o takie w ramach aktualnego statusu nauczyciela niezwykle trudno.

Należy zauważyć, że kadra chcąc aktywnie uczestniczyć w zadaniach resocjalizacji, musi zostać godnie wynagrodzona, aby nie popaść w inercję. Ale do tego, jak już wspomniano, trzeba rozsądnego zarządcy, który potrafi formułować realne cele, a następnie nagrodzić autorów sukcesu.

Zaletą możliwości otwierania zakładów poprawczych przez osoby prywatne jest także pozbywanie się molochów poprawczych z dziesiątkami wychowanków. Podobnie było z domami dziecka, gdzie system pracy został zmieniony z liczebnych domów na system jednostek znacznie mniejszych – tzw. rodzinowy. Przesłanka jest oczywista – uniknięcie kumulacji jednostek nieprzystosowanych społecznie, co wiąże się z korzystniejszą atmosferą oraz potencjalnie rzadszym występowaniem sytuacji nadzwyczajnych (trudno przecież o bunt w kilkusobowym zakładzie). Takie rozwiązanie należałoby szczególnie rozważyć w zakładach poprawczych o charakterze otwartym, do których z zasady nie trafiają wychowankowie groźni dla społeczeństwa. Myślę, że propozycja ta jest warta, aby podjąć ryzyko pilotażu.

Wnioski

Dokonana syntetyczna próba ukazania pewnych modyfikacji w globalnym systemie resocjalizacji z założenia powinna rozbudzić refleksję przynajmniej u niektórych osób zmagających się z procesem przywracania społeczeństwu jednostek z niego wykluczonych. Może w swoich działaniach dokonają one pewnych korekt, inne utwierdzą się w przekonaniu o prawidłowym wypełnianiu zadań opiekuńczo-wychowawczych. Jednocześnie obserwatorom i krytykom humanistycznego wykonania środka poprawczego (bliższym karaniu) wyjaśniam, że wychowanie resocjalizujące to proces znacznie krótszy od wychowania w ogóle. Skupia się – na interwencji, która na razie z przyczyn od niej niezależnych nie ogarnia całego systemu socjalizacji jednostki. Trudno wymagać, aby resocjalizacja tej samej jednostki z powodzeniem była przeprowadzona w czasie wielokrotnie krótszym niż pierwotny proces socjalizacji. Ponadto w czasie tej pozornej socjalizacji nieletni nieustannie pozostawał pod wpływem czynników determinujących osiągnięcie pozytywnych rezultatów wychowania. Wniosek nasuwa się samoistnie: nie sposób, aby w jakiegokolwiek rzeczywistości, a już na pewno nie aktualnej, zakładać pełne powodzenie wykonania środków poprawczych. Środek ten jest ostatnią możliwą podejmowaną interwencją wobec nieletniego przejawiającego znaczny stopień demoralizacji. Nie znaczy to jednak, aby zrezygnować z niego, jest społecznym obowiązkiem i jego skuteczność chciałbym podnieść.

Bibliografia

- Balandynowicz, A. (1996). *Probacja. Wychowanie do wolności*. Grodzisk Mazowiecki: „Primum”.
 Gulla, B., Wysocka-Pleczyk, M. (red.). (2005). *Przestępczość nieletnich*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
 Kosyrz, Z., (2005). *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium.
 Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers Inc.

- Miszewski, K. (2004). *Grypsera: przemiana, słabnięcie czy upadek subkultury więziennej?* Toruń: UMK. Praca magisterska.
- Nynca, W. (2002). *Uwarunkowania zaburzeń wychowawczego funkcjonowania rodziny na przykładzie rodzin nieletnich ze Schroniska dla Nieletnich w Chojnicach*. Słupsk. Praca magisterska.
- Nynca, W. (2008). Kilka refleksji o resocjalizacji nieletnich. Analiza krytyczna. *OWT* 3–4 (75–76).
- Pytko, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich z 17 października 2001 r. Dz. U. 2001, Nr 124, poz. 1359 z późn. zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli z 1 grudnia 2004 r. Dz. U. 2004, Nr 260, poz. 2593.
- Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- <http://www.funduszeuropejskie.gov.pl/>.
- <http://www.poland.gov.pl/Struktura,wyksztalcenia,45.html>.
- http://www.stat.gov.pl/gus/5840_646_PLK_HTML.htm.
- http://www.stat.gov.pl/gus/5840_677_PLK_HTML.htm.
- <http://statystyka.policja.pl/portal.php?serwis=st&dzial=942&id=50256&sid=c5eac4dde-ca7918dab4e2ab8e0b2805b>.

REFLECTION ON THE CHANGE IN RESOCIALISATION IN INSTITUTIONS FOR JUVENILES

Summary

The editor reflects on suggested by him, potential changes in the policy of rehabilitation of juvenile justice. With this aim he analyses a number of areas which have a direct impact on the phenomenon - both on macro context and micro factors forming the system. In addition, the author shall discuss the specifics of the educational work of people involved in the rehabilitation on the one hand, and the nature of the environment of residents correctional institutions on the other. As a result, he explores issues such as demographic change, migration, reorganization of the institutional, government policy, factors pathologising functioning of the family, the prison subculture, and finally human capital expressed through competence and methodology of teaching staff and with the related processes. He also indicates the validity of the cooperation between academia and practitioners – resocialising teachers, as those responsible for the planning, implementation and verification of corrective effects. All the elements of his polemic the author confronts with the need to increase the effectiveness of corrective measures applicable to minors. This leads to the same consideration and reflection on the ever-changing picture of the phenomenon. What is characteristic of the discussed article is the issue of introducing innovations. The author points out the relevance of so far proposed solutions in the current legislation theoretically, their relevance and merit. The causes of low efficiency of these solutions are seen primarily at the same execution, in the quality of the implemented broadly defined practices and procedures at both the legislative and the executive. Therefore, this element should be subject to modification and change. In this context, the author provides recommendations for some solutions that can significantly improve the quality of the expected action, especially during the observed dynamic changes.

Keywords: educational reality, facility for juveniles, demography, migrations, reorganisation, prison subculture, European Union, personnel, human resources, teaching database, labour market, family, monitoring of activities, guidance system, methodology, management

POSTRZEGANIE CZASU PRZEZ OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ NARZĄDU RUCHU

Rozwój technologii i powstanie społeczeństwa informacyjnego przyspieszyły znacznie tempo życia człowieka. Interesujące jest zagadnienie sposobu postrzegania czasu przez osoby z ograniczeniem sprawności fizycznej. Są one członkami społeczeństwa na równi z ludźmi pełnosprawnymi, jednak prezentują nieco odmienny sposób postrzegania biegu życia. Niepełnosprawni ruchowo częściej odczuwają monotonię czasu, nie potrafią efektywnie wykorzystać chwili bieżącej. Jak wskazują wyniki badań, czas rzadziej jest dla nich źródłem przyjemności, a zdarzenia dziejące się w czasie nie zawsze oceniane są przez nich jako dobre. Niepełnosprawni ruchowo częściej niż pełnosprawni odczuwają niepewność i niepokój związany z przyszłością. Towarzyszy im poczucie braku kontroli nad biegiem czasu, co wiąże się z nieumiejętnym korzystaniem z chwili bieżącej. Niska aktywność, będąca konsekwencją ograniczenia sprawności ruchowej, niemożność zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu powodują powstanie negatywnych emocji w odniesieniu do zagadnień temporalności, a to negatywnie rzutuje na poczucie jakości i zadowolenia z życia.

Słowa kluczowe: osoba z niepełnosprawnością, niepełnosprawność narządu ruchu, czas

Wszyscy ludzie na co dzień mają do czynienia z czasem. Wydawać by się mogło, że współczesne zegary narzucają człowiekowi szybsze tempo niż w poprzednich wiekach. Czas jest wszechobecny i ogarnia wszystko oraz wszystkich. Sposób postrzegania czasu przez człowieka ma ogromne znaczenie dla jego zadowolenia i poczucia satysfakcji z życia. Dokonując analizy przeszłości, człowiek niejednokrotnie inaczej postrzega czas i jego aspekty, które wcześniej miały dla niego odmienną wartość. Sposób postrzegania czasu przez człowieka nierozzerwalnie związany jest z tym, w jaki sposób wykorzystuje czas, który został mu dany. Tryb życia i jego przeżywanie, docenianie wartości chwil związane są z satysfakcją i zadowoleniem z życia oraz z poczuciem jego jakości. Warto więc przyjrzeć się bliżej, w jaki sposób trzy wymiary czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość rzutują na życie człowieka z ograniczeniem sprawności. Przyjmowana bowiem przez niego perspektywa temporalna w dużym stopniu warunkuje podejmowane działania.

Przebieg i wyniki badań

Przedmiotem badań uczyniono postrzeganie czasu przez osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu. Celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu postrzegają czas. W procesie badawczym wykorzystano *Kwestionariusz Metafory Czasu* (KMC) Małgorzaty Sobol-Kwapińskiej, zbudowany z 7 skal i 5 podskal wyrażonych w formie metafory nawiązującej treścią do czasu (Sobol-Kwapińska 2007).

Badania przeprowadzono w grudniu 2010 r. Objęto nimi 30 osób z niepełnosprawnością narządu ruchu, w tym 15 kobiet i 15 mężczyzn. Grupę porównawczą stanowiły osoby pełnosprawne mieszkające na terenie województwa lubelskiego, wśród nich było 15 kobiet i 15 mężczyzn. Wiek badanych zawierał się w przedziale 19–35 lat.

W większości skal składających się na KMC w wynikach uzyskanych przez badane grupy osób nie odnotowano istotnych statystycznie różnic. Istotne różnice odnotowano jedynie w skali Pustka temporalna (Ptm). Osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu uzyskały istotnie statystycznie wyższe wyniki w omawianej sferze ($p < 0,047$), co pozwala wnioskować, że doświadczają one większej nudy w czasie niż osoby pełnosprawne. Czas jawi im się dużo wyrażniej jako monotonia, przestrzeń, której nie potrafią wypełnić.

Wynik zbliżony do istotności uzyskano w skali Szybki upływ czasu (Szc). Badani z grupy podstawowej uzyskali wyniki niższe niż osoby z grupy porównawczej ($p < 0,083$), co świadczy o tendencji do odczuwania przez osoby pełnosprawne silniejszej presji czasu niż przez osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu. Niższa średnia arytmetyczna wyników uzyskanych u osób z grupy podstawowej i wyższa u badanych z grupy porównawczej pozwala stwierdzić, że osoby niepełnosprawne ruchowo rzadziej odczuwają dynamikę czasu niż pełnosprawne.

Warto też zwrócić uwagę na różnice w odchyleniach standardowych w skali Czas przyjemny (Cpr) i Czas przyjazny (Czp). W obu wskazanych przypadkach wartość odchylenia standardowego jest znacznie wyższa w grupie osób pełnosprawnych. Świadczy to o większej zmienności odpowiedzi osób sprawnych.

Analiza poszczególnych skal i podskal tworzących KMC pozwoliła na lepsze poznanie sposobu postrzegania czasu przez respondentów.

Wyniki uzyskane przez badanych w skali Czas konstruktywny (Czk) rozłożyły się bardzo równomiernie. Respondenci z niepełnosprawnością ruchową uzyskali bardzo zbliżone wyniki do osób z grupy porównawczej. Spośród 30 osób z niepełnosprawnością 12 uzyskało wynik niski. W grupie osób pełnosprawnych podobny wynik był udziałem 10 osób. Respondenci, którzy uzyskali niski wynik w skali Czk, nie postrzegają go w kategoriach możliwości rozwoju. Czas nie pobudza ich do działania, nie stanowi zachęty do podejmowania aktywności. Wysokie wyniki uzyskało 9 osób z grupy podstawowej i 11 z grupy porównawczej. Osoby badane z wysokimi wynikami patrzą w przyszłość optymistycznie. Planują ją i dążą do realizacji swoich celów. Czas jest dla nich wyzwaniem i zachętą do aktywności. Wynik przeciętny w omawianej skali uzyskało po 9 osób zarówno z grupy podstawowej, jak i porównawczej.

Prawie połowa respondentów (46,67%) w skali Cpr uzyskała wyniki przeciętne. Wyniki niskie odnotowano u 18 badanych (30,00%), natomiast wyniki wysokie u co czwartego respondenta (23,33%). Zaobserwowano istotną różnicę w sposobie postrzegania czasu jako przyjemnego. Zaledwie 4 osoby spośród badanych z niepełnosprawnością narządu ruchu uzyskały w omawianej skali wysokie wyniki i tylko te osoby w pełni czerpią radość z możliwości doświadczania upływającego czasu. Badani, którzy uzyskali wysokie wyniki w skali Cpr, mają optymistyczny stosunek do przyszłości, czas jest dla nich często okazją do rozrywki i wypoczynku. Pełnosprawni respondenci (10 osób) uzyskali ponad dwa razy więcej wyników zaliczanych do kategorii wysokich niż respondenci z niepełnosprawnością narzą-

du ruchu. Aż 20 osób z grupy podstawowej uzyskało wyniki przeciętne, a co piąta osoba miała wynik niski. W grupie porównawczej natomiast obserwuje się ponad dwa razy mniej wyników przeciętnych i dwa razy więcej wyników niskich.

Podskale Czas konstruktywny i Czas przyjemny składają się na skalę Czas przyjazny (Czp). Jak wynika z badań, nie występują istotne statystycznie różnice między wynikami uzyskanymi w skali Czp przez obie grupy badanych. Wynik wysoki uzyskało 8 osób z grupy podstawowej (26,67%) i 11 z grupy porównawczej (36,67%), co stanowi 31,67% ogółu badanych. Uzyskane wysokie wyniki w skali Czp świadczą o postrzeganiu czasu jako godnego zaufania przyjaciela. Dla osób o wysokich wynikach w skali Czp czas jawi się jako przyjemny, dający wytchnienie, odpoczynek. Jest źródłem spokoju i pozytywnych doznań emocjonalnych. Czas jest najlepszym doradcą i nauczycielem życia. Wszystko, co ze sobą przynosi, jest dla człowieka dobre, choć nie zawsze przyjemne. Wyniki przeciętne w omawianej skali uzyskało 12 respondentów z niepełnosprawnością narządu ruchu (40%) i 9 z grupy osób pełnosprawnych (30,00%), co stanowi 31,67% ogółu badanych. Wyniki niskie natomiast w obu grupach uzyskało po 10 osób (33,33%). Osoby o niskich wynikach w skali Czp rzadko postrzegają czas jako przyjaciela czy okazję do odpoczynku. Zgodnie z ich stanowiskiem czas nie jest przyjazny dla człowieka, a jego doświadczanie nie jest źródłem pozytywnych emocji.

Kolejną skalą ilustrującą stosunek człowieka do czasu jest skala Czas wrogi (Czw), na którą składają się trzy podskale: Skończoność czasu (Scz), Czas przykry (Cpk) i Zagubienie w czasie (Zag).

Na podstawie wyników uzyskanych w skali Scz stwierdza się, że osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu znacznie częściej myślą o czekającej je śmierci, niż obserwuje się to u badanych o pełnej sprawności. Życie codzienne nie stanowi dla nich źródła radości, gdyż w każdej chwili może się ono zakończyć. Śmierć wywołuje u nich lęk i negatywne emocje. Czas postrzegany jest przez nich jako droga do śmierci, niszczycielska i wszechwładna siła, przed którą nie ma ucieczki.

Stosunek respondentów do czasu jako źródła zagrożenia jest bardzo zbliżony. Prawie połowa ogółu badanych (45%), w tym 13 osób z niepełnosprawnością narządu ruchu i 14 osób o pełnej sprawności, uzyskała wyniki wysokie, które świadczą, że czas jest dla tych osób źródłem rozczarowania i budzi ich niepokój. Czas jest podstępą siłą skierowaną przeciwko człowiekowi. Respondenci, którzy uzyskali wyniki wysokie w podskali Cpk, określają czas jako truciznę, wroga zadającego ból i cierpienie. Wśród epitetów określających czas znalazły się takie, jak: okrucieństwo, przebiegłość, nieuczciwość. Wyniki przeciętne w omawianej podskali uzyskało 30% badanych osób z grupy podstawowej i 23,33% – zaledwie dwie osoby mniej – z grupy porównawczej, co stanowi 26,67% ogółu badanych. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w stosunku badanych z obu grup do czasu jako źródła niepokoju i groźnej siły wywołującej negatywne emocje.

Trzecia podskala tworząca skalę Czw to Zagubienie w czasie (Zag), nawiązuje ona do poczucia braku kontroli nad uciekającym czasem. Najwięcej ankietowanych uzyskało w tej skali wynik wysoki (58,33%). Co czwarty badany uzyskał wynik przeciętny (26,67%) i co szósty wynik niski (15,00%). Można zauważyć nieznaczne różnice w wynikach uzyskanych przez respondentów z poszczególnych grup. Dwa razy więcej osób z niepełnosprawnością uzyskało wynik niski

(20,00%) niż osób o pełnej sprawności (10,00%). Różnicę, choć nie na poziomie istotnym statystycznie, obserwuje się również w wynikach przeciętnych, jednak mamy do czynienia z sytuacją odwrotną – tym razem to w grupie osób pełnosprawnych zanotowano ponaddwukrotnie wyższą liczbę wyników przeciętnych (36,67%) niż w grupie podstawowej (16,67%). Jeśli natomiast spojrzymy na wyniki wysokie, to zauważymy przewagę po stronie badanych z niepełnosprawnością (63,33%) w porównaniu z pełnosprawnymi (53,33%).

Ponad połowa ankietowanych (58,33%) postrzega czas jako mroczną siłę, przed którą nie ma ucieczki. Zdaniem tych osób człowiek jest więźniem czasu, a życie ludzkie jest przez niego całkowicie zdominowane. Stanowisko takie zajmuje więcej badanych osób z niepełnosprawnością narządu ruchu. Według nich czas płynie zupełnie niezależnie od nich, biegnie obok, niezauważalnie. Niemożność uchwycenia czasu i zapanowania nad jego upływem sprawia, że u badanych osób z niepełnosprawnością (63,33%), ale również u pełnosprawnych respondentów (53,33%), pojawia się poczucie niespełnienia.

Wyniki uzyskane w skali Czw pozwalają wnioskować, że osoby z niepełnosprawnością narządu ruchu odczuwają większy strach przed upływającym czasem niż respondenci o pełnej sprawności. Ponad połowa badanych z grupy podstawowej (63,33%) i połowa z grupy porównawczej (50,00%) ujawnia negatywne emocje w stosunku do czasu. Myśl o upływających chwilach wywołuje u nich uczucie zagrożenia. Czas postrzegają jako siłę siejącą spustoszenie i prowadzącą w ostateczności do śmierci.

Analiza wyników uzyskanych dzięki skali Szybki upływ czasu (Szc) pozwoliła określić stosunek osób badanych do tempa upływającego czasu i przemijania życia ludzkiego. Najbardziej liczną grupę badanych stanowili respondenci, którzy uzyskali wyniki wysokie (51,67%). Wśród badanych z grupy podstawowej wynik wysoki uzyskało 13 ankietowanych (43,33%), natomiast wśród pełnosprawnych 18, a więc ponad połowa grupy (60,00%). Badani, którzy uzyskali wyniki wysokie w skali Szc, porównują upływ czasu do pojazdów i przedmiotów przemieszczających się z bardzo dużą prędkością (m.in. rozpędzonego auta, mknącej strzały, konia w galopie). Prawie co druga osoba z grupy podstawowej (43,33%) odczuwa silną potrzebę prowadzenia wyścigu z czasem, korzystania z życia, które nieustannie przemija. W grupie osób pełnosprawnych podobną postawę wobec upływającego czasu przyjmuje 60% respondentów. Wyniki przeciętne w obu grupach uzyskała bardzo zbliżona liczba osób – 8 z grupy podstawowej (26,67%) i 7 (23,33%) z grupy porównawczej. Wyniki niskie odnotowano u 9 respondentów z niepełnosprawnością narządu ruchu (30%) i 5 pełnosprawnych (16,67%). Świadczy to o tym, że co 3 badany z grupy podstawowej i co 6 z grupy porównawczej rzadko odczuwa dynamikę upływu czasu.

Ze sposobem postrzegania tempa upływającego czasu jest powiązany stosunek człowieka do wartości chwili bieżącej, postrzegania jej jako jedynej i niepowtarzalnej. W skali Wartość chwili (Chw) najwięcej badanych osób uzyskało wyniki wysokie (60%), wyniki przeciętne odnotowano u 18 badanych (30%), a wyniki niskie u 6 (10%). Wśród badanych osób z niepełnosprawnością narządu ruchu wyniki wysokie uzyskała ponad połowa respondentów (53,33%), natomiast w grupie porównawczej 4 osoby więcej (66,67%). Osoby te zwracają szczególną uwagę na upływ czasu i dążą do pełnego wykorzystania każdej chwili życia. Respondenci o wy-

sokich wynikach w skali Chw zdają sobie sprawę z przemijania życia ludzkiego, dlatego też chcą je jak najlepiej przeżyć. Badani przyjmujący tego rodzaju postawę wobec czasu godzą się z jego upływem i żyją chwilą, która trwa. Pozwalają odejść przeszłości, nie rozpamiętują jej, natomiast w przyszłość patrzą z optymizmem. Nieco ponad połowa badanych z niepełnosprawnością narządu ruchu (53,33%) ma pełną świadomość upływu chwil i stara się wykorzystać to, co daje teraźniejszość.

Wyniki przeciętne w skali Chw uzyskało po 30% badanych z obu grup, natomiast wyniki niskie 5 respondentów z grupy podstawowej (16,67%) i 1 osoba pełnosprawna (3,33%). Osoby o wynikach przeciętnych również dostrzegają wartość chwili bieżącej, jednak ich uwaga skoncentrowana jest na czasie przeszłym bądź tym, który dopiero nadejdzie. Przyjmowanie tego rodzaju postawy ogranicza możliwość czerpania radości z teraźniejszości.

Kolejną skalą wchodzącą w skład KMC jest Chaos temporalny (Cht). W skali tej odnotowano istotne statystycznie różnice między respondentami z grupy podstawowej i kontrolnej. Najbardziej liczną grupę wśród ankietowanych stanowiły osoby, które uzyskały wyniki przeciętne (40,00%). Wyniki wysokie w skali Cht uzyskały zaledwie dwie osoby mniej (36,67%), natomiast wyniki niskie były udziałem 23,33% ogółu badanych. Zaprezentowany rozkład wyników i jego wnikliwa analiza pozwala zauważyć, że wyniki wysokie w omawianej skali uzyskało o połowę mniej badanych z niepełnosprawnością narządu ruchu (23,33%), niż odnotowano to w przypadku pełnosprawnych respondentów (50%). Wynika z tego, że badani z grupy podstawowej zdecydowanie rzadziej niż badani z grupy porównawczej postrzegają czas jako źródło zamieszania i chaosu. Co czwarty badany z niepełnosprawnością narządu ruchu opisuje czas w kategoriach zamieszania, natomiast w grupie pełnosprawnych respondentów tego rodzaju postawę wobec czasu przyjmuje co druga osoba.

Wyniki przeciętne w skali Cht uzyskała ponad połowa badanych z grupy podstawowej (56,67%) i tylko co 4 respondent z grupy porównawczej. Liczba osób, które uzyskały wyniki niskie, była zbliżona w obu grupach: 6 badanych z niepełnosprawnością narządu ruchu (20%) i 8 z grupy pełnosprawnych ankietowanych (26,67%). Wynika z tego, że tylko co piąta osoba z grupy podstawowej postrzega czas jako spokojny i uporządkowany. Pozostali badani w mniejszym (56,67%) bądź większym stopniu (23,33%) odbierają wymiar czasu jako burzliwy i zawili, co często wywołuje u nich poczucie zagubienia.

Stopień dostrzegania spokoju i harmonii obrazuje z kolei skala Czas subtelny (Sub). Odnotowano w niej duży udział wyników przeciętnych w rozkładzie ogólnym (63,33%). Wyniki niskie i wysokie uzyskała taka sama liczba osób – 18,33% wyników niskich, i tyle samo wyników wysokich. Analiza wyników badań nie wykazała istotnych statystycznie różnic w odpowiedziach udzielanych przez respondentów z obu grup. Największa różnica dotyczyła wyników przeciętnych – w grupie osób z niepełnosprawnością narządu ruchu odnotowano je u 21 badanych (70,00%), natomiast w grupie pełnosprawnych badanych nieco ponad połowa respondentów uzyskała wynik przeciętny (56,67%). Wyniki niskie uzyskały 4 osoby z grupy podstawowej (13,33%) i prawie dwa razy więcej ankietowanych z grupy porównawczej (23,33%). Wyniki wysokie natomiast uzyskała bardzo zbliżona liczba osób badanych z obu grup – 5 respondentów z niepełnosprawnością narządu ruchu (16,67%) i 6 pełnosprawnych (20%). Z zaprezentowanych danych

liczbowych wynika, że stosunkowo niewielka liczba respondentów zarówno z grupy podstawowej (16,67%), jak i porównawczej (20%) dostrzega w czasie subtelny urok. Tylko co szósty badany z niepełnosprawnością narządu ruchu i co piąty pełnosprawny określa czas w kategoriach lekkości, harmonii i spokoju. 13,33% badanych z grupy podstawowej i 23,33% z grupy porównawczej rzadko zwraca uwagę na piękno otaczającego świata i chwile wypełnione subtelnym urokiem życia.

Ostatnią skalą wchodzącą w skład KMC jest Pustka temporalna (Ptm). Dotyczy ona poczucia nudy w czasie. Najbardziej liczną grupę stanowili respondenci, którzy w skali Ptm uzyskali wyniki wysokie (48,33%). Liczba badanych, którzy osiągnęli wyniki przeciętne (23,33%) i niskie (28,33%) w omawianej skali była bardzo zbliżona. Uzyskane wyniki ujawniły, że 48,33% osób badanych nudzi się w czasie. Temporalność jawi im się jako senność i monotonia.

