

Nr 5 (281) 2015
Tom LXXVI
LISTOPAD
GRUDZIEŃ

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 Łaszczczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redaktor naukowy

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

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

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Recenzenci współpracujący ze „Szkołą Specjalną” w roku 2015

*Grażyna Gunia (PL), Tatiana V. Lisovskaya (BL), Gulżan Oradejeva (KZ), Zofia Palak (PL),
Leszek Ploch (PL), Sławomir Przybyliński (PL), Akmaral Rsaldinova (KZ),
Ewa Skrzetuska (PL), Janina Wyczesany (PL), Anna Zamkowska (PL), Agnieszka Żyta (PL)*

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

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Izabella Kucharczyk (sekretarz), Alicja Giermakowska (członek), Agnieszka Dłużniewska (członek), Jan A. Jelinek (członek), Anna Mikler-Chwastek (członek), Katarzyna Smolińska (członek), Beata Szurowska (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 700 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 325 – *Paweł Kurtek*
Indeks schematów nauczycieli u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – eksperymentalna wersja kwestionariusza *Moi Nauczyciele (AD-AO-N)*
- 338 – *Agnieszka Lewko*
Sylwetka pedagoga pracującego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście oddziaływań antropotechnicznych
- 350 – *С.М. Кенесбаев, А.Н. Аутаева, Л.А. Бутабаева, А.А. Махметова*
К вопросу интеграции образовательных систем в республике казахстан

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 361 – *Aleksandra Buczyńska*
Nieletni przestępcy w Holandii i system ich resocjalizacji
- 369 – *Bogumiła Bobik*
Słowa zamknięte w kroplach atramentu – o tworzeniu i recepcji twórczości przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

PRAWO I PRAKTYKA

- 379 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Wyborca z niepełnosprawnością

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 391 – *Magdalena Olempska-Wysocka*
Sprawozdanie z VII Konferencji Naukowej *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – krytyczna analiza*. Obrzycko, 15–16 kwietnia 2015
- 393 – *Renata Gardian-Małkowska*
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji *Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych*. Warszawa, 26 marca 2015

RECENZJE

- 397 – Marek Konopczyński: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. OW Impuls, Kraków 2014, ss. 208 (*Ludwik Malinowski*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- D. Al-Khamisy: *Edukacja włączająca edukacją dialogu*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2013, ss. 389 (*Karolina Domańska*)
- H. Kaduson, Ch. Schaefer: *Zabawa w psychoterapii*. GWP, Sopot 2015, ss. 442 (*Aneta Babiuk-Massalska*)
- 396 – SPIS ROCZNIKA 2015

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 325 – *Paweł Kurtek*
Index of teachers' schemas in students with mild intellectual disabilities –
Experimental version of the questionnaire („Moi Nauczyciele” AD-AO-N)
- 338 – *Agnieszka Lewko*
Profile of an educator working with people with intellectual disabilities in the con-
text of anthropotechnical interventions
- 350 – *C.M. Кенесбаев, А.Н. Аумаева, Л.А. Бутабаева, А.А. Махметова*
Questions about the integration of education systems in Kazakhstan

FROM TEACHING PRACTICE

- 361 – *Aleksandra Buczyńska*
Juvenile offenders in the Netherlands and the system of social rehabilitation for
them
- 369 – *Bogumiła Bobik*
Words enclosed in drops of ink – Creation and reception of artistic work in students
with intellectual disabilities

LAW AND PRACTICE

- 279 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Voters with disabilities

HOME AND WORLD NEWS

- 391 – *Magdalena Olempska-Wysocka*
Report on the conference „The place of the Other in contemporary educational stud-
ies – Critical analysis”, April 15–16, 2015, Obrzycko
- 393 – *Renata Gardian-Małkowska*
Report on the International Conference „The job coach as a way to increase the
employment of people with disabilities”, Warsaw, March 26, 2015

REVIEWS

- 397 – *Marek Konopczyński*: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*
[Social rehabilitation education. Toward creative activities], Oficyna Wydawnicza
Impuls, Kraków 2014, pp. 208 (*Malinowski Ludwik*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- D. Al-Khamisy: *Edukacja włączająca edukacją dialogu* [Education Inclusive Education
Dialogue]. Wydawnictwo APS, Warszawa 2013, pp. 389 (*Karolina Domańska*)
- H. Kaduson, Ch. Schaefer (Ed.). *Zabawa w psychoterapii* [Original title: 101 Favorite Play
Therapy Techniques]. GWP, Sopot 2015, pp. 442 (*Aneta Babiuk-Massalska*)
- 396 – ARTICLES PUBLISHED IN 2015

**INDEKS SCHEMATÓW NAUCZYCIELI U UCZNIÓW
Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
– EKSPERYMENTALNA WERSJA KWESTIONARIUSZA
MOI NAUCZYCIELE (AD–AO–N)**

Celem tego artykułu jest prezentacja indeksu doświadczeń z nauczycielami młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną (lni). Psychospołeczny paradygmat rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną akcentuje podmiotowy wymiar funkcjonowania. Istotne zatem staje się poznanie indywidualnych doświadczeń zorganizowanych w postaci schematów poznawczych, wśród których szczególne miejsce zajmują konstrukty dotyczące nauczycieli. Analiza istniejących narzędzi do pomiaru tego obszaru wiedzy u młodzieży z lni wskazuje na zasadność konstrukcji nowego narzędzia badawczego. Oparte ono zostało na Teorii Schematów Społecznych (TSS) B. Wojciszke (1986). Zgodnie z nią istotą schematów osób lub grup są specyficzne działania celowe podmiotu. Za kluczowe dla relacji z nauczycielami uznano doświadczenia związane z wymiarami akceptacja – odrzucenie i autonomia – dominacja (Kościelska, 1984, 1998; Obuchowska, 1999; Olszewski, 2005; Sadowska, 2006). Opracowane itemy związane z tymi zachowaniami zostały zweryfikowane na podstawie decyzji sędziów kompetentnych, co dało możliwość określenia trafności treściowej. Dalsza weryfikacja właściwości psychometrycznych narzędzia oparta została na badaniach dobranej 102-osobowej grupy uczniów zasadniczej szkoły specjalnej SOSW (46 chłopców i 56 dziewcząt) w wieku 18–22 lat, pochodzących zarówno ze środowiska miejskiego, jak i wiejskiego. Analiza trafności teoretycznej oparta na hierarchicznej i eksploracyjnej analizie czynnikowej z rotacją (Oblimin) oraz ustalenie zgodności wewnętrznej czynników opartych na współczynniku Alpha-Cronbacha pozwoliły uznać narzędzie za spełniające kryteria dobroci psychometrycznej.

Słowa kluczowe: doświadczenia społeczne, schematy społeczne, niepełnosprawność intelektualna, analiza czynnikowa

Wprowadzenie – założenia teoretyczne

Współczesne ujęcie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną akcentuje subiektywny, podmiotowy wymiar funkcjonowania (Kościelska, 1998; Kowalik, 2007; Kurtek, 2009; Schlalock i in., 2007, 2010; Larkin i in., 2013; Nowak, 2014). Wzrost zainteresowania osobistą perspektywą aktywności życiowej tej grupy badanych skłania do poszukiwania stosownych narzędzi badawczych. Szczególnie ważny obszar subiektywnych doświadczeń życiowych stanowią relacje z dorosłymi osobami znaczącymi, których przedstawicielami w okresie szkolnym są nauczyciele. Sukces edukacyjny i wychowawczy w znacznym stopniu uwarunkowany jest jakością doświadczeń z nimi. Zgodnie z poznawczym

nurtem osobiste przekonania, konstrukty ucznia dotyczące nauczycieli mogą mieć istotne znaczenie regulacyjne w kontekście różnego rodzaju oddziaływań z ich strony (stawianych zadań, formułowanej krytyki, pochwały i innych komunikatów) przekazywanych w toku działalności dydaktycznej i pozadydaktycznej (Głodkowska, 2005, 2012; Pepi, Alesi, 2005; Fusińska, 2011; Van Nieuwenhuijzen, Vriens, 2012). Poznanie sposobu reprezentowania własnych doświadczeń ucznia z nauczycielami może pomóc w interpretacji jego aktywności szkolnej.

Wyniki badań dotyczących oceny tej relacji szkolnej z perspektywy ucznia z niepełnosprawnością intelektualną są rzadko reprezentowane w polskim piśmiennictwie (znacząco częściej eksplorowana jest perspektywa nauczyciela). W niektórych badaniach ukierunkowanych na porównanie edukacji włączającej i wyłączającej podejmuje się próby analizy uwzględniające perspektywę ucznia, wykorzystując głównie techniki samoopisowe. Sławomira Sadowska (2006) wskazuje m.in., że uczniowie z lni ze szkół specjalnych częściej niż z placówek ogólnodostępnych deklarują zadowolenie z lekcji, zajęć pozalekcyjnych, stosunków z nauczycielami. Z badań S. Olszewskiego (2005) wynika natomiast, że uczniowie zasadniczych szkół specjalnych mają zróżnicowane doświadczenia w relacjach z nauczycielami, gdyż przewaga pozytywnych (60%) reprezentacji nad negatywnymi (40%) nie jest ewidentna. Nie przesądzając o jakości konstruktywów poznawczych dotyczących nauczycieli w różnych środowiskach edukacyjnych, wskazać należy na wagę subiektywnej perspektywy w opisie złożonej rzeczywistości szkolnej¹.

Ze względu na niedostatek na rynku polskim narzędzi badawczych do poznania osobistych schematów dotyczących nauczycieli uwzględniających specyficzne możliwości poznawcze i zakres doświadczeń społecznych młodzieży z lni, zdecydowano się na własną, eksperymentalną propozycję. Aby zrealizować ten zamiar, należało przyjąć określone założenia teoretyczne, po czym sformułować wskaźniki, zobiektywizować procedurę badawczą oraz zweryfikować przydatność psychometryczną narzędzia (Brzeziński, 2003b).

System osobistej wiedzy jednostki można analizować opierając się na kryteriach formalnych lub treściowych. Do pierwszych należy m.in. poziom uświadomienia, obiektywności, otwartości, złożoności, abstrakcyjności, operatywności. Drugie zaś koncentrują się na różnych obiektach i procesach świata ożywionego i nieożywionego (Kozielecki, 1986; Brzeziński, 2003a). Udział w życiu społecznym skłania do formowania wiedzy o innych ludziach, szczególnie tych, od których zależy dobrostan jednostki, czyli tzw. osobach znaczących. Zgodnie z Teorią

¹ Różnice w sytuacji społecznej ucznia z lni w szkolnictwie typu włączającego i specjalnego można wyjaśniać mechanizmami percepcji społecznej, w tym postępującego rozczarowania lub porównań społecznych. Mechanizmy te mogą się uruchamiać w każdym typie szkolnictwa, ale w placówkach typu włączającego, wskutek większego zróżnicowania możliwości intelektualnych uczniów, nauczyciele częściej postrzegają negatywnie dzieci z lni jako jednostki z trudnościami w nauce, „niedopasowane” do oczekiwań społecznych (Chrzanowska, 2005; Sadowska, 2005). W tej sytuacji nauczyciele mogą ujawniać postawę ambiwalentną (akceptująco-ignorującą), opartą na umowie społecznej dopuszczającej rozbieżność między deklarowanym a rzeczywistym stosunkiem do osób niepełnosprawnych (Kowalik, 2007).

Schematów Społecznych (TSS) sformułowaną przez B. Wojciszke (1986), wiedza o innych zorganizowana jest w formie schematów przedmiotowych, skryptowych i atrybutywnych. Pierwsze określają specyficzną przynależność osób, drugie ich charakterystyczne zachowania, zaś trzecie – właściwości, cechy. Istotnym elementem schematów osób, a także grup są specyficzne działania intencjonalne (w odróżnieniu od incydentalnych zdarzeń). Powtarzalność epizodów, zachowań konkretnych osób skłania jednostkę do formowania wiedzy uogólnionej, przyjmującej postać schematu poznawczego (typu skryptowego). Konstrukcja ten stanowi zatem „organizację naszych uprzednich doświadczeń z jakimś rodzajem zdarzeń, osób czy obiektów” (Bartlett, za: Wojciszke, 2005, s. 28). Schemat pozbawiony jest elementów konkretnych i incydentalnych na rzecz zgeneralizowanych. A zatem powtarzalne epizody zachowań, np. lekarzy, formują sieć przekonań i oczekiwań wobec nich („wiem, czego się mogę od nich spodziewać a czego nie”). Oczywiście heurystyki te mają charakter prawdopodobny, a nie pewny².

Schematy dotyczące innych mają dwa aspekty: deskryptywny i ewaluatywny, gdyż każda tożsamość, zachowanie czy cecha mogą być analizowane w zakresie treściowego i afektywnego znaczenia. Tym samym treściom obiektywnym można nadawać różne oceny, co uwidocznione jest w przeciwstawnych charakterystykach opisu: np. upośledzony – niepełnosprawny, wymagający – krytykujący, skryty – powściągliwy itp. Tak więc każdy schemat stanowi nie tylko formę opisu, ale także wartościowania właściwości czy działań obiektu.

Wiedza o innych powstaje na podstawie bezpośrednich doświadczeń jednostki, kontaktów z konkretnymi osobami, przedstawicielami grup oraz dzięki przekazowi pośredniemu (społeczno-kulturowemu) i przybiera postać osobistych przekonań, nastawień, stereotypów. Indywidualne, bezpośrednie doświadczenia interpersonalne (konkretne czasoprzestrzenne epizody dotyczące relacji z innymi) stanowią bazę dla wiedzy autobiograficznej. Drugi system reprezentacji świata społecznego opiera się natomiast głównie na przekazie językowym, generując uogólnioną wiedzę semantyczną jednostki. Rozróżnienie obu systemów wiedzy odwołuje się do koncepcji pamięci semantycznej i epizodycznej E. Tulvinga (1985).

Opisywane narzędzie służyć ma eksploracji deskryptywno-ewaluatywnych wymiarów akceptacji vs odrzucenia oraz autonomii vs dominacji w osobistych schematach uczniów z lni dotyczących nauczycieli, opartych na autobiograficznych, epizodycznych, bezpośrednich relacjach z nimi³. Wybór wymienionych aspektów schematu nauczycieli wiąże się ze szczególnym znaczeniem potrzeby akceptacji i autonomii w okresie dorastania. Przyjmując omówione założenia dotyczące schematów społecznych uznano, iż reprezentacja akceptacji odzwierciedla się w postaci działań afirmujących, potwierdzających wartość ucznia, zaś schematy odrzucenia stanowią ich zaprzeczenie i ujawniają się w formie działań poniżających, lekceważących, deprecjonujących. Podobnie reprezentacja doświadczeń

² Ze względu na zmienność funkcjonowania człowieka schematy dotyczące innych narażone są na zawodność. Przewidywalność zachowania drugiego człowieka ma charakter probabilistyczny, a nie pewny.

³ Przyjęto założenie o uniwersalnym znaczeniu tych osób jako znaczących w życiu ucznia.

autonomii ze strony dorosłych uwidacznia się w postaci zachowań upodmiotowujących, respektujących samodzielne sądy, preferencje i potrzeby, zaś schematy dominacji wyrażają się poprzez działania uprzedmiotowujące, wyręczające.

Konstrukcja narzędzia

Założenia formalne – dostosowanie kwestionariusza do możliwości poznawczych młodzieży z lni

Omówione elementy TSS wskazują na językową reprezentację schematów (rzeczownikową – przedmiotowego, czasownikową – skryptowego, przymiotnikową – atrybutywnego); zdecydowano się na samoopisową technikę badawczą. Przyjęte założenia teoretyczne pozwoliły rozpocząć prace nad przygotowaniem wstępnego zestawu twierdzeń reprezentujących wybrane aspekty schematów nauczycieli⁴. W konstruowaniu ich uwzględniono zalecenia dotyczące ograniczeń funkcjonowania poznawczego, a mianowicie: słabą technikę czytania, trudności w czytaniu ze zrozumieniem, ograniczony wgląd we własne opinie, niedorozwój myślenia na pojęciach abstrakcyjnych (Otrębski, Wiącek, 2011). W związku z tym opisy zastosowane w indeksie zbudowane są z pojedynczych zdań twierdzących, opartych na pojęciach konkretnych, wykorzystywanych w codziennej, potocznej komunikacji. Ponadto zrezygnowano ze stosowania zdań przeczących oraz wyrażań abstrakcyjnych. W budowaniu itemów wykorzystywano podstawowe formy czasowników i rzeczowników odzwierciedlające obserwowalne zachowania nauczycieli w przestrzeni szkolnej. Projektowany kwestionariusz koncentrował się na poznaniu nie ogólnych opinii, lecz schematów poznawczych konkretnych, powtarzalnych działań innych wobec podmiotu. Ze względu na ograniczenia poznawcze w zakresie wydolności uwagi dowolnej minimalizowano także ilość itemów do wielkości niezbędnej. Ponadto, z powodu ograniczonych zdolności poznawczych badanych w zakresie zarządzania pamięcią, trudności wglądu oraz możliwy opór w ekspresji własnych doświadczeń (szczególnie negatywnych), zdecydowano się na skonstruowanie narzędzia zamkniętego z określonym repertuarem działań innych wobec badanego (rozpoznawanie stanowi bowiem najprostszą formę odtwarzania danych). Aby uwzględnić ograniczony zakres pamięci operacyjnej młodzieży z lni, związany z zakłóceniami kodowania i aktywnego podtrzymywania informacji w pętli artykulacyjnej (Detterman i in., 2000), kafelety odpowiedzi sprowadzono do 4 alternatyw częstości określonego działania innych wobec badanego: Zawsze, Często, Rzadko i Nigdy⁵. Aby prze-

⁴ Itemy zawarte w narzędziu mają charakter równoważny, dlatego wchodzi one w skład indeksu, nie skali (która akcentuje zróżnicowane wagi różnych twierdzeń).

⁵ Podobną strategię badawczą zastosował P. Willner i in. (2005), oceniając częstość określonych działań zaradczych w badaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, oraz P. Bramston i J. Bostock (1994) oceniając nasilenie sytuacji stresowych osób niepełnosprawnych intelektualnie w ich subiektywnej perspektywie.

ciwdziałać tendencji do schematycznego wyboru odpowiedzi, itemy przybierały zarówno postać negatywnych, jak i pozytywnych doświadczeń w zakresie wyodrębnionych wymiarów.

Analiza wskaźników dobroci psychometrycznej

Analiza psychometryczna obejmowała weryfikację poziomu trafności treściowej itemów, trafności teoretycznej przyjętego modelu wymiarów schematów nauczycieli u młodzieży z lni oraz rzetelności wyodrębnionych czynników. Trafność teoretyczna, która implikuje zarówno trafność kryterialną, jak i treściową, ma szczególnie istotne znaczenie dla oceny adekwatności między postulowanym i mierzonym zjawiskiem (Brzeziński, 2003b, s. 411). Specyfiką indywidualnych schematów przedmiotowych (osób lub grup) są zachowania, tzn. rdzeniem każdego osobistego obrazu drugiego człowieka są jego celowe działania (Zuckerman, 1979; Wojciszke, 1986; Maruszewski, 2005). Dlatego narzędzie obejmuje pozycje dotyczące reprezentacji poznawczej działań ukierunkowanych na akceptację, odrzucenie, autonomię i dominację ze strony nauczycieli.

Na podstawie analizy literatury i stosownie do specyfiki doświadczeń okresu dojrzewania opracowano powiększony zestaw 30 itemów opisujących zachowania nauczycieli wobec badanego, aby w wersji ostatecznej przyjąć najlepsze psychometrycznie pozycje (MacCallum i in., 1999; Fabrigar i in., 1999). Wstępny zestaw itemów poddano analizie treściowej. Zadaniem sześciu sędziów kompetentnych (pracowników naukowych, specjalistów pedagogiki lub psychologii) było zakwalifikowanie określonego działania osoby znaczącej (nauczycieli) do jednej z czterech kategorii działań podanych powyżej. Ocena poziomu zgodności między nimi została zweryfikowana z wykorzystaniem Testu różnicy proporcji niezależnych (Ferguson, Takane, 2002, s. 218). Jako kryterium proporcji teoretycznej przyjęto wartość 1/4 ze względu na liczebność kafeterii wyboru kategorii działań. Porównanie empirycznej proporcji ocen zgodnych do wspomnianego kryterium teoretycznego (opartego na rachunku prawdopodobieństwa) pozwoliło ustalić poziom istotności różnicy tych proporcji. Do pilotażowej wersji indeksów przyjęto tylko te pozycje, dla których proporcja zgodności empirycznej między sędziami wyniosła 5/6 (co odpowiada wartościom: $z=1,84$; $p=0,07$) i 6/6 (co odpowiada wartościom: $z=2,53$; $p=0,01$). Pozostałe itemy zostały odrzucone jako nietrafne treściowo.

Tak przygotowany zestaw itemów został wykorzystany w badaniach pilotażowych, dzięki którym możliwa była weryfikacja trafności teoretycznej narzędzia. Do grupy badanej zakwalifikowano 56 dziewcząt i 46 chłopców w wieku od 18 do 22 lat o zróżnicowanym pochodzeniu (wiejskim i miejskim). Wszyscy respondenci byli uczniami specjalnej zasadniczej szkoły zawodowej, a ich lekka niepełnosprawność intelektualna została zdiagnozowana dwukrotnie w trakcie ich kariery edukacyjnej. Realizacja badań została poprzedzona uzyskaniem zgody respondentów na uczestnictwo w badaniu i możliwość wycofania się na każdym etapie procesu zbierania danych (pełnoletniość badanych zwalnia z konieczności uzyskania zgody od opiekunów).

Wielkość próby pilotażowej zależeć powinna od ilości itemów kwestionariusza. Badacze różnią się w zakresie minimalnej wielkości tej proporcji. Niektórzy

sugerują 10 uczestników na każdy item (Nunnally, 1978; Child, 1990), inni dopuszczają niższy poziom proporcji: 5/1 (Gorsuch, 1983; Tabachnick, Fidell, 1989), a nawet 3/1 (Kline, 1993). Ze względu na ograniczony dostęp do grupy badanej zdecydowano się na poziom proporcji 3–4 osoby na 1 item, w konsekwencji czego dobrana grupa liczyła 102 osoby, a zestaw pozycji w indeksie schematów nauczycieli wyniósł 30 itemów.

Standaryzacja narzędzia wymaga ujednolicenia instrukcji badawczej. Aby uzyskać pożądaną reakcję badanego, sformułowano, opierając się na pojęciach konkretnych, polecenie oceny częstości różnych działań nauczycieli wobec badanego. Prośbę o zaznaczenie odpowiedzi zgodnej z prawdą połączono z informacją o pełnej anonimowości badania.

Analiza uzyskanych wyników umożliwiła weryfikację trafności teoretycznej i rzetelności narzędzia. Aby zweryfikować trafność teoretyczną przyjętego modelu schematów kolegów u młodzieży z lni, zastosowano analizę czynnikową. Wybór odpowiedniego rodzaju rotacji (ortogonalnej lub ukośnej) wynika z oczekiwanych zależności między czynnikami (Child, 1990). Aby sprawdzić empirycznie te zależności, zastosowano Hierarchiczną Analizę Czynnikową, gdyż obserwacja pierwotnych i wtórnych ładunków czynnikowych uprawnia do stosownej decyzji⁶. Interesujące z tej perspektywy wyniki zaprezentowano w tabeli.

Tabela

Wyniki analizy czynnikowej schematów nauczycieli u młodzieży z lni

Itemy (akc – akceptacja, aut – autonomia)	Rotacja ukośna typu Oblimin (Wyboldowane ładunki z największym kwadratem cosinusa)		Hierarchiczna analiza czynnikowa (Wyboldowane ładunki > 0,4)		
	czynnik 1	czynnik 2	pierwotny-1	pierwotny-2	wtórny
1 akc	0,74	-0,03	0,55	-0,07	0,50
2 akc	0,65	-0,23	0,52	-0,24	0,29
3 akc	0,45	0,32	0,31	0,22	0,55
4 akc	0,58	0,27	0,41	0,17	0,60
5 akc	0,16	0,62	0,07	0,47	0,56
6 akc	0,74	-0,12	0,57	-0,15	0,43
7 akc	0,53	-0,09	0,44	-0,13	0,32
8 akc	0,22	0,56	0,12	0,42	0,56
9 akc	0,54	0,06	0,41	0,00	0,43
10 akc	0,66	0,11	0,49	0,04	0,55
11 akc	0,12	0,54	0,04	0,42	0,48

⁶ Analizy rotacji ukośnej (Oblimin) przeprowadzono opierając się na programie XLSTAT 2015.1.01, zaś hierarchiczną analizę czynnikową – z wykorzystaniem programu Statistica 10.

Tabela (cd.)

Itemy (akc – akceptacja, aut – autonomia)	Rotacja ukośna typu Oblimin (Wyboldowane ładunki z największym kwadratem cosinusa)		Hierarchiczna analiza czynnikowa (Wyboldowane ładunki > 0,4)		
	czynnik 1	czynnik 2	pierwotny-1	pierwotny-2	wtórny
12 akc	0,38	0,28	0,27	0,19	0,48
13 akc	0,00	0,77	-0,05	0,57	0,54
14 akc	0,59	0,31	0,41	0,19	0,63
15 akc	0,11	0,65	0,03	0,49	0,54
16 akc	0,57	0,13	0,43	0,05	0,50
17 akc	0,44	0,17	0,33	0,10	0,44
18 akc	0,45	0,41	0,31	0,28	0,61
19 akc	0,39	0,22	0,28	0,14	0,44
1 aut	0,71	-0,12	0,55	-0,14	0,42
2 aut	0,12	0,20	0,07	0,16	0,24
3 aut	-0,07	0,30	-0,11	0,28	0,18
4 aut	0,44	0,02	0,35	-0,03	0,33
5 aut	0,47	0,04	0,37	-0,02	0,37
6 aut	0,57	-0,12	0,46	-0,15	0,32
7 aut	-0,15	0,34	-0,17	0,32	0,15
8 aut	0,04	0,55	-0,03	0,45	0,44
10 aut	-0,25	0,74	-0,26	0,60	0,35
11 aut	0,18	0,22	0,12	0,17	0,30
12 aut	0,44	0,20	0,33	0,12	0,47
Wartość własna	8,6	2,3			
Zmienność (%)	28,5	7,6			

Dzięki procedurze hierarchicznej analizy czynnikowej stwierdzono istnienie wariancji wspólnej i swoistej dla wskaźników. Potwierdzono zależność w obrębie wielu itemów na poziomie ogólnym, a także wyłoniono dwa obszary specyficzne, które można opisać jako pozytywne i negatywne schematy nauczycieli. Analiza treściowa wskazuje, że pierwsze łączą się z doświadczeniem dowartościowania, szacunku (np. „dobrze o mnie mówią”, „liczą się z moim zdaniem”), zaś drugie z przeciwstawnym doświadczeniem – poniżenia, odrzucenia. Można zatem uznać, że czynnik ogólny wiąże się z wartościowaniem ucznia przez nauczyciela istotnym dla struktury własnego „ja”. Ze względu na stwierdzone zależności między itemami schematów dotyczących kolegów z klasy zastosowano eksploracyjną analizę czynnikową z rotacją ukośną (Oblimin) (tabela). Analiza ta wykazuje nieco silniejsze poziome ładowania dla poszczególnych itemów w porównaniu do hierarchicznej analizy czynnikowej. Analiza osypiska, poziomu zmienności i ku-

mulatywności wskazuje na 1 do 2 wiodących czynników w zakresie reprezentacji nauczycieli, gdyż poziom wyjaśnienia przez pierwszy wynosi 28,5%, zaś przez drugi tylko 7,6 %. Ze względu na istnienie czynnika wtórnego oraz dominację jednego w analizie podstawowej można przyjąć, że schemat nauczycieli u badanej młodzieży wykazuje tendencje do jednoznaczności (są ok. lub nie ok.).