Największą różnicę w skali Ptm, jednak nieistotną statystycznie, odnotowano w przypadku wyników wysokich – w grupie osób z niepełnosprawnością narządu ruchu było 7 osób więcej niż w grupie osób pełnosprawnych. Wynika stąd, że co drugi badany z grupy podstawowej nie potrafi właściwie zagospodarować czasu, jaki ma do dyspozycji. Inaczej wyglądają wyniki przeciętne. Zdecydowanie większa liczba respondentów pełnosprawnych uzyskała wynik przeciętny (33,33%) niż respondentów z grupy podstawowej. Wyniki niskie uzyskało 8 osób z niepełnosprawnością narządu ruchu (26,67%) i 9 o pełnej sprawności. Na podstawie takiego rozkładu wyników badań można wnioskować, że wśród osób z niepełnosprawnością narządu ruchu odnaleźć można zbliżoną liczbę osób, którym postrzeganie czasu jako monotonii i poczucie znudzenia w czasie jest całkowicie obce.

Wnioski

U ankietowanych z grupy podstawowej częściej niż u pełnosprawnych obserwuje się monotonię czasu i poczucie nudy. Respondenci z niepełnosprawnością narządu ruchu charakteryzują się poczuciem wolniejszego tempa upływu chwil i mniejszej presji czasu niż ankietowani z grupy porównawczej. Tylko 13,33% badanych z ograniczeniem sprawności ruchowej czerpie przyjemność z możliwości doświadczania biegu chwil. Patrzą oni w przyszłość z optymizmem rzadziej niż pełnosprawni respondenci. Osoby badane z grupy podstawowej doświadczają mniej radości z przeżywania czasu, który rzadko jest dla nich źródłem przyjemności i wypoczynku. Respondenci z niepełnosprawnością narządu ruchu rzadziej postrzegają czas w kategoriach możliwości rozwoju niż ankietowani z grupy porównawczej. Badani z ograniczeniem sprawności rzadziej niż pełnosprawni określają czas jako dobrego doradcę i nauczyciela. Dla badanych z grupy podstawowej czas rzadziej jest źródłem pozytywnych emocji. Wszelkie zdarzenia, które przynosi czas, nie zawsze postrzegane są przez nich jako dobre. Osoby pełnosprawne łatwiej przyjmują wszystko to, co przynoszą upływające chwile, nawet zdarzenia nieprzyjemne. Respondentom z niepełnosprawnością narządu ruchu częściej niż pełnosprawnym towarzyszy myśl o upływającym czasie i nieuchronności śmierci. Tego rodzaju ustosunkowanie się do temporalności jest źródłem nieustannego lęku, poczucia zagrożenia i negatywnych doznań emocjonalnych. Dla blisko połowy respondentów z grupy podstawowej czas jest źródłem niepokoju i rozczarowania, niszczycielską

i wszechwładną siłą skierowaną przeciwko człowiekowi, niosącą ból i cierpienie. Podobne wyniki odnotowano w grupie pełnosprawnych ankietowanych. Osobom z ograniczeniem sprawności fizycznej częściej niż pełnosprawnym towarzyszy poczucie braku kontroli nad biegiem czasu, poczucie niespełnienia wynikające z nieumożności zapanowania nad upływem czasu. Ponad połowa respondentów z niepełnosprawnością narządu ruchu boi się upływu czasu. Każdego dnia towarzyszą tym osobom negatywne emocje związane z temporalnością. Wśród pełnosprawnych ankietowanych podobny stosunek do czasu ma nieco mniejsza liczba osób. Ankietowani z niepełnosprawnością narządu ruchu rzadziej niż pełnosprawni odczuwają dynamikę upływającego czasu, rzadziej zwracają uwagę na upływ czasu, stąd też nie zawsze w pełni go wykorzystują. Respondenci z grupy podstawowej skłonni są określać czas częściej jako spokojny i uporządkowany, podczas gdy połowa badanych z grupy porównawczej postrzega czas jako burzliwy i zawiły. Badani z uszkodzeniem narządu ruchu częściej niż pełnosprawni zwracają uwagę na subtelny urok czasu, częściej jednak odczuwają również jego monotonię.

Monotonia dnia codziennego, poczucie nudy i mniejszego zadowolenia może być wynikiem ograniczonych kontaktów osób z uszkodzeniem narządu ruchu z osobami pełnosprawnymi i mniejszego udziału w życiu społecznym. Brak aktywności, frustracja spowodowana ograniczeniem możliwości rozwoju i zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu prawdopodobnie staje się przyczyną lęku i negatywnych emocji w odniesieniu do zagadnienia temporalności. Należy zwrócić większą uwagę na funkcjonowanie w czasie osób z niepełnosprawnością narządu ruchu jako na determinantę poczucia jakości życia.

Bibliografia

Sobol-Kwapińska, M. (2007). *Żyć chwilą? Koncentracja na teraźniejszości a poczucie szczęścia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

SPERCEPTION OF TIME BY PERSONS WITH LOCOMOTOR DISABILITIES

Summary

The development of technology and the emergence of the information society greatly accelerated the pace of human life. It is interesting to question the perception of time by persons with limited physical ability. They are members of the society on an equal footing with non-disabled people, however, they present a slightly different way of perceiving the run moments. Physically disabled often feel the monotony of time, they cannot effectively use the current time. As the research shows, the time is rarely a source of pleasure, and the events that are happening at the time are not always assessed by them as good ones. Physically disabled suffer more often than non-disabled from uncertainty and anxiety about the future. They are accompanied by a sense of lack of control over the course of time, which is associated with mismanagement of the use of the present moment. Low activity, which is a consequence of the restriction of mobility, inability to meet the needs of higher-order give rise to negative emotions in relation to issues of temporality, and this adversely affects the sense of quality and satisfaction with life.

Keywords: time, physical disability

SPRAWNOŚĆ JĘZYKOWA DZIECI OŚMIOLETNICH PORÓWNANIE ZDOLNOŚCI JĘZYKOWYCH DZIEWCZĄT I CHŁOPCÓW W NORMIE INTELEKTUALNEJ

W artykule podjęto tematykę związaną ze sprawnością językową dzieci 8-letnich. Przedmiotem badań było określenie poziomu sprawności językowej wyrażającej się w umiejętności budowania zdań poprawnych pod względem gramatycznym i semantycznym, zgodnych z regułami obowiązującymi w języku polskim. Badania zostały przeprowadzone w odniesieniu do grupy uczniów w normie intelektualnej i miały na celu wykazanie, czy istnieją istotne różnice w sprawności językowej między dziewczynkami i chłopcami.

Słowa kluczowe: sprawność językowa, zdolności językowe, umiejętności językowe, kompetencja językowa, edukacja wczesnoszkolna, dzieci w normie intelektualnej

Jednym z głównych celów edukacji wczesnoszkolnej jest wykształcenie w uczniach umiejętności sprawnego i prawidłowego posługiwania się językiem ojczystym. Rozwój sprawności językowej warunkuje wszechstronny rozwój osobowości dziecka. Osiągnięcie owej sprawności umożliwia porozumiewanie się z innymi ludźmi, nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, a także sprawia, że nowe treści mogą być łatwiej przyswajane.

Świadome kształcenie w zakresie umiejętności językowych rozpoczyna się w szkole i jest kontynuacją edukacji przedszkolnej, która w swoim założeniu ma charakter bardziej intuicyjny. Od tego, jaki poziom sprawności językowej uczeń osiągnie na pierwszym etapie swojej edukacji, zależy w dużej mierze jego dalszy rozwój poznawczy. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, świadomi odpowiedzialności za rozwój uczniów, szczególny nacisk kładą na kształcenie językowe. Ich zadaniem jest rozwijanie i uświadamianie dzieciom złożoności systemu językowego – zwrócenie uwagi na jego strukturę fonetyczną, składniowo-fleksyjną oraz nieustanne poszerzanie zasobu leksykalnego. Nauczyciel musi właściwie pokierować procesem dydaktyczno-wychowawczym, tak by jego działania stały się jak najbardziej efektywne i skuteczne.

Rozstrzygnięcia terminologiczne

Podając temat sprawności językowej, należy jednoznacznie określić, co stanowi przedmiot badań. Terminy, które najczęściej występują w literaturze, to: umiejętności językowe, świadomość językowa, kompetencja językowa i komunikacyjna. Każdy z nich ma określony zakres i zakłada inne rozstrzygnięcia badawcze.

Najważsze znaczeniowo jest pojęcie „umiejętność”, które *Słownik języka polskiego* (1981, s. 598–599) definiuje jako praktyczną znajomość, biegłość i zdolność wykonywania czegoś. Termin „sprawność” odnosi się do dobrze opanowanej

i wyćwiczonej umiejętności, termin „kompetencja” określa zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności (*Słownik wyrazów obcych* 1997, s. 575).

Według Chomsky’ego, przedstawiciela teorii generatywistycznej, kompetencja językowa to idealna wiedza i zdolność użytkownika danego języka do rozumienia zdań pod względem gramatycznym i semantycznym oraz do tworzenia nowych zdań. Język jest bowiem nieskończonym zbiorem zdań generowanych na podstawie skończonej ilości reguł i słów. Gramatyka to zbiór reguł, które można stosować dowolną ilość razy (Fisiak 1985, s. 89).

Psycholingwiści postulują zastąpienie określenia „kompetencja językowa” terminem „wiedza o języku”. Ich zdaniem umiejętność posługiwania się językiem uwarunkowana jest nie tylko wrodzoną zdolnością do jego rozumienia, ale również biorą w niej udział struktury nabyte. Wiedza o języku jako proces przetwarzania informacji obejmuje procesy myślowo-decyzyjne, percepcję oraz pamięć.

W lingwistyce edukacyjnej pojawia się pojęcie kompetencji gramatyczno-leksykalnej. Oznacza ono wiedzę o słownictwie i regułach gramatycznych, które decydują o tym, w jaki sposób słowa łączone są w teksty. Na kompetencje gramatyczno-leksykalne składają się zdolności do: rozstrzygnięcia o tym, że dwa wyrażenia są identyczne; identyfikacji danego wyrażenia z określonym językiem; stwierdzenia formalnych podobieństw; stwierdzenia wieloznaczności jednego wyrażenia; stwierdzenia dewiacyjności wyrażenia (Rittel 1994, s. 92).

W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny* (1999, s. 1751) sprawność językowa ujmowana jest jako „cecha osoby mówiącej lub piszącej polegająca na umiejętności przekazywania w swoich tekstach tego, co się chce przekazać (informacji, przeżyć, emocji) w sposób najodpowiedniejszy w danej sytuacji komunikacyjnej”.

Pojęcie sprawności językowej odnosi się do umiejętności poprawnego zastosowania przez nadawcę reguł językowych. Ich znajomość oraz umiejętność wykorzystania jest wyznacznikiem poprawności wymowy, poprawności fleksyjnej, składniowej, słowotwórczej, leksykalno-semantycznej oraz frazeologicznej.

Z punktu widzenia socjolingwistycznych teorii zachowań językowych sprawność językowa uwzględnia sytuację komunikacyjną, cel wypowiedzi oraz osobę odbiorcy. S. Grabias (1997) podkreśla, że na sprawność komunikacyjną, która jest tożsama ze sprawnością językową, składa się językowa sprawność systemowa, społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna. Pełne uczestnictwo w sytuacji społecznej zakłada opanowanie przez użytkownika języka wszystkich typów sprawności.

Szczególne znaczenie dla komunikacji społecznej ma sprawność systemowa. O sprawności w tym zakresie możemy mówić wówczas, gdy nadawca zna system językowy, to znaczy umie w nim budować zdania gramatycznie poprawne. Sprawność uzależniona jest również od jego wiedzy o odmianach językowych oraz od indywidualnych doświadczeń językowych (tamże).

Międzypłciowe różnice w nabywaniu sprawności językowej przez dzieci

Różnice w międzypłciowym nabywaniu sprawności językowej widoczne są już w okresie wczesnego dzieciństwa. Dziewczynki zwykle znacznie wcześniej zaczynają mówić niż chłopcy, pierwsze słowa wypowiadają poprawniej, konstruują dłuższe, bardziej rozbudowane wypowiedzi. Ich zasób leksykalny zazwyczaj jest zdecydo-

wanie większy, bogatszy. Dziewczynki także wykazują większe umiejętności w zakresie poprawności gramatycznej. Chłopcy gorzej opanowują ortografię i czytają. Wypadają również słabiej w testach wymagających generowania słów według podanego warunku (np. gdy trzeba podać słowo zawierające określoną głoskę).

Przewaga w zdolnościach werbalnych dziewczynek nad chłopcami nie jest jednak zawsze taka sama. Wraz z dojrzewaniem niektóre różnice niwelują się. Kobiety nie wykazują większej inteligencji werbalnej mierzonej za pomocą standardowych testów (zadania słownikowe), natomiast umiejętność stosowania zasad gramatycznych i ortograficznych w praktyce pozostaje u nich niezmiennie na wyższym poziomie. Kobiety w życiu dorosłym odznaczają się także większą płynnością słowną oraz pamięcią werbalną.

Amerykańskie badania przeprowadzane za pomocą Testu Zróżnicowanych Zdolności (*Differential Amplitude Test*) wykazały, że przewaga dziewcząt w zakresie poprawności ortograficznej i gramatycznej z wiekiem wzrasta. Wniosek ten wysnuto na podstawie badań przeprowadzonych w USA na próbie uczniów klasy XII (17-latków), w których z zastosowaniem kilku skal mierzono różne umiejętności uznane za kluczowe w nauce szkolnej.

Płynność słowna rozumiana jest powszechnie jako „łatwość wypowiadania się”. Brak jest dowodów na to, aby kobiety miały większe umiejętności w tym zakresie niż mężczyźni. W psychologii termin ten odnosi się do zadań, w których badany w określonym czasie ma wymienić słowa rozpoczynające się lub kończące na określonej literę. Płynność słowną można także rozumieć jako indywidualną umiejętność generowania słów należących do podanej kategorii obiektów. W tak definiowanej płynności słownej zauważa się przewagę kobiet. Badacze uważają, że może ona wynikać z lepszej reprezentacji pojedynczych dźwięków – zwanych fonemami – w mózgu. Takie założenie wyjaśniałoby lepszą artykulację dźwięków we wczesnym dzieciństwie, a także utrzymującą się w życiu dorosłym dominację kobiet w opanowaniu zasad ortografii.

Płynność pojęciowa, czyli stopień płynności w generowaniu poszczególnych słów, zależy od kategorii. W tym obszarze przewaga kobiet odnosi się niemal wyłącznie do kategorii kolorystycznych. Mają one większą zdolność do szybszego rozróżniania kolorów. W innych kategoriach różnice te są nieznaczne, czasami nawet, jeżeli mamy np. do czynienia z określaniem kształtów czy materiału, z jakiego zrobiony jest dany obiekt, odnotowuje się przewagę mężczyzn.

Skale słowne testów inteligencji Wechslera (WAIS) dla dorosłych zawierają następujące podskale: wiadomości (wiedza ogólna o świecie), rozumienie (wiedza dotycząca reguł społecznych), arytmetyka (powtarzanie sekwencji cyfr bez pomyłki), podobieństwa (podobieństwo dwóch elementów) oraz słownik (definiowanie wyrazów). Poza podskalą arytmetyki wszystkie wymagają od badanego pewnej wiedzy semantycznej i zdolności abstrakcyjnych. W części werbalnej WAIS wynik to suma wszystkich punktów uzyskanych w poszczególnych podskalach. Wyniki badań przeprowadzonych testem Wechslera nie dowodzą wyższej inteligencji werbalnej kobiet. W większości prób to właśnie mężczyźni osiągalni lepsze wyniki.

Kobiety wypadły dużo lepiej w przypominaniu sobie słów lub materiału, który w prosty sposób można przełożyć na słowa. Zarówno w zadaniach, w których trzeba było odtworzyć sekwencję niepowiązanych ze sobą wyrazów lub cyfr, jak i w ta-

kich, gdzie należało zapamiętać fragment tekstu, kobiety wypadają zdecydowanie korzystniej. Wniosek ten dotyczy każdej grupy wiekowej, od najmłodszej do najstarszej. Badania pamięci Skalą Inteligencji Wechslera dla Dzieci potwierdzają obserwacje badaczy. Dziewczynki lepiej zapamiętują prezentowane cyfry. Podobnie dzieje się podczas wszystkich testów sprawdzających umiejętność odtwarzania z pamięci faktów. Kobiety są pod tym względem bardziej sprawne. Potrafią z większą dokładnością przypomnieć sobie przebieg wydarzeń. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że mają one skłonność do grupowania wyrazów w kategorii znaczeniowe, podczas gdy mężczyźni zapamiętują je w pierwotnej kolejności (Kimura 2006 s. 104). Różnice te są jeszcze bardziej widoczne, gdy bierzemy pod uwagę zdolność zapamiętywania tekstu. Prawidłowość ta występuje w różnych kręgach kulturowych.

Badacze nie są w stanie jednoznacznie stwierdzić, czy przewaga pamięci werbalnej kobiet dotyczy tylko sytuacji, w których wykorzystuje się słowo. Kobiety prawdopodobnie lepiej niż mężczyźni radzą sobie także z wydobywaniem z pamięci innych treści. Wiadomo na pewno, że mają lepszą pamięć wzrokową. W eksperymentach Kimury i Galey (Skubacz, Nęcka 1995) stwierdzono większą zdolność szybszego przypominania sobie elementów należących do różnych zbiorów. W badaniu wykorzystano rysunki powszechnie znanych, łatwych do nazwania przedmiotów. Zadaniem uczestników eksperymentu było wykreślenie rysunków zapamiętanych z poprzedniej kartki. Zdecydowanie lepiej w tej próbie wypadły kobiety.

Międzyplciowe różnice w zdolnościach językowych mają swoje źródło w budowie i sposobie funkcjonowania mózgów kobiet i mężczyzn. Różnice dostrzeżono zarówno w obszarze kory nowej, jak i starszych struktur podkorowych. Anatomiczną odmienną ustalono do tej pory w obrębie struktur podkorowych podwzgórza, ciała modzelowatego i hipokampa. Poza tym płaszczyzna skroniowa, związana z funkcją mowy, u większości mężczyzn jest bardziej asymetryczna. Dotyczy to także bruzdy Sylwiusza, zwykle większej po lewej stronie mózgowia. Ponadto struktury korowe związane z określonymi funkcjami językowymi są nieco inaczej rozmieszczone u mężczyzn i kobiet.

Kobiety charakteryzują się mniejszą dominacją funkcjonalną mózgu. Ich półkule ściślej ze sobą współpracują. Niektóre części spoidła wielkiego, które łączy półkule mózgowe, są większe u kobiet i nie maleją z wiekiem, jak to się dzieje u mężczyzn. Większe spoidło wielkie pozwala mózgowi na lepszy przekaz informacji między półkulami. Dodatkowo w kojarzeniowej korze słuchowej, mającej ogromne znaczenie dla przebiegu procesów mownych, kobiety mają gęściej umiejscowione neurony.

Dane kliniczne wskazują, że u kobiet jednostronne zaburzenia określonych funkcji związanych z mową spowodowane uszkodzeniem jednej półkuli częściowej i szybciej mogą być rekompensowane przez drugą półkulę niż u mężczyzn.

Założenia badań

Cel

Celem prowadzonych przeze mnie badań było określenie poziomu sprawności językowej uczniów 8-letnich w odmianie mówionej oraz stwierdzenie, czy istnieją istotne różnice w tym zakresie między dziewczynkami i chłopcami.

Przedmiotem badań była systemowa sprawność językowa, czyli umiejętność budowania zdań poprawnych pod względem gramatycznym i semantycznym, zgodnych z regułami obowiązującymi w języku polskim.

Organizacja, charakterystyka grupy

Podając badania ograniczyłam się do wycinka populacji dzieci 8-letnich – reprezentantów jednego z oddziałów publicznej szkoły podstawowej w Łazach pod Warszawą. Zespół klasowy składał się z 23 uczniów. Po wykluczeniu dzieci mających istotne wady wymowy, które mogłyby mieć wpływ na wynik badań, oraz dzieci pochodzących ze środowisk zaniedbanych wychowawczo, wyłoniłam grupę 17 dzieci, uczniów klasy II. W badaniu uczestniczyło 6 chłopców i 11 dziewczynek. Wszystkie dzieci były w normie intelektualnej, pochodziły z pełnych rodzin, zamożnych i średnio zamożnych. Ich rodzice mieli wykształcenie średnie lub wyższe.

Badania miały trzy fazy:

- Faza I (od kwietnia do sierpnia 2011 r.) – wstępna – obejmowała zapoznanie się z literaturą, formułowanie tematu, hipotez i problemów badawczych, zapoznanie się z metodologią, przygotowanie testu, rozmowy z rodzicami dzieci, a także kwalifikację uczniów do badań na podstawie zgromadzonych informacji od rodziców i logopedy szkolnego.
- Faza II (od września do grudnia 2011 r.) – przeprowadzenie *Testów sprawności językowej* Z. Tarkowskiego (1998).
- Faza III – (od stycznia do kwietnia 2012 r.) – opracowanie zgromadzonego materiału badawczego i sformułowanie wniosków. (Wszystkie prace zakończyłam w maju 2012 r.).

Badania zostały poprzedzone rozmowami z rodzicami dzieci, podczas których uzyskałam informacje na temat podopiecznych, oraz konsultacjami z logopedą w celu wykluczenia z próby dzieci mających istotne wady wymowy, mogące mieć wpływ na wynik badań.

Metoda

Badania przeprowadziłam opierając się na *Teście sprawności językowej* Z. Tarkowskiego (tamże). Jest to narzędzie standaryzowane, rzetelne i trafne; pozwala ocenić sprawność językową w zakresie rozumienia i mówienia na czterech płaszczyznach języka: gramatycznej, leksykalnej, kontekstowej, pozajęzykowej.

Test kładzie nacisk na badanie sprawności mówienia. Jego struktura dowodzi braku sztywnych granic między poszczególnymi płaszczyznami języka. W każdej jego części autor zwraca jednak uwagę na konkretną umiejętność językową ucznia.

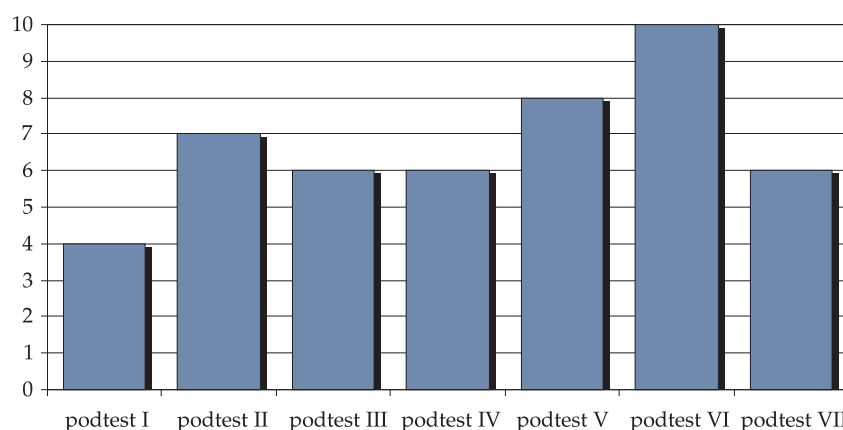
Test składa się z siedmiu podtestów. Są to: rozumienie bajki, słownik, poprawność zdań, fleksja, zadawanie pytań, prośby i rozkazy, opowiadanie bajki.

Wyniki

Przeprowadzenie testu sprawności językowej pozwoliło stwierdzić, w jakich obszarach kształcenia językowego dziewczynki powinny być szczególnie stymulowane.

Najniższy poziom uczennice osiągnęły w podteście pierwszym (wykres 1).

Zdolność rozumienia dłuższych wypowiedzi to jedna z kluczowych umiejętności, jaką powinno się rozwijać już na pierwszym etapie edukacyjnym. Świadomy odbiór treści jest niezbędny do tego, by móc przyswajać nowe wiadomości i poznawać otaczającą nas rzeczywistość. Dla ucznia 8-letniego ta umiejętność sprowadza się głównie do warstwy konkretnej, tj. do dosłownego odczytywania treści. Z wiekiem, w miarę nabierania doświadczeń życiowych, możliwe jest dokonywanie pełniejszej analizy tekstów. Warunkiem odkrycia ukrytego sensu wypowiedzi jest wyższa sprawności myślenia oraz bogactwo przeżyć odbiorcy.



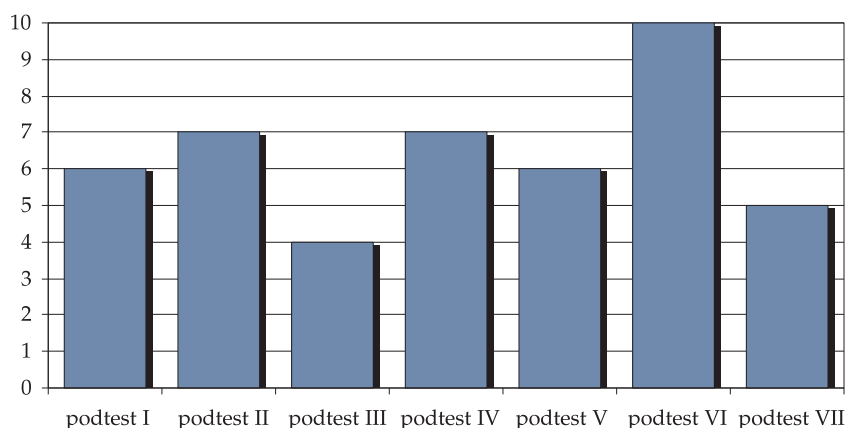
Wykres 1. Wartości średnie stenów w poszczególnych podtestach dla grupy dziewczynek

Zrozumienie dosłowne tekstu zależy w dużym stopniu od zasobu leksykalnego, jakim aktualnie człowiek dysponuje, a także wielości wyobrażeń odnoszących się do konkretnego pola semantycznego. Jeżeli problematyka omawianego utworu jest daleka od doświadczeń dziecka lub tekst zawiera niezrozumiałe dla niego treści, będzie ono miało trudności z odbiorem i interpretacją. W czasie przeprowadzania próby nie wszystkie dziewczynki wiedziały, co oznacza słowo „wędzonka”. Wiele z nich próbowało wnioskować z treści bajki jego znaczenie, niektóre przyporządkowywały je do szerszej kategorii „jedzenie”, przez co nieprecyzyjnie odpowiadały na zadane pytanie.

W toku badań stosunkowo częstym zjawiskiem było stosowanie zastępczych określeń odnoszących się do poszczególnych desygnatów, które w przekonaniu dzieci miały znaczenie synonimiczne („skubał trawę” zamiast „skubał koniczynę”). Zdarzało się również, że dziewczynki formułowały określone stwierdzenia zbyt ogólnie. Dokonując oceny zachowania jednego z bohaterów przytaczanej historii, pozbawiały swoją wypowiedź zasadniczej informacji semantycznej.

Przeciętny poziom w podtestach *Poprawianie zdań*, *Opowiadanie bajki* i *Fleksja* sugeruje, że należy zwrócić bacniejszą uwagę na kształcenie językowe w zakresie poprawności gramatycznej. Poznanie zasad gramatyki i umiejętność stosowania ich w praktyce jest jednym z podstawowych celów edukacyjnych. Kształcenie u dzieci zdolności poprawnego wyrażania myśli, a także uświadomienie im roli języka jako narzędzia służącego komunikacji międzyludzkiej powinno stanowić przedmiot szczególnej troski nauczyciela. Należy podkreślać, że za pomocą słów możemy wy-

razić wszystko: nasze stany, uczucia, myśli, całą otaczającą nas rzeczywistość. Ważne, aby nieustannie rozbudzać zainteresowania słowem, jego budową i znaczeniem poszczególnych jego elementów dla całego tekstu. Nauczyciel powinien pozwolić uczniom doświadczyć, jak niewielka zmiana pojedynczej głoski decyduje o sensie wypowiedzi, zwrócić uwagę na precyzję słowa i pracować nad dokładnością komunikatów werbalnych. Powinien także często stosować ćwiczenia słownikowe, które nie tylko wzbogacają zasób leksykalny dzieci, ale także stwarzają okazję do wyodrębniania poszczególnych form w omawianych częściach mowy.



Wykres 2. Wartości średnie stenów w poszczególnych podtestach dla grupy chłopców

Z testu przeprowadzonego w grupie chłopców wynika, że umiejętność, która powinna być szczególnie stymulowana, to zdolność zauważania i właściwego korygowania błędów językowych (wykres 2). Niski poziom wrażliwości uczniów na odchylenia od normy świadczy o małej świadomości metajęzykowej. Chłopcy w mniejszym stopniu niż dziewczynki zdawali sobie sprawę z określonych faktów językowych i wykazywali niewielkie zainteresowanie powiązanymi z nimi zjawiskami.

W zadaniu wymagającym manipulowania językiem największą trudność sprawiało im znajdowanie odpowiednich leksemów do treści semantycznej poszczególnych zdań. Zdarzało się, że nie zauważali błędów leksykalnych pojawiających się w zdaniach prezentowanych przez badającego.

Średnie wyniki chłopców uzyskane w podtestach *Rozumienie bajki* i *Opowiadanie bajki* uplasowały się w przedziale wyników przeciętnych. Umiejętność samodzielnego odtwarzania treści opowiadania na podstawie wysłuchanego uprzednio tekstu nie została opanowana wystarczająco dobrze. Nauczyciel w dalszej pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien dążyć do stwarzania chłopcom okazji do podejmowania spontanicznej i celowej aktywności językowej, przejawiającej się w budowaniu pojedynczych zdań lub dłuższych wypowiedzi o zróżnicowanej formie stylistycznej. Zdolność świadomego i poprawnego formułowania komunikatów stanowi kluczową umiejętność, jaką powinien posiadać uczeń na pierwszym etapie edukacyjnym. Dziecko zaczyna wówczas precyzyjniej odbierać bodźce płynące ze świata zewnętrznego, percepcja rzeczywistości staje się bardziej adekwatna. Wraz z wiekiem narzędzie komuni-

kacji społecznej doskonalili się i ulega przeobrażeniom. Pojawienie się zainteresowania językiem i zjawiskami metajęzykowymi warunkuje rozwój jednostki.

Porównanie wyników surowych dziewczynek i chłopców w poszczególnych podtestach

Test sprawności językowej Z. Tarkowskiego został opracowany na podstawie badań przeprowadzonych na 1000 dzieci. W ich wyniku ustalono normy stenowe osobno dla dziewczynek i osobno dla chłopców w poszczególnych poziomach wieku. Niestety w instrukcji do badań nie została zawarta informacja, dlaczego wartości stenowe różnią się od siebie w grupie dziewczynek i chłopców, którzy w tym samym podteście otrzymali identyczną liczbę punktów. Ze względu na to, że założeniem mojej pracy było określenie poziomu opanowania konkretnych umiejętności językowych sprawdzanych w poszczególnych podtestach i porównanie tych wartości między grupą chłopców i dziewczynek, niezbędne było dokonanie analizy na podstawie uzyskanych wyników surowych.

Wnioski

Badania pozwoliły mi określić, jaki jest poziom sprawności językowej dzieci 8-letnich w normie intelektualnej w odmianie mówionej. Ocena umiejętności językowych uczniów odnosiła się do sprawności systemowej, w szczególności dotyczyła zagadnień semantycznych, leksykalnych i fleksyjnych.

Celem badań było również stwierdzenie, czy istnieją istotne różnice w sprawności językowej między chłopcami i dziewczynkami. Wysunęłam hipotezę, że istnieje międzypłciowe zróżnicowanie w tym zakresie, i przypuszczenie, że dziewczynki reprezentują wyższy poziom zdolności językowych.

Zebrany materiał badawczy pozwolił mi na dokonanie analizy ogólnych zachowań komunikacyjnych poszczególnych uczniów i stwierdzenie, jaki jest stan systemowej sprawności językowej dzieci 8-letnich w normie intelektualnej (wykres 3).

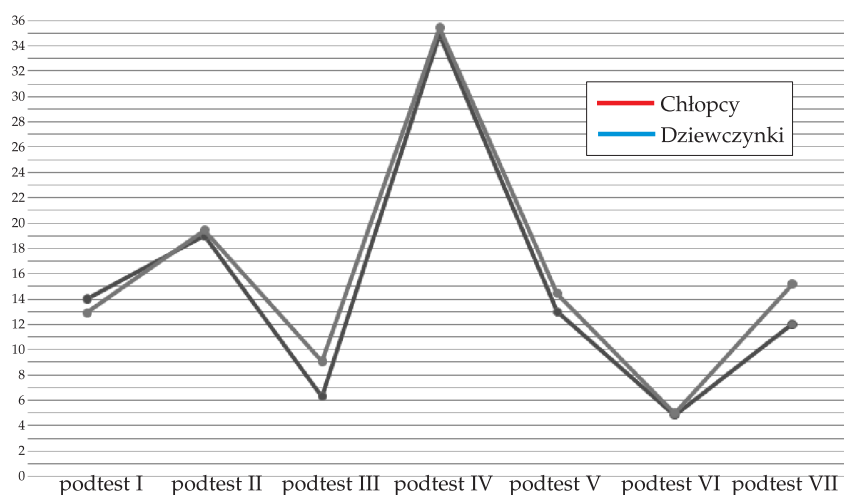
Poziom rozumienia tekstów w badanej grupie był przeciętny. Dzieci miały trudności z selekcją informacji i wydobywaniem z dłuższych wypowiedzi istotnych semantycznie treści.

Słownik bierny i czynny uczniów był bogaty. Zasób leksykalny pozwalał im na odbiór nowych treści oraz na swobodne wyrażanie swoich myśli za pomocą poprawnie skonstruowanych pod względem logicznym i semantycznym zdań.

Badana grupa wykazała się przeciętną wrażliwością na odchylenia od normy w zakresie poprawności gramatycznej i leksykalnej. Dzieci łatwiej dostrzegały błędy fleksyjne niż leksykalne. Nie miały również większych trudności z odmianą przez przypadki proponowanych przez badającego wyrażen. Jedynie celownik liczby pojedynczej rzeczownika „pióro” przysparzał uczniom problemów. Często stosowali oni w tym przypadku niewłaściwy wzorzec odmiany.

Umiejętność poprawnego formułowania pytań do przedstawionych sytuacji została przez dzieci opanowana na poziomie wysokim. Prawie wszyscy uczniowie potrafili prawidłowo skonstruować zdania pytające, stosując właściwą kolejność poszczególnych części wypowiedzenia i zachowując logiczny sens całości.

Dzieci osiągnęły wysoki poziom pragmatycznej sprawności językowej. Umiejętnie wyrażały swoje intencje za pomocą prośb i rozkazów, wykazując się jednocześnie wiedzą na temat relacji społecznych. Zazwyczaj stosowały właściwe formy grzecznościowe.



Wykres 3. Średnie wyniki surowe dla grupy chłopców i dziewczynek w poszczególnych podtestach

Samodzielne opowiadanie bajki na podstawie wysłuchanego uprzednio tekstu to umiejętność, która została opanowana na poziomie przeciętnym.

Wyniki badań dowiodły, że różnice poziomów sprawności językowej między grupą dziewczynek i grupą chłopców nie są duże. Uśrednione wyniki wykazały, że dziewczynki miały większą wrażliwość na odchylenia od normy w zakresie dostrzegania i korygowania błędów gramatycznych i semantycznych, lepiej radziły sobie z dobieraniem właściwych słów pod względem znaczeniowym do danego wyrażenia i odznaczały się większą płynnością słowną.

Chłopcy osiągnęli niewielką przewagę w podteście oceniającym zdolność rozumienia dłuższych wypowiedzi. Odpowiedzi uczniów zazwyczaj zawierały większą porcję informacji semantycznej istotnej z punktu widzenia oceny próby. Dziewczynki wypowiadały się z większą swobodą niż chłopcy. Używały pojęć odnoszących się do szerszych kategorii semantycznych, szukały wyrażen podobnych znaczeniowo, co jednak wielokrotnie powodowało, że ich odpowiedzi były nieprecyzyjne.

Podobny poziom obydwie grupy dzieci osiągnęły w zakresie znajomości zasad gramatyki i umiejętności stosowania reguł w praktyce, a także zdolności formułowania swoich intencji w postaci prośb i rozkazów. Dzieci prawidłowo budowały wypowiedzi pod względem gramatycznym. Były one dostosowane do sytuacji komunikacyjnych prezentowanych przez badającego.

Zasadniczym kryterium różnicującym poziom opanowania umiejętności językowych okazała się zdolność samodzielnego odtworzenia treści bajki. Główny problem stanowiła spójność wypowiedzi, właściwe ujęcie związków przyczynowo-skutkowych, wypowiadanie zdań powiązanych ze sobą logicznie, poprawnie konstruowanych pod względem gramatycznym. Dziewczynki w tym

zadaniu używały zazwyczaj rozbudowanych zdań, ich wypowiedzi były pełniejsze, bardziej spójne, miały większą wartość semantyczną. Zawierały więcej czasowników – były bardziej dynamiczne, ukazywały aspekt chronologiczny zdarzeń. Kompozycja ich wypowiedzi zazwyczaj zawierała wszystkie elementy występujące w opowiadaniu. Dziewczynki właściwie wskazywały bohaterów, miejsce akcji, rozwijały poszczególne wątki i wyodrębniały konkretne rozwiązanie. Chłopcy natomiast skupiali się głównie na wyliczaniu elementów opowieści, często mechanicznie odtwarzali wysłuchany uprzednio tekst, cytując fragmenty bajki. Ich wypowiedzi przeważnie nie zawierały pełnej informacji semantycznej i nie ujmowały związków przyczynowo-skutkowych. Chłopcy formułowali głównie zdania pojedyncze rozwinięte, rzadziej złożone.

Reasumując należy podkreślić, że nie stwierdzono istotnej różnicy w zdolnościach językowych dziewczynek i chłopców. Dziewczynki wprawdzie miały większą świadomość metajęzykową, poprawnie konstruowały pytania do tekstu i lepiej niż chłopcy radziły sobie z formułowaniem wypowiedzi na wskazany temat, jednak ich przewaga w tych obszarach nie była tak znacząca, by móc jednoznacznie potwierdzić hipotezę o wyższym poziomie sprawności językowej dziewczynek.

Bibliografia

- Bartmiński, J., Boniecka, B. (red.). (1998). *Tekst. Problemy teoretyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Fisiak, J. (1985). *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*. Warszawa: WSiP.
- Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kimura, D. (2006). *Płeć i poznanie*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Nowy słownik poprawnej polszczyzny* (1999). Red. A. Markowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rittel, T. (1994). *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Skubacz, J., Nęcka, E. (1995). Eksperymentalna analiza zachowania dziewcząt i chłopców w warunkach wymagających selektywności i podzielności uwagi. *Przegląd Psychologiczny*, 38.
- Słownik języka polskiego*, t. 1–3 (1978, 1979, 1981). Red. M. Szymczak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe* (1997). Red. E. Sobol. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarkowski, Z. (1998). *Test Sprawności Językowej (TSJ)*. Lublin: Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy.

SYSTEM LANGUAGE EFFICIENCY OF EIGHT-YEAR OLD CHILDREN IN SPOKEN LANGUAGE. COMPARISON OF LANGUAGE SKILLS OF BOYS AND GIRLS WITHIN THE INTELLECTUAL NORM

Summary

The article deals with issues related with the efficiency of language of 8-year-old children. The object of the study was to determine the level of language proficiency expressed in the ability to build sentences correct in terms of grammar and semantics, in accordance with the rules in force in Polish. The study was conducted for a group of students in intellectual norm and were designed to show whether there are significant differences in language skills between boys and girls.

Keywords: linguistic efficiency, language skills, language abilities, language competence, early schooling, children in the intellectual norm

IRYNA MARTYNENKO
VLADYSLAV TYSCHENKO
NATALIA BAZYMA
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine

SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE

The history of special education in Ukraine is very long, interesting and difficult. The first special educational establishments in Ukraine were created in the 19th century. It was some special schools and shelters for blind, deaf, and mentally challenged children in the southwest of Russian empire, largest cities as Kyiv, Odessa, Katerynoslav (now Dnipropetrovsk).

In the twentieth century when Ukraine was one of 15 republics of the Soviet Union, the wide and differentiated system of special educational establishments for children with special needs was created. This system exists up to now and it made a basis of special education in Ukraine. Since 1991 when Ukraine became independent, processes of reforming of special education have begun. Discussions on Inclusive education are ongoing in Ukraine.

First boarding schools were the unique form of educational institutions for teaching children with special needs. Now other types of the educational establishments exist.

In order to understand and appreciate system of special education in Ukraine better we suggest considering some aspects of it in more details.

The special educational establishments in Ukraine

The law of Ukraine «*About Education*» guarantees free equal access to qualitative education for all children. However this all-democratic principle is implemented in our country differently than in European countries.

There is a wide network of preschool and school establishments in Ukraine. The most of them are regular kindergartens and schools. But also there are specialized schools for the gifted children (for example schools of a language, musical, sports, physical and mathematical structure etc.). There are also educational establishments for children with psychophysical disabilities which we call the special kindergartens and boarding schools.

There are 8 types of such establishments:

- for children with mental disabilities;
- for children with severe speech disabilities;
- for deaf children;
- for hard of hearing children;
- for blind children;
- for visually impaired children;
- for children with cerebral palsy;
- for children with learning disabilities.

The ages of children in special kindergartens are between 2 to 7 years old.

Each kindergarten has three types of groups according to children's age: young preschool (2–4 years old), middle preschool (4–5 years old), senior preschool age (5–7 years old).

Kindergartens for children with speech disabilities have three types of groups according to different forms of speech disabilities, and each type has age groups as well. It allows conducting education and training of preschool children more differently. Children study in accordance with a program which is developed in view of their age and disabilities.

The two types of programs (the program for regular kindergartens and the special program for speech development) are used in special kindergartens for children with speech disabilities.

The formation of intellectual, speech, moral, physical, labor, aesthetic development of children and correction of their psychophysical disabilities are held in every kindergarten.

At special schools education begins at the age of 6.

All special schools have got:

- preschool class (1 year),
- elementary – Grades 1–4 (4 years)
- secondary (or basic)-Grades 5–10 (6 years).

Schools for blind, visually impaired, deaf, hard of hearing children and children with cerebral palsy have got also Grades 11–13. Thus, general term of studying depends on school type and is from 11 to 14 years.

The special school education is regulated by the State standards for elementary education for children with special needs (2004), the typical curriculum (2004) and the special educational programs (2005–2006). The list of general educational subjects is identical at special and regular schools. However, programs for these types of schools are different.

The content of studying, requirements of educational achievements for students and a special orientation of studying are reflected in the educational programs for special schools.

Teacher must carry out these requirements through the development of kids' memory, thinking, speech, attention, children's personal development components, and social adaptation at every lesson.

These correctional tasks are determined in accordance with teaching material. They ensure children's best learning. In addition to regular classes in the morning, the second half of the day is devoted to special block where a team of specialists work with kids. They conduct physiotherapy exercises, logorhythmics, work with speech-language pathologists, development of acoustical or visual perception etc.

These are directed on overcoming children's psychophysical disabilities. As a result of such work some children can continue their education at regular school after several years of training at special schools.

Graduates of special schools receive education at the same level as graduates of regular schools, and can continue their study at high schools. Exception is made only to students with mental disabilities. After graduating from school

they can continue their education at vocational schools where they can learn working specialities.

The pedagogues' team at special school consists:

- teachers who teach general subjects (Language Arts, Math, Science etc) at Junior High and High School;
- teachers-defectologists (or special pedagogues);
- tutors (work with children after regular classes in the afternoon);
- logopedists (or speech language pathologists);
- psychologists.

In addition to those mentioned above, a special school can have:

- instructor on physiotherapy exercises;
- nurse;
- doctor (oculist, neuropathologist, the otorhinolaryngologist).

The teachers of special schools, defectologist, logopedists (speech language pathologists), special psychologists have post-secondary education and have completed five-six-years program training in the higher educational establishments. They have received necessary skills and knowledge to work with one (sometimes two) categories of children.

The pedagogues (teachers) of special schools are highly qualified experts who have all necessary knowledge and skills to work with special needs kids; they have deep knowledge of pathology of children's psychophysical development; they use the best teaching practices and techniques.

The system of the logopedic help has special structure and includes:

- special kindergartens;
- special boarding schools for children with severe speech disabilities;
- logopunkts (the centers of speech language pathology) at regular schools;
- "logopedic rooms" at polyclinics;
- "logopedic hospitals" within large hospitals of psychoneurological profile;
- logopedists are working at the majority of special schools.

All these enable to reveal and correct speech disabilities of children in different ages and with different level of psychophysical development in time.

The new forms of training and education of children with special needs in Ukraine

In special boarding schools are government funded, including educational and medical services, food, clothes etc.). It certainly creates some problems for socialization of such children. A lot is done to try and make sure that boarding schools students were not segregated from their healthy peers, from family, from society.

Special schools search for different forms of cooperation with regular educational establishments. They organize joint activities and dialogues between children with special needs and their healthy peers.

In large cities parents can take children home after classes on a regular basis. However, the boarding schools remain segregated. Therefore, there were many new type special establishments in Ukraine lately. These are:

- centers of education and rehabilitation. These establishments provide chil-

dren with special needs a full complex of pedagogical, psychological, social services.

A child can stay at the center the whole day/night or short-term (some hours). The child can study at regular school and receive special services in the center. These are the best centers of education and rehabilitation in Ukraine: the center "Levenya" ("Young lion") for children with visual disabilities in Lviv, the versatile rehabilitation center on Hortytsa island in Zaporizhzhya, the centers of education and rehabilitation in Dnipropetrovsk, in Kamyanets-Podilskyy and in other cities of Ukraine.

- socially-rehabilitation centers provide a complex of social, psychological and partly pedagogical (educational) services to disabled children (children with cerebral palsy, deeply mentally challenged and children with autism). Such centers are created practically in all cities of Ukraine.
- special classes at regular schools. These are classes for children with one type of disability. They are taught in accordance with the program for special schools by the teacher-defectologist. However, children can spend some hours in the afternoon with their healthy peers at school.

Inclusion for children with special needs in Ukrainian schools is held as an experiment. Up-to-date this form is not certain at the government level. There are no laws, no policies, no budget to support the inclusion, etc. Teachers of regular schools and parents of healthy children don't always ready for introduction of inclusion. However, the scientists, the pedagogues, the parents of children with special needs, the public organizations of invalids do great work for popularization of inclusive ideas in Ukraine. We see the future of special education in inclusion. And we accept inclusion as a humanistic philosophy.

5-year CIDA project "Inclusive Education for Children with Disabilities in Ukraine" started in April 2008. As a result the first integrated schools already have working in different regions of Ukraine.

The professional training for special education

The Ukrainian pedagogical universities prepare experts to work with children who have special needs. The most known pedagogical universities in Ukraine are: the Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Pedagogical Drahomanov's University in Kyiv (director Dr. Viktor Synov; Deputy Director Dr. Mariya Sheremet); the Kamyanets-Podilskyy National State University; the Slovyansk State Pedagogical University. There are 5 main majors:

- the correctional psychopedagogue (the teacher for mentally disabled children and children with learning disabilities);
- the surdopedagogue (the teacher for deaf and hard of hearing children);
- the tiflopedagogue (the teacher for blind and visually impaired children);
- the logopedist (the speech and language pathologist);
- the special psychologist.

Students can receive Bachelor's degree (4 years of study) or Master's degree (5 years of study). The latter qualification gives also the right of teaching in post-secondary educational establishments. Training is held on credit-modular sys-

tem which has been introduced in Ukraine about four years ago. Universities develop curricula and programs for each main major.

The Science

Scientific research in Ukraine is conducted not only at the universities, but also in specially created scientific institutions which are called scientific research institutes. Students do not teach at these establishments. They organize and carry out system researches in different fields of knowledge. Often such establishments are incorporated within State academies of sciences: the National Academy of sciences of Ukraine, the Academy of pedagogical, medical, legal, agricultural sciences.

During last years the State Standards for Elementary Education for children with special needs, curriculum (textbooks, manuals, methodical recommendations) for 8 types of special schools were developed and published in Ukraine.

The governmental special institutions cooperate actively with NGO in Ukraine. The most important and professional organization is all-Ukrainian NGO "Ukrainian association of special pedagogues", which consist the 17 regional departments. So, the special education in Ukraine is developing and modernizing. We see the future with inclusive, integrated institutions and more possibilities for special need children.

References

- Выготский, Л.С. (2003). Основы дефектологии . СПб.: Лань. 654 с.
 Синьов, В.М. (2007). Корекційна психопедагогіка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 238 с.
 Колупаєва, А.А. (2009). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія (Ed.) А.А. Колупаєва. Київ: Саммит-Книга. 209 с.

SSPECIAL EDUCATION IN UKRAINE

Summary

The article presents the history and current status of special education in Ukraine. The first special schools and workshops for the blind, deaf and mentally disabled were created in the 19th century. The current law guarantees free education, equal access to education for all students. An extensive network of public, specialised and special kindergartens and schools for students with diverse needs were created, including gifted students. Special education is governed by three laws: 2004 – State standards of basic education for students with special needs, 2004 – a typical school program, 2005–2006 – a special school program. List of subjects is the same in special schools and those of general access. Teaching content and learning outcomes requirements include educational programs in special education. School education takes place in three stages: pre-school class (one year), early childhood education – 4 years of secondary education – six years. Schools for students with impaired vision, hearing and cerebral palsy offer additional three years. In special education, a team consisting of teachers, teachers – special educators, tutors (leading extracurricular activities), speech therapists, psychologists, physiotherapists, nurses, doctors, specialists (the disability). Teachers and special education specialists are trained in particular in: Dragomanov National Pedagogical University in Kiev, the National State University in Kamieniec Podolski and State Pedagogical University in Sloviansk.

Keywords: student with special needs, special school, public school, special education

IWONA ŁOŹNA
Gimnazjum nr 13, Olsztyn

OSOBOWOŚĆ PEDAGOGA SPECJALNEGO – REFLEKSJE NAUCZYCIELA

Gdy po studiach językowych podjęłam pracę w gimnazjum, w którym były klasy integracyjne, po raz pierwszy zetknęłam się – jako nauczyciel i pedagog – z uczniami, którzy mieli orzeczenie poradni pedagogicznej. Ich obecność w szkole skłoniła mnie do udziału w rocznym kursie kwalifikacyjnym z zakresu oligofrenopedagogiki, bym mogła fachowo wyjść naprzeciw ich potrzebom. Miałam nadzieję, że dzięki tej formie kształcenia dowiem się, jak należy pracować z uczniem i wychowankiem wymagającym szczególnego wsparcia, ale także, że – niejako równolegle – znajdę odpowiedź na nurtujące mnie pytanie, czym właściwie powinien charakteryzować się nauczyciel pedagog specjalny, i to niezależnie od tego, czy pracuje w jednym ze specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, w szkole specjalnej, w ogólnodostępnej jako nauczyciel wspierający, pedagog szkolny, doradca, terapeuta czy też w internacie. Zastanawiało mnie bowiem, czym właściwie różni się on od zwykłego nauczyciela przedmiotu w szkole ogólnodostępnej, czy do wykonywania tego zawodu niezbędne są jakieś szczególne cechy osobowości.

Z wykładu na wykład, z ćwiczenia na ćwiczenie wyłaniał się stopniowo obraz osobowości nauczyciela pedagoga specjalnego z podkreśleniem specyfiki wykonywanego przez niego zawodu. Interesujące było to, że każdy z wykładowców doкладаł coś ze swojej perspektywy, akcentował kilka lub więcej cech albo potrzebę opanowania jakiejś umiejętności. Niemal zawsze podkreślano wagę cech na bazie własnych doświadczeń. Sprawiało to, że w wypowiedziach zwykle był obecny duży ładunek emocjonalny, co było nośnikiem kolejnej informacji, a mianowicie tej, że bez zaangażowania nie można tego zawodu po prostu wykonywać.

Równolegle ze zdobywaniem wiedzy na wykładach stopniowo zapoznawałam się z literaturą przedmiotu, która była niezwykle pomocna w szukaniu odpowiedzi na nurtujące mnie pytanie.

Poszukiwania rozpoczęłam od przyjrzenia się definicji pojęcia „osobowość”, którą zaczerpnęłam ze *Słownika języka polskiego* (1979, s. 554). Jest to całość stałych cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie się człowieka. Sens tej definicji przybliży nam A. Kępiński (1998, s. 205): „Człowiek w każdym geście, wyrazie twarzy, sposobie mówienia, pisania, w pracy, w ubiorze, stylu mieszkania, zabawy, w sposobie chodzenia, w ogólnej postawie itd., itd. odbija <<pieczętą>> swej osobowości, swoje *made by me*”.