Pierwszy czynnik (o wartości własnej 8,6) związany z doświadczeniem wsparcia emocjonalnego, dowartościowania najwyraźniej (na poziomie $> 0,5$) opisują wskaźniki 1, 2, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 16 (z kodem „akc”) oraz 1, 6 (z kodem „aut”). Zaś drugi, słabszy czynnik poniżenia w schemacie nauczycieli (o wartości własnej 2,3), opisywany jest na tym samym poziomie przez pozycje 5, 8, 11, 13, 15 (kodowane „akc”) oraz 8, 10 (oznaczone „aut”). Wymienione itemy najlepiej różnicują osoby o zróżnicowanych doświadczeniach afektywnych związanych z zachowaniami nauczycieli względem nich. Przeprowadzona analiza trafności teoretycznej zatarła różnice jakości itemów wyodrębnionych w procesie uzgadniania trafności treściowej. Uwzględniając jednak przyjęte przez sędziów kompetentnych wybory można stwierdzić, że analiza czynnikowa nadała wartość ładowania na poziomie $> 0,4$ niektórym tylko itemom. Doświadczenie autonomii może być eksplorowane dzięki pozycjom 1, 4, 5, 6, 12 (akcentującym podmiotowość wychowanka, np. „Liczą się z moim zdaniem”) oraz itemom 8, 10 (udaremniającym potrzebę autonomii, np. „Rozkazują, nie tolerują sprzeciwu”), zaś doświadczenie akceptacji może być estymowane na tym samym poziomie ładowania przez twierdzenia 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 16, 17⁷ (charakteryzujące afirmujący stosunek nauczycieli do ucznia, np. „Słuchają mnie cierpliwie, kiedy mam problem”) oraz itemy 5, 8, 11, 13, 15 (wskazujące na doświadczenia poniżające względem ucznia, np. „Straszą mnie, że nic w życiu nie osiągnę”).

Wyodrębnione zestawy itemów stały się podstawą do szacowania rzetelności narzędzia w zakresie wymienionych obszarów indywidualnych schematów opartych na teście alpha-Cronbacha. Technika ta nie jest obciążona czynnikami związanymi z nabywaniem doświadczenia, uczenia się oraz zmiennością kontekstu funkcjonowania badanego. Poziom zgodności wewnętrznej dla zestawu wymienionych pozycji formujących najwyraźniejszy czynnik pozytywnego schematu nauczycieli wyniósł 0,88. Podobnie analiza rzetelności wewnętrznej dla czynnika doświadczeń negatywnych osiągnęła wartość 0,84. Estymacja tego wskaźnika dla zestawu itemów opisujących doświadczenia akceptacji dała wynik 0,89⁸, zaś dla twierdzeń związanych ze schematem autonomii tylko 0,66. Uzyskane wyniki w większości potwierdzają jednorodność poszczególnych grup pozycji i uzasadniają ich przydatność badawczą w zakresie wskazanych obszarów reprezentacji nauczycieli, przewyższając bowiem minimalny poziom zgodności wewnętrznej – 0,7 (Sveinbjornsdottir, Thorsteinsson, 2008). W odniesieniu do wymiaru autonomia zalecana jest ostrożność, gdyż uzyskany wynik jest nieco niższy od kryterialnego.

⁷ Wyeliminowano item 18akc („Narzekają na mnie”), gdyż w podobnym stopniu zasila oba czynniki.

⁸ Item 7akc uzyskał niski wynik korelacji (0,38) z weryfikowanym zestawem dotyczącym doświadczenia akceptacji i dlatego został usunięty z wersji ostatecznej.

Technika obliczania poziomu doświadczeń ogólnych i szczegółowych

Narzędzie służy do poznania nasilenia doświadczeń pozytywnych (opartych na gratyfikacji potrzeby akceptacji i autonomii) oraz negatywnych (formach odrzucenia i wrogiej dominacji) u młodzieży z lni, reprezentowanych w osobistych schematach dotyczących nauczycieli. Ponadto możliwe jest określenie poziomu poszczególnych schematów w zakresie akceptacji – odrzucenia oraz autonomii – dominacji. Przyjmuje się, że każde zachowanie nauczycieli jako grupy znaczącej ma charakter ewaluacyjny dla ucznia, tzn. stanowi podstawę do weryfikacji jego wartości, pozycji społecznej. Wyłącza się zatem możliwość zachowań neutralnych. Wskutek tego brak zachowań akceptujących stanowi przejaw postawy odrzucenia, zaś brak nasilenia działań poniżających wskazuje na gratyfikację potrzeby szacunku. Analogicznie brak zachowań dominacyjnych ze strony nauczycieli pozwala wnioskować o respektowaniu autonomii ucznia, zaś brak działań upodmiotowujących wskazuje na ograniczanie niezależności, swobody działania.

Przyjmując te założenia, poziom doświadczeń pozytywnych oraz negatywnych określa się na podstawie sumy itemów diagnostycznych zgodnie z punktacją: Nigdy – 0, Rzadko – 1, Często – 3, Zawsze – 4. Aby obliczyć nasilenie doświadczenia akceptacji oraz autonomii, należy zachować tę zasadę punktowania dla twierdzeń pozytywnych, zaś odwrócić ją dla itemów negatywnych (tj. 4 – Nigdy, 3 – Rzadko, 1 – Często, 0 – Zawsze). Aby przeciwdziałać skłonności do uśredniania, unikania jednoznaczności w ocenie innych, nie włączono do kafeterii odpowiedzi kategorii „Czasem”. Dostrzegalna tym samym przerwa w stopniowaniu częstości określonego działania znajduje swoje odzwierciedlenie w wartości punktowej poszczególnych odpowiedzi (zrezygnowano z wartości 2 adekwatnej dla odpowiedzi „Czasem”). W obliczaniu wyników surowych należy zsumować wartości dla poszczególnych wymiarów według następującego klucza⁹:

1. Nasilenie pozytywnego schematu nauczycieli: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 22.
2. Nasilenie negatywnego schematu nauczycieli: 6, 8, 12, 14, 19, 10, 15, 18, 20.
3. Poziom akceptacji w schemacie nauczycieli: 1, 2, 3, 5, 6-, 7, 8-, 9, 11, 12-, 15-, 16 17, 18-, 22.
4. Poziom autonomii w schemacie nauczycieli: 4, 10, 13-,14-, 19, 20-, 21.

Wskaźnik „-” oznacza item negatywny, odwrotnie punktowany.

Ogólny wskaźnik ilościowy dla określonego wymiaru schematu waha się w granicach od 0 do 4 razy n^{10} .

⁹ Numery itemów odnoszą się do zaakceptowanych w wyniku analizy trafności i rzetelności wersji zestawu indeksów zamieszczonych w załącznikach (w indeksie zostały one wymieszane, aby ograniczyć tendencyjność odpowiedzi).

¹⁰ n – oznacza ilość itemów dla danego aspektu schematu.

Podsumowanie

Uzupełnienie perspektywy społecznej o subiektywną, podmiotową optykę postrzegania społecznego pozwala trafniej opisywać przestrzeń relacji międzyludzkich (Schlallok i in., 2007, 2010). Wniknięcie w subiektywną reprezentację ucznia z lni dotyczącą nauczycieli daje szansę na przewidywanie jego zachowań w tej relacji. Przeprowadzona analiza psychometryczna pozytywnie zweryfikowała wartość poszczególnych itemów i uzasadnia uznanie kwestionariusza *Moi Nauczyciele AD–AO–N* za narzędzie pozwalające opisać poziom pozytywnych i negatywnych doświadczeń ucznia zarejestrowanych w świadomym wymiarze osobistych schematów poznawczych dotyczących nauczycieli. Ponadto pozwala ono na poznanie poziomu akceptacji i autonomii w tym schemacie (ostatniego z większą ostrożnością).

Uzyskane wyniki skłaniają do wnioskowania, że system wiedzy osobistej o nauczycielach dąży do jednoznaczności ewaluacyjnej, gdyż badane wymiary doświadczeń okazały się być względnie zależne w systemie osobistej wiedzy młodzieży z lni. Zgodnie z Hierarchiczną Teorią Potrzeb Masłowa (2009) aktywizowanie potrzeby autonomii nie wyklucza generowania potrzeby akceptacji jako motywu niższego rzędu, bardziej czułego, dlatego analiza wymiaru autonomii musi być na obecnym poziomie weryfikacji narzędzia bardzo ostrożna, gdyż filtrem decyzyjnym dla oceny różnych zachowań nauczycieli wydaje się być motyw akceptacji, dowartościowania i głównie on wyznacza szczegółowe spostrzeżenia dotyczące przełożonych (por. Kosińska, 1998; Obuchowka, 1999; Kurtek, 2012).

Indeks schematów nauczycieli (AD–AO–N) spełnia podstawowe kryteria dobroci psychometrycznej i może stanowić podstawę do eksperymentalnych jakościowych i ilościowych analiz idiograficznych oraz nomotetycznych, w tym porównań międzygrupowych w badaniach naukowych dotyczących doświadczeń młodzieży z lni. Wymaga jednak dalszych czynności standaryzacyjnych na większej próbie badanych oraz dalszej pracy nad wymiarem autonomii – dominacji. Owocne mogłoby się okazać zastosowanie podejścia empirycznego typu down-top, opartego na zbieraniu szczegółowych charakterystyk opartych na pytaniach otwartych lub rozszerzenie repertuaru itemów wyrażających dominacyjne i upodmiotowujące działania nauczycieli. Działania takie pozwoliłyby na większą obiektywizację schematów młodzieży z lni dotyczącą nauczycieli.

Bibliografia

- Bramston, P., Bostock, J. (1994). Measuring stress in people with intellectual disability: The development of a new scale. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 19, 149–157.
- Brzeziński, J. (2003a). Poznanie naukowe – poznanie psychologiczne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Brzeziński, J. (2003b). Teoria testów psychologicznych: ABC psychometrii. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii* (s. 400–415). Gdańsk: GWP.
- Child, D. (1990). *The Essentials of Factor Analysis*. London: Cassell Educational Ltd.
- Chrzanowska, I. (2005). Szansa na społeczną akceptację? Uczniowie upośledzeni umysłowo w kształceniu integracyjnym i ogólnodostępnym. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Detterman, D.K., Gabriel, L.T., Ruthsatz, J.M. (2000). Intelligence and mental retardation: Past, present, and future. W: R. J. Sternberg (red.), *Handbook of Intelligence* (s. 141–158). Cambridge, Cambridge University Press.
- Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., Strahn, E. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272–299.
- Ferguson, G., Takane, Y. (2002). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fusińska, A. (2011). Wyuczona bezradność intelektualna oraz umiejscowienie kontroli nad ocenami szkolnymi u młodzieży gimnazjalnej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. *Szkoła Specjalna*, 4, 283–295.
- Głodkowska, J. (2005). Optymizm czy pesymizm młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w stylu wyjaśniania sukcesu i porażki. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1, 153–178.
- Głodkowska, J. (2012). *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kościelska, M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: PWN.
- Kościelska, M. (1998). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: WAiP.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kurtek, P. (2009). *Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wobec sytuacji trudnych. Osobowościowe i sytuacyjne uwarunkowania radzenia sobie*. Kielce: UHP Jana Kochanowskiego.
- Kurtek, P. (2012). Regulacyjne znaczenie doświadczeń relacji z rodzicami w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach społecznie trudnych. *Psychologia Rozwojowa*, 4, 63–77.
- Larkin, P., Jahoda, A., MacMahon, K. (2013). The Social Information Processing Model as a Framework for Explaining Frequent Aggression in Adults with Mild to moderate Intellectual Disabilities: A Systematic Review of the Evidence. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(5), 447–465.
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S., Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84–99.
- Maruszewski, T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk: GWP.
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak, B. (2014). Uwarunkowania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym. *Szkoła Specjalna*, 2, 98–110.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Obuchowska, I. (1999). Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Olszewski, S. (2005). *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Otrębski, W., Wiącek, G. (2011). Diagnostyka w rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością umysłową – uzasadnienie teoretyczne dla konstrukcji narzędzi. *Przegląd Psychologiczny*, 54(4), 401–424.
- Pepi, A.; Alesi, M. (2005). Attribution style in adolescents with Down's syndrome. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 419–432.
- Płopa, M. (2005). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sadowska, S. (2005). W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce terapii ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1, 71–86.

- Sadowska, S. (2006). Szkolne stosunki interpersonalne w ocenach zadowolenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. *Szkola Specjalna*, 4, 252–264.
- Schlalock, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E. (2010). *Intellectual disability. Definition, classification, and system of support. 11th edition*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schlalock, R., Luckasson, R., Shogren, K. (2007). Perspectives. The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116–124.
- Sveinbjornsdottir, S., Thorsteinsson, E. (2008). Adolescent coping scales: A critical psychometric review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 533–548.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (1989). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper Collins Publishers.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385–398.
- Van Nieuwenhuijzen, M., Vriens, A. (2012). Social Cognitive skills and social information processing in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 426–434.
- Willner, P., Brace, N., Phillips, J. (2005). Assessment of anger coping skills in individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (5), 329–339.
- Wojciszke, B. (1986). *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*. Wrocław: PAN.
- Wojciszke, B. (2005). Postawy i ich zmiana. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (s. 79–106). Gdańsk: GWP.
- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245–287.

**INDEX OF TEACHERS' SCHEMAS IN STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL
DISABILITIES – EXPERIMENTAL VERSION OF THE QUESTIONNAIRE
("MOI NAUCZYCIELE" AD-AO-N)**

Summary

The article aims to present an index of experiences with teachers in adolescents with mild intellectual disabilities (MID). The psychosocial paradigm of rehabilitation for people with intellectual disabilities stresses the subjective dimension of functioning. Therefore, it is important to find out about individual experiences organized as cognitive schemas, among which constructs relating to teachers have a special part. Analysis of available tools assessing this area of knowledge in adolescents with MID proves it is reasonable to design a new research tool. The tool was based on B. Wojciszke's *Teoria Schematów Społecznych* [Theory of social schemas] (1986). According to this theory, a subject's specific deliberate activities are the essence of people's or group's schemas. Experiences connected with acceptance-rejection and autonomy-domination were considered crucial for relationships with teachers (Kościńska, 1984, 1998; Obuchowska, 1999; Olszewski, 2005; Sadowska, 2006). The items connected with these behaviors were validated based on the decisions of Competent Judges, which provided basis for evaluation of content validity. Further validation of the tool's psychometric qualities was based on a study of 102 basic special school students in a Special Education Residential Program (46 boys and 56 girls), aged 18-22, from rural and urban backgrounds. Analysis of theoretical validity based on hierarchical and exploratory factor analysis with oblimin rotation, and evaluation of internal consistency of factors – based on Cronbach's Alpha coefficient – proved the tool to meet the psychometric goodness criteria.

Key words: social experiences, social schemas, intellectual disability, factor analysis

Aneks

Moi Nauczyciele (AD-AO-N)

Imię i nazwisko....., klasa....., wiek....., płeć: (K/M)

Instrukcja: Każdy uczeń ma różne doświadczenia z nauczycielami. Bardzo chciałbym poznać Twoje codzienne doświadczenia z nauczycielami tej szkoły. Poniżej znajdują się opisy różnych zachowań nauczycieli wobec ucznia. Przeczytaj każde zdanie i zdecyduj, jak często Twój nauczyciel zachowuje się w ten sposób. Każda odpowiedź jest dobra, jeśli jest szczerą, czyli zgodną z Twoim przeżyciem.

Wybierz i podkreśl tylko jedną odpowiedź: ZAWSZE, CZĘSTO, RZADKO lub NIGDY.

Nauczyciele w mojej szkole

1. Dobrze o mnie mówią	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
2. Są szczerze zainteresowani moimi sprawami	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
3. Chwalą mnie, gdy na to zasługuję	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
4. Liczą się z moim zdaniem	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
5. Mówią do mnie w sposób ciepły i serdeczny	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
6. Obrażają, przezywają mnie	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
7. Ochraniają mnie, gdyś ktoś ze mnie żartuje lub kpi sobie	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
8. Bez powodu krzyczą na mnie	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
9. Doceniają mój wysiłek i nagradzają mnie	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
10. Zlecają mi odpowiedzialne zadania, wierząc że ich nie zawiodę	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
11. Słuchają mnie cierpliwie, kiedy mam problem	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
12. Unikają kontaktu ze mną	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
13. Wyręczają mnie na praktykach lub na lekcji	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
14. Rozkazują, nie tolerują sprzeciwu	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
15. Robią sobie ze mnie żarty, wyśmiewają się ze mnie	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
16. Pozwalają zadać pytanie na lekcji, gdy czegoś nie rozumiem	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
17. Są spokojni i cierpliwi wobec mnie	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
18. Straszają mnie, że nic w życiu nie osiągnę	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
19. Liczą na moją samodzielność w nauce, pracy	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
20. Narzucają mi, co mam robić w wolnym czasie	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
21. Motywują mnie do samodzielnego myślenia	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY
22. Mają do mnie sporo cierpliwości	ZAWSZE	CZĘSTO	RZADKO	NIGDY

Bardzo proszę, abyś sprawdził, czy odpowiedziałeś na każde pytanie. Bardzo dziękuję Ci za szczerą odpowiedź.

Oprac. P. Kurtek.

SYLWETKA PEDAGOGA PRACUJĄCEGO Z OSOBAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W KONTEKŚCIE ODDZIAŁYWAŃ ANTROPOTECHNICZNYCH

Kolego, wiesz dobrze, że aby działać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrz, trzeba mieć mocny fundament przekonań – w coś gorąco wierzyć, czemuś gorąco służyć – trzeba być sobą (...) Bo przecież jeżeli ma się dawać, to trzeba mieć co dawać, a żeby dużo dać, trzeba dużo mieć (...) Wtedy masz siłę do działania, do budzenia wartości u innych i siłę udzielania im pomocy w rozwoju (...).

Maria Grzegorzewska,
Listy do młodego nauczyciela

W artykule poruszono tematykę związaną z katalogiem cech osobowościowych, kompetencjami pedagoga, który zajmuje się procesem rewalidacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Katalog ten nabiera szczególnego znaczenia podczas stosowania specjalnych oddziaływań pedagogicznych opartych na wpływie osobistym wychowawcy i tkwiących w nim zasobach. Zawiera zestawienie kluczowych cech, umiejętności, dokonane głównie przez badaczy, którzy tworzyli fundamenty pedagogiki specjalnej na gruncie polskim. W artykule znajduje się również opis antropotechniki jako procedury oddziaływania edukacyjno-wychowawczego w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i podstawowych założeń jej stosowania. Prócz rozstrzygnięć teoretycznych w kwestii refleksji pedeutologicznej w pedagogice specjalnej opisano także wyniki badań sondażowych przeprowadzonych przez autorkę w trzech śląskich placówkach o charakterze specjalnym. Placówki te zajmują się rewalidacją osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnym wieku, na różnym poziomie i w instytucjach o odmiennym charakterze (integracyjnym, specjalnym, andragogicznym). Respondentami stały się osoby bezpośrednio zajmujące się pracą pedagogiczną z osobami o obniżonej sprawności intelektualnej. Wyniki badań obrazują wagę oddziaływań antropotechnicznych w edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz potwierdzają prakseologiczny wymiar katalogu predyspozycji pedagoga specjalnego, podkreślanego przez innych badaczy i teoretyków. Wskazują również, że kanon cech i predyspozycji dokonany przez polskich pedagogów specjalnych w ubiegłym stuleciu jest w dalszym ciągu aktualny i ważny dla praktyków – osób na co dzień pracujących z osobami z obniżoną sprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, niepełnosprawność intelektualna, antropotechnika, deontologia specjalna, pedeutologia specjalna

Wprowadzenie

Od początku rozwoju pedagogiki specjalnej podkreślano, że podstawowym obiektem jej zainteresowań jest człowiek w potrzebie, osoba wymagająca wsparcia w przekraczaniu barier, pokonywaniu trudności, które uniemożliwiają optymalny rozwój oraz funkcjonowanie społeczne (Lipkowski, 1977, s. 8). Jednym z najważniejszych zadań stawianych przed pedagogami specjalnymi jest zatem kompleksowe zajmowanie się tymi jednostkami, by jak najpełniej zaspokoić ich specjalne potrzeby edukacyjne, rozwojowe, socjalizacyjne i wychowawcze.

Łatwo można określić wagę odpowiednich kompetencji i predyspozycji, jakie cechować powinny osoby pracujące z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Ważnym więc obszarem naukowych eksploracji w pedagogice specjalnej wydaje się być refleksja pedeutologiczna, czyli rozważania dotyczące tożsamości pedagoga, posiadanych przez niego umiejętności oraz charakterystyki osobowościowej w kontekście podejmowanych przez niego oddziaływań, szczególnie tych opartych na antropotechnice.

Wszyscy zajmujący się rewalidacją i edukacją osób z niepełnosprawnością intelektualną powinni uświadomić sobie cel tej pracy. Powinien stać się nim integralny, twórczy i wielowymiarowy rozwój podopiecznych. Jego fundamentem musi być humanistyczny system wartości, w którym na pierwszym miejscu jest osoba i jej godność, a także prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, miłość, życzliwość. Transmisja tych wartości następuje właśnie w wyniku oddziaływań osobistych w relacji pedagog – wychowanek.

Pedagogika specjalna w sposób szczególny stawia wymóg posiadania przez nauczycieli-wychowawców pewnych cech osobowości dostosowanych do specyficznych zadań, jakie mają do spełnienia. W procesie rewalidacji konieczne jest całkowite zaangażowanie pedagoga, bowiem właśnie to zaowocować może najbardziej wymiernymi efektami. Niejednokrotnie antropotechnika stanowi kluczowy element procesów rehabilitacyjnych.

Zagadnienia deontologii pedagogicznej

Kim powinien być pedagog specjalny jako człowiek i jako nauczyciel-wychowawca? Odpowiedzi na to pytanie udziela deontologia pedagogiczna (nauczycielska), która osadzona jest na gruncie aksjologii oraz etyki zawodowej. Badania w tym zakresie zmierzają do ustalenia zasad moralno-etycznych oraz norm dotyczących powinności nauczyciela-wychowawcy, wyznaczających jego postępowanie zawodowe i mających na celu stworzenie szkicu osobowościowego pedagoga (Zwierzchowski, 1997).

Wielu znakomitych badaczy próbowało ukazać obraz pedagoga idealnego, tworząc katalogi cech osobowych, kompetencji oraz zachowań pożądanых. Maria Grzegorzewska (1961) wskazała na takie predykaty osobowościowe dobrego wychowawcy (tzw. triada), jak miłość, dobroć, życzliwość w stosunku do dzieci, poczucie odpowiedzialności i wyzwalająca postawa, uwalniająca aktywność oraz potencjał innych osób (nie tylko z niepełnosprawnością, ale także ich ro-

dzin, społeczności lokalnych itp.). Szczególną uwagę zwróciła na kregostup moralny pedagoga oraz wiarę w istotę i sens podejmowanych działań o charakterze wychowawczym.

Warunkiem zrozumienia sensu swojej pracy jest poczucie godności osobowej i zawodowej, które nieodłącznie związane jest ze świadomym kierowaniem się określoną hierarchią wartości. Godność, moralność i odpowiedzialność, jako źródło refleksji deontologiczno-pedeutologicznej w pedagogice specjalnej, tworzą swoisty fundament podmiotowo-osobowościowych kompetencji pedagoga.

Janina Doroszevska (1963, 1989), rozwijając refleksje Grzegorzewskiej, podkreśliła, że poczucie odpowiedzialności odnosi się nie tylko bezpośrednio do rozwoju i dbania o dobro wychowanka, ale także do kształtowania samego siebie jako wychowawcy. Pośrednio – poprzez samokształcenie i samodoskonalenie – umożliwiamy rozwój swoich cech osobowych, a także nabywanie/uzupełnianie kompetencji zawodowych, co z kolei sprzyja pełniejszemu rozwojowi naszych wychowanków. Należy podkreślić, że „zawód pedagoga specjalnego należy do grupy zawodów podmiotowych, nastawionych na pracę z drugim człowiekiem” (Plutecka, 2005, s. 115), wobec tego niezbędne są przymioty osobowościowe w postaci twórczej i nastawionej na refleksję postawy (Kabat-Szymaś, 2001; Balukiewicz, 2006), odnoszącej się zarówno do podejmowanych działań na rzecz drugiej osoby, jak i samego siebie (autorefleksja) jako kreatora i realizatora tych procesów.

Wśród charakterystyk osobowości idealnego pedagoga specjalnego na uwagę zasługuje katalog stworzony przez Halinę Borzyszkowską (1983), kompleksowo ujmujący to zagadnienie. Uwzględnia on trzy kategorie odniesienia: umysłowość, moralność oraz humanizm. Do pierwszej z nich autorka zaklasyfikowała takie cechy, jak: rozległa wiedza oraz doświadczenie w pracy pedagogicznej, znajomość psychiki osób z niepełnosprawnością i gotowość do wspomagania ich rozwoju; nawiązała także do klasycznego taktu pedagogicznego.

Druga kategoria określona jest jako moralność. W myśl jej założeń pedagog specjalny powinien cechować się opanowaniem, zrównoważeniem, odpowiedzialnością za swoją pracę, pracowitością, obowiązkowością, systematycznością, prawdomównością, bezinteresownością oraz właściwą postawą wobec podopiecznych. Ostatnia z kategorii, określona przez autorkę jako humanizm, odwołuje się do czynników warunkujących prawidłowy przebieg procesu rewalidacyjnego, związanych z wysoką jakością relacji wychowawczych (Majewicz, 2008).

Nakreślając sylwetkę pedagoga specjalnego w kontekście oddziaływań antropotechnicznych, nie można pominąć aspektu związanego z autorytetem pedagogicznym. Pedagog specjalny powinien być autorytetem nie tylko dla swoich wychowanków, ale również dla ich opiekunów, rodziców, środowiska. Najbardziej pożądanym w wychowaniu jest tzw. autorytet wyzwalający (Grzegorzewska, 1964; Plutecka, 2005), który wynika właśnie z cech, walorów osobowych pedagoga i pozwala rozwinąć potencjał oraz skupiać się na mocnych stronach podopiecznego. Zarówno w relacji wychowawca – wychowanek, jak i wychowawca – rodzice oraz wychowawca – środowisko ważne jest, aby pedagog był autorytetem w aspekcie moralnym i intelektualnym (Kosmala, 1999).

Autorytet intelektualny i moralny jest jedną z kluczowych cech przypisywanych idealnej sylwetce wychowawcy. We współczesnych realiach edukacyjno-wy-

chowania można jednak zaobserwować swoisty kryzys autorytetu pedagogicznego. Wiedzę, doświadczenie i bazę teoretyczną można zdobyć, wypracować, ale w dziedzinie moralności nie można mieć autorytetu, trzeba nim być. „Dlatego tak irytują nas ci, którzy chcą mieć autorytet moralny poprzez wiedzę o moralności, lub ci, którzy dla tych samych celów przykrawają moralność według własnej miary, sądząc, że jej częściowe spełnienie wystarczy, by stać się autorytetem moralnym dla innych. Jakże fałszywe to wyobrażenia! Nic nie demaskuje się samo tak szybko jak fałsz w dziedzinie wartości” (Stróżewski, 1992, s. 32).