Posiłkując się definicją zaczerpniętą ze słownika, osobowością nauczyciela można nazwać zespół cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie się nauczyciela w kontekście wykonywania przez niego zadania nauczania przedmiotu i jego wpływu wychowawczego na wychowanka. W przypadku zaś nauczyciela pedagoga specjalnego należy wziąć pod uwagę

specyfikę potrzeb ucznia wymagającego szczególnego wsparcia. Skoro jego rolą jest nauczanie i wychowanie na miarę indywidualnych możliwości ucznia, polegające na wspomaganiu jego ogólnego rozwoju, mające na celu osiągnięcie przez niego „optymalnego poziomu pozwalającego na możliwie najwyższą samodzielność i komfort psychiczny dla niego i otoczenia” (Kwiatkowska 1997, s. 29), zdolność w miarę samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, osobowością nauczyciela pedagoga specjalnego nazwiemy całość stałych cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie się człowieka uzdalniających go do wykonywania tych właśnie zadań.

Przytoczone definicje podpowiadają mi następującą strukturę artykułu – rozpoczęcie od obrazu osobowości nauczyciela przedmiotu w szkole ogólnodostępnej, a dopiero na bazie tego przyjrzenie się specyfice osobowości tego, który pracuje z uczniami wymagającymi szczególnego wsparcia. Nie będę jednak zatrzymywała się nad tym, czego wymaga się od nauczyciela, bo dla wszystkich czytelników *Szkoły Specjalnej* jest to oczywiste. Skupię się na cechach i umiejętnościach nauczyciela pedagoga specjalnego, jednak ograniczę się do tych z nich, które jawią się jako oczywiste w pracy z uczniem wymagającym szczególnego wsparcia.

Wśród licznych cech nauczyciela pedagoga specjalnego na pewno powinny się znaleźć empatia, refleksyjność, kompetencja, podzielność uwagi, kreatywność, elastyczność, pomysłowość, śmiałość, spontaniczność, otwartość, autentyczność, wrażliwość na potrzeby innych, gotowość niesienia pomocy innym, pasja, cierpliwość, realizm i komunikatywność. Nauczyciel ten powinien reprezentować typ myślenia globalnego, mieć dobrze rozwiniętą wyobraźnię i gotowość do zmian. Dobrze by było, by miał talent pedagogiczny, jak również liczne umiejętności, takie jak: uczenia się na błędach, bycia zorientowanym na ucznia, obserwacji, mediacji, przewidywania, unikania pośpiechu, dbania o samego siebie i pracy nad sobą. Powinna go również charakteryzować konsekwencja i poczucie humoru.

Empatia to umiejętność wczuwania się w sytuację wychowanka i jego rodziców lub opiekunów, patrzenia z ich perspektywy, przez pryzmat ich interesu i potrzeb (por. Olszak 2008, s. 230). Typ myślenia globalnego i umiejętność uczenia się na błędach to umiejętność uwzględniania możliwie wszystkich aspektów, czynników. Powinna temu towarzyszyć świadomość, że w tym zawodzie ciągle jest się odkrywcą (por. Zaorska 2008, s. 150).

Gotowości do podnoszenia kwalifikacji (Chodakowska, Kazanowski 2005, s. 106) paradoksalnie powinna towarzyszyć świadomość, że ma się prawo być „głupim”, to znaczy nie wiedzieć wszystkiego tu i teraz, bo jest to dziedzina, w której jedną z metod jest uczenie się na błędach. Bardzo potrzebna jest więc wewnętrzna zgoda na to, że będzie się popełniać błędy, bo one stanowią cenny materiał do przemyśleń (por. Zaorska 2008, s. 150). Dlatego cenne są takie cechy, jak umiejętność obserwacji i „refleksyjność nad postępowaniem czy zachowaniem drugiej osoby i własnym” (tamże, s. 151). W tym sensie praca ta jest jednocześnie swoistą szkołą zawodu, a nawet szkołą życia. Tego nie wypracuje się nawet na najlepszym kursie z oligofrenopedagogiki ani nie wyczyta z najlepszego podręcznika metodycznego. Dopiero z upływem czasu nabywa się cennego doświadczenia i mądrości życiowej. Kompetencja dotyczy zarówno „wszechstronnej wiedzy, jak i umiejętności wykorzystania jej w praktyce” (Korzon 2008, s. 51–53).

Cenna jest również umiejętność pracy indywidualnej z wychowankiem i kierowania grupą, podzielność uwagi, umiejętność mediacji, a więc rozwiązywania konfliktów interpersonalnych (por. Pielecki, Kazanowski 2008, s. 67).

Kreatywność i elastyczność to inwencja twórcza i zdolność odejścia od najlepiej przygotowanych i zaplanowanych działań, jeżeli wymaga tego dobro ucznia. Nawet najlepszy program rozwoju czy konspekt lekcyjny wymagają modyfikacji do indywidualnych potrzeb ucznia, podobnie jak dobór metod pracy i środków dydaktycznych (Bielańska 2000, s. 8). Dzięki temu spełni się ważny wymóg bycia zorientowanym na ucznia. Przyda się dobrze rozwinięta wyobraźnia, czyli umiejętność przewidywania, pomysłowość (por. Keller 1978, s. 37), dobrze jest mieć w sobie dużo śmiałości i gotowość do zmian, a jednocześnie wystarczającą dozę konsekwencji, by, na miarę możliwości uczniów, zrealizować zamierzony cel. Kreatywność jest niezbędna również z tego względu, że np. ideę integracji wprowadzono w Polsce bez przygotowania właściwej bazy w postaci podręczników metodycznych, pomocy dydaktycznych czy przygotowania specjalistów, którzy służyliby radą i pomocą (por. Kuszek 1995, s. 7).

Zrozumiałam też, że poczucie humoru, ta cenna cecha tak potrzebna w życiu, w pracy rewalidacyjnej przydaje się w rozładowywaniu napięcia będącego efektem trudnych sytuacji, których doświadczają obie strony – nauczyciel i uczeń (por. Keller 1978, s. 200). Pedagog powinien być człowiekiem o pogodnym usposobieniu (por. Pielecki, Kazanowski 2008, s. 68). Poczucie humoru niezbędne jest także w rewalidacji poprzez zabawę sprzyjającą rozwojowi uczniów, dodatkowo przydaje się spontaniczność.

Nie sposób wyobrazić sobie nauczyciela pedagoga specjalnego bez otwartości, to znaczy gotowości do spotkania się z drugim człowiekiem, tu: nauczyciela – osoby z tzw. normą intelektualną – z uczniami z ośrodków i szkół specjalnych, którzy są osobami o zranionych ciałach, umysłach i sercach, jak trafnie określił je J. Vanier, założyciel międzynarodowej wspólnoty o nazwie „Arka”, zaś w Polsce – wspólnot „Wiara i Światło” (por. Vanier 1993, s. 164). W parze z otwartością idzie cecha autentyczności, a więc chęć szczerego wyjścia na spotkanie z wychowankiem, bo nieszczerłość on wyczuje (por. Sekułowicz 2008; s. 85–86). Od tego zależy skuteczność oddziaływania psychicznego na wychowanka. Wymaga ono szczerości: „jeśli mamy komuś naprawdę pomóc, musimy tego rzeczywiście chcieć” (Kępiński 1998, s. 302).

Wrażliwość na potrzeby innych i gotowość niesienia im pomocy to zdolność, która nie tylko potrafi wywołać współczucie czy wzruszenie, ale uzdolnia do działania, podjęcia trudu udzielenia konkretnej pomocy. Warto dodać, że pomoc ta nie polega na wyręczaniu ucznia, lecz wymaga specjalnego towarzyszenia mu, by mógł rozwijać się, pomimo ograniczeń, na miarę swoich możliwości (por. Vanier 1993, s. 128). Jednocześnie należy uczyć go wiary we własne siły, bo ma za sobą wiele porażek; wspierać jego rozwój poprzez pozytywne motywowanie.

Komunikatywność to umiejętność podjęcia dialogu. Nauczyciel powinien dbać o przystępność języka, którym się posługuje. Poza tym przyda się mu także talent do nauki języków obcych. Musi posiadać sztukę rozumienia wychowanków mających problem z komunikacją werbalną. Z tym wiąże się umiejętność odczytywania stanów emocjonalnych ucznia i interpretowania jego zachowań

(np. agresja może być sygnałem bezsilności, niezrozumienia i niezaspokojenia potrzeb). To wymaga uwagi; drobiazgi mogą nam wiele o uczniu powiedzieć. Nie wystarczą bowiem informacje, które wyczytamy z orzeczenia. Gdy już opakuje się ten język, będzie można usłyszeć wołanie o akceptację, o miłość (por. Vanier 1993, s. 88, 98, 100). To umożliwi wzajemne poznanie się. Wtedy uczeń przestanie już być jednym z grona dzieci głęboko niezrozumianych, jak nazywa uczniów o ograniczonych możliwościach rozwojowych M. Kwiatkowska (1997).

Komunikatywność jest również ważna we współpracy z rodzicami lub opiekunami ucznia. Niejednokrotnie są oni naszymi pierwszymi nauczycielami niewerbalnego języka. Poza tym należy z nimi współpracować, by lepiej prowadzić proces terapeutyczny (por. Bębka 2001, s. 164), ale także po to, by ich wesprzeć w tym, by oni sami mogli sobie lepiej poradzić z niepełnosprawnością dziecka (por. Sekułowicz 2008, s. 86). Z rodzicami z rodzin patologicznych nauczyciel powinien przynajmniej podjąć próbę współpracy, resocjalizacji (por. Chodakowska 2008, s. 35-41).

Nauczyciela pedagoga specjalnego powinien cechować również realizm – zdolność do zachowania zdrowego dystansu – którego przeciwieństwem są postawy marzyciela i idealisty (por. Vanier 1993, s. 139). Należy stawiać realne cele w programie rozwoju i mówić rodzicom o szansach rozwoju dziecka.

Przydatna w codziennym życiu cierpliwość to w tym kontekście umiejętność czekania na sukces. Nauczyciel powinien być człowiekiem nadziei (por. Sekułowicz 2008, s. 86). Kolejna cenna cecha to unikanie pośpiechu, nauczyciel bowiem nie jest po to, by zrealizować program, lecz by dopasowywać go do ucznia. Brak postępu może oznaczać stabilizację, co również można rozumieć jako sukces.

Talent pedagogiczny nie musi być od razu na miarę Anny Sullivan – opiekunki i nauczycielki głuchoniewidomej Heleny Keller (por. Roosevelt 1978, s. 57). Niektórzy wręcz twierdzą, że wystarczy 1% talentu, a resztę można wypracować. Jest to ciężka, choć satysfakcjonująca praca (por. Piwowarczyk, Rola 2003, s. 9). Bardzo dobrze, jeśli jest pasja, bo w parze z nią idzie autentyczność (por. Keller 1978, s. 37).

Niezmiernie ważna jest umiejętność dbania o siebie i praca nad sobą (por. Pielecki, Kazanowski 2008, s. 67). Jeżeli nauczyciel będzie umiał kochać siebie, a będzie to przejawiać się w umiejętności dbania o siebie, będzie również zdolny do kochania innych. Następstwem tego jest stworzenie uczniowi warunków bezpieczeństwa w miejscu, w którym spędza większość dnia, czyli warunków właściwych do tego, by mógł wzrastać (por. Vanier 1993, s. 139-140). Autorytet zdobywa się nie poprzez to, jaką funkcję się pełni, ale jakim się jest człowiekiem.

W ramach dbania o siebie należy wspomnieć również o tym, że w zawodzie tym bez zdolności do poświęceń lub – jak wolą inni – pasji, nie zrobi się kroku (por. Keller 1978, s. 49). Nie ma w nim miejsca na obojętność lub na letniość (por. Olszak 2008, s. 232). Wykonując ten zawód należy pamiętać słowa: „Obyś był zimny albo gorący! A tak, skoro jesteś letni i ani gorący, ani zimny, chcę Cię wyrzucić z mych ust” (Ap 3, 15-6). Trzeba jednak mieć również w sobie barometr, który zasygnalizuje, w którym momencie przekracza się bezpieczną granicę dbania o własne dobro, o własne zdrowie, żeby się zbyt szybko nie wypalić, nie pójść w kierunku autodestrukcji (por. Sekułowicz 2008, s. 94-98). To bardzo ważne, ponieważ osoba pedagoga specjalnego jest najważniejszą pomocą dydaktyczną.

Nauczyciel i pedagog specjalny wychowuje swoich podopiecznych, lecz równolegle powinien pracować nad nigdy niekończącym się samowychowaniem, kształtując własną osobowość. To jest bardzo ważne, ponieważ przenosi na uczniów to, co sobą reprezentuje. Jest dla nich wzorem osobowym. Tylko przy pedagogu o bogatej osobowości mają szansę ukształtowania osobowości na miarę swoich pragnień, mają szansę stać się sobą (por. Keller 1978, s. 37, 201). W pracy nad sobą pedagog powinien uwzględnić również udział podopiecznych – oni ze swoją prostotą życia mogą być bardzo pomocni w kształtowaniu jego osobowości. Przydałaby się również młodość ducha i umiejętność dbania o to, by nie wygasła wraz z upływem lat.

Która z wymienionych cech i umiejętności jest kluczowa, najważniejsza? Podczas kursu z oligofrenopedagogiki przeprowadziliśmy, metodą pokera kryterialnego, wielką dyskusję na ten temat i okazało się, że zdania są podzielone, bo punkt widzenia zależy od tego, z jakiej perspektywy na tę pracę spoglądamy. Podobnie autorzy publikacji zajmujący się tą dziedziną mają różne zdania, która z tych cech czy też cała ich grupa jest wiodąca. Jedno jest pewne – pedagog specjalny powinien być osobą wyposażoną w kompetencje nie tylko zawodowe, ale także osobowościowe (por. Zaorska 2008, s. 158), więcej – musi być człowiekiem o bogatej osobowości, jak twierdziła twórczyni podstaw polskiej pedagogiki specjalnej M. Grzegorzewska (por. Palak, Lubiarsz-Oleksiewicz 2008, s. 110). Osoby niespełniające tego wymogu będą miały w tym zawodzie poważne problemy.

Gdy wspomniany kurs kwalifikacyjny z oligofrenopedagogiki dobiegał końca, zrozumiałam, że owe cechy osobowościowe na pewno są nieodzowne dla pedagoga specjalnego ze względu na specjalny podmiot oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych, którym jest wychowanek wymagający szczególnego, specjalnego wsparcia. Uświadomiłam sobie jednak również, że te wszystkie cechy i umiejętności powinien reprezentować każdy szeregowy nauczyciel szkoły ogólnodostępnej. Nie tylko dlatego, że coraz częściej ma on w swojej klasie kilku uczniów z orzeczeniem. W rzeczywistości ma ich zwykle więcej, bo rodzice korzystają z przysługującego im prawa zatrzymania dla siebie orzeczenia poradni z obawy przed stygmatyzacją dziecka. Poza tym jest coraz więcej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy mają różnego rodzaju odchylenia i zaburzenia w rozwoju. Chociaż nie są one diagnozowane jako niepełnosprawność, nie przestają być zaburzeniami. „Według niektórych szacunków ta grupa sięga od 20 do 30% populacji dzieci w wieku szkolnym” (Korzon 2008, s. 50). Postuluje się również, nie bezpodstawnie, by uczniowie z trudnościami w uczeniu się, mającymi swoje źródło w dysleksji, również znaleźli się w kręgu zainteresowań pedagogów specjalnych (por. Gindrich 2008, s. 228). Jeżeli nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie będą rozwijali wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, coraz więcej uczniów będzie narażonych na stanie się „dziećmi głęboko niezrozumianymi”. Jest to bardzo poważne wyzwanie dla każdego nauczyciela.

Współczesny nauczyciel musi stawać się pedagogiem specjalnym także dlatego, że taki jest wymóg czasów. Czasy, które nadeszły, są specjalne, ponieważ stawiają przed naszymi wychowankami większe niż dotychczas wymagania. Ludzkość już dawno straciła poczucie bezpieczeństwa. Świat nie jest przyjaznym miejscem już dla nikogo, nie tylko dla tych, których nazywamy uczniami wymagającymi szczególnego wsparcia. „Niepotrzebne dziecko i niepotrzebny starzec

jest w pewnym sensie symbolem naszych czasów” (Kępiński 1998, s. 134), a tym bardziej dziecko o ograniczonych możliwościach rozwojowych, wymagające od dorosłych tak wiele i odbierane nierzadko jako ciężar.

Współczesny nauczyciel musi stawiać się pedagogiem specjalnym może właśnie dlatego, że wszystkie cechy jego osobowości są albo powinny być uniwersalne. Nauczyciel, chce tego czy nie, musi okazywać wszystkim uczniom życzliwość, bo tylko w ten sposób nauczy ich życzliwości, szanując ich – nauczy szacunku, akceptując ich – nauczy akceptacji, sprawiedliwie traktując – nauczy sprawiedliwości, obdarowując ich przyjaźnią – nauczy zawierać przyjaźnie itp. Podobnie jak złość rodzi złość, agresja – agresję, a w odpowiedzi na nienawiść pojawia się nienawiść (por. Kępiński 1998, s. 161; Kwiatkowska 1997, s. 17).

Wszyscy uczniowie chcą, żeby traktowano ich i ich sprawy poważnie. Szukają autorytetów, takich, które opierają się na rozsądku (Saint-Exupéry 1998, s. 29), oczekują zwykłego ludzkiego wsparcia.

Każdy nauczyciel powinien podążać za indywidualnymi predyspozycjami ucznia, dokonywać indywidualizacji programu i zajęć, następnie modyfikować je odpowiednio do potrzeb. Więcej nauczymy stwarzając dobrą atmosferę pracy, także poprzez zabawę. Gdy nauczyciel o tym zapomni, uczniowie przypomną mu, używając wypracowanego przez siebie kodu pozawerbalnego języka, zaczną psocić.

Oczekiwanie od wszystkich uczniów, by przystosowali się do kompetencji, poziomu umiejętności i cech osobowościowych nauczyciela (Kwiatkowska 1997, s. 24) kończy się zwykle niepowodzeniem.

Gdy wśród wymienianych przez znawców tematu cech charakteru pedagoga specjalnego natrafiam na słowo „dobroć”, mam mieszane uczucia. Oczywiście zgadzam się, że pedagog pracujący z uczniami wymagającymi szczególnego wsparcia powinien być dobrym człowiekiem, lecz czy posiadanie tej cechy nie jest oczywistym wymogiem moralnym będącym miarą człowieczeństwa każdego z nas, bez względu na wykonywany zawód. Oczekujemy dobroci od każdego człowieka, którego spotykamy w naszej szarej codzienności, i okazujemy życzliwość, by nam wszystkim po prostu żyło się lepiej. Narzuca się przewrotne pytanie: Jakim wobec tego procentem owej dobroci powinien legitymować się szeregowy nauczyciel szkoły ogólnodostępnej, a jaki jest niezbędnym wymogiem w przypadku pedagoga specjalnego? Dobroć jest jedną z „wartości wieczystych”, takich jak Prawda i Piękno (por. Keller 1978, s. 82), a więc nakazem moralnym, imperatywem, wartością uniwersalną, sądzę więc, że jako taka nie może być umieszczana wśród licznych osobowościowych wymogów w przypadku wykonywania jakiegokolwiek zawodu.

Model nauczyciela na piedestale powinien być już całkowicie zarzucony na rzecz podjęcia trudu zniesienia się do poziomu ucznia, by go prowadzić przez meandry wiedzy i szkoły życia. Jeśli nauczyciel zdobędzie się na poczucie humoru, uczniowie odpowiedzą wdzięcznością. Nauczyciel może się uczyć od uczniów szczerości, autentyczności i radości życia – to na szczęście działa w obie strony, jeżeli tylko ma dobrą wolę. Wtedy wytwarza się wspólnota pracy i życia.

Gdy nauczyciele szkół ogólnodostępnych rozwiną w sobie cechy właściwe pedagogom specjalnym, mają szansę zobaczyć światło w oczach swoich uczniów. Będzie to przypuszczalnie to samo światło, którego jako dziecko pragnęła H. Keller, a jako osoba dorosła owo pragnienie opisała w następujący spo-

sób: „Światła! Dajcie mi światło! – wołało mi bezgłośnie w duszy i w tej samej godzinie zajaśniało mi światło miłości” (Keller 1978, s. 27) To przypuszczalnie o tego rodzaju światło pisała jej nauczycielka Anna Sullivan, gdy opisywała wyraz twarzy dziewczynki po dokonaniu przełomowego w jej życiu odkrycia, że strumień wody przelewający się przez jej palce i słowo „woda” to jedno i to samo: „Nowe światło zajaśniało w jej twarzy” (tamże, s. 228).

Można zaryzykować stwierdzenie, że jeżeli szkoła ogólnodostępna nie daje uczniowi tego, co reprezentuje sobą pedagog specjalny, okalecza wychowanka. Gdyby kursy skutecznie wypełniały lukę w umiejętnościach współczesnego nauczyciela, postulowałabym, by każdy nauczyciel skończył kurs oligofrenopedagogiki.

Bibliografia

- Bębka, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Białańska, M. (2000). Rozwój dzieci z upośledzeniem umysłowym. *Edukacja i Dialog*, 8.
- Chodkowska, M. (2008). Socjopedagogiczne aspekty współpracy pedagoga specjalnego z rodzicami dziecka niepełnosprawnego. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z. (2005). Problemy diagnozowania. *Auxilium Sociale*, 1.
- Gindrich, P. (2008). O genetyce dysleksji, trudności w uczeniu się oraz zaburzeń współistniejących. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Keller, H. (1978). *Historia mojego życia*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Kępiński, A. (1998). *Autoportret człowieka (myśli, aforyzmy)*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Korzon, A. (2008). Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kuszek, G. (1995). Po przeczytaniu artykułów zrobiło mi się przykro.... *Edukacja i Dialog*, 7. [Polemika z: Kwiatkowska, W. (1995). Po co taka integracja? *Edukacja i Dialog*, 7, s. 51].
- Kwiatkowska, M. (1997). *Dzieci głęboko niezrozumiane. Program pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim*. Warszawa: Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod Wiatr”.
- Olszak, A. (2008). Poziom empatii i hierarchia wartości studentów pedagogiki specjalnej. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Palak, Z., Lubiarsz-Oleksiewicz, D. (2008). Kondycja pedagoga specjalnego w kontekście zespołu wypalenia zawodowego. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pielecki, A., Kazanowski, Z. (2008). Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. (1980). Poznań–Warszawa: Pallottinum.
- Piowarczyk, E., Rola, E. (2003). Praca w klasie integracyjnej. *Wychowawca*, 9.
- Roosevelt, E. (1978). Słowo wstępne. W: H. Keller, *Historia mojego życia*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Saint-Exupéry, A. (1998). *Mały Książę*. Białystok: Krajowa Agencja Wydawnicza-B.
- Sekułowicz, M. (2008). Wypalenie zawodowe nauczycieli-pedagogów a ich zawodowe kompetencje i pełnione role. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Słownik języka polskiego, t. II. (1979). Red. M. Szymczak. Warszawa: PWN.

Vanier, J. (1993). *Zranione ciało. W stronę uzdrowienia*. Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.

Zaorska, M. (2008). *Kompromis i ustępstwo w pracy pedagoga specjalnego*. W: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

MAŁGORZATA WOJTATOWICZ

ZSS nr 98, Warszawa

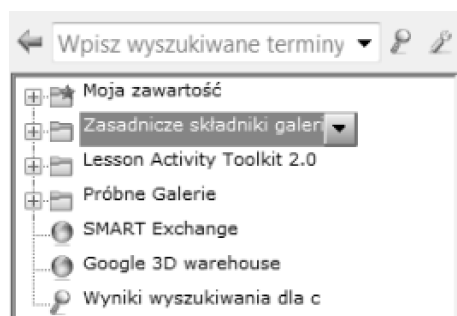
WYKORZYSTANIE TABLICY INTERAKTYWNEJ W SZKOLE SPECJALNEJ CZĘŚĆ VII. KORZYSTANIE Z GALERII

Zasadnicze składniki Galerii zawierają wszystkie pliki znajdujące się w Galerii. Są one pogrupowane w folderach według tematyki (fot. 1, 2). Pozwala to na szybsze odnalezienie interesujących obiektów przez wielu użytkowników – nauczycieli różnych przedmiotów. W folderach znajdują się elementy podzielone na kategorie. Jest ich kilka lub kilkanaście w zależności od dziedziny, którą reprezentują. Znalezienie interesującego nas obrazu (mimo że w zasobach Galerii jest ich ponad 5 tysięcy) nie zajmuje zbyt dużo czasu, jeśli szukamy go według określonej tematyki i kategorii. Niestety, większość obrazów ma swoje nazwy tylko w języku angielskim. Niekiedy więc wpisanie w wyszukiwarce słowa polskiego powoduje, że nie można odnaleźć interesującego nas obiektu.

W dziale Nauka i technologie odnajdziemy ciekawe filmy prezentujące mikroorganizmy. Filmy te możemy przenieść bezpośrednio na obszar roboczy programu SMART Nootebok i pokazać w trakcie lekcji. Ciekawe i krótkie filmy skupiają uwagę uczniów i są wspornikiem pomocą edukacyjną dla nauczyciela biologii w klasie II gimnazjum dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Pozwala

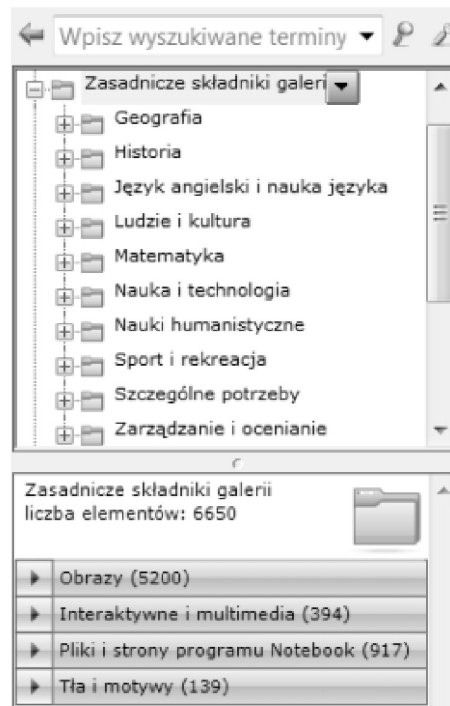
nie tylko zobaczyć statyczny obraz przedstawiający drobnoustroje, ale dzięki wizualizacji poznać i zrozumieć mechanizm poruszania się i rozmnażania organizmów jednokomórkowych.

W Galerii znajdują się także liczne elementy graficzne połączone z plikami dźwiękowymi. Są to np. obrazki przedstawiające angielskie litery i słowa (w pliku: Język angielski i nauka języka), które dzieci mogą zobaczyć i jednocześnie usłyszeć. Można przy tym wybrać głos męski lub żeński.

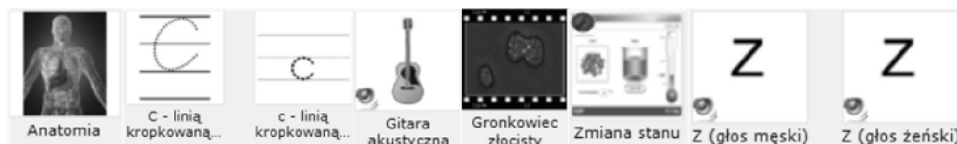


Fot. 1. Otwieranie Zasadniczych składników galerii

Litery i słowa, które uczeń zobaczy i usłyszy, łatwiej zapamięta. Ponadto te litery i słowa uczeń może zapisać na tablicy – samodzielnie lub po śladzie – bo i takie „wykropkowane” litery znajdują się w zasobach Galerii Notebooka. Zapisane prezentacje wykonane w programie SMART są w naszej szkole często stosowane przez nauczycieli języka angielskiego na wszystkich poziomach edukacyjnych. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dzięki lekcjom przygotowanym z wykorzystaniem tablicy interaktywnej uczą się chętniej, łatwiej skupiają uwagę na nauce nawet dzieci z autyzmem. Ponadto w Galerii można znaleźć inne pliki dźwiękowe – najwięcej jest ilustracji zwierząt. Są też instrumenty muzyczne wydające właściwe sobie dźwięki. Wszystkie te pliki dźwiękowe zaznaczone są odpowiednią ikonką w dolnym lewym rogu. Miniatury obiektów z zasobów Galerii przedstawia fot. 3.



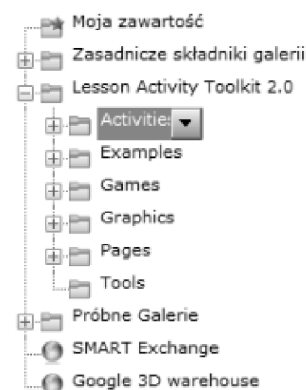
Fot. 2. Zasadnicze składniki Galerii



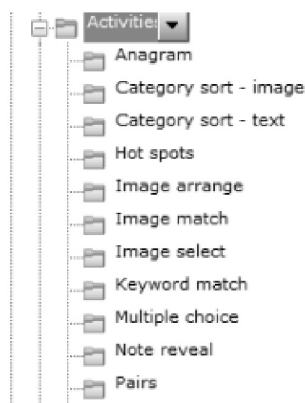
Fot. 3. Przykładowe miniatury obiektów z Galerii

Aktywne narzędzia lecyjne (*Lesson Activity Toolkit*) są częścią Galerii programu SMART Notebook. Nauczyciel korzystający z tego programu ma więc do nich dostęp w każdej chwili. Interaktywne narzędzia lecyjne służą tworzeniu prezentacji w programie SMART Notebook – interaktywnych i angażujących uczniów. Składają się na nie tysiące zainstalowanych w komputerze zdjęć oraz liczne szablony, gry i ćwiczenia interaktywne, które możemy dostosować do potrzeb i możliwości uczniów (fot. 4).

Po otwarciu w Galerii programu SMART Notebook *Lesson Activity Toolkit 2.0* pojawiają się podfoldery: *Activities* (ćwiczenia), *Example* (przykłady), *Games* (gry), *Graphics* (grafika), *Pages* (strony) i *To*



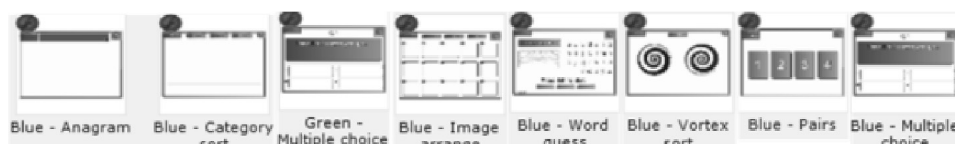
Fot. 4. Aktywne narzędzia lecyjne



Fot. 5. Rozwinięte Activities – szablony aktywnych działań

ols (narzędzia). (źródło: www.tablice.net.pl) (fot. 5). W każdym podfolderze znajdują się obiekty, które możemy wstawiać do tworzonej przez nas prezentacji w Nooteboku lub korzystając z pola wyszukiwania znaleźć interesujący nas obiekt. Niestety, tworzenie własnych gier i interakcji za pomocą gotowych szablonów jest nieco utrudnione, gdyż wszystkie instrukcje są w języku angielskim. Nauczyciel nieznający języka angielskiego może jednak z powodzeniem pracować metodą prób i błędów, gdyż zrozumienie ich na konkretnych podanych tam przykładach (*Examples*) jest łatwe. Przykładowe ćwiczenia i gry wykorzystujące *Activities* i *Games* pokazują, w jaki sposób te narzędzia można wykorzystać. W języku polskim znajdują się opisy obrazów, multimediów i folderów powiązanych.

Activities zawierają szablony dla aktywnych działań uczniów. Zadania przygotowane za ich pomocą aktywizują uczniów, pomagają im w skupieniu uwagi na nauce poprzez zabawę. Uczniowie są zaangażowani w wykonywanie zadań, przez co łatwiej zapamiętują przedstawione treści. Szczególnie ciekawe zadania dostosowane do potrzeb lekcji można przygotować przez zastosowanie anagramów, odgadywanie, co przedstawia obrazek poprzez odkrywanie jego kolejnych fragmentów, popularne memo – czyli dobieranie obrazków w pary, układanie wyrazów z rozsypanych liter, sortowanie słów lub ilustracji w określone kategorie, odgadywanie słów przez wskazywanie liter, wskazywanie miejsc na mapie czy korpusie człowieka i in. (fot. 6).

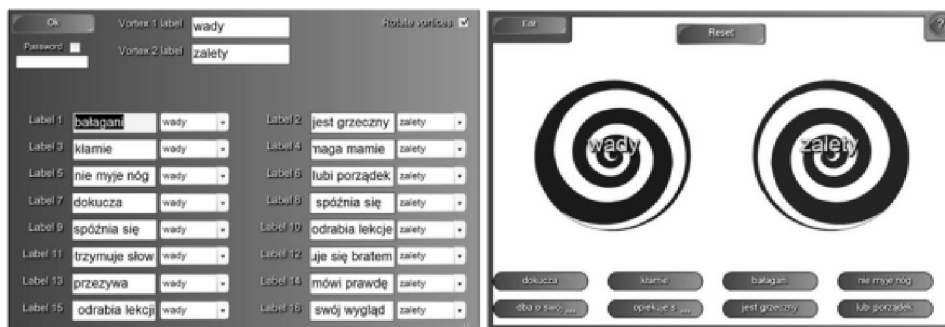


Fot. 6. Wybrane obiekty fleszowe z *Activities*

Większość ćwiczeń i gier w Aktywnych narzędziach lekcyjnych opracowana jest w technologii Adobe Flash. Aby wykorzystać na lekcji znajdujące się w zasobach Galerii (w zakładce) obiekty, wystarczy na nich dwukrotnie kliknąć lub przeciągnąć na obszar roboczy programu SMART Notebook. Następnie edytujemy ćwiczenie dla naszych dzieci.

Posłużę się przykładem ulubionej przez uczniów zabawy *Vortex sort*, znajdującej się w kilku wersjach (przede wszystkim kolorystycznych) w *Activities*. Są to dwie kręcące się spirale „łykające” słowa według podanych przez nas kategorii, np. wady i zalety. Jest to zabawa dla uczniów klasy IV szkoły specjalnej, którzy na lekcjach przyrody poznawali przedstawione w zabawie mocne i słabe strony. Na wybranym obiekcie fleszowym umieszczonym w obszarze roboczym SMARTA naciskamy przycisk Edit, żeby dostosować ten obiekt do naszych po-

trzeb. Następnie w polu Vortex 1 label wpisujemy „wady”, a w polu Vortex 2 label wpisujemy „zalety”. W kolumnie Label 1, 3, 5, 7 itd. wpisujemy wyrażenia oznaczające słabe strony ucznia omawiane na lekcji, a w kolumnie Label 2, 4, 6, 8 itd. wpisujemy mocne strony dziecka. Warto jest wpisywać jak najkrótsze wyrażenia, aby mieściły się w okienkach. Słowa, które się nie mieszczą, są zaznaczane na gotowej planszy jako wielokropki i pojawiają się dopiero po ich naciśnięciu. Po wpisaniu słów zaznaczamy przycisk Rotablevortices (by nasze spirale kręciły się). Naciskamy OK i mamy gotowe ćwiczenie. Zabawa na lekcji polega na „wrzucaniu” do kręcących się spirali odpowiednich słów. Jeżeli zadanie nie jest wykonywane prawidłowo, słowa wracają na swoje miejsce. Jeżeli jest wykonywane dobrze – słowa znikają z planszy. Zadanie można powtarzać wielokrotnie, np. przez kolejnych uczniów, naciskając przycisk Reset. Oczywiście zabawy *Vortex sort*, czyli spirale, występują także w innych wersjach, np. polegających na sortowaniu obrazków (fot. 7).

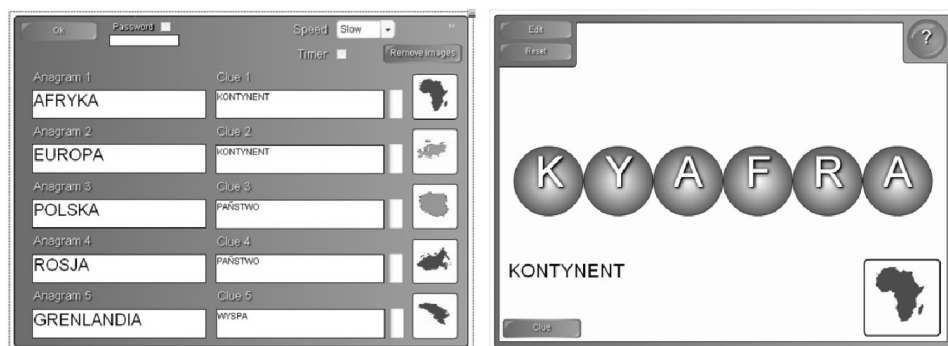


Fot. 7. *Vortex sort* – Spirale

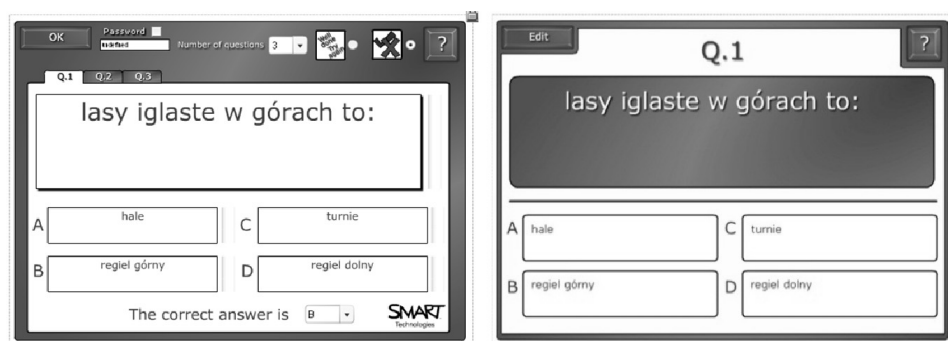
Inną ciekawą zabawą jest anagram znajdujący się także w *Activities*. Jest on zamieszczony w zakładce galerii w sześciu wersjach. Lekcje z anagramem przygotowałam dla klasy I i II gimnazjum dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Jak przygotować anagram na zajęcia? Wybieramy przykładowo wersję *Blue – anagram*. Wciskamy Edit, a następnie wpisujemy w Anagram 1, Anagram 2, Anagram 3 itd. odpowiednie słowa. Wpisałam nazwy kontynentów, państw i wyspy. W drugiej kolumnie – Clue 1,2,3 itd. znajdują się słowa – „podpowiadajki”, a trzeciej – dla ułatwienia – kontury kontynentów, państw i wyspy, które wstawiłam z galerii obrazów. Po tak przygotowanym zadaniu wcisnęłam przycisk OK. Na tym zakończyłam pracę. Na lekcji uczeń wciska przycisk Start i rozpoczyna zabawę. Uczeń z rozsypanych liter układa nazwę kontynentu. Jeżeli ma problem, może wcisnąć przycisk Clue – czyli naszą „podpowiadajkę” (słowo: kontynent, państwo lub wyspa i kontur). Naciśnięcie Next powoduje przejście do kolejnego zadania (fot. 8).

Kolejnym ciekawym zadaniem jest test wyboru, czyli kwiz. Wybieramy go z *Activities*. Znajduje się on pod nazwą *Blue – Multiple choice*. Podobnie jak poprzednio, przeciągamy go do okna roboczego, a potem wciskamy Edit. W polu Number of questions wpisujemy liczbę pytań, które chcemy zadać na teście, formułujemy py-

tanie i 4 odpowiedzi, z których uczeń będzie wybierał jedną. Moje pytania w klasie VI dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną dotyczyły pięter roślinnych w górach. Na dole, w oknie The correctanweris wybieramy prawidłową odpowiedź – A, B, C lub D, aby po wykonaniu zadania uczeń otrzymywał informację zwrotną, czy prawidłowo odpowiedział. Po naciśnięciu OK zadanie jest gotowe – przygotowane dla uczniów. Może ono służyć np. utrwaleniu materiału omówionego na lekcji lub odpytywaniu uczniów z poprzedniej lekcji (fot. 9).



Fot. 8. Anagramy



Fot. 9. Test wyboru

Utrwaleniu pisowni nowych słów może posłużyć zabawa w piłkę *Blue Word Guess*. Jest to zabawa szczególnie aktualna – uczniowie żyją jeszcze mistrzostwami Europy w piłce nożnej – mobilizująca do nauki. Po przeciągnięciu flesza edytujemy zadanie. W pierwszej kolumnie wpisujemy słowa, które uczniowie będą układać z liter alfabetu, w drugiej „podpowiadajkę”. Uczeń wciskając klawisz Clue, otrzyma podpowiedź. Litery, które dziecko kolejno wybiera, jeśli są prawidłowe, wskakują jako piłka do bramki, jeśli są nieprawidłowe, pojawiają się jako „Misses”, czyli „nie trafiłeś”. Jest to zabawa bardzo lubiana, ale dość trudna. Wielu uczniów upośledzonych po prostu klika na dowolne litery, licząc na to, że w końcu im się uda. Warto więc wprowadzić element rywalizacji, czyli policzyć gole, nietrafione i porównać wynik z wynikami innych uczniów (fot. 10).



Fot. 10. Blue Word Guses – Rzuty do bramki

Ostatnim zadaniem, którego tworzenie i wykorzystanie pragnę w tym miejscu omówić, jest *Blue – Category sort*. Po wciśnięciu Edit zaznaczamy liczbę kolumn, które chcemy utworzyć, oraz nazwy tych kolumn, np. państwo, stolica. Potem w kolejnych rubrykach kolumny wpisujemy nazwy konkretnych państw i stolic, które uczeń będzie miał za zadanie wstawić do odpowiednich kolumn i w odpowiednie miejsca tabeli. Przy nazwie państwa i stolicy koniecznie należy zaznaczyć, czego dotyczy słowo (wybrać państwo czy stolicę). Zadanie to, przygotowane dla klasy II gimnazjum dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, angażuje uczniów i jednocześnie sprawdza ich wiedzę o państwach i stolicach europejskich. Po naciśnięciu OK zadanie można wykonywać. Po wciśnięciu klawisza Solve pokazuje się prawidłowa odpowiedź (fot. 11).



Fot. 11. Uzupełnianie tabeli w Blue Category Sort

Omówiłam niektóre szczególnie ciekawe składniki galerii i narzędzia lekcyjne. Ich wykorzystanie zależy oczywiście od nauczyciela i jego inwencji oraz od zajęć, które prowadzi. W następnej części przedstawię kolejne składniki Galerii – *Games*, czyli elementy do tworzenia gier, *Graphics*, czyli elementy graficzne, *Narzędzia Tools*, a także *Próbne Galerie* i tworzenie *Mojej zawartości*.

JOLANTA ZOZULA
APS, Warszawa

REALIZACJA PRAWA DZIECKA DO WYCHOWANIA SIĘ W RODZINIE W POLSCE

Małoletni obywatele korzystają z ochrony prawa zarówno na gruncie międzynarodowym, jak i w ramach ustawodawstw państw swego pochodzenia. Nie zawsze jednak tak było. Przyznanie małoletnim statusu pełnoprawnych członków społeczeństwa poprzedzone było długą walką o ich prawa i wolności. Przez wiele stuleci dzieci nie korzystały z żadnej ochrony, traktowano je jak własność rodziców, zwłaszcza ojca. Ich sytuacja prawna zaczęła się zmieniać stosunkowo późno. „Historia praw dzieci czy raczej zauważenie ich praw zaczyna się na przełomie XIX i XX wieku” (Czyż 2002, s. 9).

Za przełom w pracach nad określaniem statusu dziecka w społeczeństwie należy z całą pewnością uznać 20 listopada 1989 r. – dzień uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Konwencji o prawach dziecka. Ze względu na swą rangę oraz znaczenie dla ochrony małoletnich obywateli ten akt prawa międzynarodowego otrzymał miano światowej Konstytucji praw dziecka. Dokument ten obowiązuje od 2 września 1990 r. Do maja 2010 r. jego sygnatariuszami była większość państw świata – 193. Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej ratyfikował Konwencję o prawach dziecka 7 lipca 1991 r. za uprzednią zgodą wyrażoną w ustawie z dnia 21 września 1990 r.¹.

Konwencja o prawach dziecka jest pierwszym w historii ustawodawstwa międzynarodowego dokumentem w całości poświęconym dziecku. Twórcy tego aktu prawa międzynarodowego w preambule uzasadnili potrzebę jego uchwalenia poprzez wskazanie, że „dziecko, z uwagi na swoją niedojrzałość fizyczną oraz umysłową, wymaga szczególnej opieki i troski, w tym właściwej ochrony prawnej, zarówno przed, jak i po urodzeniu”².

Ochrona ta została małoletnim zapewniona przez przyznanie im szeregu praw i wolności. W celu ich realizacji „Konwencja z uwagi na dobro dziecka nakłada na rodziców, wszystkie inne osoby oraz organy władzy państwowej obowiązki kierowania się we wszelkich działaniach troską o najlepiej pojęty interes dzieci” (Zmarzlik, Piwnik 1999, s. 10).

Jednym z przyznanych dziecku przez Konwencję praw jest jego prawo do wychowania się w rodzinie. Zostało ono wyrażone w art. 9 Konwencji, który w ustępie 1 stanowi, że Państwa-Strony zapewnią, aby dziecko nie zostało oddzielone od swoich rodziców wbrew ich woli, z wyłączeniem przypadków, gdy

¹ Ustawa z dnia 21 września 1990 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz. U. 1991, Nr 16, poz. 71.

² Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526, preambuła.

kompetentne władze, podlegające nadzorowi sądowemu, zdecydują zgodnie z obowiązującym prawem oraz stosowanym postępowaniem, że takie oddzielenie jest konieczne ze względu na najlepiej pojęte interesy dziecka.

Mając na uwadze znaczenie środowiska rodzinnego dla prawidłowego rozwoju psychofizycznego dziecka oraz kształtowania jego osobowości i właściwych postaw społecznych, prawu temu należy przyznać status jednego z praw fundamentalnych. Twórcy Konwencji o prawach dziecka mieli pełną świadomość, że małoletni nie jest wyobcowaną jednostką, lecz pełnoprawnym członkiem rodziny swego pochodzenia. M. Andrzejewski (1999, s. 104–105) podkreśla, że dokument ten „dostrzega i afirmuje pierwotny i naturalny kontekst rodziny życia dziecka”.

Rzeczpospolita Polska jako strona Konwencji o prawach dziecka realizuje ochronę prawa dziecka do wychowania się w rodzinie. Znajduje ona odzwierciedlenie zarówno w ustawie zasadniczej z 2 kwietnia 1997 r.³, jak też w ustawach zwykłych regulujących problematykę rodzinną.

Artykuł 18 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej nakłada na organy państwowe obowiązek zapewnienia ochrony i opieki rodzinie, czyli zarówno tworzącym ją małżonkom, jak też ich dzieciom. W przepisie tym ustawodawca wyeksponował termin „rodzicielstwo” w celu podkreślenia jego znaczenia w rodzinie.

W art. 47 ustawy zasadniczej ustanowiono natomiast zasadę, zgodnie z którą każdy człowiek, a więc także osoba małoletnia, ma prawo do prawnej ochrony życia rodzinnego. Nikt nie może, bez uzasadnienia dobrem poszczególnych członków rodziny, ingerować w sprawy rodziny, w jej codzienne, naturalne funkcjonowanie. Jedną z funkcji rodziny objętą ochroną państwa jest funkcja wychowawcza. Twórcy polskiej ustawy zasadniczej wyodrębnili ją spośród całokształtu życia rodzinnego w odrębnej regulacji art. 48. Przepis ten przyznaje rodzicom pierwotne, wyłączne prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wskazuje on jednocześnie, że zasada ta nie powinna być rozumiana jako bezwarunkowe podporządkowanie małoletnich rodzicom, ale jako odpowiednia do wieku dziecka opieka, kształtowanie właściwej postawy obywatelskiej i kierowanie jego postępowaniem. Przepis ten stanowi bowiem, że wychowanie powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, wolność jego sumienia, wyznania oraz jego przekonania. W ten sposób ustawodawca wyeksponował podmiotowość dziecka i jego godność. Treść art. 48 ust. 2 Konstytucji realizuje prawo dziecka do wychowania się w rodzinie naturalnej, wśród najbliższych mu osób. Jakikolwiek ograniczenie, a tym bardziej pozbawienie praw rodzicielskich jego rodziców, może bowiem nastąpić jedynie w ściśle określonych przez prawo przypadkach wyłącznie na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu.

Wyrażone w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej prawo dziecka do wychowania się w rodzinie jest kontynuowane w regulacjach zawartych w aktach prawnych niższego rzędu. Jedną z podstawowych instytucji prawnych je odzwierciedlających jest uregulowana w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym⁴ władza rodzicielska.

³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483.

⁴ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59, ze zm.

Małoletni do ukończenia 18. roku życia nie mają pełnej zdolności do czynności prawnych, nie mogą samodzielnie decydować o sobie ani dokonywać czynności prawnych. Muszą korzystać z pomocy, wiedzy i doświadczenia osób dorosłych. Najbardziej naturalne jest objęcie ich pieczą przez osoby najbliższe – rodziców. Fakt ten dostrzegł ustawodawca, stanowiąc w art. 92 k.r.o., że dziecko pozostaje aż do pełnoletniości pod władzą rodzicielską. W jej ramach rodzice prawni małoletniego zobowiązani są do pieczy nad jego osobą, majątkiem oraz do przedstawicielstwa ustawowego. Zasadą jest, że władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom. Oznacza to, że każde z nich wykonuje ją samodzielnie. Świadczy to o istnieniu dwóch odrębnych stosunków prawnych łączących dziecko z każdym z rodziców. Dlatego też zgodnie z regulacją zawartą w art. 94§1 k.r.o. jeżeli jedno z rodziców nie żyje albo nie ma pełnej zdolności do czynności prawnych, władza rodzicielska przysługuje drugiemu z rodziców. To samo dotyczy wypadku, gdy jedno z rodziców zostało pozbawione władzy rodzicielskiej albo gdy jego władza rodzicielska uległa zawieszeniu. Nie ma więc potrzeby ustanawiania opiekuna prawnego czy kuratora w miejsce nieżyjącego bądź pozbawionego władzy rodzicielskiej rodzica. W takich przypadkach pełnię władzy rodzicielskiej sprawuje drugie z rodziców, jednak o istotnych sprawach dziecka rodzice rozstrzygają wspólnie. Użyte przez ustawodawcę w art. 97 k.r.o. określenie „istotne sprawy” stanowi zwrot niedookreślony, którego interpretacja w każdym indywidualnym przypadku należy do niezawisłego sądu. Pewne sytuacje są w społeczeństwie uznane za ważne z punktu widzenia ochrony dobra dziecka, np. wyrażenie zgody na zabieg medyczny, leczenie, rehabilitację, zmianę imienia bądź nazwiska, zaakceptowanie wyjazdu za granicę. W niektórych jednak przypadkach określone działanie bądź zaniechanie nie jest powszechnie uznane za „istotną sprawę”. Może nią jednak być w określonych okolicznościach dla konkretnego dziecka. W takich właśnie sytuacjach brak wspólnego stanowiska rodziców powinien być zastąpiony rozstrzygnięciem sądu.

Powierzenie władzy rodzicielskiej nad dzieckiem jego rodzicom jest przejawem realizacji prawa dziecka do wychowania się w rodzinie. Są jednak sytuacje, gdy jej sprawowanie przez matkę, ojca bądź oboje rodziców nie stanowi ochrony najlepiej pojętego interesu dziecka. Sam bowiem fakt posiadania potomstwa nie jest wyznacznikiem właściwego wykonywania obowiązków rodzicielskich. Brak umiejętności opiekuńczo-wychowawczych, niewłaściwa postawa względem dziecka uzasadnia ingerencję organów państwowych w życie rodzinne. Ustawodawca, mając świadomość ogromnego znaczenia środowiska rodzinnego dla właściwego rozwoju małoletniego, przyznał pierwszeństwo zasadzie pomocniczości. M. Andrzejewski (1999, s. 111) stwierdza, że „trudno o płaszczyznę, na której zasada pomocniczości ma bardziej bezpośrednie zastosowanie niż polityka społeczna, a w jej ramach polityka rodzinna”. Państwo powinno zorganizować specjalistyczną, ukierunkowaną na potrzeby konkretnej rodziny pomoc, dzięki której uniknie się konieczności odebrania z niej dziecka. Zasada ta została wprost wyrażona w treści art. 100 §1 k.r.o., który stanowi, że sąd opiekuńczy i inne organy władzy publicznej są obowiązane udzielać pomocy rodzicom, jeżeli jest ona potrzebna do należytego wykonywania władzy rodzicielskiej.