W świetle koncepcji i rozważań teoretyczno-empirycznych można wskazać, że na autorytet pedagoga składają się także następujące cechy: autentyczność (kongruencja), postawa akceptująca, empatia (Kobylecka, 2002, s. 40; Poleszak, 1999, s. 196).

Katalog kompetencji prakseologicznych pedagoga specjalnego

„Głównym zadaniem prakseologii jest uświadomienie, sformułowanie, uzasadnienie i systematyzacja zleceń ogólnych i przestróg dotyczących sprawności działań, innymi słowy: ich praktyczności” (Cabała, 2007). Etapy działania można sformułować w następującej postaci: sprawca procesu, chcąc osiągnąć zamierzony uprzednio cel, działając w danym otoczeniu, za pomocą narzędzi i metod oddziałuje na podmiot, czego skutkiem jest powstanie określonego efektu. Istotę prakseologii można sprowadzić do odpowiedzi na pytanie: jak należy działać, by działać najsprawniej?

Praca wychowawczo-rewalidacyjna wymaga od pedagoga specjalnego nie tylko predyspozycji natury osobowościowej, potrzebne są również kompetencje praktyczne, warunkujące skuteczne i celowe działanie o charakterze specjalnym. Efekty wychowawcze może przynieść jedynie racjonalnie zaplanowana i świadoma działalność pedagogiczna, ukierunkowana na określone cele. Ważnym czynnikiem takich oddziaływań jest dostosowanie metod i technik oraz poszczególnych zadań rozwojowych do potrzeb, ale również możliwości podopiecznego. Kanon zasad, działań wychowawczych obejmuje również ich ewaluację w kontekście realizacji, kontroli oraz eliminacji popełnionych błędów.

Budowanie siebie jako pedagoga wymaga rozumienia sensu i znaczenia wykonywanej pracy zawodowej oraz istoty podejmowanych oddziaływań wychowawczo-rewalidacyjnych. Pedagog refleksyjny potrafi dokonywać wglądu w siebie (autorefleksji), wykonywane obowiązki oraz pracę, jej efekty. Dzięki temu jest zdolny nie tylko modyfikować i ulepszać system oddziaływań, ale także przekazać te umiejętności wychowankom.

Rozważania o kompetencjach pedagoga specjalnego obejmują również refleksje na temat szeroko rozumianych umiejętności społecznych i komunikacyjnych, co wydaje się kluczowe w procesie stosowania metod antropotechnicznych, polegających na doradzaniu wychowawczym, przekonywaniu, wysuwaniu sugestii czy wyrażaniu aprobaty/dezaprobaty. Nauczyciele i wychowawcy są zobligowani do wzięcia osobistej odpowiedzialności za wypowiedzane słowa i czyny.

O znaczeniu kompetencji interpersonalnych pedagoga specjalnego, a wśród nich umiejętności nawiązywania bezpośredniego kontaktu, współpracy i współdziałania w procesie wychowawczym, pisał m.in. Kazimierz Kirejczyk (1981). Kwalifikacje komunikacyjne, zrozumienie, wzajemne oddziaływanie na siebie i empatia, oprócz fachowej wiedzy z tego zakresu oraz znajomości technik i metod skutecznej komunikacji, stanowią ważne narzędzie transmisji treści wychowawczo-edukacyjnych w procesie wychowania, w relacji osoba – osoba.

Spoglądając na obraz pedagoga specjalnego z perspektywy oczekiwań społecznych można stwierdzić, że wymaga się od niego zaangażowania, gotowości do pomocy, życzliwości oraz akceptacji każdej osoby z utrudnieniami w rozwoju (Eckert, 1986). O powodzeniu współpracy pedagoga z rodzicami i środowiskiem podopiecznego, a także o zdobyciu autorytetu decyduje zatem praca wychowawcza oparta na fachowej wiedzy, budzącej szacunek oraz gotowość do pomocy praktycznej, polegającej na udzielaniu rzetelnych rad i wskazówek. Sukcesy wychowawcze pedagoga specjalnego w dużej mierze zależą od uznania środowiska oraz zaufania, jakie zdobył wykorzystując swoje zasoby. Autentyczność w działaniu powoduje, że komunikacja interpersonalna staje się łatwiejsza, a komunikaty bardziej czytelne, co wpływa na jasność i zrozumienie wzajemnych oczekiwań.

Antropotechnika jako procedura oddziaływań edukacyjno-wychowawczych w pedagogice specjalnej

Aktualne tendencje w pedagogice specjalnej uwidaczniają coraz wyraźniej różnicę między odchodzącym w przeszłość podejściem opiekuńczym, określającym jednostkę w kategoriach choroby lub posiadanych dysfunkcji, a podejściem humanistycznym, społecznym wskazującym na wzajemne uwarunkowania niepełnosprawności i funkcjonowania człowieka w korelacji ze środowiskiem (interakcyjny model niepełnosprawności). Głównym celem wszelkich oddziaływań podejmowanych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jak najbardziej samodzielne i aktywne życie w otwartym środowisku, z zapewnieniem niezbędnej pomocy i wsparcia.

Pedagogika specjalna dysponuje wieloma różnorodnymi metodami, technikami i środkami oddziaływań rewalidacyjno-wychowawczych. Można je podzielić biorąc za kryterium środki dostępne wychowawcy w realizacji i organizacji procesu wychowawczego. Wyróżnić możemy zatem: osobiste walory własne lub innych osób, sytuacje społeczne, grupy formalne i nieformalne, elementy kulturowe. W nawiązaniu do klasyfikacji zaproponowanej przez Czesława Czapówa i Stanisława Jedlewskiego (1971), procedury wychowawcze można podzielić na te, które są oparte na oddziaływaniu bezpośrednim, czyli antropotechnikę (psychotechnikę), oraz na oddziaływaniu pośrednim – w postaci socjotechniki i kulturotechniki.

Procedury stosowania metod antropotechnicznych opierają się na zależności ze względu na osobę wychowawcy, który ma ukierunkować aktywność podopiecznego w pożądanym kierunku. Wpływ osobisty i więź osobowa z wychowankiem jest głównym elementem oddziaływań. Grzegorzewska, prekursorka

pedagogiki specjalnej na gruncie polskim, upatrywała w osobowości wychowawcy wręcz źródła powodzenia w pracy rewalidacyjnej. To właśnie w kontekście oddziaływań antropotechnicznych sylwetka pedagoga wydaje się mieć szczególne znaczenie, bowiem wymaga, aby wychowawca był nie tylko nauczycielem, ale także mentorem, autorytetem, osobą prawą i godną zaufania, swobodnym przewodnikiem i wzorem (co niewątpliwie ułatwia transmisję wiedzy, wartości, wzorców zachowań itp.).

W większości sytuacji wychowawczych i edukacyjnych dochodzi do spotkania osób. Dialog podmiotów opiera się na specyficznych warunkach, m.in. generuje go więź chcących ze sobą współdziałać, otwartych osób, tj. wychowawcy i wychowanka. Właśnie wtedy, pozostając do dyspozycji wychowanków, pedagog ma służyć tym, co posiada – własną wiedzą, doświadczeniem, zdobytymi kompetencjami oraz swoją osobą. W pedagogice specjalnej rozumianej podmiotowo na drugi plan schodzi pytanie, czego uczyć, na rzecz tego, kogo uczyć, uwzględniając osobę wychowanka, jego specjalne potrzeby edukacyjno-wychowawcze i rozwojowe. Jest to możliwe wtedy, gdy wychowawca permanentnie pracuje nad swoim samodoskonaleniem i rozwojem osobistym.

W toku podejmowanych interakcji udziela się pomocy, wywiera pozytywny wpływ na jednostkę, który ma aktywizować i mobilizować osobę wychowywaną do rozwoju. Wychowanek, poprzez rozmaite techniki stosowane przez pedagoga, jest skłonny do powtarzania określonych zachowań i przygotowany do internalizacji norm. Antropotechnika prowadzi do kształtowania dyspozycji psychicznych, które określają również przebieg procesów emocjonalnych podopiecznego. Zadaniem wychowawcy jest także adekwatne argumentowanie decyzji, motywów postępowania, tłumaczenie rzeczywistości, co sprzyja także podtrzymaniu zaufania we wzajemnej relacji.

Do ważnych cech osobowych pedagoga specjalnego zalicza się także postawę twórczą i pomysłowość, poczucie humoru oraz optymistyczne nastawienie (Doroszewska, 1989), które generują odpowiedni klimat wychowawczy oraz budują atmosferę przyjaznego bezpieczeństwa wśród wychowanków. Jest to szczególnie ważne w kontekście stosowania procedury antropotechnicznej – tylko w tak wytworzonej atmosferze możliwe są „pozytywne odniesienia do osób. Te odniesienia to właśnie stała życzliwość, roztropne zaufanie oraz dążenie do sytuowania się w życzliwości. Życzliwość jest skutkiem akceptowania realności i istnienia osób. Zaufanie jest skutkiem prawdy. Poszukiwanie życzliwości i zaufania jest potrzebą przebywania w ludzkim środowisku życia” (Gogacz, 1994).

Charakterystyka metodologiczna badań własnych

Przedmiotem podjętych badań było określenie i usystematyzowanie opinii na temat sylwetki pedagoga pracującego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Do przedmiotu badań należała także analiza warsztatu pracy respondentów – pedagogów pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną – w kontekście oddziaływań rewalidacyjnych, szczególnie tych, które opierają się na antropotechnice.

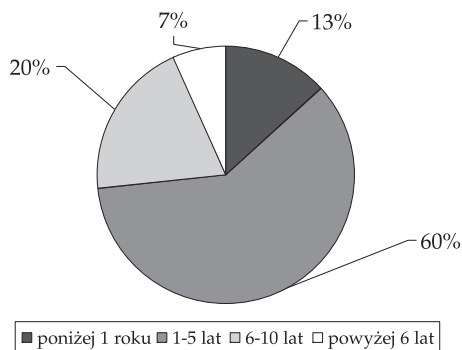
Główny problem badawczy sformułowany został następująco: Jakie są opinie dotyczące sylwetki i kompetencji pedagoga specjalnego wśród osób pracujących z niepełnosprawnymi intelektualnie?

Do technik służących realizacji projektu badawczego metodą sondażu diagnostycznego zaliczyć można ankietę, wywiad i rozmowę (Łobocki, 2007, s. 251). Zastosowaną przeze mnie techniką, która umożliwiła uzyskanie informacji niezbędnych do rozwiązania problemu badawczego, była ankietka. Umożliwia ona przeprowadzenie badań w szybkim tempie, w dużej grupie oraz zapewnia respondentom anonimowość, co pozwala sądzić, że ich wypowiedzi będą wiarygodne i szczerze.

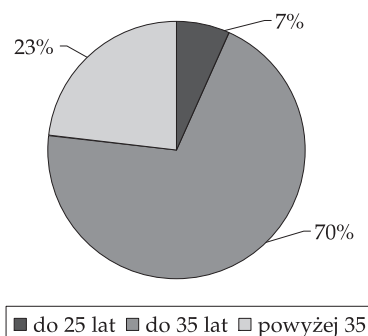
Kwestionariusz ankiety zastosowany przeze mnie ma charakter mieszany z pytaniami alternatywnymi, dysjunktywnymi, koniunktywnymi oraz z uszeregowaniem wariantów, poprzedzoną stosowną instrukcją pisemną. Respondent był proszony o ustosunkowanie się do 11 pytań.

Populację badaną stanowiły osoby pracujące z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w świetlicy terapeutycznej dla osób dorosłych głębiej niepełnosprawnych oraz szkole podstawowej specjalnej i integracyjnej w jednym z miast na Śląsku. W badaniach wzięło udział 30 respondentów (cała populacja pedagogów pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, w tym pedagogów specjalni). Badania objęły 27 kobiet oraz 3 mężczyzn.

Większość respondentów miała staż pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie mieszczący się w przedziale od roku do pięciu lat i była w wieku między 26. a 35. rokiem życia. Procentowe ilustracje podziału respondentów według posiadanego stażu pracy oraz wieku prezentują wykresy 1 i 2.



Wykres 1. Staż pracy respondentów



Wykres 2. Wiek respondentów

Respondenci poproszeni o uszeregowanie cech, kompetencji, predyspozycji osobowościowych oraz postaw określających sylwetkę pedagoga specjalnego podkreślili przede wszystkim wagę miłości, życzliwości, dobroci oraz doświadczenia. Jako istotne wskazali również takie przymioty, jak: systematyczność, pracowitość i obowiązkowość, postawa akceptująca, empatia, a także postawa wyzwalająca pedagoga. Odwołując się do podstaw teoretycznych można stwierdzić, że respondenci za najważniejsze kategorie uznają umysłowość oraz humanizm, moralność jako cechę umieszczają dopiero na 10. miejscu w hierarchii cech istot-

nych w pracy pedagogiczno-rewalidacyjnej (por. Borzyszkowska, 1983). Hierarchia cech i postaw pedagoga specjalnego pracującego z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie stworzona przez respondentów przedstawia się następująco:

1. Miłość, dobroć, życzliwość.
2. Doświadczenie.
3. Pracowitość, obowiązkowość, systematyczność.
4. Postawa akceptująca, empatia.
5. Postawa wyzwalająca.
6. Poczucie odpowiedzialności za swoją pracę.
7. Samokształcenie i samodoskonalenie.
8. Rozległa wiedza.
9. Kompetencje interpersonalne (umiejętności społeczne i komunikacyjne).
10. Moralność.
11. Opanowanie, zrównoważenie.
12. Autentyczność.

Pedagodzy zapytani o rozumienie i znaczenie podkreślonej przez nich postawy – autorytetu wyzwalającego, wskazali takie główne jego cechy, jak: twórczość, pomysłowość, wspieranie w rozwoju, rozwijanie potencjału drzemiącego w osobie oraz skupianie się na mocnych stronach jednostki. Kilku respondentów zwróciło także uwagę na kierunek działań osoby będącej autorytetem wyzwalającym, obejmujący nie tylko jednostkę, ale także jej otoczenie środowiskowe oraz posiadanie walorów o znaczeniu moralnym, tzw. kręgosłupa moralnego.

Jako najbardziej skuteczną metodę oddziaływania pedagogicznego na specyficzną grupę osób, jaką tworzą osoby o obniżonej sprawności intelektualnej, respondenci postrzegają wpływ osobisty oparty na walorach własnych lub innych osób, czyli antropotechnikę. Takiego wyboru dokonało 13 spośród 30 respondentów.

Wielu respondentów za skuteczną metodę oddziaływań wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie uważa także oddziaływania oparte na socjotechnice, czyli wpływie grupy na jednostkę, pracy w grupie oraz organizowaniu sytuacji społecznych lub ich naturalnym wykorzystaniu (wybór 12 osób). Oddziaływania polegające na inkulturacji lub pobudzaniu i rozwijaniu twórczości jednostki za najbardziej skuteczne uznało 5 respondentów.

W opinii ponad połowy respondentów najskuteczniejszą techniką antropotechniczną jest wyrażanie aprobaty lub dezaprobaty danego zachowania, postawy lub cech osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Ponad 1/4 badanych skuteczności oddziaływań upatruje w wysuwaniu sugestii dotyczących działań, zachowań itp. Przekonywanie oraz doradzanie wychowawcze nie zyskało uznania pedagogów w kontekście efektywności pracy z osobami o obniżonej sprawności intelektualnej.

Badając i próbując nakreślić sylwetkę pedagoga specjalnego w kontekście oddziaływań antropotechnicznych nie sposób pominąć aspektu związanego z autorytetem pedagogicznym. 18 z 30 respondentów uważa, że pedagog specjalny powinien stanowić autorytet nie tylko dla swoich wychowanków, ale również dla ich opiekunów, rodziców a także środowiska. Zarówno w relacji wychowawca – wychowanek, jak i wychowawca – rodzice oraz wychowawca – środowisko jego autorytet jest równie znaczący i ważny dla oddziaływań pedagogiczno-re-

walidacyjnych. Stanowisko to jest zbieżne z opiniami teoretyków, którzy jednak dodają, że pedagog powinien być autorytetem w aspekcie moralnym, ale również intelektualnym (por. Kosmala, 1999).

Wspomniany już autorytet pedagogiczny jest jedną z zasadniczych cech przypisywanych idealnej sylwetce wychowawcy nie tylko osób z niepełnosprawnością intelektualną. Należy podkreślić, co robi wielu teoretyków, że pedagog specjalny powinien łączyć w swojej osobie autorytet intelektualny z moralnym (por. Grzegorzewska, 1964; Borzyszkowska, 1983; Stróżowski, 1992; Kobylecka, 2002). Jak już wcześniej wspomniano, bycie autorytetem moralnym jest czymś znacznie trudniejszym niż autorytetem znawstwa czy umiejętności. W dziedzinie moralności nie można mieć autorytetu, trzeba nim być – tak uważa większość respondentów.

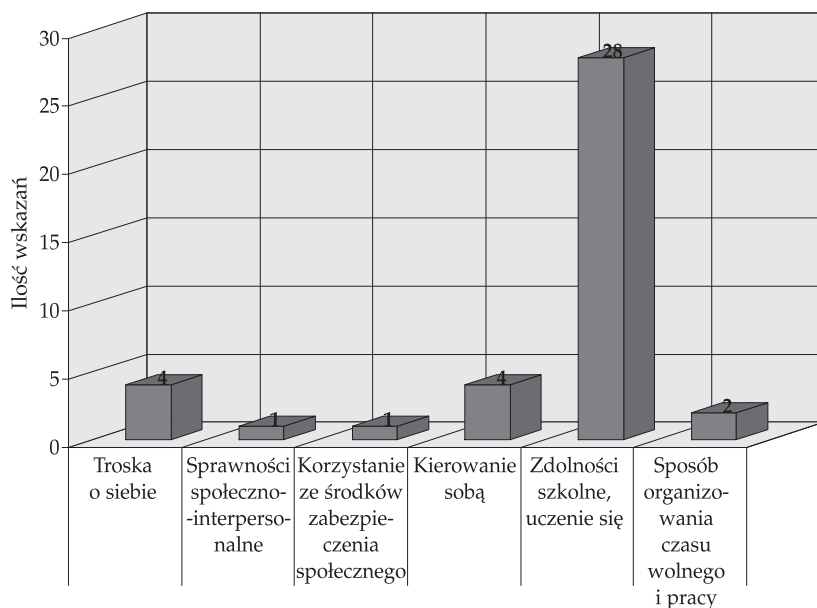
Na pytanie o wymiar pomocy pedagoga specjalnego rodzicom lub opiekunom osoby z niepełnosprawnością intelektualną respondenci udzielili następujących odpowiedzi: prawie 3/4 respondentów uważa, że wsparcie powinno polegać na zaangażowaniu w problemy jednostki oraz postawie gotowości do ewentualnej pomocy, tak ważnej dla osób opiekujących się niepełnosprawnymi; 8 osób twierdzi, że pedagodzy zobligowani są jedynie do wyrażenia zrozumienia dla ich sytuacji oraz życzliwości, 1 ankietowany postrzegał pomoc w bardzo wyraźnym wymiarze – jako udzielanie praktycznych rad i konkretnych wskazówek.

Najistotniejsze zasady nauczania i wychowania osób niepełnosprawnych intelektualnie w opinii respondentów to podmiotowość i personalizacja oraz wczesna diagnoza, interwencja. Łączą się one z kolejną z zasad w hierarchii – komplementarnym, wszechstronnym i zintegrowanym podejściem. Kolejnymi ważnymi działaniami w opinii ankietowanych osób jest indywidualizacja, a także dobór odpowiednich metod, technik, środków oddziaływania pedagogiczno-rewalidacyjnego. Badani nie uwzględnili w zestawieniu takiej zasady, jak kształtowanie pozytywnej atmosfery oraz zasady sukcesu. Wydawać się może, że mając ograniczony wybór, osoby ankietowane wskazywały odpowiedzi, w których poniekąd mieszczą się nieuwzględnione formuły działań:

1. Podmiotowość, personalizacja.
2. Wczesna diagnoza i interwencja.
3. Wszechstronne, zintegrowane podejście do osoby z niepełnosprawnością.
4. Indywidualizacja.
5. Dobór odpowiednich metod, technik i środków oddziaływania.
6. Stopniowe, celowe i regularne działania.
7. Współpraca ze środowiskiem i rodziną.
8. Otwartość i akceptacja.
9. Normalizacja życia.

Respondenci zostali zapytani również o najmocniejsze i najsłabsze strony osób z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż poniekąd generuje to specyfikę pracy pedagoga specjalnego. Wskazuje obszary szczególnego zainteresowania pedagogów i ukierunkowuje ich oddziaływania edukacyjne, wychowawcze, rewalidacyjne. Respondenci określili zakres potencjałów u osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zaliczyli do nich: wrażliwość emocjonalną, szczerść, duże możliwości związane z funkcjonowaniem społecznym, chęć współdziałania, otwartość w kontakcie oraz zdolności twórcze, artystyczne.

Jako najslabsze sfery funkcjonowania badani pedagodzy postrzegają przede wszystkim zdolności poznawcze, uczenie się. Do słabych stron osób niepełnosprawnych intelektualnie zaliczyli również wymiar troski o siebie, samosterowność – kierowanie sobą, sposób organizowania czasu wolnego i pracy, sprawności społeczno-interpersonalne i korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego. Wybrane przez respondentów odpowiedzi zawiera wykres 3.



Wykres 3. Dziedziny funkcyjowania, w których osoby niepełnosprawne intelektualnie radzą sobie najslabiej

Podsumowanie

Pedagodzy biorący udział w niniejszych badaniach przybliżyli w pewnym stopniu sylwetkę pedagoga pracującego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, jego przymioty i kompetencje antropotechniczne. Badania, choć nie mogą być reprezentatywne ani uogólnione, zilustrowały myśl deontologiczną przedstawianą przez wybitnych badaczy i twórców pedagogiki specjalnej. Wyniki badań wskazują, że zawód pedagoga pracującego z bardzo specyficzną grupą, jaką tworzą osoby o specjalnych potrzebach, jest postrzegany przez nich jako misja, nie rzemiosło. Badani za najważniejsze przymioty i cechy osobowościowe uznali dobroć, życzliwość i miłość – podobnie jak Grzegorzewska, która określiła je mianem „subtelny instrumentu roboczego” pedagoga specjalnego.

Przeprowadzone badania wykazały także, że dla respondentów bardzo ważną metodą pracy jest antropotechnika, która nieodzownie łączy się z katalogiem

kompetencji oraz profilem osobowościowym, a także wartościami charakterystycznymi dla osób wykorzystujących wpływ osobisty w oddziaływaniu pedagogicznym. Niezwykle istotny jest także fakt bycia i stawania się autorytetem. Jest on postrzegany przez osoby badane jako wielowymiarowy, zarówno pod względem jakościowym, jak i w odniesieniu do kierunku działań.

Wyniki badań zobrazowały ponadto podejście respondentów do podmiotu ich oddziaływań. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną postrzegane są przez nich jako jednostki indywidualne, mające własną tożsamość oraz potencjał, który powinien być rozwijany, podlegające wychowaniu podmiotowemu w duchu personalistycznym. Badani pedagodzy podkreślili zgodnie wagę zasady wszechstronnego, holistycznego i wielospecjalistycznego podejścia do osoby niepełnosprawnej intelektualnie oraz wczesnej diagnozy i interwencji.

W toku podejmowanych interakcji na linii wychowawca – wychowanek udziela się pomocy, wywiera pozytywny wpływ na osobę wychowywaną, który ma aktywizować i mobilizować ją do rozwoju. Podopieczny, poprzez rozmaite techniki stosowane przez pedagoga, jest skłonny do powtarzania określonych zachowań i przygotowany do internalizacji norm. Antropotechnika prowadzi do kształtowania dyspozycji psychicznych, które określają również przebieg procesów emocjonalnych podopiecznego. Zadaniem wychowawcy jest także adekwatne argumentowanie decyzji, motywów postępowania, tłumaczenie rzeczywistości, co sprzyja podtrzymaniu zaufania we wzajemnej relacji.

Pedagog, który chce dzielić się z wychowanekami tym, co ma, przede wszystkim sam musi wiele posiadać: chcąc kształcić – zobligowany jest do posiadania gruntownej wiedzy, chcąc wpływać na innych, aby stali się lepsi – sam musi być dobrym człowiekiem. Wartość nauczyciela nie sprowadza się tylko do jego wartości osobistej, do posiadanej wiedzy i umiejętności, lecz także w równej mierze do tego, jak umie przekształcać wychowaneków w ludzi mających bogatą, twórczą osobowość, jak umie zaszczerpieć im normy moralne, wiedzę o świecie, upodobania kulturalne, umiejętności techniczne.

Bibliografia

- Balukiewicz, M. (2006). Szkic sylwetki nauczyciela szkoły specjalnej. W: A. Stankowki, M. Balukiewicz (red.), *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borzyszkowska, H. (1993). Osobowość pedagoga specjalnego. *Szkoła Specjalna*, 1.
- Cabała, P. (2007). *Wprowadzenie do prakseologii – przegląd zasad skutecznego działania*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Cierpiałkowska, L. (2007). *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Czapów, Cz., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN.
- Doroszevska, J. (1963). *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa: PZWS.
- Doroszevska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*. Wrocław: Ossolineum.
- Eckert, U. (1986). Zadania nauczyciela kształcenia specjalnego. *Szkoła Specjalna*, 2.
- Gogacz, M. (1994). Wartości osobowe w kształceniu świadomości zawodowej nauczyciela. W: A.M. Tchorzewski (red.), *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*. Bydgoszcz: WSP.
- Grzegorzewska, M. (1961). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: PZWL.
- Grzegorzewska, M. (1964). *Wybór pism*. Warszawa: PWN.

- Kabat-Szymaś, M. (2001). *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Kirejczyk, K. (red.). (1981). *Upośledzenie umysłowe. Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kobylecka, E. (2002). O kompetencjach aksjologicznych nauczyciela-wychowawcy. W: K. Ferenc, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*. Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych UZ.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: WSiP.
- Kosmala, J. (1999). *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*. Częstochowa: WSP.
- Kościelska, M. (2000). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lipkowski, O. (1977). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PWN.
- Łobocki, M. (2007). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Majewicz, P. (2008). Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania. W: P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. Gliwice – Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plutecka, K. (2005). Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych. *Szkoła Specjalna*, 1.
- Poleszak, W. (1999). System wartości nauczycieli w opinii uczniów. W: Z.B. Gaś, *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*. Warszawa: IBE.
- Stróżowski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: Znak.
- Zwierzchowski, P. (1997). Nauczyciele wobec wyzwań współczesnego świata. W: W.M. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz: WSP.

PROFILE OF AN EDUCATOR WORKING WITH PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF ANTHROPOTECHNICAL INTERVENTIONS

Summary

The article brings up the subject of personality traits and competence of an educator who is involved in the process of rehabilitation of people with intellectual disabilities. Such a set becomes particularly important when special educational interventions are used that are based on the educator's personal influence and on his or her inherent resources. That being so, it contains a list of crucial traits and skills which was compiled by researchers, especially those who formed the foundation of special education in Poland. The article also describes anthropotechnics – as a procedure of educational intervention - used in work with people with intellectual disabilities, and fundamental principles of its use. Apart from theoretical resolutions on the question of pedeutological reflection in special education, it also describes the findings of a survey conducted by the Author in three special settings in Silesia. These (integrated, special and andragogical) settings provide rehabilitation services for people with intellectual disabilities at various ages; the respondents were people directly involved in educational work with people with intellectual challenges. The survey findings illustrate the significance of anthropotechnical interventions in the education and rehabilitation of people with intellectual disabilities and confirm the praxeological dimension of the set of the special educator's predispositions, which is emphasized by other researchers and theoreticians. They also show that the canon of traits and predispositions developed by Polish special educators last century is still relevant today and important for practitioners – people who work with individuals with intellectual challenges everyday.