Instytucje zobligowane do wspierania rodziny mającej trudności opiekuńczo-wychowawcze oraz rodzaje i formy świadczonej przez nie pomocy zostały

określone w ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej⁵. Akt ten obowiązuje od 1 stycznia 2012 r. Jego twórcy wyeksponowali zasadę pomocniczości w stosunku do rodziny, przyznając pierwszeństwo różnym formom wsparcia, których celem jest nabycie przez rodziców umiejętności opiekuńczo-wychowawczych. Odizolowanie dziecka od rodziny i umieszczenie go w instytucjach pieczy zastępczej zostało w ustawie potraktowane jako rozwiązanie ostateczne, orzekane jedynie w sytuacjach zagrożenia dobra dziecka. Formułując przepisy ogólne ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej ustawodawca podkreślił w art. 4, że korzystając z rozwiązań w niej zawartych należy przede wszystkim mieć na względzie podmiotowość dziecka i rodziny. Ponadto należy respektować prawo dziecka do wychowania się w rodzinie, powrotu do rodziny oraz utrzymywania przez nie kontaktów z rodzicami z wyjątkiem sytuacji, gdy sąd ich zakazał. Na gruncie tej ustawy realizację prawa dziecka do wychowania się w rodzinie można dostrzec także poprzez stronę redakcyjną. Ustawodawca zastosował bowiem hierarchiczny układ form ochrony dobra dziecka. W pierwszej części ustawy o wspieraniu rodziny zawarte zostały rozwiązania prawne mające na celu pomoc rodzinie przeżywającej trudności opiekuńczo-wychowawcze. Następnie uregulowane zostały rodzinne formy pieczy zastępczej, które traktowane są przez ustawodawcę jako najlepsza, tymczasowa forma pieczy zastępczej. W dalszej kolejności ustawodawca określił instytucjonalną pieczę zastępczą, traktując ją jako rozwiązanie ostateczne, najmniej chroniące dobro dziecka oraz pozostające w sprzeczności z jego prawem do wychowania się w rodzinie. Ostatnia część tego aktu prawnego poświęcona została instytucji przysposobienia, która jest stosowana jedynie względem tych małoletnich, którzy nie mają szans na powrót do rodziny swego pochodzenia.

Podmiotami, które na mocy ustawy powinny wspierać rodziny mające trudności wychowawcze, są:

- instytucje i podmioty działające na rzecz dziecka i rodziny,
- placówki wsparcia dziennego,
- rodziny wspierające.

Zgodnie z art. 10 ustawy realizowana przez nie praca z rodziną powinna polegać głównie na:

- 1) konsultacji i poradnictwie specjalistycznym;
- 2) terapii i mediacji;
- 3) usługach dla rodzin z dziećmi, w tym usługach opiekuńczych i specjalistycznych;
- 4) pomocy prawnej, szczególnie w zakresie prawa rodzinnego;
- 5) organizowaniu dla rodzin spotkań mających na celu wymianę doświadczeń oraz zapobieganie izolacji.

Nową instytucją powołaną w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej jest asystent rodziny. Do jego zadań należy udzielanie pomocy

⁵ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887, ze zm.

i wsparcia rodzinom, które znalazły się w sytuacjach kryzysowych. Jego praca powinna być ukierunkowana na indywidualne potrzeby poszczególnych rodzin. W tym celu asystent rodziny opracowuje i realizuje plan pracy z rodziną w współpracy z członkami rodziny i w konsultacji z pracownikiem socjalnym.

Inną, nieznaną do momentu wejścia w życie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, instytucją ustanowioną w celu wspierania rodzin przeżywających trudności opiekuńczo-wychowawcze jest rodzina wspierająca. Zgodnie z art. 29 ust.2 ustawy rodzina wspierająca, przy współpracy asystenta rodziny, pomaga rodzinie przeżywającej trudności w:

- 1) opiece i wychowaniu dziecka,
- 2) prowadzeniu gospodarstwa domowego,
- 3) kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych.

Twórcy nowej ustawy jako priorytet potraktowali potrzebę wspierania rodziny naturalnej. Świadczy o tym poszerzenie kręgu osób i instytucji, których zadaniem jest realizacja polityki prorodzinnej. Celem podejmowanych przez nie działań jest kształtowanie postaw rodziców oraz nabywanie przez nich umiejętności opiekuńczo-wychowawczych, dzięki którym będą oni mogli właściwie, zgodnie z dobrem dziecka realizować swoje obowiązki rodzicielskie. Pomocnicza rola instytucji ukierunkowana jest na zapobieganie przypadkom odbierania małoletnich nieudolnym rodzicom. Działanie takie jest realizacją przyjętego w 1999 r. Programu Polityki Prorodzinnej Państwa, w którym podkreślono, że „naturalnym miejscem wychowania dzieci i opieki nad nimi jest dom rodzinny”⁶.

Na tym etapie widoczna jest realizacja prawa dziecka do wychowania się w rodzinie.

Problem pojawia się natomiast w sytuacjach, gdy sąd ze względu na dobro dziecka musi zaingerować w sprawowanie władzy rodzicielskiej przez rodziców. Ingerencja ta zgodnie z rozwiązaniami przyjętymi w ustawie kodeks rodzinny i opiekuńczy może polegać na zawieszeniu władzy rodzicielskiej – art. 110 k.r.o, jej ograniczeniu – art. 107 i 109 k.r.o. albo pozbawieniu możliwości jej wykonywania przez oboje rodziców lub jednego z nich – art. 111 k.r.o.

W każdym przypadku, gdy małoletni nie pozostaje pod władzą rodzicielską, musi zostać objęty pieczą zastępczą. Artykuł 112¹ k.r.o. stanowi, że obowiązek i prawo wykonywania bieżącej pieczy nad dzieckiem umieszczonym w pieczy zastępczej, jego wychowania i reprezentowania w tych sprawach, a w szczególności w dochodzeniu świadczeń przeznaczonych na zaspokojenie jego potrzeb, należą do rodziny zastępczej, prowadzącego rodzinny dom dziecka albo kierującego placówką opiekuńczo-wychowawczą, regionalną placówką opiekuńczo-terapeutyczną lub interwencyjnym ośrodkiem preadopcyjnym. Pozostałe obowiązki i prawa wynikające z władzy rodzicielskiej należą do rodziców dziecka.

Przyjęta przez ustawodawcę zasada tymczasowości i przejściowego charakteru pieczy zastępczej jest słuszna. Zgodnie bowiem z normą wyrażoną w art. 112(4) k.r.o. dziecko umieszcza się w pieczy zastępczej do czasu zaistnienia wa-

⁶ *Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny. Polityka prorodzinna państwa. Program przyjęty w dniu 3 XI 1999 r. przez Radę Ministrów*, s. 30.

runków umożliwiających jego powrót do rodziny albo umieszczenia go w rodzinie przysposabiającej. Często nie znajduje ona jednak odzwierciedlenia w rzeczywistości.

Sytuacja prawna małoletnich umieszczonych w pieczy zastępczej jest zróżnicowana.

Działając zgodnie z zasadą ochrony rodziny oraz realizując założenia polityki prorodzinnej państwa, sędziowie najczęściej korzystają z instytucji ograniczenia władzy rodzicielskiej. Jak podaje J. Ćwiek, w pierwszych sześciu miesiącach 2008 r. z domów zostało zabranych 14 500 dzieci. W 4034 przypadkach ich rodziców pozbawiono władzy rodzicielskiej, w 328 – zawieszono władzę rodzicielską, a w 10 074 – wydano orzeczenie o jej ograniczeniu⁷. Stwarza ona bowiem realną szansę na powrót dziecka do rodziny w momencie, gdy postawy rodziców będą dawały gwarancję należytego wykonywania funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

W związku z tym największy odsetek małoletnich przebywających w instytucjach pieczy zastępczej stanowią dzieci, których rodzicom sąd ograniczył władzę rodzicielską. Mając na uwadze dotychczasową rzeczywistość należy stwierdzić, że – paradoksalnie – ich sytuacja życiowa jest gorsza od sytuacji małoletnich, których rodziców sąd pozbawił władzy rodzicielskiej. Rodziny pochodzenia małoletnich umieszczonych w pieczy zastępczej rzadko korzystają z pomocy oferowanej przez państwo. Niewielu rodziców rozpoczyna pracę nad sobą, by móc z powrotem przyjąć dziecko. W związku z tym bardzo mała liczba małoletnich ma realną szansę na powrót do rodziny. Odsetek dzieci, które w latach 1980–2002 powróciły z placówek opiekuńczo-wychowawczych do rodzin naturalnych, waha się w granicach 6,43% – 9,95% całej populacji wychowanków. Proces migracji wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych obrazuje tabela.

W rzeczywistości więc ponad 90% małoletnich pozostaje w instytucjach pieczy zastępczej aż do pełnoletniości. Małoletni przebywający w rodzinnych formach pieczy zastępczej mają zapewnioną przynajmniej namiastkę środowiska rodzinnego, zaś dzieci umieszczone w domach dziecka są zupełnie pozbawione warunków rodzinnych.

Na tym tle pozbawienie władzy rodzicielskiej pozwala na pełniejszą ochronę prawa dziecka do wychowania się w rodzinie. Orzeczenie takie reguluje sytuację prawną dziecka, umożliwiając jego przysposobienie. Adopcja zapewnia małoletnim trwałe i stabilne rodzinne środowisko wychowawcze. Zgodnie bowiem z art. 121§1k.r.o. przez przysposobienie powstaje między przysposabiającym a przysposobionym taki stosunek, jak między rodzicami a dziećmi. Problemem jest jednak przedłużająca się procedura regulacji sytuacji prawnej małoletnich oraz niewystarczająca kontrola nad realizacją przez instytucje pieczy zastępczej obowiązku zgłaszania podopiecznych do przysposobienia.

⁷ Ćwiek, J., *Przez opieszałość sądów dzieci nie trafiają do adopcji*, <http://www.kurierlubelski.pl/module-dzial-viewpub-tid-9-pid-72796.html>

Tabela

Migracja wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych w latach 1980–2002

Rok	Małoletni w placówkach opiekuńczo-wychowawczych według orzeczenia sądu	Ubyło z powodu							
		Powrót do rodziny własnej		Przekazanie do rodziny zastępczej		Przysposobienie		Rodzinne domy	
		Liczba dzieci	%	Liczba dzieci	%	Liczba dzieci	%	Liczba dzieci	%
1980	33557	2743	8,17	890	2,65	1096	3,26	171	0,51
1985	31802	2045	6,43	435	1,37	753	2,36	88	0,28
1990	31684	2088	6,59	335	1,05	828	2,61	51	0,16
1991	31915	2370	7,42	482	1,51	952	2,98	277	0,87
1992	31007	2496	8,04	555	1,78	1064	3,43	210	0,68
1993	29538	2266	7,67	451	1,53	967	3,27	171	0,58
1994	29284	2216	7,57	460	1,57	878	2,99	115	0,39
1995	29731	2248	7,56	440	1,48	848	2,85	120	0,40
1996	30277	2015	6,66	413	1,36	926	3,06	79	0,26
1997	30777	2430	7,89	456	1,48	850	2,76	95	0,31
1998	31688	2546	8,00	443	1,40	995	3,10	103	0,33
1999	31593	2330	7,40	464	1,50	983	3,10	128	0,41
2000	31825	2580	8,11	454	1,43	967	3,04	92	0,29
2001	31612	2321	7,34	612	1,94	1050	3,32	82	0,26
2002	29901	2975	9,95	711	2,38	1098	3,67	102	0,34

Źródło: B. Passini (oprac.) na podstawie danych Ministerstwa Sprawiedliwości (MS – S17). Niepubl.

Mimo że w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej dużo miejsca (osobny rozdział) poświęcono kwestii okresowej oceny sytuacji małoletnich przebywających w pieczy zastępczej, jej skutki są mało widoczne w praktyce. Zgodnie z art. 129 ustawy organizator rodzinnej pieczy zastępczej dokonuje oceny sytuacji dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej oraz w rodzinnym domu dziecka w celu:

- 1) ustalania aktualnej sytuacji rodzinnej dziecka,
- 2) analizy stosowanych metod pracy z dzieckiem i rodziną,
- 3) modyfikowania planu pomocy dziecku,
- 4) monitorowania procedur adopcyjnych dzieci z uregulowaną sytuacją prawną umożliwiającą przysposobienie,
- 5) oceny stanu zdrowia dziecka i jego aktualnych potrzeb,
- 6) oceny zasadności dalszego pobytu dziecka w pieczy zastępczej,
- 7) informowania sądu o potrzebie umieszczenia dziecka w placówce działającej

na podstawie przepisów o systemie oświaty, działalności leczniczej lub pomocy społecznej.

Organizator rodzinnej pieczy zastępczej został zobligowany przez treść art. 130 ustawy do konsultacji w zakresie oceny okresowej ze specjalistami z zakresu psychologii, pedagogiki oraz pomocy społecznej. Taka forma współdziałania ma zapewnić obiektywne spojrzenie na faktyczną sytuację podopiecznych pieczy zastępczej. Ustawodawca określił również częstotliwość przeprowadzania przedmiotowej oceny. Zgodnie z normą wyrażoną w art. 131 ust. 1 ustawy ocena sytuacji dziecka powinna być przeprowadzana w miarę potrzeb, jednak w przypadku dzieci w wieku poniżej 3 lat nie rzadziej niż co 3 miesiące, a w przypadku dzieci starszych nie rzadziej niż co 6 miesięcy. Każdorazowo po dokonaniu oceny sytuacji dziecka organizator rodzinnej pieczy zastępczej formułuje na piśmie opinię dotyczącą zasadności dalszego pobytu dziecka w pieczy zastępczej, a następnie przekazuje ją do właściwego sądu. Na jej podstawie sąd rozstrzyga, czy małoletni może wrócić do rodziny czy też powinien pozostać w pieczy zastępczej.

W analogiczny sposób oceniana jest sytuacja małoletnich przebywających w instytucjonalnej pieczy zastępczej. Artykuł 135 ustawy stanowi, że w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, interwencyjnego i specjalistyczno-terapeutycznego, regionalnej placówce opiekuńczo-terapeutycznej albo interwencyjnym ośrodku preadopcyjnym zespół do spraw okresowej oceny sytuacji dziecka ocenia sytuację umieszczonego dziecka.

W placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego oceny okresowej dokonuje natomiast jej dyrektor w porozumieniu z organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej właściwym ze względu na położenie placówki.

Rozwiązania dotyczące kontroli sytuacji małoletnich przebywających w pieczy zastępczej w celu realizacji ich prawa do wychowania się w rodzinie zawarte w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej zainicjowały nowelizację kodeksu postępowania cywilnego⁸. Znowelizowany został m.in. art. 579¹ §3 k.p.c. regulujący sposób oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej. Zgodnie z jego obecnym brzmieniem „sąd opiekuńczy okresowo, nie rzadziej niż raz na sześć miesięcy, dokonuje oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej w celu ustalenia możliwości powrotu dziecka do rodziny. Jeżeli wymaga tego dobro dziecka, sąd wszczyna postępowanie o pozbawienie władzy rodzicielskiej jego rodziców”. Przed nowelizacją podobna regulacja nakładająca na sędziów obowiązek kontroli sytuacji małoletnich umieszczonych w rodzinach zastępczych oraz placówkach opiekuńczo-wychowawczych znajdowała się w art. 579¹ §2 k.p.c. Nie znajdowała ona jednak odzwierciedlenia w praktyce. M. Łojkowska (2008, s. 24) zauważa, że „sąd najczęściej – jeśli nie wpłynie do niego odpowiedni wniosek – nie bada sytuacji prawnej dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej”.

Krótki czas obowiązywania ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (od 1.01.2012 r.) nie pozwala jednoznacznie stwierdzić, czy wprowadzone przez nią zmiany w zakresie okresowej oceny sytuacji małoletnich

⁸ Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. kodeks postępowania cywilnego. Dz. U. 1964, Nr 43, poz. 269, ze zm.

umieszczonych w pieczy zastępczej pozwalają lepiej realizować prawo dziecka do wychowania się w rodzinie.

Niezależnie od wyników okresowej oceny jej przeprowadzenie daje dziecku szansę na wychowanie się w trwałym i stabilnym środowisku rodzinnym. Na jej podstawie sąd podejmuje bowiem decyzję co do dalszych losów małoletniego. Może więc postanowić o jego powrocie do rodziny naturalnej albo o pozbawieniu rodziców władzy rodzicielskiej w sytuacji, gdy trwale nie interesują się dzieckiem. Wydanie orzeczenia o pozbawieniu władzy rodzicielskiej daje małoletniemu szansę na przysposobienie, a w jego ramach na nową, kochającą rodzinę.

W celu wyeliminowania nierzadkich przypadków niezgłaszania do adopcji dzieci z uregulowaną sytuacją prawną, ustawodawca zobowiązał sąd do przesyłania do ośrodka adopcyjnego prowadzącego wojewódzki bank danych o dzieciach oczekujących na przysposobienie informacji o wszystkich orzeczeniach o pozbawieniu władzy rodzicielskiej w ciągu 7 dni od ich wydania (art. 578 §2 k.p.c.).

Mimo wprowadzonych w ostatnich latach zmian w ustawodawstwie polskim mających na celu pełniejszą ochronę dobra dziecka, a w jego ramach realizacji prawa do wychowywania się w rodzinie, Rzecznik Praw Dziecka dostrzega pewne braki i wady ich praktycznego funkcjonowania. W dokumencie *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka* zwrócił on uwagę na nieprawidłowości w wykonywaniu przez sądy obowiązku przesyłania z urzędu prawomocnych postanowień o pozbawieniu władzy rodzicielskiej do właściwego ośrodka adopcyjnego, prowadzącego wojewódzki bank danych o dzieciach oczekujących na przysposobienie. Z problemem tym zwrócił się do Ministra Sprawiedliwości, który potwierdził, że „praktyka sądów opiekuńczych w stosowaniu tej regulacji nie jest jednolita, nie tylko w skali kraju, lecz również na obszarze właściwości sądu okręgowego” (Rzecznik Praw Dziecka 2012, s. 36). Minister Sprawiedliwości zobowiązał się podjąć działania mające na celu eliminację wszelkich nieprawidłowości w tym zakresie.

Dążąc do kompleksowej ochrony praw dziecka Rzecznik Praw Dziecka wystąpił z propozycją opracowania nowego narzędzia stosowania praw dziecka określonych w Konwencji o prawach dziecka oraz Konstytucji RP. Minister Spraw Wewnętrznych poparł inicjatywę opracowania dokumentu, który byłby przeznaczony do wykorzystania w ramach działań służbowych dotyczących dzieci. Zdaniem resortu przygotowanie takiego dokumentu powinno znacząco przyczynić się do zapewnienia skutecznej ochrony praw dzieci i młodzieży⁹.

Należy stwierdzić, że ustawodawstwo polskie zgodnie z regulacjami międzynarodowymi zawiera rozwiązania mające na celu ochronę prawa dziecka do wychowania się w rodzinie. Nie zawsze jednak znajdują one odzwierciedlenie w rzeczywistości. Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że wszelkie nieprawidłowości są na bieżąco dostrzegane przez poszczególne podmioty pracujące na rzecz dziecka i rodziny. Formułują one wnioski *de lege lata* oraz *de lege ferenda* w celu ich wyeliminowania. Ustawodawca uwzględnia je, mając na celu zapew-

⁹ BMP-0791-I-2/2012/AD.

nienie jak największej liczbie małoletnich stabilnego środowiska rodzinnego. Wzorem państw zachodnich ustawodawstwo polskie przyjmuje zasadę planowania stałości, która „odnosi się do procesu podejmowania szybkich i zdecydowanych działań na rzecz utrzymania dzieci w rodzinie biologicznej lub umieszczenia ich na stałe w innej rodzinie, w szczególności poprzez adopcję. Podstawowym założeniem, na jakim opiera się te działania, jest prawo dziecka do życia w rodzinie, przede wszystkim w rodzinie biologicznej stwarzającej warunki do optymalnego rozwoju” (Maluccio 1999, s. 194).

Bibliografia

Akty prawne:

- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. kodeks rodzinny i opiekuńczy.* Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59, ze zm.
- Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. kodeks postępowania cywilnego.* Dz. U. 1964, Nr 43, poz. 269, ze zm.
- Ustawa z dnia 21 września 1990 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* Dz. U. 1991, Nr 16, poz. 71.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.* Dz. U. 2011, Nr 149, poz. 887, ze zm.

Literatura:

- Andrzejewski, M. (1999). Pomocnicza rola państwa w świetle Konwencji o Prawach Dziecka i prawa polskiego. W: W.S. Stelmaszuk (red.), *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Czyż, E. (2002). *Prawa dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Łojkowska, M. (2008). Problemy prawne rodzicielstwa zastępczego. Analizy, Raporty, Ekspertyzy. *Stowarzyszenie Interwencji Prawnej*, 8.
- Maluccio, A.N. (1999). Planowanie stałości w opiece nad dzieckiem. W: W.S. Stelmaszuk (red.), *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Zmarzlik, J., Piwnik, E. (1999). *Dziecko pod parasolem prawa. Poradnik dla osób pomagających dzieciom*. Warszawa: Fundacja „Dzieci Niczyje”.

Dokumenty:

- BMP-0791-I-2/2012/AD
- Ćwiek, J. *Przez opieszałość sądów dzieci nie trafiają do adopcji*, <http://www.kurierlubELski.pl/module-dzial-viewpub-tid-9-pid-72796.html>
- Michalak, M. (2013). *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*. Druk nr 1244, Warszawa 29 marca 2013 r.
- Pełnomocnik Rządu do Spraw Rodziny. Polityka prorodzinna państwa. Program przyjęty w dniu 3 XI 1999 r. przez Radę Ministrów.*

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

KATARZYNA KOŁACZYŃSKA
APS, Warszawa

SPRAWOZDANIE Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ PT. STARZEJĄCE SIĘ SPOŁECZEŃSTWO WYZWANIEM DLA POMOCY SPOŁECZNEJ. TORUŃ, 24–25 MAJA 2012

Starość to nieunikniony efekt procesu starzenia się i wiąże się z dużą ilością wyzwań, którym człowiek musi sprostać. Jest to najbardziej nieprzewidywalny okres w życiu człowieka i zarazem nieunikniony. Granice określające rozpoczęcie okresu starości są bardzo płynne. Naukowcy ze Światowej Organizacji Zdrowia wyróżniają następujące okresy starości: wiek przedstarzcy – 45–59 rok życia; wiek starzenia się (wczesna starość), młodzi starzy (*young-old*) – 60–74 rok życia; wiek starczy (późna starość), starzy starzy (*old-old*) – 75–89 rok życia; długowieczność, tzw. długowieczni (*long life*) – 90 lat i więcej. Jest to jeden z wielu podziałów. Demografowie prognozują, że w najbliższych latach nastąpi znaczny wzrost liczby osób po 65. roku życia. Ich obecność jest wyzwaniem zarówno dla ludzi młodych, jak i dla instytucjonalnych form pomocy, a w związku z tym dla pomocy społecznej.

Celem konferencji zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Toruniu była wymiana poglądów oraz doświadczeń osób zajmujących się problematyką starości. Do udziału w konferencji zostali zaproszeni pedagodzy, socjologowie, prawnicy pracujący z osobami starszymi, politolodzy, psycholodzy, ekonomiści, filozofowie, pracownicy medyczni oraz pracownicy socjalni.

Konferencję otworzyła dr hab. Krystyna Marzec-Holka, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, oraz mgr Beata Rataj z Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Toruniu. Marzec-Holka podkreśliła znaczącą rolę osób starszych we współczesnym społeczeństwie, jednocześnie uświadamiając zgromadzonym, że starzejące się społeczeństwo jest wyzwaniem dla pomocy społecznej.

Konferencja trwała dwa dni, w ciągu których poszczególni prelegenci poruszali różne zagadnienia związane z okresem starości.

Pierwszy referat pt. *Wyzwania i możliwości integracji międzypokoleniowej* wygłosiła dr hab. Ewa Kantowicz z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Omówienia ról i więzi między dziadkami i wnukami podjął dr hab., prof. UMK Tomasz Biernat. Przeniósł słuchaczy w świat dzieciństwa, gdy jako dzieci wyjeżdżali do babci i dziadka na wakacje. W wystąpieniu tym dominowała nostalgia i tęsknota za minionym czasem. Uświadomiło ono słuchaczom, jak ważne jest istnienie więzi między dziadkami i wnukami. O strategii „dodać życia do lat” i jej uwarunkowaniach mówiła dr Anna Leszczyńska, natomiast problem doświadczeń starości w perspektywie psychologicznej poruszyła dr Justyna Kurtyka-Hałas z UKSW w Warszawie. Ostatni referat w pierwszej części konferencji wygłosiła dr Aneta Baranowska z Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Toruniu. Dotyczył on starzenia się społeczeństwa i związanych z tym konsekwencji. Ze statystyk demograficznych wynika, że polskie społeczeństwo starzeje się, co wiąże się z rosnącymi wyzwaniami dla wielu sfer, m.in. z koniecznością zapewnienia wsparcia tej grupie osób.