Key words: special educator, intellectual disability, anthropotechnics, special deontology, special pedeutology

КЕНЕСБАЕВ С.М. [Kenesbaev S.M.]
КазНПУ им. Абая
[Kazakh National Pedagogical University named after Abay]
kenesbaev_sm@mail.ru
АУТАЕВА А.Н. [Autayeva A.N.]
КазНПУ им. Абая
[Kazakh National Pedagogical University named after Abay]
akbota-n@mail.ru
БУТАБАЕВА Л.А. [Butabayeva L.A.]
КазНПУ им. Абая
[Kazakh National Pedagogical University named after Abay]
butabaeva_laura@mail.ru
МАХМЕТОВА А.А. [Makhmetova A.A.]
КазНПУ им. Абая
[Kazakh National Pedagogical University named after Abay]
aigerim_anamkizi@mail.ru

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818x.1191295

К ВОПРОСУ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

В статье рассматривается проблема интеграции систем специального и инклюзивного образования и педагогических вузов, где готовят специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями. В настоящее время в республике не сформированы полноценные механизмы взаимодействия между работодателями (специальными организациями образования) и педагогическими вузами: их деятельность практически не планируется исходя из реальных потребностей регионов и потребителей услуг.

Усиление интегративных процессов системы специального образования и педагогических вузов станет одним из перспективных инновационных ресурсов повышения качества образования детей с ограниченными возможностями, отразит его синергетический эффект. Введение технологии мониторинга кадров системы специального образования, базирующегося на базе данных о потребностях областей в специалистах, количестве выпускников педагогических вузов будет способствовать оптимизировать стратегию развития единого образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: образовательная система, интегративный процесс, специальное и инклюзивное образование, подготовка педагогических кадров

Становление, как общего, так и специального образования в РК является отражением общегосударственных тенденций, противоречий и достижений. Это обуславливается историческими, демографическими, политическими, социальными и экономическими факторами, действующими в РК.

В Стратегии „Казахстан-2050”, определяющей новый политический курс развития нации, „создание современных и эффективных систем образования и здравоохранения” рассматривается как одна из первостепенных целей развития нашего государства (Послание Президента РК Н.А. Назарбаева ..., 2014). В то же время, весьма значимым для развития образовательной политики является предложенный в Стратегии курс на „экономический прагматизм на принципах прибыльности, возврата от инвестиций и конкурентоспособности”, который можно рассматривать

и как принцип управления образовательными системами в Республике Казахстан (РК). В нашем случае – это проблема интеграции рынка труда – систем специального и инклюзивного образования – и педагогических вузов, где готовят специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями. Решение этой проблемы обусловлено тем, что в настоящее время в республике не сформированы полноценные механизмы взаимодействия между работодателями (специальными организациями образования) и педагогическими вузами: их деятельность практически не планируется исходя из реальных потребностей регионов и потребителей услуг – детей с ограниченными возможностями (Государственная программа развития ..., 2011).

Изучение основных тенденций состояния подготовки специальных педагогов в республике, трудоустройства выпускников и потребности систем специального и инклюзивного образования, в специальных педагогах позволит нам определить проблемные поля ее качества и пути повышения эффективности (Peters, 2004). Усиление же интегративных процессов системы специального образования и педагогических вузов станет одним из перспективных инновационных ресурсов повышения качества образования детей с ограниченными возможностями, отразит его синергетический эффект (Брызгалова, 2010). Включение технологии мониторинга кадров системы специального образования, базирующегося на ведении в автоматизированном режиме комплекса баз данных о потребностях областей в специалистах, количестве выпускников педагогических вузов, как обязательный, поможет оптимизировать стратегии развития единого образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями (Волкова, 2002).

В последнее время, в вузах РК наблюдается заметный рост числа студентов-инвалидов. В подтверждение, обратимся к статистическим данным Республиканского ПМПК (на 01.01.2015г.) о детях с ограниченными возможностями развития (Справка по статистическому учету..., 2015). На начало года в РК было 141952 детей и подростков с ограниченными возможностями в развитии. Анализ данных показывает что из года в год растет количество детей с ОВ, так в республике в сравнении с 2013 годом отмечается увеличение количества детей на 3439 детей или 2,4% (см. таблицу 1).

Из таблицы видно, что в РК, если рассматривать в разрезе областей, то достаточно большое количество детей и подростков с ограниченными возможностями наблюдается в Костанайской области – 5,63% детей, за ней следуют Восточно-Казахстанская (3,73%), Западно-Казахстанская области и в г. Астана – 3,58%, Акмолинской области (3,5%), Павлодарской областях (3,47%), Северо-Казахстанской области (3,38%) и Карагандинской области (3,13%).

Наменьшее количество детей и подростков с ограниченными возможностями наблюдается в Мангыстауской области – 1,57%, затем в Кызылординской и Алматинской (по 1,62%), и Жамбылской областях (1,94%). Видимо такая распространенность в областях РК зависит от плотности населенности региона и экологического фактора.

Обучением в общеобразовательных и специальных организациях образования охвачено 84120 учащихся (89,2%). Из них:

- в специальных школьных организациях образования обучается – 13722 детей с ОВ (14,6%);
- в специальных классах общеобразовательных школ – 11461 детей (12,2%);
- в инклюзивных классах (совместное обучение со нормально развивающимися детьми) – 46340 детей с ограниченными возможностями или 49,1%;

- обучаются на дому – 10408 (7,3%) детей;
- в профессиональных школах и колледжах – 2877 подростков (3,0%);
- в частных, общественных организациях образования – 2189 детей (2,3%).

Таблица 1

Количество детей и подростков с ограниченными возможностями в развитии, учтенных ПМПК на 01.01.2015 год

№	Наименование области	Население 0–18 лет (тыс. чел.)	Учтено детей с ограниченными возможностями в развитии			
			2013 г.		2014 г.	
			абс.	%	абс.	%
1.	Акмолинская	195,8	6373	3,27	6845	3,50
2.	Актюбинская	236,6	5124	2,22	5169	2,18
3.	Алматинская	621,1	9222	1,53	10061	1,62
4.	Атырауская	197,1	4754	2,50	4604	2,34
5.	В-Казахстанская	339,5	11369	3,38	12651	3,73
6.	Жамбылская	386,2	7324	1,94	7474	1,94
7.	З-Казахстанская	170,3	6487	3,88	6091	3,58
8.	Карагандинская	352,8	11120	3,19	11035	3,13
9.	Костанайская	202	11693	5,80	11373	5,63
10.	Кызылординская	269,4	3958	1,52	4367	1,62
12.	Мангыстауская	214,2	3009	1,49	3353	1,57
13.	Павлодарская	182,8	6302	3,50	6342	3,47
14.	С-Казахстанская	136,4	4574	3,35	4605	3,38
15.	Ю-Казахстанская	1080,4	33445	3,16	32415	3,00
15.	г. Астана	221,4	7125	3,50	7927	3,58
16.	г. Алматы	345,3	6634	1,99	7640	2,21
17.	Итого по РК	5151,3	138513	2,76	141952	2,76

Положительным моментом является то, что по сравнению с 2013 г. увеличилось количество детей с ОВ охваченных обучением на 19% (2013г – 74,6%, 2014г. – 93,6%) (см. таблицу 2), а так же по формам организации обучения и коррекционной поддержки (см. рисунок 1).

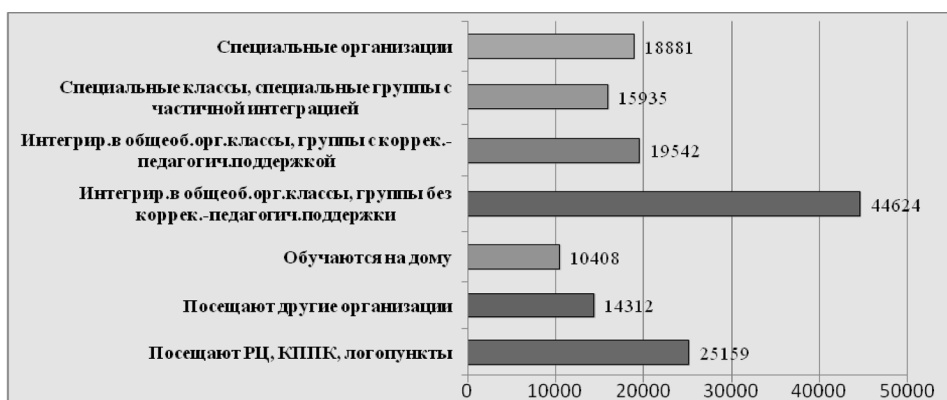


Рисунок 1. Формы организации обучения и коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями (данные ПМПК на 01.01.2015 г.)

Таблица 2

Сведения о количестве детей и подростков с ограниченными возможностями, направленных на обучение, воспитание в организации образования на 01.01.2015 год

Возраст детей с ОВ	Количество детей в организациях образования															
	Выявлено детей с ОВ		Специальные организации		Интегрированы в организации образования						Обучаются на дому		Обучаются в часторг-х, образ-х здрав. и соцзащиты, в проф.шк-х, колледжах		Посещают РЦ, КППК, логопункты	
					Интегрированы в организации образования		в общеобразовательные классы, группы		в общеобразовательные классы, группы							
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%		
Школьный возраст	94266	13722	14,6	11461	12,2	13896	14,7	32444	34,4	9725	10,3	9121	9,7	11496	12,2	
Всего	141952	18881	13,3	15935	11,2	19542	13,8	44624	31,4	10408	7,3	14312	10,1	25159	17,7	

Таблица 3

Сравнительная таблица по организациям обучения и коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями на 01.01.2015 г.

Формы организации обучения	Количество детей с ограниченными возможностями в развитии от 0 до 18 лет	
	2013 год	2014 год
по годам	2013 год	2014 год
Специальные организации	20456	18881
Специальные классы, специальные группы с частичной интеграцией	11276	15935
Интегрированы в общеобразовательные организации классы, группы:		
– с коррекционно-педагогической поддержкой	15397	19542
– без коррекционно-педагогической поддержки	21159	44624
Обучаются на дому	9388	10408
Посещают другие организации	12342	14312
Посещают РЦ, КППК, логопункты	28201	25159

Из данных таблиц и рисунка мы можем сказать, что организация обучения и коррекционной помощи детям осуществляется на базе специальных организаций, специальных классов при общеобразовательных школах, специальных группах с частичной интеграцией, обучаются на дому и в других организациях образования. Сравнение по годам 2013 и 2014 показывает существенную динамику в организации обучения в специальных классах, специальных группах с частичной интеграцией

и в интегрированных классах-группах общеобразовательных организациях. Из этого следует, что больше детей с ОВ интегрируются в общеобразовательные школы, классы, группы.

По представленным статистическим данным можно отметить, что количество детского населения с теми или иными отклонениями в своем развитии увеличивается из года в год.

Так, по имеющимся данным МОН РК на 2014 год в 17 вузах проводится подготовка педагогов по специальности 5В010500–Дефектология. Общее количество студентов составило 4084 человек, из них 1110 – приняты в 2015-2016 учебном году. Подготовка учителей-дефектологов проводится в 7 педагогических вузах, 10 университетах и одной академии.

Из представленных данных пяти летняя подготовка в рамках образовательной программы бакалавриата по данной специальности проводится в следующих вузах:

1. Восточно-Казахстанском государственном университете им. С. Аманжолова (3 студента);
2. Казахском государственном женском педагогическом университете (2 студента);
3. Казахском инженерно-педагогическом университете Дружбы Народов (7 студентов);
4. Костанайском государственном педагогическом институте (4 студента);
5. Павлодарском государственном педагогическом институте (5 студентов);
6. Университете «Болашак» (11 студентов);
7. Южно-Казахстанском государственном педагогическом институте (7 студентов);
8. Южно-Казахстанском государственном университете им. М. Ауэзова (6 студентов).

Общее количество студентов по пяти летнюю подготовку составляет 45 студентов.

Необходимо отметить, что согласно Государственному общеобязательному образовательному стандарту высшего образования (ГОСО 2012), утвержденному постановлением Правительства РК от 23 августа 2012 года №1080, «... профессиональная учебная программа высшего образования, направленная на подготовку специалистов с присуждением академической степени «бакалавр» по соответствующей специальности с нормативным сроком обучения не менее 4-х лет». Известно, что образовательный процесс регламентируется Типовым учебным планом по специальности 5В010500–Дефектология (Приказ МОН РК от 16 августа 2013 года № 343), которым предусматривается 4-хлетняя продолжительность обучения. Откуда и на основании какого стандарта проводится подготовка бакалавров-дефектологов в течение 5 лет не известно (Государственная программа развития..., 2011).

По данным ННПЦ КП за 2012 г. (последнее исследование) 7977 педагогов работают с детьми с ограниченными возможностями и только 82,6% имеют высшее образование; из них около 20% имеют высшее дефектологическое образование (Баймуратова, 2015).

Кадровое обеспечение специальных организаций образования в настоящее время является важной социально-экономической проблемой, затрагивающей все сферы экономической деятельности в Республике Казахстан. Эта проблема обусловлена, прежде всего, количественным и качественным несоответствием педагогов, предлагаемых на рынке труда, требованиям, предъявляемым работодателями. Одна из причин такого дисбаланса как мы понимаем заключается в отсутствии полной и до-

стоверной информации о численности и составе педагогов, необходимых для осуществления педагогической деятельности (Методические рекомендации..., 2014).

В статистике при определении численности кадров (нормы численности) необходимо учитывать множество показателей. Расчетной базой всех трудовых норм являются нормы времени, характеризующие продолжительность выполнения часов или величину затрат труда (времени) на единицу работы оказанных услуг.

Статистика кадров имеет своей целью сбор, обработку и представление статистической информации о численности, составе и динамике кадров. Единицей наблюдения в данном исследовании является персонал, совокупность лиц, чья психолого-педагогическая деятельность направлена на обучение и помощь в интеграции детей с ограниченными возможностями в социальное общество. В статистике дефектолог, учитывается как списочный состав работников организаций соответствующих подразделений учебных заведений (Баймуратова, 2015; Жалмухамедова, Аутаева, Бекбаева, 2014).

Перечень профессиональных групп занятий определен в соответствии с Государственным Классификатором занятий Республики Казахстан, утвержденным постановлением Госстандарта РК от 16 октября 1999 года № 22 (Государственный Классификатор..., 1999).

При формировании сведений о вакантных рабочих местах учтены свободные рабочие места, освободившиеся в связи с увольнением работников, и вновь созданные рабочие места по состоянию на 1 января текущего года.

При определении ожидаемой потребности в кадрах учтена предполагаемая дополнительная численность персонала (работников), необходимая в текущем году для расширения деятельности предприятия и реализации новых проектов.

По результатам статистического наблюдения Комитета по статистике МНЭ РК списочная численность работников в обследованных предприятиях на 1 января 2015 года составила 2925,3 тыс. человек, число вакантных рабочих мест – 22341 единицы. Доля вакансий в списочной численности работников составила 0,8% (Методические рекомендации..., 2014).

Большинство вакансий отмечено по профессиональной группе занятий «специалисты высшего уровня квалификации» – 5207 единиц, их доля составила 23,3% от общего количества вакантных рабочих мест (рисунок 2).

Ожидаемая потребность в работниках на отчетный период составила 24479 человек, их доля в списочной численности работников – 0,8%.

В разрезе видов экономической деятельности число вакантных рабочих мест в сфере образования – 1129 единиц, дефицит в кадрах составил 1233 человека (таблица 4).

По формам собственности наибольшая потребность в предприятиях и организациях с государственной формой собственности (1069 человек). Их удельный вес в общей ожидаемой потребности в работниках предприятий с государственной формой собственности составил 24,0%.

В разрезе регионов наибольшее число вакантных рабочих мест на 1 января 2015 года сложилось на крупных и средних предприятиях следующих регионов: г. Алматы – 4872 единицы, г. Астана – 3804 единицы, Карагандинская область – 1973 единицы.

Наиболее востребованы специалисты высшего уровня квалификации образования – 758 человек.

Наименьшее число вакансий отмечается в следующих регионах страны: в Кызылординской – 204 единицы, в Жамбылской – 335 единиц, в Актыубинской – 379 единиц; менее острый дефицит потребности в работниках в Восточно-Казахстанской области (135 человек) в Акмолинской (141 человек), в Кызылординской (168 человек), и Актыубинской областях (222 человека).

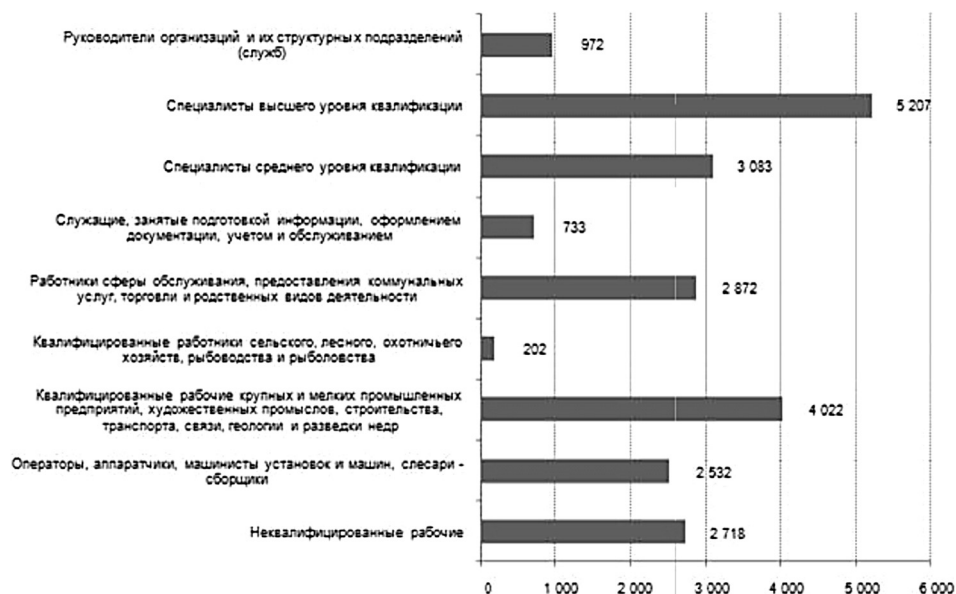


Рисунок 2. Вакантные рабочие места по основным профессиональным группам занятий на 1 января 2015 года

Таблица 4

Вакантные рабочие места и ожидаемая потребность в работниках по видам экономической деятельности и формам собственности

	Число вакантных рабочих мест на начало отчетного периода, единиц	Ожидаемая потребность в работниках на отчетный период, человек	По формам собственности, в том числе:		
			государственная	частная	иностранная
Всего из них:	22 341	24 479	4 451	16 498	3 530
Образование	1 129	1 233	1 069	164	—

Источник: Stat.gov.kz

Сведения о вакансии в малом бизнесе освещается в социальных сетях, увеличение числа рекрутинговых компаний свидетельствует о дисбалансе на рынке труда, о существовании неформального сектора экономики. На основании объявленных вакансий в социальных сетях аналитические и рекрутинговые компании периодически освещают информации о спросе и предложения на рынке труда.

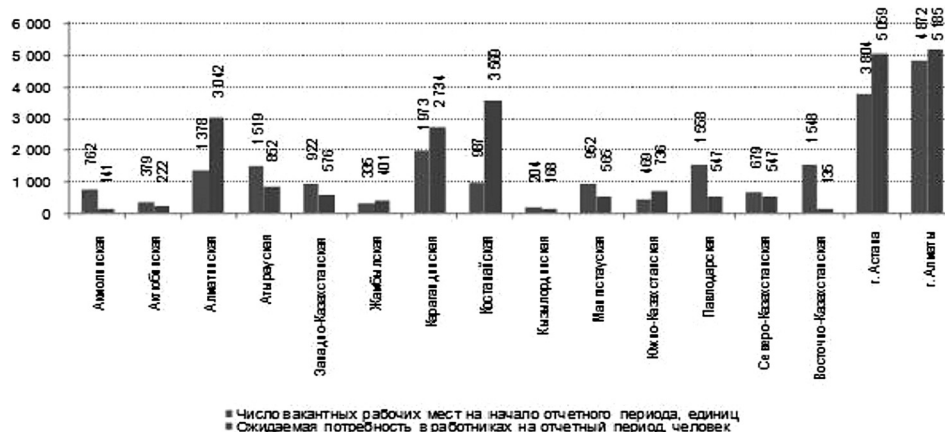


Рисунок 3. Вакантные рабочие места и ожидаемая потребность в работниках по регионам

Предлагаем модель (рисунок 4), позволяющую рассматривать и оценивать общую потребность региона в кадрах как сумму двух составляющих:

- потребности в кадрах, связанной с созданием дополнительных рабочих мест в регионе;
- потребности в кадрах, связанной с выбытием занятого населения с рынка труда региона.

Данная модель позволяет применить методы стандартизации и таким образом элиминировать возможное влияние различий в составе совокупностей по какому-либо признаку на величину сравниваемых интенсивных показателей.

Основными факторами, влияющими на процесс потребности в кадрах и создания дополнительных рабочих мест являются такие показатели экономики как валовой региональный продукт, объем инвестиций и численность постоянного населения.

Показатель потребности региона в кадрах, связанной с выбытием занятого населения с рынка труда отражает количество работников, которые, освобождая рабочее место, покидают рынок труда региона. Основными факторами являются перемещение работников за пределы региона на постоянное место жительства и работы, а также не трудоспособность (пенсионный возраст и прекращение трудовой деятельности, по состоянию здоровья, смерть в трудоспособном возрасте) (Дименштейн, 2008).

К сожалению, в официальной статистике отсутствуют данные о численности граждан, прекративших или продолжающих трудиться при достижении пенсионного возраста, что часто встречается среди работников педагогического профиля.

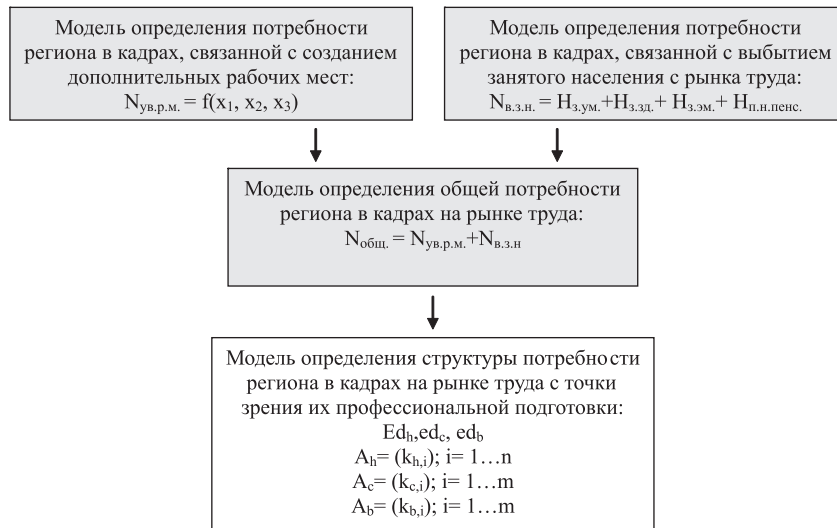


Рисунок 4. Схема взаимодействия математических моделей оценки и прогнозирования потребности региона в кадрах. Где: $N_{в.з.н.}$ – потребность региона в кадрах, связанная с выбытием занятого населения с рынка труда; $N_{з.ум.}$ – количество занятых жителей региона трудоспособного возраста, прекративших трудовую деятельность по причине смерти; $N_{з.зд.}$ – количество занятых граждан трудоспособного возраста, прекративших трудовую деятельность по состоянию здоровья; $N_{з.эм.}$ – количество занятых граждан трудоспособного возраста, покинувших место работы в связи с переездом в другой регион; $N_{п.н.пенс.}$ – количество граждан, вышедших на пенсию и прекративших работать; $N_{ув.р.м.}$ – потребность региона в кадрах, вызванная увеличением количества рабочих мест; x_1 – прирост численности постоянного населения региона; x_2 – прирост объема валового регионального продукта (ВРП) в сопоставимых ценах; x_3 – объем инвестиций в экономику региона; $N_{общ.}$ – общая потребность региона в кадрах, выраженная в количестве вакансий; ed_h, ed_c, ed_b – доля потребности региона в специалистах соответственно с начальным, средним и высшим профессиональным образованием; A_h, A_c, A_b – вектор коэффициентов соответственно для начального, среднего и высшего профессионального образования; $k_{h,i}$ – доля потребности в специалистах с начальным образованием i -й профессией; $k_{c,i}$ – доля потребности в специалистах со средним специальным образованием и специальностью из i -й группы специальностей; $k_{b,i}$ – доля потребности в специалистах с высшим образованием и специальностью из i -й группы специальностей; n – количество коэффициентов, вошедших в вектор для начального профессионального образования; m – количество коэффициентов, вошедших в векторы для среднего и высшего профессионального образования

Поэтому рекомендуем воспользоваться следующей моделью, позволяющей рассчитать количество занятых, достигших пенсионного возраста и продолжающих трудиться:

$$N_{з.пенс} = \int_0^{(B_{пред} - B_{пенс})} f(x) dx, \quad (1)$$

где: $N_{з.пенс}$ – численность занятых пенсионеров; $B_{пред}$ – предельный трудоспособный возраст; $B_{пенс}$ – возраст выхода на пенсию; $f(x)$ – функция распределения количества занятых пенсионеров по возрастам, $f(0) = a$, $f(B_{пред} - B_{пенс}) = 0$. Здесь a – количество занятых, достигших пенсионного возраста, но продолжающих трудиться.

Чтобы оценить параметры применяемых математических моделей, необходимо определить фактическое значение общей потребности региона в кадрах с учетом доли вакансий, регистрируемых центром занятости ($K_{с.з}$), от общего количества вакансий, возникших в регионе, и доли вакансий, регистрируемых многократно и размещенных в социальных сетях ($K_{дв}$):

$$N_{\text{общ.}} = V(1 - K_{\text{дв}})/K_{\text{с.з.}} \quad (2)$$

Отличительной особенностью предлагаемой методики расчета потребности в кадрах является то, учитываются обстоятельства оценка фактического значения общей потребности региона в кадрах с соответствующими поправками на основе результатов экспертного опроса работодателей

Таким образом, представленный статистический инструментарий позволит ориентировать присуждение грантов на обучение специальных педагогов в рамках государственного заказа с учетом потребностей регионов за счет местного бюджета. Если говорить об их коммерческой эффективности, то следует напомнить о „социальной пользе”, которой можно достичь, рационализируя затраты государства на подготовку специалистов и планомерно обеспечивая кадровые потребности регионов в русле интеграции образовательных систем РК.