Drugą część obrad otworzyła i poprowadziła dr Elżbieta Kościńska z UKW w Bydgoszczy. Przedstawiła badania dotyczące znaczenia rodziny w życiu seniora. Z wyników tych badań wynika, że rodzina ma ogromne znaczenie zarówno dla młodszej, jak i starszej grupy seniorów. Jeśli natomiast chodzi o pomoc i wsparcie, to wyniki wskazują, że pomocy oczekuje młodsza grupa seniorów, natomiast wsparcia, przede wszystkim emocjonalnego, oczekują seniorzy powyżej 75. roku życia. Dr Iwona Mandrzejewska-Smół z UKW w Bydgoszczy mówiła o znaczeniu aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu osób starszych. Dr hab. Maria Kuchcińska z Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej z Bydgoszczy zaprezentowała wyniki badań dotyczących uwarunkowań aktywności bydgoskich seniorów z osiedla Leśnego. Przedstawiła strategię radzenia sobie ze starością tej grupy seniorów i liczne akcje organizowane przez osoby starsze mieszkające na tym osiedlu. Na uwagę zasługuje inicjatywa jednej z senierek wymieniania się przeczytanymi książkami. Daje to możliwość dzielenia się opiniami na temat przeczytanych książek, a także wpływa na domowy budżet, który u wielu emerytów jest skromny. Wystąpienie to zakończyło pierwszy dzień konferencji.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się wystąpieniem dr Moniki Dąbkowskiej z UMK w Toruniu na temat zaburzeń depresyjnych u osób w podeszłym wieku. Prelegentka przybliżyła uczestnikom konferencji pojęcie depresji i jej pochodnych. Podała również wyniki badań dotyczących skali tego zjawiska wśród seniorów województwa kujawsko-pomorskiego. Mgr Paulina Białobrzaska z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego poruszyła dość trudny temat, jakim jest przemoc w starości. Przetawiała definicję starości i różne jej formy. Scharakteryzowała również rodzaje przemocy stosowane przez rodzinę wobec osób starszych, a także, co ciekawe – rodzaje przemocy stosowane przez osoby starsze wobec członków swojej rodziny. Ostatnią prelegentką w pierwszej części obrad była mgr Bogumiła Szczepanik-Krusińska z Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Toruniu. Jej referat pt. *Między opieką paliatywną a eutanazją: wyzwania moralne współczesnej Europy* dał słuchaczom dużo do myślenia, ponieważ prelegentka poruszyła trudną kwestię dotyczącą dylematu: ochrona życia czy decydowanie o jego zakończeniu. Gdzie kończą się możliwości medycyny, a zaczyna jej ingerencja? Czy my, jako ludzie, mamy prawo decydowania o czyjejs śmierci? Te i inne pytania zostały bez odpowiedzi, gdyż są one bardziej natury moralnej niż naukowej.

Drugą część obrad poprowadziła dr Katarzyna Wasilewska-Ostrowska. O wsparciu społecznym osób starszych na podstawie obserwacji funkcjonowania Parafialnego Ośrodka Samarytanin w Toruniu mówiła mgr Katarzyna Kołaczyńska. Z jej wystąpienia wynikało, że dla mieszkańców dziennego domu Samarytanin bardzo ważne jest wsparcie duchowe, dzięki któremu ich droga do Boga jest spokojniejsza i radośniejsza, oraz dzielenie trosk dnia codziennego z innymi ludźmi. Mgr Katarzyna Wasilewska-Ostrowska przedstawiła bardzo ciekawą ideę tzw. banków czasu jako sposobu na aktywizację osób starszych. Celem tej inicjatywy ma być zapobieganie samotności w tej grupie osób. Jako ostatnia swój referat wygłosiła mgr Natalia Kopeć z KUL. Porównała więzi międzypokoleniowe we współczesnej rodzinie polskiej i japońskiej. Okazało się, że występują różnice w postrzeganiu starości w tych kulturach, wspólna dla obu kultur jest natomiast troska o najstarszych członków rodziny i szacunek.

Konferencja zakończyła się podsumowaniem dokonanych przez mgr Beatę Rataj. Nakreśliła

ona główne problemy osób starszych i wyraziła nadzieję, że kolejne spotkanie odbędzie się za rok, ponieważ starzejące się społeczeństwo odkrywa przed nami wiele problemów, ale i szans przeżycia tego ostatniego etapu w życiu godnie i szczęśliwie.

MAGDALENA ŁUSZKIEWICZ
APS, Warszawa

**SPRAWOZDANIE Z VI
MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI
NAUKOWO-PRAKTYCZNEJ PT.
PEDAGOGIKA KOREKCYJNA: HISTORIA,
TERAŻNIEJSZOŚĆ I PERSPEKTYWY
ROZWOJU**

KAMIENIEC PODOLSKI, 2–3 KWIEŚNIA 2012

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej od lat współpracuje z Uniwersytetem Narodowym im. Iwana Ogienki w Kamieńcu Podolskim. Współpraca dotyczy kształcenia młodych pracowników oraz studentów. Utalentowani młodzi uczeni z Ukrainy publikują swoje artykuły w czasopismach wydawanych przez APS, aktywnie uczestniczą w Międzynarodowych Szkołach Letnich organizowanych przez APS przy współpracy z UNESCO. Pracownicy obu uczelni dzielą się swoimi doświadczeniami, biorą udział w konferencjach organizowanych przez obie placówki.

Organizatorem VI Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej był Wydział Pedagogiki Korekcyjnej i Psychologii Społecznej Uniwersytetu Narodowego. Udział w niej wzięło wielu specjalistów z dziedziny pedagogiki i psychologii z Ukrainy, Białorusi, Rosji, Polski.

Każdy z uczestników otrzymał pakiet materiałów konferencyjnych, na który składał się m.in. tom materiałów konferencyjnych, przewodnik po Kamieńcu Podolskim, a także zebrane w formie elektronicznej wszystkie prelekcje uczestników konferencji. Niestety większość materiałów była dostępna jedynie w języku ukraińskim, co znacznie utrudniło ich pełne wykorzystanie.

Uroczystej inauguracji konferencji dokonał prof. Aleksander Zawalniow, rektor Uniwersytetu Narodowego. Słowa powitania do uczestników skierował również dr Witalij Spiwak, dziekan Wydziału Pedagogiki Korekcyjnej i Psychologii Społecznej. Wykład otwierający pt. *Współczesne*

aspekty rozwoju pedagogiki korekcyjnej i włączającej wygłosił Wadim Gawriszko. Wszystkie prelekcje odbywały się w języku ukraińskim bądź rosyjskim. Sprawiało to pewną trudność uczestnikom z Polski, gdyż niektórzy z nich byli przygotowani do wystąpień w języku angielskim.

W pierwszej części konferencji rektor APS Jana Łaszczuk mówił o wykorzystaniu nowych technologii, w tym komputerów, w pedagogice specjalnej. Wystąpienie to wzbudziło duże zainteresowanie słuchaczy. Jan Łaszczuk zdobył też uznanie rosyjskojęzycznych uczestników konferencji, tłumacząc na bieżąco swoje wystąpienie z języka angielskiego na rosyjski.

W drugiej części konferencji Ewa M. Kulesza z APS mówiła na temat modelu diagnozy sfery poznawczej. Również to wystąpienie spotkało się z zainteresowaniem zebranych. Prelegentka zaprezentowała nie tylko swoją autorską metodę diagnozy, ale przedstawiła bardzo konkretne rozwiązanie służące poznaniu poziomu rozwoju omawianej sfery. Podczas konferencji wygłoszono wiele referatów na temat diagnozy, jednak były to raczej omówienia znanych narzędzi, rozwiązań systemowych i występujących problemów. Ewa M. Kulesza nie tylko zaprezentowała nieznanym uczestnikom sposób diagnozowania, ale również wykazała, jak pokonać niektóre trudności towarzyszące specjalistom podczas procesu diagnostycznego.

W pierwszym dniu konferencji referaty wygłosiło wielu znakomitych gości nie tylko z Polski i Ukrainy, ale także z Białorusi i Rosji. Swoją obecnością i prelekcją konferencję uświetniła Tatiana Lisowska, kierownik Pracowni Pedagogiki Specjalnej w Krajowej Instytucji Edukacji (Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruskiej). Wśród gości z Rosji była Larisa Godownikowa z Departamentu Edukacji Specjalnej i Psychologii Narodowego Uniwersytetu w Biełgorodzie.

Dzień zakończył koncert studentów Wydziału Pedagogiki Korekcyjnej i Psychologii Społecznej, po którym odbyła się uroczysta kolacja. Była to doskonała okazja do rozmów w kulisach na temat zainteresowań naukowców, a także wymiany doświadczeń, zadawania pytań i porównywania stosowanych rozwiązań nie tylko w szkolnictwie wyższym, ale przede wszystkim w pedagogice specjalnej.

Drugi dzień konferencji miał charakter warsztatowy. Uczestnicy konferencji, ze względu na temat przygotowanych prelekcji, zostali podziele-

ni na cztery grupy, w ramach których odbywały się prezentacje tematów i dyskusje. Do pierwszej grupy trafiły osoby zainteresowane historią oraz aktualnymi trendami w pedagogice korekcyjnej (pedagogice specjalnej) i edukacji włączającej. Grupa ta pracowała pod kierownictwem prof. S.P. Mironowej. Druga grupa omawiała temat *Organizacja terapii logopedycznej*, przewodził jej prof. W.W. Tarasun. Grupa trzecia pracowała nad tematem *Psychologiczno-pedagogiczne aspekty edukacji dzieci z niepełnosprawnościami intelektualną*. Opiekę nad pracami grupy sprawował prof. O.P. Hohlin. Grupa czwarta zajęła się szerokim tematem *Organizacja pracy z osobami z uszkodzeniami narządu ruchu, wzroku, słuchu oraz z zaburzeniami emocjonalno-motywacyjnymi*. Pracę tej grupy monitorował prof. A.G. Szewcow. Wszyscy profesorowie współpracujący z grupami są pracownikami Uniwersytetu Narodowego w Kamieńcu Podolskim. W pracach grupy pierwszej uczestniczyła mgr M. Łuszkiewicz z APS – przedstawiła metodę wideotreningu komunikacji w teorii i praktyce; w pracach grupy czwartej udział wzięły dr A. Dłużniewska i dr I. Kucharczyk z APS, które zaprezentowały polskie rozwiązania edukacji dzieci z wadami słuchu i wzroku w szkołach masowych i integracyjnych.

Podsumowanie pracy w zespołach nastąpiło podczas dyskusji. Delegaci grup przedstawili pracę grup, tematy wystąpień oraz wnioski z dyskusji. Dzięki temu spotkaniu można się było dowiedzieć, co działo się w innych grupach. Dawało to ogólną wiedzę na temat rozwoju i stanu faktycznego pedagogiki specjalnej. Niezwykle cenna była możliwość porównywania doświadczeń innych krajów.

Władze uczelni zorganizowały także wycieczkę po Kamieńcu Podolskim. Zobaczyliśmy zespół urbanistyczno-architektoniczny Starego Miasta i twierdzę zwaną dawniej „przedmurzem chrześcijaństwa” lub „bramą do Polski”. Miejsce to znane jest Polakom przede wszystkim z opisu śmierci pułkownika Jerzego Wołodyjowskiego. Rys historyczny pomógł zwiedzającym odświeżyć wiadomości na temat związków Ukrainy z Polską, które w Kamieńcu są nadal bardzo wyraźne i trwałe. Zwiedzanie było dobrym podsumowaniem całego pobytu na Ukrainie, zaznaczeniem związków historyczno-kulturowych. Było też dobrym uzasadnieniem współpracy naukowej i dzielenia się dobrą praktyką pedagogiczną między APS i Uniwersytetem Narodowym z Ukrainy.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ADAM FRĄCZEK
APS, Warszawa

JANUSZ KORCZAK
– NAUCZYCIEL NAUCZYCIELI
REFLEKSJE W ZWIĄZKU Z 90-LECIEM
PIPS–WSPS–APS
I ROKIEM KORCZAKOWSKIM

W 2012 r. obchodzono w Polsce i na świecie ustanowiony przez polski parlament Rok Korczakowski, upamiętniający dokonania tej niezwyklej postaci – pedagoga, lekarza, pisarza, społecznika. W tym samym roku minęło 90 lat od powołania przez ówczesne władze oświatowe Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej – instytucji mającej przygotowywać czynnych nauczycieli do pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwojowymi, dziećmi w zasadzie pozostającymi poza systematyczną opieką edukacyjną, uznawanymi za niepełnosprawne. Istniały i działały instytucje opiekuńcze zajmujące się w ograniczonej skali dziećmi ze specyficznymi dysfunkcjami (np. niewidomymi, głuchymi), na ogół działające w ramach organizacji charytatywnych i poza powszechnym systemem edukacyjnym. PIPS stanowił drugą tego rodzaju placówkę w Europie (wcześniej o rok uruchomiono Instytut Pedagogiki Specjalnej w Budapeszcie), mającą poszerzać wiedzę już pracujących nauczycieli i przygotować ich praktycznie do zajmowania się dziećmi o ograniczonej sprawności intelektualnej, z kalectwem fizycznym, niewidomymi, niesłyszącymi.

Inicjatywie środowisk pedagogiczno-społecznych zabiegających o powołanie PIPS przewodziła dr Maria Grzegorzewska, edukowana na uniwersytetach w Brukseli i Paryżu w zakresie psychologii dziecka i pedeutologii. Po powrocie do kraju po odzyskaniu przez Polskę niepodległości bezpośrednio zaangażowała się w budowanie nowoczesnej edukacji (m.in. jako pracownik ówczesnego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz działaczka Związku Nauczycielstwa Polskiego), koncentrując się głównie na tworzeniu zrębów szkolnictwa specjalnego. Janusz Korczak

wchodził od początku do grona najbliższych współpracowników Marii Grzegorzewskiej, a od powstania PIPS w 1922 r. aż do 1939 r. (wybuchu wojny) systematycznie prowadził zajęcia dla studentów tej instytucji.

Jest oczywiste, że rozważania ukazujące Janusza Korczaka jako nauczyciela nauczycieli można i należy lokować w co najmniej dwóch różnych perspektywach: globalnej, ujmującej jego znacznie dla rozwoju pedagogiki i działalności edukacyjnej, i skonkretyzowanej na jego funkcjonowaniu w jednej ze szczególnych ról zawodowych, mianowicie jako wykładowcy akademickiego.

Wiadomo, że Janusz Korczak organizował i kierował instytucjami edukacyjno-opiekuńczymi (Dom Sierot, Nasz Dom); prowadził bezpośrednie rozmowy i różne rodzaje zajęć z dziećmi (m.in. spektakle teatralne); proponował i realizował konkretne programy służące ich rozwojowi i edukacji (np. samorząd, sąd, gazetka); przyjmował współpracowników i kierował ich rozwojem; pisał analizy pedagogiczne (np. artykuł w *Głosie Nauczycielskim* w 1919 r. dotyczący konsekwencji skrywanej przez nauczycieli kwestii bicia dzieci w szkole i manifestowania złości wobec dzieci); intensywnie uczestniczył w działalności społeczno-oświatowej (np. Komisja ds. Organizacji Oświatowych pracująca na rzecz Sejmu czy Wydział Opieki nad Dzieckiem Robotniczym przy Centralnej Komisji Związków Zawodowych); formułował i przekazywał poprzez aktywność publicystyczną (np. rozmowy w radiu) oraz dzieła literackie autorskie doktryny pedagogiczne (np. prawa dziecka) skutkujące zmianami w mentalności społecznej i działalności wychowawczej. Obszary aktywności i dokonań można oczywiście znacznie poszerzyć, wystarczy jednak to, co zostało odnotowane, aby pojąć, co znaczył i znaczył w skali globalnej Janusz Korczak jako nauczyciel nauczycieli.

Fakt upływu 90 lat od powstania Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (obecnie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) skłania do bliższego przyjrzenia się roli Janusza Korczaka w kreowaniu tej instytucji, a w szczególności funk-

cjonowaniu jako nauczyciela akademickiego. Ciekawe, że w podstawowych opracowaniach biograficznych dotyczących Korczaka (zob. Falkowska 1989, Lewin 1999, Olczak-Roniker 2011, Sadowski 1912) jego związki z tą instytucją są ledwo zaznaczone; nie ma również odniesień do tej działalności w jego własnych dziełach. Zachowały się natomiast artykuły Korczaka podejmujące kwestie z kręgu pedagogiki specjalnej, publikowane w *Szkole Specjalnej* (łącznie 18 tekstów z lat 1924–1938), czasopiśmie naukowo-pedagogicznym wydawanym pod redakcją Marii Grzegorzewskiej od momentu powstania PIPS i funkcjonującym (z przerwą w czasie II wojny światowej) po dzień dzisiejszy. Bardziej rozbudowane informacje o działalności Korczaka jako nauczyciela w PIPS i jego związkach z Grzegorzewską można znaleźć w książce Szlązakowej (1978 – publikacja w j. angielskim *Janusz Korczak, rozdział pt. Janusz Korczak as a Didactician*), w pracy O. Lipkowskiego (1983) poświęconej PIPS w latach 1922–1982, opracowaniu S. Dziedzica (1983) prezentowanym w pokonferencyjnym zbiorze oraz tekstach W. Gasika (1991, 2012). Szczególne miejsce w interesującej nas dokumentacji mają zawarte w *Pamiętniku* (Korczak 1984), jak wiadomo pisanym przez Korczaka w getcie tuż przed zagładą, wspomnienia postaci Grzegorzewskiej, zwłaszcza ich rozmowa na temat tekstu Korczaka przygotowanego do publikacji w *Szkole Specjalnej* w 1924/1925 r.; w książce Grzegorzewskiej *Listy do młodego nauczyciela* (1998) osobny esej (list 5) dedykowany jest postaci i dokonaniom Janusza Korczaka.

Podstawowy sens doktryny pedagogicznej Korczaka zawiera się w znanym sformułowaniu, że dziecko jest – a nie dopiero staje się – człowiekiem. Dziecko stanowi zatem równoważny, w kategoriach wartości i praw, podmiot w relacjach z dorosłymi. Rozwinięciem tego postulatu są konkretne konceptualizacje, np. dotyczące zakresu i formy realizacji praw dziecka oraz zalecenia i przykłady praktyk postępowania z dzieckiem (dziećmi) w różnych okolicznościach. Istota doktryny pedagogicznej Grzegorzewskiej, przenikająca zbudowaną

przez nią teorię i praktykę pedagogiki specjalnej, znajduje natomiast wyraz w sformułowaniu: „nie ma kaleki, jest człowiek”. Ta łatwa do odczytania zbieżność ogólnych orientacji niewątpliwie miała swoje przełożenie na dobrą, głęboką współpracę między Korczakiem a Grzegorzewską. Edukacja nauczycieli w ich wykonaniu oznaczała nie tylko przekazywanie bardziej czy mniej zaawansowanej wiedzy, ale – być może nawet przede wszystkim – formowanie ich osobowości i orientacji tak, aby zawsze i pod każdym względem potrafili rozumieć dziecko i umieli mu służyć. Można powiedzieć, że postulowane przez Korczaka i Grzegorzewską wzorce idealnego nauczyciela – wychowawcy są bardzo podobne.

Problemy szeroko rozumianej pedagogiki specjalnej nie stanowiły centralnego obszaru zainteresowań Korczaka. Jako praktyk zajmował się przede wszystkim dziećmi zaniedbanymi ze względu na niedostatki materialne rodziny, dziećmi głodnymi, sierotami wymagającymi troski o ich zdrowie. Dla tych dzieci powstał Dom Sierot i Nasz Dom, organizowano wyjazdy na tzw. kolonie letnie. Korczak uważał, że dla dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi (w obecnej terminologii dziećmi specjalnej troski) należy rozwijać odrębny system edukacyjny (szkoły specjalne), sugerował, że ich wspólne wychowywanie z „pełnosprawnymi” nie da dobrych efektów. Te jego przekonania znalazły wyraz w stosownych zapisach regulaminów Domu Sierot i Naszego Domu, wprost wskazujących, że pensjonariuszami tych placówek nie mogą być dzieci niepełnosprawne. Ale Korczak zarazem bardzo wcześniej (w roku 1904, 1913, daleko było jeszcze do powstania PIPS) aktywnie zabiegał u ówczesnych władz oświatowo-administracyjnych o tworzenie placówek edukacyjno-opiekuńczych dla dzieci „specjalnych”. Były to – jak na owe czasy – postulaty z całą pewnością nowatorskie i w pełni zgodne z trendami pedagogiki tamtych czasów.

Korczak postulował ściśle izolowanie od społeczeństwa tzw. dzieci „występných” (w dzisiejszej terminologii – dzieci niedostosowanych społecznie, zdemoralizowanych,

podających zachowania przestępcze). Poglądy Korczaka na ten temat zdają się mało spójne: z jednej strony wyraził deklarację, że „[...] dziecko występne pozostaje tylko dzieckiem”, rolą wychowawcy jest możliwie wszechstronne jego poznanie, a za to, kim stały się te dzieci, zawsze odpowiada świat dorosłych; z drugiej strony argumentował, że obecność w społeczeństwie jednostek „występnych” stanowi zagrożenie i może być źródłem cierpienia bardzo wielu osób; postulował też kierowanie tych jednostek do zakładów poprawczych czy tzw. kolonii karnych, a nawet widział możliwość wprowadzenia kary śmierci dla *juvenile delinquents*. O tej ostatniej sprawie pisze Korczak w *Pamiętniku*, wspominając rozmowę z Grzegorzewską o przygotowanym do *Szkoły Specjalnej* (rocznik 1924/25) artykule pt. *Dzieci występne w wieku przedszkolnym*. Przypomina, co napisał w tym artykule: [...], że potrzebne kolonie karne, wspominałem nawet o karze śmierci... Kochana Pani Maria z zażenowanym uśmiechem: – Pan chyba żartował? Ani trochę... Ile krzywdy ludzkiej, ile bólu, ile łez... [może sprawić przez lata przestępca – przyp. A.F.]. Więc Pan nie wierzy w poprawę? Nie jestem Adlerem – powiedziałem szorstko. Z panią dr Grzegorzewską nie można długo się gniewać. Kompromis: skreśliłem karę śmierci – tylko zakład poprawczy” (Korczak 1984).

Podając w 1922 r. zajęcia ze studentami PIPS Korczak był już doświadczonym wykładawcą – od wielu lat prowadził okazjonalne odczyty dla rodziców, a także regularnie uczył na różnych kursach dla nauczycieli oraz pielęgniarek pracujących z dziećmi. W PIPS prowadził systematycznie i nieprzerwanie wykłady od początku powstania tej instytucji do wybuchu II wojny, tj. niemal przez 20 lat. Realizował przedmiot formalnie zapisany jako *Zasady wychowania w internacie* z podtytułami *Nauczyciel a wychowanie*, *Szkoła a internat*, *Dziecko klasy szkolnej a dziecko internatu*. Faktycznie prezentowana przez niego problematyka daleko wykraczała poza sygnalizowaną w formalnej nazwie przedmiotu – analizował sytuacje dzieci żyjących w różnych środowiskach społecznych; oma-

wiał i pokazywał, jak w praktyce stosowane są różne metody poznawania dziecka; analizował formowanie się i własności motywacji sterujących zachowaniami tzw. dzieci występnych i wiele innych bardziej czy mniej konkretnych spraw podnoszonych przez słuchaczy lub wynikających z doraźnych obserwacji. Łączenie wiedzy (teorii, rozważań koncepcyjnych) z obserwacjami i wskazówkami praktycznymi stanowiło zasadę pracy dydaktycznej Korczaka: wiedza jest potrzebna, by rozumnie objaśnić zachowanie dziecka, ale dopiero analiza sukcesów i niepowodzeń w bezpośrednich kontaktach z dzieckiem (dziećmi) prowadzi do emocjonalnej, empatycznej bliskości między wychowawcą a wychowankiem.

We wspomnieniach słuchaczy PIPS zajęcia dydaktyczne prowadzone przez Korczaka przetrwały nie tylko jako wysoko cenione ze względu na ich merytoryczne wartości, ale także ze względu na ich zaskakującą, a nawet fascynującą formę. Cytowana jest w literaturze (zob. m.in. Olczak-Roniker 2011, Gasik 2012) notatka anonimowego uczestnika kursu w roku szkolnym 1922/23. Jest to opis jednego z takich wykładów – pokazów poprowadzonych przez Korczaka w pracowni rentgenowskiej: „Weszliśmy do ciemni gromadką, a doktor z jednym ze swych wychowanków. W naszej obecności prześwietlono dziecku klatkę piersiową. Dr Korczak powiedział do nas: «zwróćcie państwo uwagę na serce: ten chłopiec jest zdenerwowany... on się boi... jest ciemno... maszyna huczy... jacyś obcy ludzie w pokoju... serce wzruszone niepokojem tłucze się jak zabłąkany ptak w klatce. Tak wygląda serce dziecka, jeśli ktoś z wychowawców gniewa się na nie. Toteż jeśli będziecie mieli się gniewać na dziecko, przypomnijcie sobie to serce i pohamujcie gniew»”. We wspomnieniu innego uczestnika zajęć w PIPS z lat 1934/35 (Dziedzic 1982) znajdujemy ogólną refleksję pokazującą specyfikę wykładów Korczaka. Były to – zdaniem ówczesnego słuchacza (w późniejszej karierze, w okresie powojennym, wybitnego pedagoga specjalnego zajmującego się pedagogiką niepełnosprawnych intelektualnie, także

wicedyrektora PIPS) – prezentacje dalekie w swojej formie od sztafpowego wykładu akademickiego. Korczak [...] „Siadał za stołem, przez chwilę patrzył uważnie na salę, po czym wyciągał z kieszeni niewielką karteczkę i bez żadnych wstępów zaczynał relacjonować jakieś wydarzenie w internacie, na koloniach dla dzieci lub problem poruszony na którymś z zebrań poświęconych sprawom wychowania. Mówił wolno, spokojnie, jak gdyby bał się pominąć czy przeinaczyć jakiś bardzo ważny szczegół [...] wykłady Korczaka były dla nas swoistym relaksem psychicznym”.

O Korczaku jako nauczycielu nauczycieli, także tych przygotowujących do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, i o Korczaku jako wielkiej postaci z ogromnym szacunkiem i uznaniem pisze Grzegorzewska (1998, list 5) we wspomnianym eseju. Podobnie jak jego słuchacze wyraziście akcentuje zarówno wielką mądrość zawartą w prezentacjach, jak i umiejętność przekazu własnych przemyśleń czy refleksji wyrosłych w trakcie praktyki wychowawczej. Przyznaje, że jego wykłady z zasady nie wyglądały jak typowe zajęcia akademickie – on po prostu umiał mówić i rozmawiać, miał wybitną charyzmę i łatwość nawiązywania kontaktów ze słuchaczami, którzy słuchając jego prezentacji natychmiast i w pełni identyfikowali się z jego myślami. To tylko niewielki fragment uznania, jakie dla działalności dydaktycznej Korczaka miała Grzegorzewska – w jej opinii był nauczycielem idealnym (doskonałym) według standardów idealnego nauczyciela, jaki oboje uznawali. Grzegorzewska w swoim eseju daje też świadectwo wielkiej uwagi dla Korczaka jako człowieka. Píše m.in.: „Mówić o nim można nieśmiało bardzo, bo przytłacza wielkością swoją w prostocie i w prawdzie życia. I chociaż długie lata z nim pracowałam, piszę o nim z wy-

rażnym poczuciem nieudolności do charakteryzowania pracy człowieka, który śmiercią swoją dał świadectwo prawdzie przekonań swoich i swego poczucia odpowiedzialności” (tamże).

Dla zaakcentowania historycznych związków Korczaka z PIPS w 2004 r. w porozumieniu z UNESCO powołano na uczelni Katedrę UNESCO im. Janusza Korczaka, natomiast w Roku Korczakowskim Senat uczelni podjął uchwałę o nadaniu imienia Janusza Korczaka audytorium maksimum w APS.

Bibliografia

- Dziedzic, S. (1982). Praca pedagogiczna Janusza Korczaka w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. W: *Janusz Korczak – życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*. Warszawa: WSiP.
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gasik, W. (1991). *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939*. Warszawa: WSPS.
- Gasik, W. (2012). Dwie postacie – dwie rocznice. Janusz Korczak i Maria Grzegorzewska. W: H. Markiewiczowa, K. Poznański, J. Kulbaka (red.), *Sami tworzyliśmy tę historię*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Grzegorzewska, M. (1988). *Listy do młodego nauczyciela* (Cz. II). Warszawa: WSPS.
- Korczak, J. (1924/25). Dzieci występne w wieku przedszkolnym. *Szkola Specjalna*, 2.
- Korczak, J. (1984). *Pamiętniki*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznan*. Warszawa: WSP.
- Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: WSPS.
- Olczak-Roniker, J. (2011). *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: WAM.
- Sadowski, M. (2012). *Janusz Korczak. Fotobiografia*. Warszawa: Iskry.

R E C E N Z J E

Martin Pistorius: *Ghost Boy* (Duch chłopca). Simon & Schuster Ltd., UK, London 2011, ss. 288.

Rzadkie choroby (ang. *rare diseases*) to takie, na które zapada niewielka liczba osób w stosunku do populacji i które spełniają kryteria odnośnie do swojej rzadkości. W Europie choroba uznawana jest za rzadką, jeśli występuje raz na 2 tys. osób. Na liście rzadkich chorób znajduje się obecnie 7 pozycji i wciąż dopisywane są nowe.

Do dziś przyczyna wielu rzadkich chorób nie jest znana. Choroby rzadkie są poważne, przewlekłe i postępujące. Ponad 50% rzadkich chorób ujawnia się klinicznie w wieku dorosłym.

O rzadkich chorobach wiemy wciąż za mało. Przez wiele lat lekarze, naukowcy i twórcy prawa nie poświęcali im wiele uwagi. Do niedawna także nie przeprowadzano specjalistycznych badań naukowych ani nie zajmowano się polityką zdrowia publicznego w tym zakresie.

Na wiele z tych chorób nie ma skutecznych leków, ale odpowiednie leczenie i opieka medyczna może poprawić jakość i wydłużyć czas życia chorych. Znaczący postęp, jaki dokonał się w zakresie zwalczania niektórych z nich, wskazuje, że nie należy się poddawać, ale kontynuować badania naukowe w celu znalezienia na nie lekarstwa.

Osoby dotknięte rzadkimi chorobami napotykać trudności w uzyskaniu prawidłowej diagnozy, właściwej informacji i skierowania do wykwalifikowanych profesjonalistów. Szczególne znaczenie mają dla nich takie kwestie, jak dostęp do odpowiedniej opieki zdrowotnej, ogólne wsparcie społeczne i medyczne, efektywna współpraca między szpitalami i lekarzami pierwszego kontaktu, a także zawodowa i społeczna integracja oraz niezależność. Są również bardziej wrażliwe pod względem psychicznym, socjologicznym, ekonomicznym i kulturowym. Z powodu niewystarczającej wiedzy naukowej i medycznej wielu pacjentów jest niezdiagnozowanych. Ich choroba pozostaje niezidentyfikowana.

Oczywiście oprócz problemu z niemożnością postawienia diagnozy jest problem diagnozy nieprawidłowej, szkodliwej, która prowadzi do jeszcze poważniejszych schorzeń.

Rzadkie choroby są diagnozowane dzięki badaniom, a wiedza o nich jest pogłębianą m.in. poprzez tworzenie ich rejestrów. Badacze coraz częściej organizują sieci współpracy, aby dzielić się wynikami badań i umożliwiać postęp w nauce. Polityka europejska, a także krajowa w wielu państwach Europy daje nadzieję na nowe perspektywy w zakresie leczenia rzadkich chorób.

Informacje o rzadkich chorobach są obecnie dostępne dla wszystkich, np. z polityką europejską w kwestii rzadkich chorób można zapoznać się na stronie internetowej Komisji Europejskiej: ec.europa.eu/health/rare_diseases/policy/index_en.htm; opis krajowych inicjatyw na temat rzadkich chorób poszczególnych państw znajduje się na stronie internetowej Europejskiego Komitetu Ekspertów ds. Rzadkich Chorób: www.eucerd.eu; na portalu www.orpha.net znajduje się spis rzadkich chorób i informacje o ponad 6 tys. z nich, ich leczeniu, diagnozowaniu, opiece nad pacjentami, grupach wsparcia itd.

Jedną z chorób, o której wiemy wciąż za mało, jest zespół zamknięcia (ang. *locked-in syndrome*) – stan, w którym pacjent jest w pełni przytomny i świadomy, lecz nie jest w stanie poruszać się z powodu całkowitego paraliżu mięśni szkieletowych. Jest to skutek uszkodzenia w obrębie pnia mózgu, w którym doszło do zniszczenia brzusznej części mostu. Pacjent nie może wydawać żadnych dźwięków. Jedyną jego możliwością porozumiewania się jest mruganie powiekami oraz poruszanie oczami, gdyż zdolność do wykonywania tych ruchów pozostaje zachowana. Nie dochodzi do uszkodzenia zdolności myślenia ani kojarzenia, ponieważ wyższe struktury mózgowia pozostają w pełni sprawne.

W języku francuskim choroba nazywana jest *maladie de l'emmuré vivant*, czyli „choroba zamurowanego żywcem”.

Przyczynami tego syndromu są:

- uraz mózgowia;
- choroby układu krążenia;
- przedawkowanie leków;
- zniszczenie komórek nerwowych, w szczególności ich osłonek mielinowych, spowodowane mielinozą środkową mostu powstałą na skutek szybkiego wyrównania hiponatremii;
- udar krwotoczny lub niedokrwienny z powodu zamknięcia przepływu w tętnicy podstawnej mózgu.

Nie istnieje skuteczna metoda leczenia syndromu zamknięcia. W przeszłości podejmowano próby leczenia za pomocą elektrod mających za zadanie stymulować pracę mięśni. Miało to wpływać pozytywnie na proces ich regeneracji.

Współczesne leczenie przyczynowe opiera się na pomocy choremu w komunikowaniu się. Niestety, efekty nie są zadowalające. Około 90% osób cierpiących na ten syndrom umiera w przeciągu kilku miesięcy od momentu powstania uszkodzenia mózgu. Zdolność powrotu posiadanych przed zdarzeniem zdolności motorycznych mięśni jest bardzo rzadka, ale możliwa.

Najbardziej znaną książką przybliżającą czytelnikom sytuację chorego na syndrom zamknięcia jest autobiografia Jeana-Dominique'a Bauby'ego pt. *Skafander i motyl* (fr. *Le scaphandre et le papillon* 1997). Autor „poddyktował” jej treść mrugając okiem. Choremu recytowano specjalnie ułożony alfabet; litery były w nim w kolejności od najczęściej używanych w słowach do najrzadziej używanych, a on, mrugając, zatwierdzał żądaną literę. W ten sposób, litera po literze, stworzył całą książkę.

Opowieść Martina Pistoriusa pt. *Duch chłopca* jest historią człowieka, który wrócił do zdrowia i jako pełnosprawna osoba spisał swoje odczucia.

Autobiografia jest gatunkiem literackim (rodzajem biografii), w którym autor opisuje swoje życie, czyny lub zdarzenia, jakich był świadkiem. Głównym tematem wypowiedzi jest więc jej autor. Większość autobiografii jest napisana w pierwszej osobie. W autobiografii można wskazać na dwie podstawowe

postawy autora wobec świata: postawę introwertyczną – w tych autobiografiach świat przedstawiony traktowany jest jako sceneria wewnętrznych przeżyć „ja” autobiograficznego podmiotu; postawę ekstrawertyczną – w tych autobiografiach z kolei przez pryzmat „ja” autobiograficznego podmiotu oglądany jest świat zewnętrzny w jego złożoności i różnorodności. W książce Pistoriusa mamy do czynienia z drugą postawą.

Martin Pistorius pochodzi z RPA. W wieku 12 lat (w 1988 r.) – jak sam opisuje – przyszedł ze szkoły i już do niej nie wrócił przez lata. Niespodziewanie zachorował. Przestał jeść. Spał przez wiele godzin dziennie. Wykonywanie różnych czynności sprawiało mu coraz większą trudność, stawało się bolesne, aż przestał się całkiem poruszać. Tracił masę mięśniową. Dłonie w skurczach powykręcały się na różne strony. Był karmiony. Jego ciało stawało się słabsze, podobnie jak umysł. Najpierw zapominał fakty, potem wykonywanie rutynowych czynności, w końcu przestał rozpoznawać twarze najbliższych. Wypowiadał się nieskładnie i bez sensu, po czym całkiem zamilkł. Rodzice walczyli o jego pamięć, pokazywali mu wielokrotnie filmy z rodzinnych uroczystości i fotografie, opowiadali o nich godzinami, jednak on tych wydarzeń nie pamiętał, nie potrafił wskazać, czego i kogo dotyczą. Jak sam określa – był to pewien rodzaj śpiączki.

Pistorius w związku z tym, że początkowa diagnoza wskazywała na podłoże psychologiczne jego schorzenia, spędził kilka tygodni w szpitalu psychiatrycznym. Przyjmował wiele leków, a gdy okazywały się nieskuteczne, podawano mu kolejne. Następnie powodu zapaści dopatrywano się w błędnym funkcjonowaniu mózgu. Stwierdzono, że diagnoza, a więc i prognoza jest ostatecznie nieznana. Zaproponowano rodzicom, aby umieścili Martina w ośrodku opiekuńczym i powoli oswajali się z myślą o jego śmierci.

Rodzice zabrali go jednak do domu. Mama zrezygnowała z pracy, aby opiekować się synem i zajmować domem. Ojciec, aby utrzymać 5-osobową rodzinę (Martin ma dwoje młodszego rodzeństwa), pra-

cował do późnej nocy. Po roku sytuacja w sensie emocjonalnym i finansowym stała się nie do zniesienia. Martina umieszczono w dziennym domu opieki. W związku z niepełnosprawnością chłopca życie domowe koncentrowało się na parterze domu. Rodzice wierzyli, że przebywanie z aktywnym rodzeństwem i nawet bierne uczestniczenie w życiu domowym może okazać się motywujące dla chłopca do „przebudzenia się”.

Pewnego dnia, gdy chłopiec siedział na kanapie razem z ojcem, który oglądał program sportowy w telewizji, jego umysł „powrócił”. Martin patrzył na akrobacje sportowców na ekranie i uświadomił sobie, że ma ręce i stopy oraz że ogląda program telewizyjny. Zdał sobie sprawę, że nie ma żadnej kontroli nad własnym ciałem. Jego zdaniem nie był sparaliżowany. Wydawał komunikaty poszczególnym częściom ciała, chcąc je zmusić do określonego zachowania, ale ciało go nie słuchało. Pozostał więc duch w ciele, siła wewnętrzna chłopca, która chciała przywrócić ciało do normalności. Tak rozpoczyna się opowieść o wieloletnich zmaganiach Martina Pistoriusa.

Martin zamknięty w swoim ciele podejmował desperackie próby komunikacji z otoczeniem, jednak nikt z otoczenia nie zwracał na niego uwagi. Wszyscy byli przekonani o nieodwracalnym uszkodzeniu jego mózgu. Po kolejnych nieudanych próbach porozumienia się z rodziną i opiekunami był o krok od szaleństwa, potem nastąpiła rezygnacja. Zdaniem Pistoriusa i tak wszyscy uważali go za głupka, rzecz, którą trzeba się

tylko zajmować, pracę dla opiekunów. Aż do czasu, gdy jedna z terapeutek stwierdziła, że komunikacja z nim jest możliwa.

Książkę czyta się jednym tchem. Biorąc pod uwagę tematykę, jest dość zaskakujące, że jest ona dynamiczna, czasem dowcipna. Napisana jest przystępnym językiem. Autor sprytnie podzielił ją na krótkie, ale liczne rozdziały, w których opisuje poszczególne aspekty walki o powrót do normalności: jak wyglądała jego rehabilitacja, komunikowanie się z innymi, jak poznawał nowych przyjaciół i jak się zakochał itd. Jednym słowem: jest to książka o życiu, jego afirmacji, o potrzebie człowieka godnego i szczęśliwego życia. Nie można jej traktować jako pamiętnika czy poradnika, co należy zrobić w podobnej sytuacji. Autor dzieli się z nami takim zakresem swoich prywatnych doznań, których my nigdy nie będziemy w stanie do końca zrozumieć. Po przeczytaniu tej historii można jednak spojrzeć z innej perspektywy na osobiste problemy.

Lektura stanowi także doskonałą odpowiedź na pytanie, jak funkcjonuje człowiek w takiej sytuacji. Historia Pistoriusa jest niewątpliwie także ciekawym przypadkiem medycznym. Jak to jest być zamkniętym w ciele? Jakie to uczucie, gdy będąc nastolatkiem każdego dnia wspólnie z młodszym rodzeństwem ogląda się te same infantylne kreskówki lub spędza dzień tylko siedząc i patrząc na ścianę; kiedy jest tak nudno, że z czasem można nauczyć się rozpoznawania godziny co do minuty po zmieniającym się świetle; gdy czeka się na jakikolwiek bodziec?



Fot. 1. M. Pistorius w wieku 12 lat

(Zdjęcia pochodzą z www.whatsontianjin.com/health440.html)



Fot. 2. Dorosły M. Pistorius z żoną Joanną

W związku z rehabilitacją autora wspomniano w książce o alternatywnych wspomagających metodach komunikacji AAC (ang. *Augmentative and Alternative Communication*), czyli metodach mających na celu umożliwienie komunikowania się osobom, które nie mówią bądź mówią w stopniu uniemożliwiającym satysfakcjonującą komunikację.

Osoby z takimi trudnościami zamiast wypowiadania słów i zdań mogą używać znaków graficznych, manualnych lub przestrzenno-dotykowych. Dla każdej takiej osoby tworzy się indywidualny system komunikacji. Odpowiednio dobiera się znaki, buduje osobiste pomoce do komunikacji, uczy wybierania i wskazywania, instruuje się partnerów, wyposaża osobę niemówiącą w urządzenia elektroniczne, komputer, które użyczą jej głosu itd.

Metody AAC w Polsce dopiero się rozwijają. Wdrażaniem ich zajmuje się m.in. Stowarzyszenie na rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania się „Mówić bez Słów”. Ambasadorem AAC jest także Martin Pistorius. Więcej o autorze na: www.martinpistorius.com.

Aneta Wnuk

Joanna Belzyt: *Niepełnosprawność – Edukacja – Dorosłość. Studium przypadku osoby ociemniałej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 182

Utrata wzroku, będąca swoistego typu zdarzeniem kryzysowym w biegu życia, staje się na ogół przyczyną dezintegracji negatywnej, która wiąże się z szeregiem poważnych konsekwencji w różnych obszarach psychospołecznego funkcjonowania danej osoby. Nabycie niepełnosprawności wzrokowej, podobnie jak każdy kryzys życiowy, niesie jednak ze sobą także wiele możliwości, które człowiek może wykorzystać do reorganizacji dotychczasowego działania i w konsekwencji nadania swojemu życiu nowej wartości. Czynniki, które pomagają osobie przezwyciężyć kryzys wynikający z ociemnienia, są niezwykle zróżnicowane i obejmują

ją zarówno zasoby osobowe, jak i wsparcie z zewnątrz. Wiedza na temat znaczenia tych czynników, a także właściwe rozumienie ich wzajemnych powiązań w oddziaływaniu na przebieg procesu psychologicznej adaptacji do utraty wzroku, są niezbędne w efektywnej pracy tyflopedagogów i psychologów. Umiejętność dokonywania wieloaspektowej, funkcjonalnej analizy sytuacji osoby ociemniałej wymaga właściwego ujmowania relacji między ogólnymi prawidłowościami utraty wzroku a konkretnymi faktami dotyczącymi ociemniałego. Zrozumienie tych związków nabywane jest w toku bezpośredniej pracy edukacyjno-terapeutycznej z osobami ociemniałymi, ułatwiać może je także lektura studiów przypadków, które pozwalają spośród wielu informacji o życiu osoby dostrzec dane mające najbardziej znaczący charakter w wypracowaniu nowego wzorca życiowego funkcjonowania po utracie wzroku. Recenzowana publikacja stanowi właśnie tego typu analizę przypadku, przy czym autorka, dokonując omówienia czynników ułatwiających i hamujących proces adaptacji, koncentruje się głównie na opisie roli edukacji w przezwyciężeniu kryzysu życiowego u osoby ociemniałej.

Książka została podzielona na dwie części: w pierwszej autorka przedstawiła w sposób interesujący i uporządkowany teoretyczny kontekst problematyki badawczej, powołując się przy tym na właściwe, starannie dobrane publikacje z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii klinicznej; natomiast drugą część książki stanowi studium przypadku mężczyzny w fazie średniej dorosłości, który zaczął stopniowo tracić wzrok od około 13. roku życia. Ta część publikacji, będąca analizą biografii edukacyjnej, powstała na podstawie wywiadów i gier biograficznych, jakie J. Belzyt przeprowadziła z badanym oraz jego znajomymi.

Niewątpliwym walorem opisywanej pozycji jest niezwykle czytelna, spójna logicznie struktura i umiejętne zaprezentowanie w formie syntetycznej najważniejszych kwestii z wybranych teorii wyjaśniających psychospołeczną sytuację osoby ociemniałej. W części teoretycznej pracy wyróżniono

cztery rozdziały. Pierwszy rozdział poświęcono niepełnosprawności rozpatrywanej w kontekście kryzysu życiowego. Autorka wyjaśnia wpływ dysfunkcji na kształtowanie się osobowości. Analizuje specyfikę funkcjonowania osób niewidomych i słabowidzących w aspekcie psychologicznym, omawia psychospołeczne uwarunkowania sytuacji osób niepełnosprawnych, opisuje teoretyczne koncepcje kryzysów życiowych oraz funkcję wsparcia społecznego w ich przezwyciężaniu. Słabością tego rozdziału jest brak odwołań do nowszych prac badawczych traktujących o różnych aspektach zdrowia psychicznego osób z dysfunkcją wzroku.

Przemiany w systemie rodzinnym osoby niepełnosprawnej są tematem drugiego rozdziału, w którym przedstawiono problemy emocjonalno-społeczne tych rodzin, kolejne etapy przystosowywania się do posiadania dziecka z dysfunkcją oraz dynamikę kryzysów w rodzinie. Opracowanie tematu zawarte w tym rozdziale prezentuje wysoką jakość naukową, jednak wydaje się być zbyt skrótowe, zważywszy na to, że w życiu osoby opisywanej w publikacji rodzina mogła stać się czynnikiem niesprzyjającym i blokującym kroki rozwojowe. Ze względu na deklarowany przez badanego brak odczuwania emocjonalnego związku z rodzicami aspekt roli rodziny osób z niepełnosprawnością powinien być w części teoretycznej książki rozpatrzony bardziej wnikliwie.

W kolejnym rozdziale autorka zestawia psychospołeczną sytuację osoby z niepełnosprawnością z funkcjonowaniem pełnosprawnych członków społeczeństwa. Szczególnie interesujący jest materiał prezentujący uogólnioną koncepcję trajektorii G. Riemanna i F. Schutzego, do której m.in. odwoływała się J. Belzyt w realizacji opisywanych badań jakościowych.

Segment pierwszy publikacji kończy omówienie edukacji osób niepełnosprawnych w okresie ich dorosłości. Rozdział ten jest bardzo wartościowy zarówno z teoretycznego, jak i aplikacyjnego punktu widzenia, gdyż krajowe piśmiennictwo poświęcone dorosłym osobom niepełnosprawnym

jest zdecydowanie bardziej ubogie niż dotyczące funkcjonowania dzieci i młodzieży z dysfunkcjami. Czytelnik znajdzie informacje na temat koncepcji rozwoju edukacji osób dorosłych, determinant uczenia się tej grupy ludzi, a także specyfiki motywacji edukacyjnej w sytuacji niepełnosprawności. Cennym źródłem wiedzy dla tyflopedagogów będzie ostatni podrozdział opisujący edukację dorosłych osób niewidomych i słabowidzących.

Część drugą recenzowanej książki rozpoczyna rzetelne przedstawienie metodologicznych podstaw badań własnych. Następnie autorka analizuje kolejne etapy przezwyciężania kryzysu życiowego wywołanego utratą wzroku u badanego mężczyzny, wskazując m.in. na ambiwalentną rolę realizacji obowiązku szkolnego w szkole specjalnej oddalonej od miejsca zamieszkania. Konieczność pobytu w internacie stała się dla badanego niezwykle szansą szybkiego nabycia bezwzrostowych technik wykonywania czynności życia codziennego, innych niż dotychczas stosowanych, ponadto dawała możliwości spędzania wolnego czasu w sposób aktywny i atrakcyjny, co przyczyniło się do rozwoju szeregu zainteresowań, m.in. sportem, podróżami, przyrodą. Edukacja w ośrodku specjalnym znajdującym się poza rodzinnym miastem wyzwalała jednak u badanego poczucie odrzucenia przez rodziców i pogłębiającej się izolacji, która w konsekwencji doprowadziła do rozluźnienia się jego więzi emocjonalnej z rodziną, a zwłaszcza z rodzicami. Rodzina nie stała się dla badanego źródłem wsparcia. Wsparcie społeczne, będące bardzo ważnym czynnikiem łagodzącym negatywne konsekwencje stresu czy kryzysu życiowego, badany uzyskał od wolontariuszy i znajomych poznanych w trakcie edukacji, przy czym charakterystyczne jest, że oczekiwał i oczekuje on głównie wsparcia instrumentalnego w postaci praktycznej pomocy w określonej sytuacji zadaniowej, nie zaś wsparcia emocjonalnego.

W analizie przypadku ociemniałego mężczyzny J. Belzyt najwięcej uwagi poświęca jego bardzo urozmaiconej drodze edukacyj-

nej. Zarówno literatura przedmiotu, jak i doniesienia z praktyki edukacyjnej wskazują, że zdobywanie wykształcenia przez osoby niewidome i słabowidzące rzadko przebiega zgodnie ze standardową ścieżką przechodzenia przez kolejne etapy edukacyjne, zaś wybór zawodu często podyktowany jest jedynie ograniczeniami wynikającymi z dysfunkcji wzroku bez uwzględnienia osobistych zainteresowań i uzdolnień. Biografia opisywanego mężczyzny w pełni to obrazuje: w sumie uczęszczał on do sześciu szkół o zupełnie innych profilach kształcenia znajdujących się w różnych miastach (Toruniu, Łodzi, Bydgoszczy, Wrocławiu, Krakowie), w konsekwencji jest on z zawodu zarówno tokarzem, pracownikiem administracyjno-biurowym, jak i technikiem masażystą, a obecnie studiuje pedagogikę. Autorka sporządziła klarowne zestawienia tabelaryczne obrazujące skomplikowaną ścieżkę edukacyjną badanego i opatrzyła je komentarzami wskazującymi na konkretne wydarzenia z jego biografii, które pełniły funkcję czynników rozwijających i hamujących aspiracje życiowe, w tym edukacyjne i zawodowe. Taka prezentacja zgromadzonego materiału empirycznego bardzo ułatwia lekturę. Uwagę czytelnika zwrócą z pewnością wydarzenia, które jednoznacznie wskazują na brak wiedzy i stereotypowe spostrzeganie osób niewidomych przez osoby zatrudnione w placówkach edukacyjnych, w tym na wyższych uczelniach (np. usunięcie bada-

nego z zajęć z języka obcego poprzedzone zakazem nagrywania i informacją o braku możliwości uzyskania zaliczenia).

W przedstawionym studium przypadku ociemniałego mężczyzny nie został uwzględniony obszar funkcjonowania w związkach poza rodziną pochodzenia; prawdopodobnie brak informacji na temat stanu realizacji przez badanego zadań rozwojowych z tego obszaru typowych dla fazy wczesnej dorosłości, takich jak m.in. wybór partnera życiowego, założenie rodziny, pełnienie nowych ról społecznych związanych z posiadaniem rodziny wynika z przyjętej przez autorkę pracy koncentracji na sferze edukacyjnej, niemniej analiza wpływu doświadczeń z rodziny pochodzenia na niezakończenie/założenie rodziny własnej mogłaby w ciekawy sposób dopełnić obraz psychospołecznego funkcjonowania badanego mężczyzny.

Literatura fachowa poświęcona drodze edukacyjnej osób ociemniałych jest uboga, zebrany przez autorkę materiał empiryczny ma więc dużą wartość poznawczą i aplikacyjną. Publikacja stanowi cenne źródło wiedzy dla tyflopsychologów i tyflopedagogów, jak również studentów tych kierunków. Z pewnością zainteresuje także wszystkich badaczy, którzy zainteresowani są poznawaniem różnych obszarów edukacji i rehabilitacji osób z dysfunkcją wzroku z zastosowaniem strategii jakościowych.

Kornelia Czerwińska

ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA MOŻNA SKORZYSTAĆ Z USŁUG JEDNEGO Z KOLPORTERÓW:

1. „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Telefonicznym Biurem Obsługi Klienta pod numerem: 801 800 803 lub 22 717 59 59 – czynne w godzinach 7.00 – 18.00. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

2. Kolporter S.A.

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. Informacje: infolinia 0 801 205 555, www.dp.kolporter.com.pl