Библиография

- Баймуратова, А.Т. (2015). О состоянии и проблемах кадрового обеспечения специальных (коррекционных) школ в Республике Казахстан. *Вестник, Серия „Специальная Педагогика”*, № 3 (42), С. 39-45.
- Брызгалова, С.О. (2010). Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями. *Специальное образование*, № 3, С. 14-20.
- Волкова, Л.С. (2002). Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе. *Дефектология*, № 3, С. 3-8.
- Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы*. (2011). http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo/gosudarstvennaja_programma_razvitiya_obrazovaniya/gosudarstvennaja_programma_razvitiya_obrazovaniya_respubliki_kazakhstan_na_2011_2020_gody/ [16.11.2015].
- Государственный Классификатор занятий Республики Казахстан*. (1999). Постановление Госстандарта РК от 16 октября 1999 года № 22.
- Дименштейн, Р. (2008). Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования «особых» детей. *Защити меня!*, № 1, С. 55-59.
- Жалмухамедова, А.К., Аутаева, А.Н., Бекбаева, З.Н. (2014). Управление интеграцией образовательных систем в контексте инклюзивного образования. *Педагогика и психология*, №3(20), С. 26-30.
- Методические рекомендации по проведению выборочных обследований предприятий по статистике труда*. (2014). Комитет по статистике Министерства Национальной экономики РК, № 6, 30.12.2014 г.
- Peters, S. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Вашингтон. Округ Колумбия. Всемирный банк.
- Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 17 января 2014 г. Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее*. (2014). http://strategy2050.kz/ru/page/message_text2014/ [16.11.2015].
- Справка по статистическому учету детей с ограниченными возможностями в РК на*

01.01.2015 г. РПМПК (на основе анализа статистических данных областных ПМПК, ПМПК городов Астаны и Алматы). (2015). Алматы.

O PYTANIA O INTEGRACJĘ SYSTEMÓW KSZTAŁCENIA W KAZACHSTANIE

Streszczenie

W artykule podejmowane są zagadnienia integracji systemów kształcenia specjalnego i inkluzyjnego oraz uczelni pedagogicznych, które przygotowują specjalistów do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami. Dotychczas w Kazachstanie nie wykształciły się mechanizmy współdziałania pomiędzy pracodawcami (placówkami oświatowymi) a uczelniami pedagogicznymi. Planowanie działalności tych ostatnich w zasadzie nie uwzględnia zapotrzebowania poszczególnych regionów kraju i osób, które potrzebują usług edukacyjnych.

Wzmocnienie procesu zintegrowania systemów kształcenia specjalnego i inkluzyjnego oraz kształcenia na uczelniach pedagogicznych jawi się jako jeden z perspektywicznych innowacyjnych kierunków podniesienia jakości usług edukacyjnych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, spowoduje efekt synergii. Wprowadzenie monitoringu kadry pedagogicznej pracującej w systemie kształcenia specjalnego, opartego na bazie danych o zapotrzebowaniu w specjalistach poszczególnych regionów Kazachstanu, liczbie absolwentów uczelni będzie sprzyjać tworzeniu wspólnej przestrzeni edukacyjnej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami.

Słowa kluczowe: system kształcenia, proces integracji, specjalne i inkluzyjne kształcenie, przygotowanie kadry pedagogicznej

QUESTIONS ABOUT THE INTEGRATION OF EDUCATION SYSTEMS IN KAZAKHSTAN

Summary

The article takes up issues concerning the integration of special and inclusive education systems and colleges of education that prepare specialists for work with children with special needs. Mechanisms of cooperation between employers (educational settings) and colleges of education have not developed in Kazakhstan yet. In principle, activity planning for the latter does not take into consideration the needs of the country's individual regions or people who need educational services.

Enhancing the process of the integration of special and inclusive education systems and education college training seems to be one of long-term innovative trends in improving the quality of educational services for children with special needs; it will produce a synergy effect. Introducing the monitoring of teaching staff working in special educational settings based on a database of demand for specialists in the individual regions of Kazakhstan and will promote the creation of a shared educational space for children with special needs.

Key words: education system, integration process, special and inclusive education, teaching staff training

NIELETNI PRZESTĘPCY W HOLANDII I SYSTEM ICH RESOCJALIZACJI

Zainteresowanie przestępczością nieletnich w Holandii znacząco wzrosło w latach 90. ubiegłego wieku przede wszystkim z powodu gwałtownego przyrostu poważnych przestępstw popełnianych przez nieletnich, zwłaszcza z użyciem przemocy. Niemały wpływ na politykę karną wobec nieletnich miało zabójstwo Jamesa Bulgara przez dwóch 10-letnich chłopców, mimo że wydarzyło się w Wielkiej Brytanii. Ówczesny premier Holandii wygłosił przemówienie, w którym zauważył, że brutalne przestępstwa popełniają coraz młodsze osoby, i zaproponował zaostrzenie polityki karnej wobec nieletnich. W listopadzie 1995 r. rząd holenderski wydał „Memorandum w sprawie przestępczości nieletnich” (van der Laan, Smit, 2000, s. 138).

W Holandii kluczem do ograniczenia przestępczości nieletnich jest wczesna interwencja i odpowiednie środki zaradcze, które zapobiegają pogłębianiu się demoralizacji i wchodzeniu na drogę przestępczą. Polityka karna wobec nieletnich wpisuje się w zmodyfikowany model sprawiedliwościowy (*modified justice model*), który akcentuje zarówno odpowiedzialność nieletniego za popełniony czyn, jak i ochronę społeczeństwa. Środki wychowawcze, stosowane w reakcji na czyny zabronione nieletnich, uwzględniają ich potrzeby wychowawcze, edukacyjne i opiekuńcze (Kusztal, 2011, s. 33). Polityka wobec przestępczości nieletnich opiera się na stosowaniu, w miarę możliwości, kar nieizolacyjnych oraz zadośćuczynienia pokrzywdzonym (sprawiedliwość naprawcza).

Przestępczość nieletnich w Holandii

Głównym źródłem informacji o przestępczości nieletnich w Holandii są dane policyjne z Centralnego Departamentu Statystyki. Dane te wskazują na znaczny wzrost przestępczości nieletnich od lat 90. ubiegłego wieku. Fakt ten można wytłumaczyć wzrostem strukturalnych działań policji wobec przestępczości w ogóle, z naciskiem na przestępczość nieletnich, co skutkowało zwiększeniem liczby podejrzanych i ujętych sprawców przestępstw. Zdecydowaną większość nieletnich sprawców przestępstw stanowią chłopcy (van der Laan, Smit, 2000, s. 140).

Dynamikę zmian przestępczości nieletnich w latach 1988–1996 obrazuje tabela 1.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, przestępczość nieletnich od 1988 do 1996 r. wzrosła (wandalizm, kradzieże, bójki, noszenie broni palnej) lub utrzymywała się na podobnym poziomie (wymuszenia, pobicia, włamania).

Tabela 1

Przestępczość nieletnich w latach 1988–1996

Przestępstwa	1988 n = 994	1990 n = 1006	1992 n = 1038	1994 n = 1096	1996 n = 1083
Malowanie graffiti	10,30%	8,80%	8,60%	10,10%	11,10%
Nękanie rówieśników	9,90%	12,00%	11,80%	14,10%	14,60%
Wandalizm	8,90%	9,90%	10,50%	9,10%	14,60%
Kradzieże w sklepach	5,40%	7,40%	6,60%	7,00%	10,00%
Podpalenia	3,80%	5,00%	3,80%	4,30%	5,30%
Kradzieże rowerów	2,10%	3,00%	2,70%	1,30%	3,10%
Pobicia	1,90%	1,90%	2,70%	2,70%	3,30%
Włamania	1,50%	1,60%	1,30%	1,60%	1,20%
Niszczenie mienia szkolnego*	–	6,50%	8,40%	7,20%	10,20%
Udział w bójkach*	–	6,70%	8,80%	11,60%	14,70%
Noszenie broni palnej**	–	–	12,80%	20,50%	21,50%
Użycie broni palnej*	–	0,60%	0,40%	0,40%	1,10%
Wymuszenie**	–	–	0,40%	0,40%	0,30%

*kategoria nieobecna w badaniu z 1988 r.

** kategoria nieobecna w badaniu z 1988 i 1990 r.

Dane z badań metodą sondażową.

Źródło: van der Laan, Smit, 2000, s. 141.

Dane o przestępczości w grupie wiekowej 12–17 lat i 18–23 lata w roku 2012 zawiera tabela 2 i 3.

Tabela 2

Przestępczość nieletnich w grupie wiekowej 12–17 lat w 2012 r.

Przestępstwa	Ogółem	%
Liczba przestępstw nieletnich	41.547	100
Rabunek	1.635	4
Włamania	1.684	6
Kradzieże w sklepie	5.879	19
Inne przestępstwa przeciwko własności	8.140	20
Wandalizm	4.278	13
Zakłócanie porządku publicznego	5.907	14
Maltretowanie	5.255	13
Stalking	2.028	5
Wykroczenia drogowe	899	2
Przestępstwa narkotykowe	873	2
Posiadanie broni palnej	956	2

Źródło: van der Laan, Goudriaan, Weijters, 2014, s. 122.

Tabela 3

Przestępczość nieletnich w grupie wiekowej 18–23 lata w 2012 r.

Przestępstwa Liczba przestępstw	Ogółem 76.460	% 100
Oszustwa	1.750	2
Włamania	3.490	5
Kradzieże w sklepach	4.880	5
Inne przestępstwa przeciwko własności	13.490	18
Wandalizm	4.810	6
Zakłócanie porządku publicznego	8.350	10
Maltretowanie	10.970	11
Stalking	4.440	6
Wykroczenia drogowe	11.250	15
Prowadzenie samochodu pod wpływem alkoholu	8.770	13
Przestępstwa narkotykowe	5.170	7
Posiadanie broni palnej	1.980	2

Źródło: tamże.

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabelach 2 i 3, młodzi Holendrzy najczęściej dopuszczają się przestępstw przeciwko własności (kradzieże, włamania) oraz przeciwko porządkowi publicznemu (zakłócanie porządku publicznego, akty wandalizmu). W starszej grupie wiekowej liczba przestępstw przeciwko własności zmniejsza się, natomiast zwiększa się liczba wykroczeń drogowych (co prawdopodobnie jest spowodowane uzyskaniem prawa jazdy). W porównaniu np. z Polską liczba przestępstw narkotykowych w Holandii jest znikoma, bowiem tzw. miękkie narkotyki są tam legalne (łącznie z uprawą konopi na własny użytek). Centraal Bureau voor de Statistiek nie dostarcza informacji na temat przestępstw o charakterze seksualnym, zwłaszcza w grupie wiekowej 18–23 lata.

Prawo karne dla nieletnich (Adolescentenstrafrecht)

Reakcje na przestępczość nieletnich w Holandii przez długi czas były raczej łagodne. Policja i prokuratura działały w sposób uznaniowy, traktując każdą sprawę z udziałem nieletnich indywidualnie. Stosunek rządu holenderskiego do przestępczości nieletnich zaostriżył się w latach 90. Liczba spraw wnoszonych do sądu wzrosła z 39% do 45% (Rijksoverheid, 2015). Mimo to wciąż w większości przypadków prokurator nie decyduje się na wszczęcie postępowania karnego. Sprawy są oddalane najczęściej ze względu na niski wiek sprawcy bądź niską szkodliwość społeczną czynu. Nieletni może również zobowiązać się do uiszczenia grzywny, naprawienia wyrządzonej szkody lub poddania się karze alternatywnej (np. prace społeczne).

Holandia nie ma jak dotąd odrębnej ustawy regulującej postępowanie w sprawach nieletnich. Przepisy określające odpowiedzialność karną nieletnich zawarte są w kodeksie karnym.

Nieletnim w Holandii jest osoba po ukończeniu 12. roku życia a przed ukończeniem 18. roku życia. Od kwietnia 2014 r. sądzone jak nieletni mogą być osoby do 23. roku życia. W wyjątkowych przypadkach osoba powyżej 16. roku życia może odpowiadać karnie tak jak dorośli.

Środki karne powinny być dostosowane do poziomu rozwojowego młodzieży.

1 kwietnia 2014 r. rząd holenderski uchwalił zmiany w prawie karnym dla nieletnich w następujących kwestiach (tamże):

- Nieletni podejrzani – zajmuje się nimi sędzia dla nieletnich, który decyduje, czy zastosowane zostanie prawo karne dla nieletnich czy dla dorosłych.
- Podejrzani do 24 lat – w ich przypadku sąd może postanowić o zastosowaniu środków karnych dla nieletnich.
- Nadzór kuratora – sąd może orzec nadzór kuratora. Kuratorzy pracują z młodzieżą w wieku 16–23 lata, także niepełnosprawną intelektualnie. Od 1 stycznia 2015 r. każda gmina w Holandii jest odpowiedzialna za funkcjonowanie instytucji zajmujących się nadzorem kuratorskim nad młodzieżą. Gminy mogą również podpisywać umowy z urzędami ds. opieki nad młodzieżą, które sprawują nadzór nad nieletnimi z orzeczonymi wyrokami w zawieszeniu.
- Nowe środki karne – sąd może orzec karę w zawieszeniu, jednak nieletni podlegać będzie dozorowi elektronicznemu (nosząc specjalną opaskę). Sąd może również nałożyć na nieletniego obowiązek uczęszczania do szkoły.
- Umieszczenie w zakładzie dla młodocianych przestępców – pobyt w takim zakładzie trwa trzy lata. W przypadku gdy sąd uzna, że nieletni stanowi zagrożenie dla społeczeństwa, pobyt może być przedłużony maksymalnie do siedmiu lat.
- Prace społeczne – w przypadku przestępstw z użyciem przemocy lub na tle seksualnym prace społeczne mogą być tylko elementem kary połączonym np. z pobytem w zakładzie dla nieletnich. W przypadku przestępstw o mniejszej szkodliwości sąd może orzec maksymalnie 200 godzin prac społecznych

Sędzia dla nieletnich

Centralną rolę w sprawach karnych nieletnich odgrywa sędzia dla nieletnich. Powołany został w wyniku nowelizacji prawa karnego w połowie lat 60. ubiegłego wieku. Początkowo sędzia pełnił zarówno rolę sędziego śledczego, jak i orzekającego. Powszechna była praktyka tzw. trójstronnych konsultacji, czyli spotkań sędziego dla nieletnich, prokuratora i przedstawiciela pomocy społecznej, w celu przedyskutowania poszczególnych spraw i zdecydowania o wniesieniu/niewniesieniu aktu oskarżenia przeciwko nieletniemu (Stańdo-Kawecka, 2007, s. 202).

W latach 80. zwrócono uwagę na to, że równoczesne pełnienie funkcji sędziego śledczego i orzekającego przez sędziego dla nieletnich ogranicza bezstronność postępowania karnego, ponadto zakwestionowano zasadność trójstronnych

konsultacji i brak obecności obrońcy nieletniego podczas tych spotkań, czego skutkiem było ograniczenie funkcji sędziego dla nieletnich w wyniku nowelizacji kodeksu karnego w 1994 r. (tamże, s. 205). Wprowadzono zasadę, że sędzia dla nieletnich, który prowadzi dochodzenie wstępne, jest wyłączony z udziału w rozpoznawaniu sprawy, jeżeli nieletni nie przyznaje się do popełnienia zarzucanego mu czynu. Jednocześnie prokurator zyskał prawo do samodzielnego decydowania o wniesieniu oskarżenia przeciwko nieletniemu czy o umorzeniu postępowania karnego (tamże, s. 206).

Przepisy prawa karnego nieletnich w Holandii kładą duży nacisk na odpowiedzialność nieletniego za swoje czyny. Według tych przepisów istnieje możliwość złagodzenia kar dla nieletnich przyznających się do zarzucanych im czynów i podejmujących działania naprawcze, są one jednocześnie bardzo surowe w stosunku do nieletnich popełniających przestępstwa o wysokiej szkodliwości społecznej.

Zakład dla młodocianych przestępców (Inrichting voor Jeugdigen)

Jest to środek karny przeznaczony dla młodzieży z zaburzeniami rozwoju i/lub psychicznymi (Rijksoverheid, 2015). Pobyt w zakładzie trwa 3 lata (w uzasadnionych przypadkach może być przedłużony do maksymalnie 7 lat).

Po przyjęciu nieletniego do zakładu zostaje rozpisany jego indywidualny plan perspektywiczny. Nieletni zobowiązuje się do zrealizowania wytyczonych w nim celów. Co cztery miesiące plan jest analizowany, omawiany i, w razie potrzeby, dostosowywany do postępów nieletniego. Plan ten jest opracowywany przy współpracy z terapeutą i/lub psychiatrą, jego realizacja stanowi uzupełnienie terapii i/lub leczenia farmakologicznego (*Jeugd detentie...*, 2010).

Kadra ośrodka specjalizuje się w pracy z młodzieżą przejawiającą zaburzenia w zachowaniu. Rozkład dnia w zakładzie obejmuje naukę, czas wolny oraz spotkania z wychowawcą. Młodzież wykazująca się postępami w resocjalizacji otrzymuje przepustki. Ostatni rok pobytu w zakładzie odbywa się w warunkach wolnościowych (poza zakładem). Wychowanek musi wykazać się odpowiedzialnością oraz zrealizować wytyczone w planie perspektywicznym cele. Podczas tego roku nieletni przez co najmniej 26 godzin tygodniowo ma obowiązek angażować się w naukę, szkolenia bądź praktyki zawodowe (tamże).

Wspólnota terapeutyczna „Emilhoeve” w Hadze

Ośrodek został założony w 1972 r. Zajmuje się resocjalizacją nieletnich uzależnionych od narkotyków, przyjmuje rocznie około 250 wychowanków. Jednocześnie liczna członków wspólnoty waha się od 25 do 30, 2/3 stanowią chłopcy. Bardzo ważne jest, aby osoby przyjmowane do ośrodka zostały poddane detoksykacji, która może trwać nawet rok (Kalinowski, 2005, s. 88).

Wartości, jakimi kieruje się ośrodek, to silna wola, cierpliwość, odpowiedzialność osobista i społeczna oraz wspólnota.

Wspólnota jest podzielona na cztery grupy (rodziny). Raz w tygodniu odbywają się spotkania rodzinne, na których każdy członek dzieli się z innymi swoimi

przeżyciami z całego tygodnia oraz układa plany na kolejny tydzień. Członkowie wspólnoty uczestniczą również w różnorodnych zajęciach, takich jak filozofia życia połączona z medytacją, sport, ćwiczenie umiejętności życiowych (np. zarządzanie budżetem) oraz dyskusje.

Wspólnota kieruje się określonymi zasadami postępowania, które są surowo przestrzegane, a ich złamanie równoważne z usunięciem ze wspólnoty. Najważniejsze z nich to (tamże, s. 90):

- zakaz picia alkoholu i spożywania narkotyków,
- zakaz stosowania przemocy i gróźb jej użycia,
- zakaz współżycia seksualnego (poza wyjątkowymi sytuacjami za zgodą wychowawców).

Najważniejszym elementem programu „Emilhoeve” jest praca w grupie (rodzinie). Każda rodzina ma liderów wybranych ze starszych wychowanków. Każdy członek ma także starszego brata lub siostrę, do którego/której może się zwrócić z prośbą o pomoc w trudnej sytuacji. Ważne są również indywidualne oddziaływania wobec wychowanków, takie jak psychoterapia indywidualna, terapia rodzinna, konsultacje psychiatryczne itp. Duży nacisk kładzie się na zaangażowanie bliskich wychowanka w proces leczenia. Organizowane są dla nich specjalne spotkania, na których są oni informowani o postępach w leczeniu, a także uczeni, w jaki sposób postępować z osobą uzależnioną. Mogą również brać udział w specjalnych warsztatach dla rodzin osób uzależnionych (tamże, s. 88).

Program resocjalizacji we wspólnocie podzielony jest na cztery etapy (tamże, s. 89):

- Pierwszy etap trwa dwa miesiące i rozpoczyna się dwutygodniowym obowiązkowym okresem próbnym, którego celem jest uświadomienie wychowankowi jego błędów i sprawdzenie, czy będzie on w stanie przestrzegać reguł panujących we wspólnocie. Po dwóch tygodniach wychowanek ma prawo ubiegać się o kieszonkowe. Pierwszy etap kończy się oceną osiągnięć wychowanka, dokonaną przez członków wspólnoty oraz niego samego, a także wytyczeniem celów na drugi etap programu.
- Drugi etap trwa trzy miesiące. Bardzo ważne jest w nim funkcjonowanie grupy na wzór domu rodzinnego. W tym etapie zostają przeprowadzone co najmniej dwie rozmowy z rodziną lub bliskimi osobami ze środowiska wychowanka. Na koniec tego etapu następuje ocena wychowanka i wytyczenie celów na następny etap.
- Trzeci etap trwa trzy miesiące. Pojawia się w nim indywidualna praca nad samym sobą, nad własnymi emocjami i wartościami. Podkreśla się odpowiedzialność każdego wychowanka za siebie i innych. Wychowankowie mogą wychodzić poza ośrodek. Ten etap również kończy się oceną/samooceną wychowanka i sporządzeniem planów na przyszłość.
- Czwarty etap również trwa trzy miesiące. Wychowanek zaczyna nawiązywać kontakty poza ośrodkiem, np. odbywając staż zawodowy lub podczas przepustek. Po dwóch miesiącach wychowanek dokonuje ewaluacji procesu resocjalizacji i, za zgodą dyrektora ośrodka, rozpoczyna ostatni miesiąc pobytu w „Emilhoeve”, który przeznaczony jest na pogłębianie pozytywnych relacji poza ośrodkiem.

Profilaktyka przestępczości nieletnich

Kluczowa dla profilaktyki przestępczości nieletnich w Holandii jest wczesna interwencja. Szczególny nacisk kładzie się na współpracę z rodzicami i społecznością lokalną.

W celu zmniejszenia przestępczości nieletnich rząd holenderski zaleca przede wszystkim (Rijksoverheid, 2015):

- Podejście skoncentrowane na osobie – każdy młody człowiek jest inny i inne są przyczyny popełnienia przez niego czynu karalnego. Stosowane środki wychowawcze i karne są zindywidualizowane.
- Programy edukacyjne i szkoleniowe – przygotowują do funkcjonowania w społeczeństwie w sposób zgodny z normami prawnymi i społecznymi.
- Poradnictwo – w Holandii istnieje dobrze zorganizowana sieć poradni dla młodzieży.

Halt

Organizacja prowadzi działalność profilaktyczną, na którą składają się usługi doradcze, programy edukacyjne oraz realizacja projektów zapobiegania przestępczości. Działalność prowadzona jest na szczeblu lokalnym i regionalnym. Halt odpowiedzialne jest również za odbywanie alternatywnych kar przez młodzież do 18. roku życia. W Holandii znajduje się 12 oddziałów Halt, a każdego roku z programu korzysta kilkanaście tysięcy nieletnich (*Halt cluster...* 2015). Program cechuje się wysoką skutecznością, ponad 90% nieletnich udaje się go ukończyć. Aby było to możliwe, muszą być zachowane następujące warunki:

- nieletni i ich rodzice akceptują udział w programie,
- nieletni przestrzegają zasad związanych z uczestnictwem w programie,
- nieletni nie przejawiają zaburzeń psychicznych i rozwojowych.

Kluczowymi determinantami efektywności programu są zaangażowanie rodziców, zobowiązanie nieletniego do przeprosin i, jeśli to możliwe, zadośćuczynienie pokrzywdzonym, a także bliski kontakt z nieletnim przez cały okres trwania programu.

U podstaw programu leżą następujące zasady (tamże):

- natychmiastowa i adekwatna do charakteru popełnionego czynu reakcja na przestępstwo,
- konfrontacja nieletniego z popełnionym przestępstwem,
- nacisk na pozytywne aspekty funkcjonowania młodego przestępcy,
- nacisk na poniesienie konsekwencji przestępstwa przez nieletniego,
- stosowanie zindywidualizowanych środków wychowawczych.

Na program Halt składa się (tamże):

- wywiad z nieletnim i jego rodzicami/opiekunami,
- trzy spotkania, podczas których nieletni ma możliwość opowiedzenia, co skłoniło go do popełnienia przestępstwa, otrzymuje informacje o programie Halt i oczekiwaniach wobec jego osoby; na trzecim spotkaniu nieletni wraz z wychowawcą decydują, czy będzie on brał udział w programie (jeśli nie – sprawa zostanie przekazana do prokuratury),

- podpisanie przez nieletniego kontraktu dotyczącego oczekiwań wobec niego,
- przeproszenie pokrzywdzonych (osobiście bądź listownie),
- wykonywanie prac społecznych, liczba godzin zależy od charakteru popełnionego czynu,
- zadośćuczynienie za wyrządzoną szkodę (np. odszkodowanie).

Działalność profilaktyczna Halt opiera się przede wszystkim na realizacji programów edukacyjnych dla uczniów, nauczycieli oraz rodziców, a także prowadzeniu kampanii społecznych (np. na temat narkotyków, bezpieczeństwa) oraz projektów dla młodzieży przy współpracy z lokalnymi władzami.

Podsumowanie

System resocjalizacji nieletnich w Holandii cechuje się stosowaniem przede wszystkim sankcji ukierunkowanych pedagogicznie. Umieszczenie w zakładzie dla młodocianych przestępców jest traktowane jako ostateczność i stosowane w przypadku przestępstw cechujących się bardzo dużą szkodliwością społeczną, wobec wielokrotnych recydywistów, a także nieletnich przejawiających zaburzenia zachowania.

Bardzo ciekawą inicjatywą jest program Halt, który pozwala nieletniemu uniknąć sprawy sądowej i wpisania do rejestru karnego. Programy realizowane przez Halt wykazują się wysoką skutecznością.

Praktykami stosowanymi w Holandii godnymi naśladowania w innych krajach są nacisk na prewencję, wczesna interwencja i natychmiastowe działanie w przypadku popełnienia przestępstwa przez nieletniego, indywidualizacja oddziaływań wobec nieletnich przestępców.

Bibliografia

- Kalinowski, M. (2005). *Resocjalizacja nieletnich w krajach europejskich i pozaeuropejskich*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kusztal, J. (2011). Europejskie tendencje w zapobieganiu przestępczości nieletnich. *Problemy, 4*, 33.
- Stańdo-Kawecka, B. (2007). *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*. Kraków: Wolters Kluwer Polska.
- van der Laan, A., Goudriaan, H., Weijters, G. (2014). *Monitor jeugdcriminaliteit*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- van der Laan, P.H., Smit, M. (2000). Juvenile delinquency and juvenile justice in the Netherlands. An overview of recent trends. *Anuario de Psicología, 31*, 140–141.

Źródła internetowe

- Rijksoverheid [Online]. Protokół dostępu: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/jeugdcriminaliteit>. [19.05.2015]
- Halt cluster zuid (2015) [Online]. Inspectie Veiligheid de Justice. Protokół dostępu: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2015/04/10/tk-bijlage-halt-cluster-zuid.html>. [12.05.2015]
- Jeugddetentie en Plaatsing in een inrichting voor jeugdigen (PIJ-maatregel (2010) [Online] Openbaar Ministerie. Protokół dostępu: <https://www.om.nl/publish/pages/.../pij-maatregel.pdf>, [10.05.2015]

SŁOWA ZAMKNIĘTE W KROPLACH ATRAMENTU – O TWORZENIU I RECEPCJI TWÓRCZOŚCI PRZEZ UCZNIÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE

Twórczość uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Zmiany zachodzące w społecznym postrzeganiu możliwości twórczych osób niepełnosprawnych intelektualnie są silnie osadzone w badaniach naukowych i praktyce pedagogiki specjalnej. Grupa ta jest najbardziej obciążona historycznie. Przez wieki upośledzeni byli traktowani marginalnie i bezwzględnie. Ostatnie dziesięciolecia są okresem walki z ich dyskryminacją. Stopniowo zastępuje się pogardę i izolację przejawami tolerancji, a nawet formami uprzywilejowania czy faworyzowania (Garda-Łukaszewska, Szperkowski, 1997, s. 7). Zdolności twórcze niepełnosprawnych są nadal zagadką, bo czy w ich przypadku możemy mówić o twórczości czy może o aktywności twórczej. Pomimo wątpliwości uznaje się, że w odniesieniu do dzieci, niezależnie od poziomu rozwoju, twórczość jest „specyficzną działalnością, w której dziecko przeżywając i przekształcając świat we własnej aktywności, uzyskuje określone wytwory” (Uszyńska-Jamoc, 2003, s. 48).

Obecnie prawo do aktywności twórczej jest przywilejem każdego człowieka, niezależnie od pochodzenia społecznego, rasy, wyznania, poziomu sprawności czy rodzaju niepełnosprawności. Leszek Ploch (2009, s. 130) wskazuje, iż „wyjątkowa aktywność twórcza artystów niepełnosprawnych powoduje, że świat kultury i sztuki, choć na drodze wyłącznie sobie znanych oporów, staje przed nimi otworem, zapewniając dostęp do tego, co często wydawałoby się niedostępne, trudne i nieosiągalne” Aktywizacja osób niepełnosprawnych poprzez sztukę spełnia dziesięć ważnych funkcji (tamże, s. 140):

- terapeutyczną: dynamizowanie twórcze, przełamywanie oporu i negatywizmu, kompensowanie zaburzonych funkcji psychofizycznych;
- dydaktyczną: wzbogacanie osobowości artysty w sferze umysłowej, emocjonalnej i wolicjonalnej;
- katartyczną: łagodzenie cierpienia, smutku, poczucia izolacji, uwalnianie od kompleksów, natręctw;
- hedonistyczną: wzbudzanie poczucie piękna, estetyki i wrażliwości;
- włączającą do środowiska pełnosprawnych;
- eksploracyjną: dawanie możliwości udziału w życiu kulturalnym, zaistnienia w środowisku artystycznym;
- ludyczną: umożliwianie rozwoju ekspresji twórczej i twórczej rozrywki;

- diagnostyczną: stwarzanie okazji do obserwacji twórcy w procesie tworzenia, co ułatwia rozpoznawanie niepełnosprawności, przewidywanie jej kolejnych faz;
- relaksacyjną: rozładowanie napięć i naturalny relaks;
- profilaktyczną: zapobieganie stanom depresji, niepowodzeniom, nerwicy, przestępczości.

Twórcza inkluzja, jako „ciągły proces zmian aktywności artystycznej”, stanowi fundament powstającej w społeczeństwie jedności dążeń środowisk twórców (i nie tylko) do uznania równości szans oraz akceptacji inności (tamże, s. 132). Tym samym twórcza inkluzja zakłada prawo osób niepełnosprawnych do korzystania z każdej dostępnej ludziom formy sztuki. Należy jednak pamiętać, że działalność twórcza dziecka niepełnosprawnego umysłowo odbiega, w pewnych aspektach, od twórczości dziecka w normie intelektualnej (Miller, 2000, s. 124). W szczególności należy uwzględnić czynniki osobowościowe i uzdolnienia, które pozostają w relacjach ze środowiskiem zewnętrznym (socjokulturowym). Uczniowie niepełnosprawni często mają problem z określeniem swojego miejsca w przestrzeni i grupie społecznej, pomimo to w ich przypadku „proces twórczy łączy elementy rzeczywistości w sposób oryginalny i nieoczekiwany dla nich samych” (Trojanowska-Kaczmarek, 1970, s. 16). Pozwala na odreagowanie wewnętrznych napięć, wyzwala z patologicznych myśli, postaw, motywów, wzmacnia zdrowe strony osobowości (Hryniewicka, 2000).

Postawa twórcza wyzwala aktywności psychiczne osób niepełnosprawnych. Spośród najistotniejszych należy wymienić (Trojanowska-Kaczmarek, 1970, s. 21–26):

- wyobraźnię, bez której nie mogłaby istnieć twórcza oryginalność;
- intuicję, której wiele współczesnych systemów filozoficznych przyznaje znaczenie pierwszoplanowe;
- entuzjazm, bez którego systematyczna i wytrwała działalność twórcza byłaby niemożliwa;
- swoisty kontakt z przyrodą i innymi ludźmi, który wiąże się z nieprzerwaną obserwacją świata naturalnego i twórczą działalnością;
- działanie, którego wymaga każda twórczość

Omawiając działalność artystyczną osób niepełnosprawnych, ważne wydaje się przypomnienie dwóch typów postaw twórczych, które wyodrębnił Władysław Tatarkiewicz (1961). Pierwszy typ to twórczość artystyczna jako instynktowne wyrażanie siebie (ekspresja) i na tej drodze tworzenie rzeczy artystycznie wartościowych. Drugi typ to sztuka jako działanie celowe, panujące nad ekspresją, nad instynktem, poddające ekspresję i instynkt kontroli, regułom wiedzy artystycznej i na tej drodze tworzenie rzeczy wartościowych artystycznie.

W przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie tworzenie ma charakter instynktowny, stanowi uzewnętrznienie ich przeżyć, wyraz stanów i procesów wewnętrznych (głównie emocjonalnych), których często nie potrafią nazwać. Ekspresja może mieć u nich charakter słowny, mimiczny czy ruchowy. Rolą nauczyciela jest obserwacja dziecka, pomoc w nazwaniu tego, co przeżywa, oraz ukierunkowanie przeżyć tak, aby powstał wytwór: rysunek, obraz, wiersz, taniec, piosenka. Nauczyciel musi też, na każdym etapie twórczości, pamiętać, że „wysiłek twórczy, a więc i dziecięcy tylko wtedy może dać dobre wyniki, jeżeli

powstał z głębokiej wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia się i wyraża osobisty stosunek do otoczenia” (Bielska, 2001, s. 31).

Praktyka pedagogiczna pokazuje, że dobre ukierunkowanie oraz odpowiedni warsztat pracy twórczej wyzwala działalność artystyczną i umożliwia odbiór sztuki uczniom niepełnosprawnym intelektualnie. Przytoczę różne przykłady tych działań – poezję, projekt artystyczny, warsztaty twórczości.

W „krajnie drzew” – poezja uczniów lekko niepełnosprawnych intelektualnie

Poezja, zwiewna czarodziejka, ulotna i kapryśna. Trudno odszukać ją w sobie, jeszcze trudniej uchwycić i utrwalić za pomocą słów. Po lekturze wierszy uczniów szkoły specjalnej może pojawić się pytanie, jak mogły tego dokonać dzieci z obniżonym ilorazem inteligencji. Było to możliwe dzięki planowym, etapowym działaniom.

Pierwszym krokiem było opracowanie bazy informacyjnej na temat drzew, z której uczniowie korzystali czerpiąc pomysły na wiersze, tworząc porównania i epitety. Poznawali różne gatunki drzew, by móc utożsamić się z wybranym; opisywali części drzew, by skupić się na jakimś elemencie jego budowy; opisywali miejsca, gdzie rosną drzewa, by mieć różne punkty odniesienia. W opisach utworzyli wiele wyrazów bliskoznacznych i neologizmów. Następnie narysowali drzewa, a w ich gałęziach wypisywali:

- czynności, jakie drzewa wykonują, np. rosną, tańczą na wietrze;
- dźwięki, jakie wydają, np. szumią, szeleszczą;
- działanie na zmysły wzroku i powonienia, np. rozsiewają zapach, patrzą w dal.

Drugi krok polegał na zapisywaniu i nadawaniu odpowiedniej formy wierszom. Na tym etapie praca z uczniem miała indywidualną formę i dotyczyła tylko jego utworu poetyckiego.

Wiersze, które powstały pod kierunkiem nauczycielki języka polskiego, zachwycają dojrzałością spostrzeżeń, trafnością porównań, pięknem epitetów i świeżością przekazu. Ich autorami są uczniowie gimnazjum specjalnego w Bytomiu. Pozwólmy przemówić im do naszej wyobraźni.

Las

Las rośnie cicho,
że nic nie słyhać.
Ziemia się kręci
w sekrecie.
My młode drzewka
w nim stoimy
i was ludzi
o czystość prosimy.

Żalące się drzewo

Czemu dzieci po mnie skaczą?
Czemu mi gałęzie łamią?
Czy nie mogą o mnie zadbać?
Tylko ptaki mnie rozumieją...
Jesteście jak ta burza,

która przeze mnie przejdzie!
Ten mi gwóźdź przybije,
ta wydzierga mi coś w korze.
Czy to nie ja wam daję powietrze?

Cztery pory roku

Kiedy przechodzę koło drzewa
to ptak radośnie mi śpiewa.
Latem jabłonie się rumienia
i wszystkie drzewa się zielenią.
Na łące stoi duży dąb
jest taki piękny jak mój dom.
Zimą kasztanowiec staje się goły,
dlatego jest smutny a nie wesoły.

Las

Drzewko, drzewko, ogromne drzewo.
Dmuchał wiatr,
Szumi cały las,
Gałązki i liście śpiewają.
O czym śpiewają zielono?
O dziku co ryje pod dębem,
O wiewiórce z rudą kitką,
O grzybku pod paprotką.

Drzewo jak marzenie

Drzewo jest piękne
każdą porą roku.
Ma gałązki jak skrzydła łabędzia
i ma pień jak szyja bociana,
a listki ma jak trawa zasiana.

Wierzba

Wierzbo, wierzbo płacząca,
rośniesz sobie sama
na zielonej łące.
Twe obwisłe liście
nie płaczą naprawdę
tylko w dni gorące,
dajesz chłód przed słońcem.
Wierzbo, wierzbo płacząca,
bardzo cię lubimy,
jesteś parasolem
w te deszczowe chwile.
Wierzbo, wierzbo płacząca,
sama sobie rośniesz,
nie jesteś samotna
na zielonej łące.

Drzewo

Drzewo jest piękne i zdrowe,
latem i wiosną zielone
i ma piękne liście.
Drzewo jest piękne także,
gdy jest kolorowe.
Jesienią liście opadają i jest nagie,
a potem jest zima...
Zimą drzewo jest smutne,
że nie może wypuścić swoich listków
i tak dalej rok za rokiem.

Miło powrócić

Miło powrócić i usiąść pod drzewem,
gdy ucichną gwary,
gdy nocne świerszcze i koniki
w trawach zaczną piosenkę nocy,
a pies przyjdzie
i u pana nóg się położy.
Szkoda, że drzewo
nie jest z tortu czekoladowego.
Jaki wtedy byłby piękny świat.
Leżałabym sobie, jak leżę na tej
świeżej trawie,
wyciągałabym rękę tylko po to,
żeby dosięgnąć jego.
Na wszystkich krańcach świata
w ciszy wsi, w gwarze miasta,
w murach i w śniegach, i kwiatach
rodzą się nowe drzewa.

Kasztanowiec

Zimą w biały płaszcz owinięty
w parku stoję zziębnięty.
Wiosną jest mi wesoło, bo dzieci otaczają mnie
wokoło.
Latem, gdy słońce grzeje,
cieszą się dzieci i moi
skrzydlaci przyjaciele.
Niczego w zamian nie oczekuję
za to cień i schronienie wszystkim
wam ofiaruję.
Gdy nadchodzi jesieni czas
dary waszym dzieciom niosę
– spadające kasztany,
oto co wam przyniosę.
Tylko czasem krzyczę:
– Boli, oj boli!
I o litość was proszę,
bo dzieci patykami we mnie rzucają,

gałęzie łamią i liście obrywają.
 Często więc cichutko płaczę
 i w samotności
 do was takie słowa wołam:
 – Szanujcie i chrońcie mnie proszę,
 bo inaczej na was się obrażę i
 za rok nic wam nie przyniosę.

Projekt artystyczny

Pojęcie projektu przyjęto dla określenia metody nauczania, której istota polega na realizacji przez uczniów określonego, dużego przedsięwzięcia (znacznie obszerniejszego niż tradycyjne zadanie domowe) opartego na wcześniejszych założeniach. Przedsięwzięcie takie charakteryzuje się tym, że:

- ma wskazane cele i metody pracy;
- ma określone terminy realizacji całości oraz poszczególnych etapów;
- wyznaczone są osoby odpowiedzialne za jego realizację;
- znane są kryteria oceny poszczególnych etapów pracy i rodzajów aktywności uczniów;
- uczniowie mogą pracować indywidualnie, choć znacznie częściej zadania są realizowane w grupach;
- rezultaty pracy prezentowane są publicznie (na ogół na forum klasy lub szkoły);
- podstawowe informacje na temat zadania, jakie stawia przed uczniami nauczyciel (temat, cele, metody pracy, terminy i kryteria oceny), są przygotowane w formie tzw. instrukcji.

Ze względu na przedmiot pracy oraz możliwość publicznej prezentacji jej efektów można przyjąć, że istnieją dwa rodzaje projektów edukacyjnych. Pierwszy to projekt badawczy polegający na zebraniu i usystematyzowaniu informacji o pewnych zagadnieniach; jego rezultaty mają charakter różnego rodzaju opracowań (rysunków, obrazów, przedstawień, albumów, esejów itp.), które uczniowie przygotowują w określonych przez instrukcję warunkach. Drugi to projekt działania lokalnego polegający na podjęciu jakiegoś działania w środowisku lokalnym (Królikowski i in., 1998).

Metoda projektów jest szczególnie przydatna w realizacji przedsięwzięć artystycznych, ponieważ daje możliwość swobodnej ekspresji i prezentacji powstałych wytworów. Oczywiście efektywność takich działań jest tym większa, im bardziej przemyślane i dyskretne jest wsparcie nauczycieli kierujących realizacją projektu.

W projekcie działań artystycznych (jako przykładzie projektu badawczego) czynności wykonywane przez uczniów można powiązać z kolejnymi etapami jego realizacji i ująć następująco:

- wybór tematu: wykorzystanie pomysłów całej grupy, dokonywanie selekcji tych pomysłów zgodnie z przyjętymi kryteriami, formułowanie tematu i celu projektu;
- zbieranie i opracowywanie informacji: korzystanie z różnych źródeł informacji, selekcja informacji;
- prezentacja projektu: ćwiczenia różnych sposobów zapisywania i prezentowania zebranych materiałów (np. w postaci cyklu rysunków, przedstawienia), przygotowanie i praktykowanie wystąpień publicznych (tamże).

Etapy metody projektów są w wielu punktach zbieżne z fazami twórczości, każdy wyzwala aktywność uczniów. Projekt może więc być skutecznym sposobem rozwijania ich potencjalnych zdolności. Zadaniem każdej szkoły jest przekazywanie wiedzy, a to nie zawsze sprzyja rozwijaniu zdolności i aktywności twórczej. Jako przykład tej zależności może posłużyć opis skutków edukacji Gargantui F. Rabelais'go: „Owóż ojciec jego spostrzegł, iż mimo że chłopiec kształci się bardzo pilnie i obraca cały swój czas na naukę, wszelako nic mu to nie posłuży, a co gorsza staje się z tego pomyłony, przygłupiasty, zatumaniony i jołowaty” (Pietrasiński, 1969, s. 126). Na szczęście takiej sytuacji można się przeciwstawić, wyzwalając aktywność artystyczną dzieci podczas realizacji projektów twórczych. Oto przykłady projektów artystycznych, które realizowano w bytomskich placówkach specjalnych: gimnazjum i szkole podstawowej.

Projekt: *Realizujemy marzenia – równi w kulturze*

Cel: uczenie właściwego i pożytecznego zagospodarowania czasu wolnego, uczestnictwo w życiu kulturalno-artystycznym miasta dzieci z rodzin dysfunkcyjnych.

Uczestnicy: uczniowie klas I–III gimnazjum (łącznie 30 osób), którzy uczestniczyli w 30 dwugodzinnych spotkaniach.

Tematyka zajęć: zgodna z preferencjami i zainteresowaniami młodzieży, obejmowała następujące zagadnienia:

- Sztuka to nauka. Edukacja przez sztukę.
- Miejsca sztuki – muzeum, galeria, opera, kino.
- Instrumenty – perkusyjne, strunowe. Poszukiwanie inspiracji.
- Muzyka bez barier.
- Ślady człowieka.
- Teatrzyk pod trzepakiem. Uwrażliwienie na potrzeby młodych ludzi.
- Pamięć to historia, tożsamość, religia i kultura.
- Milczące symbole – odwiedzanie miejsc pamięci narodowej, uczenie szacunku dla historii.
- Rola sztuki w komunikacji międzyludzkiej.
- Język sztuki kreacją osobowości człowieka.
- Sztuka jako autoprezentacja dziecka.

Gimnazjaliści biorący udział w projekcie mieli możliwość doświadczenia różnorodnych form artystycznego przekazu, nazywania własnych przeżyć i myśli. W trakcie przeprowadzanych zajęć wykorzystano wiele technik plastycznych i muzycznych. Zorganizowano kilka wycieczek do miejsc kultury, w czasie których uczestniczyli w spektaklu baletowym *Kot w butach*, warsztatach muzealnych *Malarstwo XIX-wieczne*, projekcji filmów w Centrum Kultury, spektaklach tańca współczesnego *Zobaczyć świat jak ziarnko piasku* i *Tylko chwile*. Uczestnicy samodzielnie udokumentowali swoje poczynania w formie zdjęć i wytworów artystycznych. Rezultatem zrealizowanego zadania było zaprezentowanie prac wykonanych przez młodzież podczas wernisażu w szkole i Biurze Promocji Miasta. Wystawa cieszyła się dużym zainteresowaniem społeczności lokalnej i przysporzyła wiele radości uczestnikom projektu.

Projekt: *Muzyka łagodzi relacje rówieśnicze, pomaga walczyć z nałogami*

Cele:

- Wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży.
- Prezentacja dobrych przykładów spędzania czasu wolnego oraz stwarzanie okazji do odreagowania stresów życia codziennego.
- Kształtowanie nawyku wartościowego spędzania wolnego czasu.
- Umożliwienie rozładowania napięć emocjonalnych i psychicznych.
- Kształtowanie aktywnej i twórczej postawy wobec życia.
- Rozwijanie poczucia własnej wartości i zaufania do siebie.
- Rozbudzenie zainteresowań muzycznych i tanecznych.

Uczestnicy: 25 uczniów z klas IV–VI szkoły podstawowej oraz 20 uczniów z klas I–III gimnazjum, którzy mieli 30 godzin zajęć pozalekcyjnych obejmujących ekspresję muzyczną, taneczną i teatralną.

Tematyka zajęć:

- Poznanie instrumentów muzycznych.
- Improwizacje muzyczne.
- Zabawy z muzyką.
- Słuchanie muzyki; słuchanie dźwięków otoczenia.
- Tańce. Tańce narodowe.
- Gry zespołowe.
- Wyrażanie siebie przez dramę (Bobik i in., 2008).

Uczestniczący w projekcie gimnazjaliści jako podsumowanie przygotowali bajkę *Jaś i Małgosia* w opracowaniu Jana Brzechwy. Wykorzystali w niej wszystkie nabyte umiejętności: śpiew, grę na instrumentach perkusyjnych, taniec i grę aktorską. Całość wzbogacili scenografią wykorzystującą samodzielnie wykonaną dekorację. Bajka została zaprezentowana młodszemu kolegom z okazji Dnia Dziecka. Wzbudziła duży entuzjazm dzieci oraz uznanie rodziców i nauczycieli.

Warsztaty twórczości jako metoda zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu

Mianem warsztatów twórczości określono prowadzoną w szkole specjalnej działalność artystyczną uczniów opartą na technikach zabawowych i parateatralnych, w których wykorzystano aktywność plastyczną, muzyczną i techniczną. Organizowane zajęcia stanowiły jednocześnie rodzaj grupowej arteterapii, czyli terapii przez twórczość (Karolak, 2000). Zakładanym celem terapii sztuką było oddziaływanie na zaburzone funkcje psychospołeczne uczniów, co miało w efekcie przyczynić się do odblokowania ich możliwości rozwojowych w myśl zasady, że „[...] tym, co decyduje o specyfice arteterapii, co różni ją od innych form pomocy psychoterapeutycznej, jest wykorzystanie w celach leczniczych recepcji sztuki oraz aktywności artystyczno-twórczej pacjenta/klienta pod kierunkiem terapeuty i/lub we współdziałaniu z nim w dowolnej dziedzinie sztuki” (Trochimiak, 2006, s. 476).

Stosownie do przyjętych założeń teoretycznych ekspresja twórcza odbywała się pod kierunkiem nauczyciela, dla którego podstawą działań była diagnoza potrzeb dzieci. Ważne było, aby zajęcia odbywały się w „atmosferze swobody, zaufania,

poczucia bezpieczeństwa oraz braku obaw przed negatywną oceną (Sikora, 2001, s. 48). Zajęcia oparto na pracy grupowej z wykorzystaniem pedagogiki zabawy. Zabawa, jako jedna z metod pracy, sprawdziła się z kilku powodów. Po pierwsze, oddalała kojarzenie zajęć z lekcją szkolną. Po drugie, była przede wszystkim swobodnym działaniem. Po trzecie, wiązała się z ładem i narzuconym porządkiem, co sprzyjało tworzeniu. Po czwarte, była oparta na określonych zasadach, które wykorzystano podczas zajęć. Przyjęto następujące zasady: dobrowolność uczestnictwa i decydowania uczestnika o swojej aktywności w proponowanych ćwiczeniach; dwupoziomowa komunikacja polegająca na porozumiewaniu się w sferze werbalnej i niewerbalnej; wyrażanie emocji; sprzeciw wobec rywalizacji; stosowanie różnych środków wyrazu, takich jak śpiew, taniec, gra na instrumencie, malowanie, wchodzenie w rolę itp.; bycie „tu i teraz”, podkreślając wagę doznań doświadczanych podczas zajęć (Konieczna, 2003, s. 29).

Tak zorganizowane warsztaty pełniły funkcję profilaktyczną, ukierunkowaną na zapobieganie niedostosowaniu społecznemu uczniów. Uczestnikami była młodzież, u której obserwowano zaburzenia zachowania: nagminne wagary, palenie papierosów, stosowanie przemocy, bójki, kradzieże. W toku zajęć wskazano jej alternatywny, lepszy świat, oparty na wartościach i uczuciach. Dzieci lokowały swoją energię w proces tworzenia i otrzymywały nagrodę w formie pochwały, wyróżnienia czy nagrody rzeczowej. Dzięki temu poczuły się bardziej wartościowe, co przełożyło się na poprawę ich funkcjonowania społecznego na terenie klasy i szkoły. Zajęcia miały jeszcze jedną, ważną zaletę – wskazały dzieciom wartościowe formy spędzania wolnego czasu. Dlatego, bez szczególnej zachęty, spędzały w szkole wiele godzin popołudniowych, już po zakończonych lekcjach, a podczas ferii zimowych przygotowywały kolejne projekty twórcze (Bobik i in., 2007).

Podczas pracy z dziećmi lekko niepełnosprawnymi intelektualnie, które wykazują cechy niedostosowania społecznego, należy zwrócić uwagę na ich działania na rzecz otoczenia (rówieśniczego, rodzinnego, lokalnego), aby mogły uwierzyć w przydatność własnych poczynań twórczych dla innych. Sprzyja to nabywaniu umiejętności społecznie akceptowanych i zarazem służy zaistnieniu tych dzieci w środowisku pozaszkolnym.

Podsumowanie

Podane przykłady tworzenia i recepcji sztuki przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie wskazują, że proces ten musi przebiegać powoli i obejmować trzy etapy: zapoznanie uczniów z tematyką, proces tworzenia, prezentacja wyników. Celem nadrzędnym każdego etapu jest rozbudzenie w dziecku, w sposób ciekawy i odpowiedni do jego poziomu rozwoju, zainteresowania proponowanym zagadnieniem, tak by zechciało ono samodzielnie odkrywać twórcze rozwiązania. Taka poszukiwawcza postawa wyzwala w uczniu spontaniczność działania bez ingerencji nauczyciela. Relacja nauczyciel – uczeń jest pozbawiona elementu przymusu, typowego dla lekcji szkolnej, dzięki temu akt tworzenia czy odbioru sztuki kojarzy się z pozytywnymi doświadczeniami.

Bibliografia

- Bielska, B. (2001). Malowanie rękami jako niekonwencjonalna forma ekspresji. *Szkoła Specjalna*, 1, 31–35.
- Bobik, B., Donder, A., Hasek, B. (2007). Znaczenie twórczości w profilaktyce i terapii niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży lekko niepełnosprawnych umysłowo. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), *Oblicza sztuki dziecka – w poszukiwaniu istoty ekspresji*. Katowice – Mysłówice: WSP im. Kardynała A. Hlonda w Katowicach.
- Bobik, B., Donder, A., Hasek, B. (2008). Od pomysłu do projektu, czyli o zajęciach artystycznych uczniów niepełnosprawnych umysłowo z Zespołu Szkół nr 4 w Bytomiu. W: M. Łączyk, B. Majkut-Czarnota (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie. Implikacje praktyczne*. Katowice: Wydawnictwo Archidiecezjalne w Katowicach.
- Garda-Łukaszevska, J., Szperkowski, T. (1997). *Współtworzenie, zajęcia plastyczne z osobami upośledzonymi umysłowo*. Warszawa: WSiP.
- Guillaume, P. (1959). *Podręcznik psychologii*. Warszawa: PZWS.
- Hryniewicka, A. (2000). O potrzebie kreacji w życiu dzieci niepełnosprawnych. *Szkoła Specjalna*, 4, 180–185.
- Karolak, W., Gmitrowicz, W. (red.). (2000). *Arteterapia. Materiały I Ogólnopolskiej Konferencji Szkoleniowo-Naukowej „Znaczenia arteterapii w psychiatrii polskiej”*. Łódź: PK Insa.
- Konieczna, E.J. (2003). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Królikowski, J., Tołwińska-Królikowska, E. (1998). Projekt jako metoda nauczania. W: *Europa na co dzień – pakiet edukacyjny*. Warszawa: CODN.
- Pietrasiński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PIW.
- Ploch, L. (2009). Ku twórczości inkluzyjnej artystów niepełnosprawnych. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński, *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu*. Katowice: WSA w Bielsku-Białej.
- Miller, H. (2000). Twórczość plastyczna dziecka lekko upośledzonego umysłowo jako forma rewalidacji. *Szkoła Specjalna*, 2/3, 124–125.
- Sikora, E. (2001). Terapia inaczej – arteterapia. *Arka*, 35, 46–49.
- Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Trochimiak, B. (2006). Arteterapia – problemy definicyjne. *Szkoła Specjalna*, 5, 376–379.
- Trojanowska-Kaczmarek, A. (1970). *Dziecko i twórczość*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Uszyńska-Jamoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.

WYBORCA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

W 2015 r. odbyły się w Polsce wybory na Prezydenta oraz do Sejmu i Senatu. Osoby z niepełnosprawnościami, jak wszyscy inni obywatele, mają zarówno czynne, jak i bierne prawo wyborcze. Prawa tego pozbawione są wyłącznie, zgodnie z art. 62 ust. 2 Konstytucji RP, osoby ubezwłasnowolnione, mimo że regulacja taka jest sprzeczna z art. 29.a Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169; dalej Konwencja) (por. też orzeczenie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu w sprawie Kiss przeciwko Węgrom z 20 maja 2010 r., nr skargi 38832/06). W przedmiotowym tekście jednakże kwestia niezgodności w tym zakresie Konstytucji RP z międzynarodowym standardem praw człowieka zostanie pominięta. Zaprezentowane zostaną natomiast regulacje prawa polskiego, które mają na celu ułatwienie osobom z niepełnosprawnościami skorzystanie z przysługującego im prawa wyborczego.

Zgodnie z art. 29.a Konwencji państwo ma obowiązek zapewnić osobom z niepełnosprawnościami możliwość pełnego i efektywnego uczestnictwa w życiu publicznym i politycznym, na równych zasadach z innymi obywatelami, bezpośrednio lub poprzez dowolnie wybranych przedstawicieli, w tym szansę i prawo do głosowania i startowania w wyborach. W tym celu państwo musi m.in.:

- 1) zagwarantować, by procedury, udogodnienia i materiały wyborcze były odpowiednio, dostępne, zrozumiałe i łatwe w użyciu;
- 2) zapewnić ochronę prawa osób z niepełnosprawnościami do udziału w tajnym głosowaniu w wyborach i referendach publicznych, bez zastraszania, również poprzez umożliwienie osobom z niepełnosprawnościami, w razie konieczności, korzystania z urządzeń pomocniczych i nowych technologii;
- 3) zapewnić ochronę prawa do startowania w wyborach, pełnienia urzędów i wszelkich funkcji publicznych na wszystkich szczeblach władzy;
- 4) zagwarantować osobom z niepełnosprawnościami swobodę wyrazu woli jako wyborcom i w tym celu, w razie konieczności, zapewnić im możliwość udzielenia zgody na skorzystanie przy głosowaniu z pomocy osoby przez nie wybranej.

Kwestie organizacji wyborów w Polsce określa ustawa Kodeks wyborczy z dnia z 5 stycznia 2011 r. (Dz. U. nr 21, poz. 112 z późn. zm.; dalej Kodeks wyborczy). Warto się przyjrzeć tej ustawie pod kątem, czy spełnia ona niniejsze wymagania art. 29.a Konwencji.

Definicja wyborcy z niepełnosprawnościami

W art. 5 pkt 11 Kodeks wyborczy definiuje pojęcie wyborcy z niepełnosprawnościami jako wyborcę o ograniczonej sprawności fizycznej, psychicznej, umysłowej lub w zakresie zmysłów, która utrudnia mu wzięcie udziału w wyborach. Warto

odnotowania jest, że Kodeks wyborczy nie odnosi się w tej definicji do orzeczenia o niepełnosprawności, ale do faktycznego utrudnienia w braniu udziału w wyborach, wynikającego z ograniczonej sprawności danej osoby. Przy tak szerokiej definicji, która z pewnością spełnia standardy Konwencji, można byłoby się spodziewać, iż z ułatwień przewidzianych w Kodeksie wyborczym dla tej grupy wyborców będą mogły korzystać wszystkie osoby z niepełnosprawnościami, i to niezależnie od przyczyny i stopnia tej niepełnosprawności, jeśli jedynie utrudnia im ona faktycznie udział w wyborach, a nie tylko te, które posiadają orzeczenia właściwych organów.

Założenie takie jednak okazuje się błędne. Mimo iż określenie wyborcy z niepełnosprawnościami zawarte w art. 5 pkt 11 Kodeksu wyborczego nie odwołuje się do żadnych kryteriów formalnych, to wyborca, który ze względu na swój stan zdrowia nie czuje się zdolny do oddania głosu w lokalu wyborczym w normalnych warunkach i chce skorzystać z udogodnień przewidzianych dla osób z niepełnosprawnościami, powinien co najmniej złożyć oświadczenie o swojej niepełnosprawności, a w odniesieniu do niektórych uprawnień (głosowanie przez pełnomocnika zgodnie z art. 54 Kodeksu wyborczego) musi się wylegitymować formalnym orzeczeniem i to przynajmniej o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności w rozumieniu ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (tekst jedn.: Dz. U. z 2011 r., nr 127, poz. 721 z późn. zm.; Kisielewicz, 2014). Tak więc w rzeczywistości Kodeks wyborczy jedynie pozornie wprowadza faktyczną, a nie formalną definicję wyborcy z niepełnosprawnościami, co prowadzi do znacznego zawężenia grupy osób, które mogą skorzystać z udogodnień w nim przewidzianych.

Czynne i bierne prawo wyborcze

Czynne prawo wyborcze to prawo do brania udziału w wyborach jako wyborca, czyli wybierania swoich przedstawicieli do odpowiednich władz. Zgodnie z art. 10 § 1 pkt 1 Kodeksu wyborczego w wyborach do Sejmu i do Senatu oraz w wyborach Prezydenta Rzeczypospolitej posiada je każdy obywatel polski, który najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat, niezależnie od jego stanu zdrowia i miejsca zamieszkania, czyli także osoby zamieszkujące za granicą. Trochę odmiennie jest w wyborach do Parlamentu Europejskiego oraz w wyborach samorządowych. O ile wiek uzyskania czynnego prawa wyborczego się nie zmienia, to przy wyborach do Parlamentu Europejskiego czynne prawo wyborcze rozszerzone jest także na innych obywateli Unii Europejskiej, niebędących obywatelami Polski, jeśli stale zamieszkują na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (dla obywateli polskich miejsce zamieszkania nadal pozostaje nieistotne), z kolei w wyborach do organów stanowiących jednostek samorządu terytorialnego czynne prawo wyborcze do danego samorządu terytorialnego, zarówno w odniesieniu do obywateli Polski, jak i innych państw Unii Europejskiej, zależy od stałego miejsca zamieszkania – odpowiednio gminy, powiatu i województwa (art. 10 § 1 pkt 2 i 3 Kodeksu wyborczego). Czyli głosować można tylko na przedstawicieli do tej rady gminy, powiatu czy sejmiku województwa oraz wójta, burmistrza czy prezydenta miasta, w których obszarze stale się mieszka.

Czynnego prawa wyborczego pozbawione są zgodnie z art. 10 § 2 Kodeksu wyborczego osoby pozbawione praw publicznych prawomocnym orzeczeniem sądu

karnego, pozbawione praw wyborczych prawomocnym orzeczeniem Trybunału Stanu oraz – jak już wspomniano na wstępie – ubezwłasnowolnione prawomocnym orzeczeniem sądu. Czynne prawo wyborcze odbiera prawomocne orzeczenie zarówno o ubezwłasnowolnieniu całkowitym, jak i częściowym, a także prawomocne ustanowienie doradcy tymczasowego na czas postępowania o ubezwłasnowolnienie. Nie odbiera czynnego prawa wyborczego sam fakt niepełnosprawności psychicznej, intelektualnej czy neurologicznej danej osoby, także przebywającej w szpitalu psychiatrycznym czy domu pomocy społecznej, i to nawet jeśli faktycznie spełnione byłyby przesłanki jej ubezwłasnowolnienia, jeśli nie zostało odnośnie do tej osoby wydane orzeczenie sądu o ubezwłasnowolnieniu. Tak więc komisje wyborcze nie mają prawa podważyć prawa wyborczego osoby, która przyszła zgłaszać, oceniając jej niepełnosprawność np. po jej wyglądzie lub zachowaniu, jeśli taka osoba nie została skreślona z rejestru wyborców na podstawie zawiadomienia sądu o jej ubezwłasnowolnieniu (art. 21 Kodeksu wyborczego). Wszelkie teksty lub zachowania członków komisji, lub innych wyborców, które świadczyłyby o próbie niedopuszczenia lub zniechęcenia takiej osoby do głosowania albo deprecjacji jej głosu, byłyby przejawem nierównego traktowania z powodu niepełnosprawności sprzecznej z Konwencją.

Z kolei bierne prawo wyborcze to prawo do bycia wybieranym jako kandydat do danego urzędu. Bierne prawo wyborcze także związane jest z wiekiem, przy czym jest to zawsze wyższa granica niż przy czynnym prawie wyborczym, a także z obywatelstwem oraz miejscem stałego zamieszkiwania. Zgodnie z art. 11 Kodeksu wyborczego bierne prawo wyborcze przy poszczególnych głosowaniach mają odpowiednio:

- 1) do Sejmu – obywatele polscy mający prawo wybierania w tych wyborach, którzy najpóźniej w dniu wyborów skończyli 21 lat;
- 2) do Senatu – obywatele polscy mający prawo wybierania w tych wyborach, którzy najpóźniej w dniu wyborów skończyli 30 lat;
- 3) na Prezydenta Rzeczypospolitej – obywatele polscy, którzy najpóźniej w dniu wyborów skończyli 35 lat i korzystają z pełni praw wyborczych do Sejmu;
- 4) do Parlamentu Europejskiego w Rzeczypospolitej Polskiej – osoby mające prawo wybierania w tych wyborach, które najpóźniej w dniu głosowania skończyły 21 lat i od co najmniej 5 lat stale zamieszkują w Rzeczypospolitej Polskiej lub na terytorium innego państwa członkowskiego Unii Europejskiej;
- 5) do organów stanowiących jednostek samorządu terytorialnego – osoby mające prawo wybierania tych organów;
- 6) na wójta, burmistrza, prezydenta miasta – obywatele polscy mający prawo wybierania w tych wyborach, którzy najpóźniej w dniu głosowania skończyli 25 lat, z tym że kandydat nie musi stale zamieszkiwać na obszarze gminy, w której kandyduje.

Z tego wyliczenia wynika również, iż nie mają biernego prawa wyborczego osoby, które nie mają czynnego prawa wyborczego, a więc w tym osoby ubezwłasnowolnione. Ponadto nie mogą być wybierane w żadnych wyborach osoby skazane prawomocnym wyrokiem na karę pozbawienia wolności za przestępstwo umyślne ścigane z oskarżenia publicznego lub umyślne przestępstwo skarbowe ani osoby, wobec których wydano prawomocne orzeczenie sądu stwierdzające utratę prawa wybieralności, o którym mowa w art. 21a ust. 2a ustawy z dnia 18 października 2006 r. o ujawnianiu informacji o dokumentach organów bezpieczeństwa państwa

z lat 1944–1990 oraz treści tych dokumentów (Dz. U. z 2007 r., nr 63, poz. 425, z późn. zm.). Ograniczanie biernego prawa wyborczego z innych powodów jest niedopuszczalne. Nie ulega wątpliwości, że wszystkie osoby z niepełnosprawnościami, niezależnie od ich rodzaju i stopnia (także z niepełnosprawnością psychiczną, intelektualną czy neurologiczną), jeśli spełniają warunki wieku, zamieszkania i obywatelstwa, mogą startować jako kandydaci we wszystkich wyborach. Deprecjonowanie ich kandydatury ze względu na ich niepełnosprawność stanowiłoby przejaw nierównego traktowania, sprzecznego z Konwencją.

Miejsce głosowania

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, w większości wyborów prawo wyborcze związane jest z miejscem zamieszkania. Zresztą nawet w tych wyborach, gdzie uprawnienie do wybierania lub bycia wybieranym wprost nie wymaga spełnienia przesłanki stałego zamieszkania, to i tak miejsce zamieszkania warunkuje miejsce, gdzie dana osoba może oddać swój głos. W tym celu tworzone są stałe rejestry wyborców w poszczególnych gminach, gdyż, niezależnie od rodzaju wyborów, zawsze głosujemy w komisji znajdującej się fizycznie w gminie, gdzie mamy stałe miejsce zamieszkania. Zgodnie z art. 18 § 8 Kodeksu wyborczego wyborcy będący obywatelami polskimi, zameldowani na obszarze danej gminy na pobyt stały są wpisywani z urzędu do rejestru wyborców prowadzonego przez tę gminę. Ponieważ od 1 stycznia 2016 r. zniesiony zostanie obowiązek meldunkowy (ustawa z dnia 24 września 2010 r. o ewidencji ludności, Dz. U. nr 217, poz. 1427 z późn. zm.), warto pamiętać, że w przypadku nieposiadania meldunku wpisanie na listę wyborców w gminie, gdzie dana osoba ma miejsce stałego zamieszkania, wymaga podjęcia kroków przez samego wyborcę.

Zgodnie z art. 19 § 1 Kodeksu wyborczego wyborcy stale zamieszkali na obszarze gminy bez zameldowania na pobyt stały są bowiem wpisywani do rejestru wyborców, jeżeli złożą w tej sprawie w urzędzie gminy pisemny wniosek. Do wniosku dołącza się kserokopię ważnego dokumentu stwierdzającego tożsamość wnioskodawcy; pisemną deklarację, w której wnioskodawca podaje swoje obywatelstwo i adres stałego zamieszkania na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej.

Decyzję o wpisaniu lub o odmowie wpisania do rejestru wyborców osoby wydaje wójt (burmistrz, prezydent miasta) w terminie 3 dni od dnia wniesienia wniosku. Przed wydaniem takiej decyzji wójt (burmistrz, prezydent miasta) jest obowiązany sprawdzić, czy osoba wnosząca wniosek o wpisanie do rejestru wyborców spełnia warunki stałego zamieszkania na obszarze danej gminy. O wpisaniu wyborcy do rejestru wyborców niezwłocznie zawiadamia się urząd gminy właściwy ze względu na ostatnie miejsce zameldowania wnioskodawcy na pobyt stały w celu skreślenia go z rejestru wyborców w tej gminie, gdyż wpisanym można być tylko do jednego rejestru wyborców.

Decyzję o odmowie wpisania do rejestru wyborców, wraz z uzasadnieniem, niezwłocznie doręcza się wnioskodawcy. Od decyzji tej przysługuje prawo wniesienia skargi do właściwego miejscowo sądu rejonowego za pośrednictwem wójta (burmistrza, prezydenta miasta) w terminie trzech dni od dnia doręczenia decyzji. Sąd rozpoznaje skargę w postępowaniu nieprocesowym w terminie trzech dni od dnia jej doręczenia. Od postanowienia sądu nie przysługuje środek odwoławczy (art. 20 Kodeksu wyborczego).

Ponadto każdy może pisemnie lub ustnie do protokołu wnieść do wójta (burmistrza, prezydenta miasta) reklamację na nieprawidłowości w rejestrze wyborców, w szczególności w sprawie:

- 1) pominięcia wyborcy w rejestrze wyborców;
- 2) wpisania do rejestru wyborców osoby, która nie ma prawa wybierania;
- 3) niewłaściwych danych o osobach wpisanych do rejestru wyborców;
- 4) ujęcia w rejestrze wyborców osoby, która nie zamieszkuje stale na obszarze gminy.

Wójt (burmistrz, prezydent miasta) obowiązany jest rozpatrzyć reklamację w terminie 3 dni od dnia jej wniesienia. Decyzję w przedmiotowej sprawie, wraz z uzasadnieniem, doręcza się niezwłocznie wnoszącemu reklamację, a gdy dotyczy ona innych osób – również tym osobom. Na decyzję nieuwzględniającą reklamacji lub powodującą skreślenie z rejestru wyborców wnoszący reklamację bądź osoba skreślona z rejestru wyborców może wnieść, w terminie trzech dni od dnia doręczenia decyzji, skargę za pośrednictwem wójta (burmistrza, prezydenta miasta) do właściwego miejscowo sądu rejonowego, który ją rozpoznaje w terminie trzech dni w trybie nieprocesowym (art. 22 Kodeksu wyborczego).

Dwadzieścia jeden dni przed danymi wyborami w każdej gminie, na podstawie stałego rejestru wyborców, sporządza się spis wyborców uprawnionych do głosowania w tych konkretnych wyborach. Zgodnie z art. 28 Kodeksu wyborczego wyborca, którego dane nie znajdują się w stałym rejestrze, a więc nie zostały z urzędu przepisane do spisu wyborców, może najpóźniej pięć dni przed wyborami złożyć do gminy pisemny wniosek o dopisanie go do spisu wyborców w wybranym przez siebie obwodzie głosowania na obszarze gminy właściwej ze względu na miejsce jego stałego zamieszkania albo w której czasowo przebywa (z wyjątkiem wyborów samorządowych).

Odrębne obwody głosowania tworzone są przez radę gminy w podmiotach leczniczych (w tym także w szpitalach psychiatrycznych, domach pomocy społecznej, zakładach karnych i aresztach śledczych, jeżeli w dniu wyborów będzie w nich przebywać co najmniej piętnastu wyborców uprawnionych do głosowania (art. 12 § 4 Kodeksu wyborczego). Wykazy osób, których dane wpisuje się do spisów wyborców w obwodach tworzonych w szpitalach, domach pomocy społecznej i zakładach karnych, a więc w odniesieniu do których zakłada się, że będą w dniu wyborów przebywać w tych jednostkach, przekazywane są do urzędu gminy najpóźniej w piątym dniu przed dniem wyborów (art. 29 Kodeksu wyborczego).

O dopisaniu lub wpisaniu do spisu wyborców osób w innej gminie niezwłocznie zawiadamia się urząd gminy właściwy ze względu na miejsce ich stałego zamieszkania lub ostatniego zameldowania na pobyt stały (art. 31 Kodeksu wyborczego), czyli urząd właściwy dla stałego rejestru wyborców, gdzie te osoby są wpisane. Na tej podstawie urzędy te skreślają te osoby ze spisu wyborców przygotowanego na konkretne wybory, co ma na celu uniknięcie podwójnego głosowania przez te osoby.

Z wyjątkiem wyborów samorządowych każda osoba, która nie będzie się znajdowała w dniu wyborów w miejscu, gdzie jest wpisana do spisu wyborców, może otrzymać z urzędu swojej gminy na wniosek zgłoszony pisemnie, telefaksem lub w formie elektronicznej, najpóźniej dwa dni przed wyborami, zaświadczenie o prawie do głosowania w miejscu pobytu w dniu wyborów (art. 32 § 1 Kodeksu wyborczego). Wtedy jest ona uprawniona do głosowania w dowolnym miejscu, gdzie się znajdzie w dniu wyborów, musi jednak przedłożyć przedmiotowe zaświadczenie.

Oczywiście zostanie skreślona ze swojego spisu wyborców, tak by nie istniało ryzyko, że zgłasza po raz drugi (głosowanie więcej niż raz stanowi wykroczenie, art. 513 Kodeksu wyborczego).

W dniu głosowania obwodowa komisja wyborcza dopisuje do spisu wyborców:

- 1) osobę przedkładającą zaświadczenie o prawie do głosowania, załączając zaświadczenie do spisu;
- 2) osobę pominiętą w spisie, jeżeli udokumentuje, iż stale zamieszkuje na terenie danego obwodu głosowania, a urząd gminy potwierdzi, że nie otrzymał zawiadomienia o utracie przez nią prawa wybierania lub o wpisaniu do spisu wyborców w innym obwodzie;
- 3) osobę skreśloną ze spisu dla danego obwodu głosowania w związku z wpisaniem jej do spisu wyborców w podmiocie leczniczym, domu opieki społecznej albo zakładzie karnym, jeżeli udokumentuje, iż opuściła tę jednostkę przed dniem wyborów;
- 4) w wyborach do Sejmu i do Senatu, wyborach Prezydenta Rzeczypospolitej oraz w wyborach do Parlamentu Europejskiego w Rzeczypospolitej Polskiej obwodowa komisja wyborcza dopisuje w dniu głosowania do spisu wyborców również obywatela polskiego stale zamieszkującego za granicą, a głosującego w kraju – na podstawie ważnego polskiego paszportu, jeżeli udokumentuje, iż stale zamieszkuje za granicą (art. 51 Kodeksu wyborczego).

Wyborcy przebywający za granicą wpisywani są do spisu wyborców sporządzanego przez właściwego terytorialnie konsula. Wpisu dokonuje się na podstawie osobistego zgłoszenia wniesionego ustnie, pisemnie, telefonicznie, telegraficznie, telexem lub w formie elektronicznej. Zgłoszenie powinno zawierać nazwisko i imię (imiona), imię ojca, datę urodzenia, numer ewidencyjny PESEL, oznaczenie miejsca pobytu wyborcy za granicą, numer ważnego polskiego paszportu, a także miejsce i datę jego wydania; w przypadku obywateli polskich czasowo przebywających za granicą – miejsce wpisania wyborcy do rejestru wyborców. Zgłoszenia można dokonać najpóźniej w 3. dniu przed dniem wyborów (art. 35 § 1 Kodeksu wyborczego). Głosować wtedy można w konsulacie, do którego się zgłosi.

Między dwudziestym pierwszym a ósmym dniem przed dniem wyborów każdy wyborca może sprawdzić w urzędzie gminy, czy został uwzględniony w spisie wyborców (art. 36 § 1 Kodeksu wyborczego). Jeśli nie został on umieszczony w spisie albo jakieś jego dane są nieprawidłowe, może wnieść odpowiednio do wójta, albo do organu, który sporządził spis wyborców (np. dyrektora szpitala, w którym się znajduje), reklamację w sprawie nieprawidłowości sporządzenia spisu. Organ ma dwa dni na rozpatrzenie reklamacji. W przypadku jej nieuwzględnienia przysługuje w terminie dwóch dni skarga do sądu rejonowego (art. 37 Kodeksu wyborczego).

W każdej gminie co najmniej 1/2 lokali obwodowych komisji wyborczych powinna być dostosowana do potrzeb wyborców z niepełnosprawnościami (art. 186 § 1 Kodeksu wyborczego). Lokal taki powinien znajdować się na parterze budynku bez barier architektonicznych albo wyposażonego w podjazdy lub inne urządzenia umożliwiające samodzielne dotarcie do niego wyborcom z niepełnosprawnościami. Co najmniej jedne drzwi prowadzące do lokalu powinny stwarzać dogodne warunki ruchu wyborcom z niepełnosprawnościami. Ponadto lokal taki powinien umożliwiać dogodne warunki ruchu wyborcom z niepełnosprawnościami, a w szczególności mieć:

- 1) przezroczyste przegrody, przede wszystkim drzwi i ściany powinny być odpowiednio oznaczone;
- 2) posadzki z nawierzchnią o właściwościach przeciwpoślizgowych;
- 3) drogę prowadzącą od drzwi wejściowych do miejsca głosowania możliwie najkrótszą oraz wolną od przeszkód;
- 4) w miejscu zapewniającym tajność głosowania dodatkowe, obok górnego, oświetlenie skierowane bezpośrednio na miejsce, w którym będzie wypełniana karta do głosowania.

W lokalu takim należy wyznaczyć co najmniej jedno miejsce zapewniające tajność głosowania wyborcom z niepełnosprawnościami, dostosowane do potrzeb wyborców z niepełnosprawnościami wynikającymi z ich niepełnosprawności (Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z dnia 29 lipca 2011 r. w sprawie lokali obwodowych komisji wyborczych dostosowanych do potrzeb wyborców niepełnosprawnych, Dz. U. nr 158, poz. 938).

Informację o lokalach obwodowych komisji wyborczych dostosowanych do potrzeb wyborców z niepełnosprawnościami podaje do wiadomości wyborców wójt (burmistrz, prezydent miasta) w formie obwieszczenia, najpóźniej trzydzieści dni przed wyborami (art. 16 § 1 Kodeksu wyborczego). Wyborca z niepełnosprawnością może głosować w wybranym przez siebie lokalu wyborczym na obszarze gminy, w której stale zamieszkuje (innym niż właściwy dla jego miejsca stałego zamieszkania) lub w której będzie przebywać w dniu wyborów, jeżeli złoży pisemny wniosek o dopisanie do spisu wyborców w obwodzie, gdzie znajduje się wybrany przez niego lokal wyborczy. Wniosek składa się w urzędzie gminy, w której znajduje się wybrany lokal wyborczy, najpóźniej w piątym dniu przed dniem wyborów, przy czym wniosek może dotyczyć każdego lokalu wyborczego, nie tylko lokalu przystosowanego do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Oczywiście uwzględnienie takiego wniosku skutkuje skreśleniem ze spisu wyborców w obwodzie miejsca zamieszkania.

Informacje o wyborach dla wyborców z niepełnosprawnościami

Zgodnie z art. 37a § 1 Kodeksu wyborczego wyborca z niepełnosprawnością wpisany do rejestru wyborców w danej gminie ma prawo do uzyskiwania informacji o:

- 1) właściwym dla siebie okręgu wyborczym i obwodzie głosowania;
- 2) lokalach obwodowych komisji wyborczych znajdujących się najbliżej jego miejsca zamieszkania, w tym o lokalach przystosowanych do jego potrzeb;
- 3) warunkach dopisania wyborcy do spisu wyborców w innym obwodzie głosowania;
- 4) terminie wyborów oraz godzinach głosowania;
- 5) komitetach wyborczych biorących udział w wyborach oraz zarejestrowanych kandydatkach i listach kandydatów;
- 6) warunkach oraz formach głosowania.

Informacje te przekazuje mu wójt (burmistrz, prezydent miasta) lub upoważniony przez niego pracownik urzędu gminy w godzinach pracy urzędu, w tym telefonicznie lub w drukowanych materiałach informacyjnych przesyłanych na jego wniosek, także w formie elektronicznej. Wniosek o udzielenie takich informacji może być złożony w dowolnej formie (Kisielewicz, 2014). Wymaga się jedynie, aby wnioskodawca podał nazwisko i imię (imiona) oraz adres stałego zamieszkania (art. 37a § 3 Kodeksu wybor-

czego). Informacje te wójt (burmistrz, prezydent miasta) podaje również niezwłocznie do publicznej wiadomości poprzez umieszczenie w *Biuletynie Informacji Publicznej* oraz w sposób zwyczajowo przyjęty w danej gminie (np. na tablicy ogłoszeń).

Również Państwowa Komisja Wyborcza zamieszcza na swojej stronie internetowej (www.pkw.gov.pl) informacje o uprawnieniach przysługujących wyborcom z niepełnosprawnościami w formie uwzględniającej różne rodzaje niepełnosprawności. Ponadto Państwowa Komisja Wyborcza sporządza w alfabecie Braille'a materiał informacyjny o uprawnieniach przysługujących wyborcom z niepełnosprawnościami i przekazuje go zainteresowanym na ich żądanie (art. 37b Kodeksu wyborczego).

Wszelkie obwieszczenia wyborcze umieszczane w lokalu wyborczym, jak i poza nim, oraz wyniki głosowania w obwodach głosowania i okręgach wyborczych powinny być zamieszczane w miejscach łatwo dostępnych dla osób o ograniczonej sprawności ruchowej. Nadto na prośbę wyborcy z niepełnosprawnością każdy członek obwodowej komisji wyborczej jest obowiązany przekazać mu ustnie treść obwieszczeń wyborczych w zakresie informacji o komitetach wyborczych biorących udział w wyborach oraz zarejestrowanych kandydatach i listach kandydatów (art. 37c Kodeksu wyborczego). Informacje te mają być udzielane osobie z niepełnosprawnością także podczas głosowania.

Przepisy dotyczące udzielania informacji wyborcom z niepełnosprawnościami wprowadzone zostały do Kodeksu wyborczego w wyniku ratyfikowania Konwencji i mają spełniać normy wynikające z jej art. 29.a.

Głosowanie

Głosowanie odbywa się w lokalu obwodowej komisji wyborczej w godzinach od 7.00 do 21.00 (w obwodach głosowania utworzonych w podmiotach leczniczych i domach pomocy społecznej głosowanie może się rozpocząć później). Przed przystąpieniem do głosowania wyborca okazuje obwodowej komisji wyborczej dokument umożliwiający stwierdzenie jego tożsamości.

Głosowanie odbywa się za pomocą urzędowych kart do głosowania, na których zamieszcza się informację o sposobie głosowania, przy czym wyborca z niepełnosprawnością może głosować przy użyciu nakładek na karty do głosowania sporządzonych w alfabecie Braille'a (art. 40a § 3 Kodeksu wyborczego). Karta wyborcza musi być tak skonstruowana, aby wyborca z niepełnosprawnością mógł, posługując się tą nakładką, dokonać właściwego wyboru listy i kandydata umieszczonego na tej liście, a następnie oddać swój głos (Jaworski, 2014).

Podczas głosowania przy czynnościach technicznych (zakreślaniu głosu czy wrzucaniu karty do głosowania do urny) wyborcy z niepełnosprawnością, na jego prośbę, może pomagać inna osoba, z wyłączeniem członków komisji wyborczych i mężów zaufania (art. 53 Kodeksu wyborczego). Osobą udzielającą pomocy nie musi być osoba pełnoletnia (tamże).

Wrzucona do urny podarta karta do głosowania nie jest brana pod uwagę przy liczeniu głosów (art. 71 § 2 Kodeksu wyborczego). Wyniki wyborów oblicza się biorąc pod uwagę tylko głosy ważne, tak więc niezmiernie istotne jest, by swój głos na karcie oddać w sposób prawidłowy. Zasadniczo oddaje się głos stawiając na karcie znak „x” w kratce przy nazwisku jednego wybranego kandydata.

Przykładowo, w wybory do Sejmu wyborca głosuje tylko na jedną listę kandydatów, w kratce z lewej strony obok nazwiska jednego z kandydatów z tej listy, przez co wskazuje jego pierwszeństwo do uzyskania mandatu. Jeżeli na karcie do głosowania znak „x” postawiono w kratce z lewej strony obok nazwisk dwóch lub większej liczby kandydatów z tej samej listy, to głos taki uważa się za głos ważnie oddany na wskazaną listę z przyznaniem pierwszeństwa do uzyskania mandatu kandydatowi na posła, którego nazwisko na tej liście umieszczone jest w pierwszej kolejności.

Za nieważny uznaje się głos, jeżeli na karcie do głosowania postawiono znak „x” w kratce z lewej strony obok nazwisk dwóch lub większej liczby kandydatów z różnych list albo nie postawiono tego znaku w kratce z lewej strony obok nazwiska żadnego kandydata z którejkolwiek z list. Za nieważny uznaje się też głos, jeżeli na karcie do głosowania znak „x” postawiono w kratce z lewej strony wyłącznie obok nazwiska kandydata umieszczonego na liście kandydatów, której rejestracja została unieważniona. Jednak jeżeli na karcie do głosowania znak „x” postawiono w kratce z lewej strony ważnej listy, ale wyłącznie obok nazwiska kandydata, który został z tej listy skreślony, to głos taki uznaje się za ważny i oddany na tę listę, bez pierwszeństwa dla żadnego kandydata.

W wyborach do Senatu wyborca głosuje na określonego kandydata, stawiając na karcie do głosowania znak „x” z lewej strony obok jego nazwiska, chyba że został zarejestrowany jeden kandydat, to wtedy głos „za” polega na postawieniu „x” w kratce oznaczonej słowem „TAK” z lewej strony obok nazwiska kandydata, a głos przeciw – na postawieniu znaku „x” w kratce oznaczonej słowem „NIE” z lewej strony obok nazwiska tego kandydata. Głosem nieważnym jest wrzucenie do urny karty bez żadnego oznaczenia albo z „x” obok nazwiska więcej niż jednego kandydata, albo postawienie „x” wyłącznie przy nazwisku kandydata, który został skreślony, a także przy jednym kandydacie – zakreślenie obu pól „TAK” i „NIE” albo żadnego z nich.

Z kolei przy wyborach na Prezydenta wyborca oddaje głos na jednego z kandydatów, którego nazwisko znajduje się na karcie do głosowania, przez postawienie w kratce z lewej strony obok jego nazwiska znaku „x”, czyli za nieważny uznaje się głos oddany na karcie do głosowania, na której wyborca umieścił znak „x” przy więcej niż jednym nazwisku kandydata; oddany na karcie do głosowania, na której wyborca nie umieścił znaku „x” przy żadnym z nazwisk kandydatów.

Głosowanie korespondencyjne

Za głosowanie osobiste uważa się też głosowanie korespondencyjne. Jest ono dopuszczalne przy wszystkich rodzajach wyborów, poza wyborami do samorządu terytorialnego. Ten ostatni wyjątek nie dotyczy jednak osób z niepełnosprawnością umiarkowaną albo znaczną. Głosowanie korespondencyjne jest wyłączone w przypadku głosowania w obwodach głosowania utworzonych w podmiotach leczniczych, domach pomocy społecznej i zakładach karnych oraz w obwodach głosowania utworzonych na polskich statkach morskich, a także w przypadku udzielenia przez wyborcę z niepełnosprawnością pełnomocnictwa do głosowania (art. 53a Kodeksu wyborczego).

Zamiar głosowania korespondencyjnego w kraju wyborca zgłasza wójtowi (burmistrzowi, prezydentowi miasta), a za granicą konsulowi, do piętnastego dnia przed wyborami, przy czym zgłoszenie takie może być dokonane ustnie, pisemnie, telefak-

sem lub w formie elektronicznej i powinno zawierać nazwisko i imię (imiona) wyborcy, imię jego ojca, datę jego urodzenia i numer PESEL, oznaczenie wyborów, których dotyczy zgłoszenie, a także wskazanie adresu, na który ma być wysłany pakiet wyborczy, albo deklarację osobistego odbioru pakietu wyborczego. W przypadku wyborcy głosującego w kraju zgłoszenie powinno dodatkowo zawierać oświadczenie o wpisaniu wyborcy do rejestru wyborców w danej gminie. Natomiast w przypadku wyborcy głosującego za granicą – oznaczenie miejsca pobytu wyborcy za granicą, numer ważnego polskiego paszportu, a w przypadku obywatela Unii Europejskiej niebędącego obywatelem polskim – numer ważnego dokumentu stwierdzającego tożsamość oraz wskazanie miejsca i daty jego wydania, a także – w przypadku obywatela polskiego czasowo przebywającego za granicą – oznaczenie miejsca wpisania wyborcy do rejestru wyborców. Wyborca z niepełnosprawnością, który chce głosować korespondencyjnie w wyborach samorządowych, dołącza do zgłoszenia kopię aktualnego orzeczenia o stopniu niepełnosprawności. Wyborca głosujący w kraju może zażądać dołączenia do pakietu wyborczego nakładki na kartę do głosowania sporządzonej w alfabecie Braille'a.

Wyborca, który zgłosił zamiar głosowania korespondencyjnego w kraju, otrzymuje do rąk własnych, za pokwitowaniem odbioru, nie później niż siedem dni przed dniem wyborów, pakiet wyborczy dostarczony przez upoważnionego pracownika urzędu albo pocztą przesyłką poleconą. Jeżeli odbierający nie może potwierdzić odbioru, osoba doręczająca albo wydająca pakiet wyborczy sama stwierdza datę doręczenia oraz wskazuje odbierającego i przyczynę braku jego podpisu (w przypadku głosowania za granicą konsul wysłała taki pakiet dziesięć dni przed wyborami). W przypadku nieobecności wyborcy pod wskazanym adresem doręczająca umieszcza zawiadomienie o terminie powtórnego doręczenia w oddawczej skrzynce pocztowej lub, gdy nie jest to możliwe, na drzwiach mieszkania wyborcy. Termin powtórnego doręczenia nie może być dłuższy niż trzy dni od dnia pierwszego doręczenia. Wyborca może też osobiście odebrać pakiet wyborczy w urzędzie gminy, jeżeli zadeklarował to w zgłoszeniu zamiaru głosowania korespondencyjnego.

W skład pakietu wyborczego wchodzi:

- 1) koperta zwrotna;
- 2) karta lub karty do głosowania;
- 3) koperta na kartę lub karty do głosowania, zwana dalej „kopertą na kartę do głosowania”;
- 4) instrukcja głosowania korespondencyjnego;
- 5) nakładka lub nakładki na kartę lub karty do głosowania sporządzone w alfabecie Braille'a, jeżeli wyborca zażądał ich przesłania;
- 6) oświadczenie o osobistym i tajnym oddaniu głosu na karcie do głosowania.

Po zapoznaniu się z instrukcją wyborca powinien zagłosować poprzez wpisanie znaku „x” we właściwej kratce przy nazwisku wybranego kandydata. Wyborca z niepełnosprawnością może posługiwać się przy tej czynności nakładką do głosowania (jeśli zażądał jej dołączenia) oraz pomocą techniczną innych osób (Jaworski, 2014). Po wypełnieniu karty do głosowania wyborca powinien włożyć ją do koperty na kartę do głosowania, a tę do koperty zwrotnej, do której powinien włożyć również podpisane oświadczenie o osobistym i tajnym oddaniu głosu na karcie do głosowania. Następnie koperta zwrotna powinna zostać odesłana do właściwej obwodowej

komisji wyborczej (bezpłatnie) albo do właściwego konsula w przypadku głosowania za granicą (na koszt wyborcy). Wyborca może też kopertę zwrotną dostarczyć do właściwego organu osobiście. Koperta zwrotna musi dotrzeć do obwodowej komisji wyborczej albo do konsula do czasu zakończenia głosowania, a karty wyjęte z takich kopert wrzucane są do urny wyborczej. Otwarcie pakietu wyborczego oraz zaklejonej koperty zwrotnej przez inną osobę niż wyborca lub członek komisji obwodowej (konsul) stanowi wykroczenie.

Głosowanie przez pełnomocnika

Głosowanie korespondencyjne jest (poza wyborami samorządowymi) dostępne dla wszystkich wyborców, a nie tylko dla wyborców z niepełnosprawnością, jednak głosowanie przez pełnomocnika jest przewidziane wyłącznie dla osób z niepełnosprawnością, i to tylko w stopniu co najmniej umiarkowanym, oraz dla osób, które ukończą 75. rok życia najpóźniej w dniu wyborów (tamże). Ta forma głosowania nie jest jednak dopuszczalna w obwodach utworzonych w podmiotach leczniczych, domach pomocy społecznej czy zakładach karnych, na statkach, a także w obwodach zagranicznych. Nie może głosować przez pełnomocnika również wyborca, który zgłosił zamiar głosowania korespondencyjnego (art. 54 Kodeksu wyborczego).

Zgodnie z art. 55 Kodeksu wyborczego pełnomocnikiem może być tylko osoba wpisana do rejestru wyborców w tej samej gminie co udzielający pełnomocnictwa do głosowania lub posiadająca zaświadczenie o prawie do głosowania. Pełnomocnikiem nie może oczywiście być osoba wchodząca w skład komisji obwodowej właściwej dla obwodu głosowania osoby udzielającej pełnomocnictwa do głosowania, a także mężowie zaufania, jak również kandydaci w danych wyborach.

Pełnomocnictwa do głosowania udziela się przed wójtem (burmistrzem, prezydentem miasta) gminy miejsca zamieszkania wyborcy, który chce udzielić pełnomocnictwa (choć dopuszczalne jest sporządzenie aktu takiego pełnomocnictwa przed organami innej gminy, na wniosek wyborcy udzielającego pełnomocnictwa) lub przed innym pracownikiem urzędu gminy upoważnionym przez wójta (burmistrza, prezydenta miasta) do sporządzania aktów pełnomocnictwa do głosowania najpóźniej dziewięć dni przed wyborami. Niezachowanie tego terminu powoduje, że wyborca traci uprawnienie do sporządzenia takiego pełnomocnictwa (tamże).

Sporządzenie aktu pełnomocnictwa jest bezpłatne. Wniosek o sporządzenie takiego pełnomocnictwa powinien zawierać: nazwisko i imię (imiona), imię ojca, datę urodzenia, numer ewidencyjny PESEL oraz adres zamieszkania zarówno wyborcy, jak i osoby, której ma być udzielone pełnomocnictwo do głosowania, a także wyraźne oznaczenie wyborów, których dotyczy pełnomocnictwo do głosowania. Do wniosku trzeba dołączyć:

- 1) kopię aktualnego orzeczenia właściwego organu orzekającego o ustaleniu stopnia niepełnosprawności osoby udzielającej pełnomocnictwa do głosowania;
- 2) pisemną zgodę osoby mającej być pełnomocnikiem, zawierającą jej nazwisko i imię (imiona) oraz adres zamieszkania, a także nazwisko i imię (imiona) osoby udzielającej pełnomocnictwa do głosowania;
- 3) kopię zaświadczenia o prawie do głosowania wydanego osobie mającej być pełnomocnikiem – w przypadku gdy osoba ta nie jest wpisana do rejestru wybor-

ców w tej samej gminie co udzielający pełnomocnictwa do głosowania i przepisy szczególne dotyczące danych wyborów przewidują możliwość uzyskania takiego zaświadczenia.

Pełnomocnik może reprezentować tylko jednego wyborcę, chyba że chodzi o członków najbliższej rodziny – wtedy może otrzymać pełnomocnictwo od dwóch osób. Przed głosowaniem pełnomocnik musi okazać komisji wyborczej dokument tożsamości oraz akt pełnomocnictwa. Otrzymanie karty do głosowania pełnomocnik potwierdza własnym czytelnym podpisem w rubryce spisu przeznaczony na potwierdzenie otrzymania karty do głosowania przez wyborcę udzielającego pełnomocnictwa do głosowania – niedopuszczalne jest podpisanie się nazwiskiem osoby, która pełnomocnictwa udzieliła, czyn taki stanowi przestępstwo sfałszowania podpisu.

Problem z głosowaniem przez pełnomocnika polega na tym, że udzielający pełnomocnictwa do głosowania w wyborach nie ma żadnych możliwości zweryfikowania, czy pełnomocnik zagłosował zgodnie z jego wolą, a nawet czy w ogóle wziął udział w wyborach (Cyrankiewicz, 2014), tak więc bardzo istotne jest, by udzielać takiego pełnomocnictwa wyłącznie osobie, do której ma się bezwzględne zaufanie, że zagłosuje zgodnie z wolą swojego mocodawcy. Wyborca, który takie zaufanie straci albo będzie chciał sam zagłosować, ma prawo do cofnięcia udzielonego pełnomocnictwa do głosowania. Musi w tym celu najpóźniej na 2 dni przed dniem wyborów złożyć stosowne oświadczenie wójtowi (burmistrzowi, prezydentowi miasta) gminy, w której sporządzono akt pełnomocnictwa, albo doręczyć takie oświadczenie właściwej obwodowej komisji wyborczej w dniu głosowania, i to przed zagłosowaniem przez pełnomocnika. W przypadku wcześniejszego głosowania osobistego przez osobę udzielającą pełnomocnictwa do głosowania pełnomocnictwo wygasa z mocy prawa.

Wykroczeniem jest pobieranie opłaty od wyborcy w zamian za głosowanie w jego mieniu oraz udzielanie pełnomocnictwa innej osobie w zamian za korzyść majątkową lub osobistą, co ma na celu zapobiegnięcie nadużyciom ze strony potencjalnych pełnomocników, by z jednej strony nie wykorzystywali finansowo osób z niepełnosprawnościami, a z drugiej – nie prowadzili tzw. „kupowania głosów”, a więc skupowania uprawnień do głosowania zgodnie ze swoją wolą, nie wolą osoby z niepełnosprawnością.

Analizując przedstawione udogodnienia wprowadzone w ostatnich latach przez Kodeks wyborczy, stwierdzić należy, iż polskie prawo wyborcze w zasadzie spełnia wszystkie wymagania Konwencji. Postulować należałoby jedynie, by ilość lokali wyborczych dostępnych dla osób z niepełnosprawnościami zwiększyć do 100%, tak by każdy wyborca z niepełnosprawnością mógł zawsze osobiście głosować w lokalu najbliższym jego miejsca zamieszkania, a nie poszukiwać lokalu dostępnego czy korzystać z alternatywnych metod głosowania.

Bibliografia

- Cyrankiewicz, M. (2014). Jeden wyborca odda dwa głosy. *Rzeczpospolita*, 3 listopada.
Jaworski, S. (2014). *Komentarz do Kodeksu wyborczego*. Warszawa: Lex.
Kisielewicz, A. (2014). *Komentarz do Kodeksu wyborczego*. Warszawa: Lex.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

MAGDALENA OLEMPKA-WYSOCKA
UAM, Poznań
magda.olempka@gmail.com

SPRAWOZDANIE Z VII KONFERENCJI NAUKOWEJ MIEJSCE INNEGO WE WSPÓŁCZESNYCH NAUKACH O WYCHOWANIU – KRYTYCZNA ANALIZA OBRZYCKO, 15-16 KWIETNIA 2015

Konferencja pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN zorganizowana została przez Zakład Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Była kontynuacją cyklu międzynarodowych spotkań naukowych mających na celu wymianę myśli i doświadczeń badaczy związanych z pedagogiką specjalną z całej Polski. W tym roku motywem przewodnim rozważań było krytyczne spojrzenie na otaczającą nas rzeczywistość, zarówno na podstawie doniesień naukowych, jak i działań praktycznych. Poruszane zagadnienia to m.in. autonomia a zależność: jakość życia osób z niepełnosprawnością, możliwości i ograniczenia w realizacji zadań rozwojowych, władza profesjonalisty a wolność odbiorcy oraz przemiany społeczne: wizerunek publiczny Innego, współczesny paradygmat – od idei do praktyki, starość z niepełnosprawnością, nowe technologie – szanse i zagrożenia.

Podczas uroczystej inauguracji uczestników konferencji powitała prof. Iwona Chrzanowska, przewodnicząca komitetu naukowego. Zaprosiła wszystkich uczestników do interesujących obrad i ciekawych interdyscyplinarnych dyskusji.

W pierwszym dniu konferencji podczas sesji plenarnej zostały poruszone niezwykle ważne dla pedagogiki specjalnej zagadnienia odnoszące się do jej węzłowych problemów (prof. dr hab. Amadeusz Krause), jakości edukacji uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej w kontekście pedagogiki długu (prof. dr hab. Zenon Gajdzica). Dr hab. prof. USz Teresa Żółkowska w referacie pt. *Post/humanizm. Niepełnosprawność* odniosła się do kwestii spostrze-

gania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Kwestie społeczne zostały także poruszone w referacie dra hab. prof. UŁ Piotra Łukowskiego dotyczącym granfalonu, a szczególnie jego grupy zewnętrznej, będącej groźną postacią Innego. Następnie dr hab. prof. UAM Ewa Muszyńska przedstawiła zagadnienia dotyczące spostrzegania Innego w klasie szkolnej.

Drugą sesję plenarną rozpoczęła dr hab. Danuta Kopeć z UAM, prezentując zagadnienia m.in. dotyczące źródeł i przejawów urazu przywiązaniowego u osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Następnie dr hab. prof. UG Sławomira Sadowska omówiła kwestie moralnego minimum i maksimum w zakresie wartości w sferze kształcenia osób z niepełnosprawnością. Kolejna prelegentka, dr hab. prof. WSNS Hanna Żuraw, odniosła się do pedagogiki twórczej rehabilitacji, zaznaczając, że paradygmatyczne dyskusje ostatnich lat skłaniają do poszukiwania kolejnych, alternatywnych podejść do procesu rehabilitacji. Zaproponowane przez nią koncepcje mają u podstaw syntezę współczesnej myśli pedagogicznej – pedagogiki krytycznej, humanistycznej, personalistycznej. Ostatni referat przed zaplanowaną dyskusją wygłosiła dr hab. prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk. Poruszyła w nim niezwykle istotne zagadnienia koncentrujące się na wykluczających praktykach inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością.

Trzecia i ostatnia sesja została przeznaczona dla młodych pracowników nauki, których organizatorzy konferencji chcieli w szczególny sposób wyróżnić i poznać ich prace badawcze związane z określonym obszarem rozważań. Każdy z uczestników poproszony został o wyznaczenie swojego opiekuna naukowego. Opiekunami zgodzili się być: prof. dr hab. I. Chrzanowska, prof. dr hab. Z. Gajdzica, dr hab. B. Jachimczak, prof. dr hab. A. Krause oraz dr hab. G. Szumski. Sesję uświetnił wykład wprowadzający prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego pt. *Inny w pedagogice jako terrorysta*, prezentujący zagadnienia współczesnego terroryzmu i problematykę wszechobecnej „kultury

przemocy". Potem rozpoczęły się prezentacje młodych naukowców. Mgr Magdalena Świągost z UJ przedstawiła referat pt. *Jednostka zagrożona społeczną stygmatyzacją w relacjach interpersonalnych – wybrane kategorie analiz*. Skoncentrowała się w nim na dystansie społecznym wobec wybranych grup zagrożonych stygmatyzacją oraz podstawowych czynnikach wzmacniających lub obniżających jej poziom. Kwestia ta została zaprezentowana na podstawie wyników badań własnych, stanowiących próbę określenia społecznego dystansu wobec grup osób z piętnem widocznym i niekontrolowalnym (osoby niewidome i poruszające się na wózku inwalidzkim) oraz z piętnem niewidocznym i kontrolowalnym (osoby z problemem uzależnienia od narkotyków oraz te, które opuściły zakład karny). Referat pt. *Umieszczenie poczucia kontroli terapeutów uzależnień pracujących metodą społeczności terapeutycznej* przedstawiła mgr Barbara Tokarska z Monaru w Łodzi. Prelegentka zaprezentowała interesujące wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród terapeutów uzależnień. Zaznaczyła, że istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, kto jest odpowiedzialny za proces zmiany: terapeuta czy pacjent, zakładając, że zarówno władza, jak i wolność to odpowiedzialność. Dr Agnieszka Wołowicz-Ruszkowska z APS omówiła zagadnienia dotyczące kontekstów i znaczenia doświadczania macierzyństwa przez kobiety z niepełnosprawnością. Zaprezentowała wyniki badań obejmujących 25 wywiadów narracyjnych z kobietami z niepełnosprawnością fizyczną. Wskazała najważniejsze czynniki wpływające na doświadczanie macierzyństwa przez kobiety z niepełnosprawnością w ramach trzech centralnych tematów: braku przygotowania służby zdrowia, istniejących barier społecznych oraz braku rozwiązań systemowych. W odniesieniu do społecznego i kulturowego kontekstu Polski podkreśliła, że doświadczania kobiet z niepełnosprawnością – zaprzeczając normatywnym systemom w obrębie zarówno kategorii gender, jak i niepełnosprawności – demitologizują i delegitymizują obraz matki. Zagadnienia dotyczące rozwijania

umiejętności społecznych przez zabawę – *Ewaluacja programu „Play Time/Social Time”* – zostały zaprezentowane w referacie dr Joanny Smogorzewskiej z APS. Autorka omówiła wyniki ewaluacji programu rozwijania umiejętności społecznych dzieci w wieku przedszkolnym *Play Time/ Social Time*. W badaniu wzięło udział ponad 150 przedszkolaków w wieku od 3 do 9 lat. Wśród badanych znalazły się dzieci z niepełnosprawnością (z autyzmem, niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawnościami sensorycznymi oraz z niepełnosprawnością ruchową), dzieci bez niepełnosprawności o niskich umiejętnościach społecznych oraz dzieci, których umiejętności społeczne były na poziomie prawidłowym w stosunku do wieku. Kolejny interesujący referat pt. *Ja jako Inny – wyznaczanie celów edukacyjnych i społecznych przez uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* został przedstawiony przez dr Izabellę Kucharczyk i dr Agnieszkę Dłużniewską z APS. Autorki zaprezentowały wyniki badań dotyczące samoregulacji oraz wyznaczania strategii motywacyjnych i kognitywnych w osiągnięciu celów w uczeniu się przez uczniów z dysleksją w wieku gimnazjalnym. Szczegółowa analiza wyników ukazała zależności między poziomem motywacji i samoregulacji a wyborem poznawczych i metapoznawczych strategii uczenia się. Badania pozwoliły wyodrębnić czynniki, które mają istotne znaczenie w osiągnięciu sukcesów w nauce badanej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Następnie mgr Anna Irasiak z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie wygłosiła referat pt. *Nic o nich bez nich. Uczestniczące badania w działaniu we współpracy z głuchymi nauczycielami języka migowego*. Przedstawiła wstępne analizy zrealizowanej już pierwszej (eksploracyjnej) części badań, w której przeprowadzone zostały wywiady swobodne z nauczycielami języka migowego, obserwacje zajęć dydaktycznych oraz analiza dokumentów związanych z kształceniem języka migowego jako obcego. Poddała refleksji plany/trudności związane z realizacją drugiej części badań, będącej właściwym „działaniem” we współpracy z grupą nauczycieli

głuchych i słyszących, mającą na celu opracowanie standardów kształcenia polskiego języka migowego jako obcego z uwzględnieniem założeń edukacji międzykulturowej. Ostatnie w tej części wystąpienie dotyczyło portalu społecznościowego Facebook jako „narzędzia” wykorzystywanego do realizacji celów edukacji antydyskryminacyjnej. Jego autorka – mgr Katarzyna Smoter z UJ – uwzględniła obecne na poszczególnych stronach treści dotyczące integracji i upodmiotawiania grup zagrożonych dyskryminacją (Innych), realizacji działań zapobiegających ich społecznemu wykluczeniu (wraz z ich konkretnymi egzemplifikacjami), co wiąże się też z popularyzowaniem wiedzy na temat skutków stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Ważne w tej analizie stało się też rozpoznanie kategorii defaworyzowanych, wobec których podejmowane są te działania.

Po zakończeniu wszystkich wystąpień młodych naukowców wywiązała się bardzo ożywiona dyskusja dotycząca zarówno kwestii merytorycznych, jak i metodologicznych. Opiekunowie naukowcy doskonale wywiązali się ze swojej roli, dzieląc się wiedzą i wnikliwymi uwagami. Zaproponowana przez organizatorów forma okazała się bardzo dobrą płaszczyzną wymiany doświadczeń i poglądów między doświadczonymi i młodymi naukowcami, a dyskusje, jakie się wywiązały, mogą niewątpliwie stanowić inspirację do dalszych dociekań badawczych.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się bardzo owocnymi obradami w sekcjach podzielonych na następujące bloki tematyczne: Inny w percepcji społecznej, Inny jako dorosły oraz Inny jako podmiot oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. W ostatniej sesji plenarnej konferencji przewidziano pięć referatów. Pierwszy został wygłoszony przez Doc. Ph.D. Jaroslava Balvina z Uniwersytetu Tomáše Bati w Zlíně oraz Społecznej Akademii Nauk w Łodzi. Profesor omówił w nim zagadnienia dotyczące problemów społeczności romskiej w kontekście andragogiki. Następnie dr hab. Marcin Wlazło z USz zaprezentował problemy kształtującej się obecnie coraz wyraźniej klasy społecznej prekariuszy, towarzyszącej jej tymczasowo-

ści i niepewności w aspekcie edukacji, rehabilitacji, pracy i życia. Kolejny prelegent, dr hab. Jarosław Bąbka z UZ, omówił niezwykle istotne zagadnienia kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością, traktowane jako zadanie rozwojowe. Ostatni wykład wygłosiła dr hab. prof. APS Bernadeta Szczupał, poruszyła w nim zagadnienia dotyczące godności osoby starszej i ageizmu w świetle koncepcji praw człowieka.

Po zakończeniu ostatniej sesji oraz podsumowaniu obrad w sekcjach tematycznych przewodnicząca prof. dr hab. I. Chrzanowska podziękowała wszystkim uczestnikom za zaangażowanie i czynny udział w dyskusjach, a także wyraziła nadzieję na spotkanie podczas kolejnej, VIII konferencji.

Podsumowując należy podkreślić, że problematyka poruszana w ramach konferencji jest niezwykle istotna z punktu widzenia przemian społeczno-kulturowych dotyczących środowiska rodzinnego i instytucjonalnego, jakości życia osób z niepełnosprawnością oraz możliwości i ograniczeń w realizacji zadań rozwojowych.

RENATA GARDIAN-MAŁKOWSKA
APS, Warszawa
renata.gardian@gmail.com

**SPRAWOZDANIE
Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI
TRENER PRACY JAKO SPOSÓB
NA ZWIĘKSZENIE ZATRUDNIENIA
OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH
WARSZAWA, 26 MARCA 2015**

Konferencja zorganizowana została przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PEFRON). Patronat nad nią objęli: Polska Organizacja Pracodawców Osób Niepełnosprawnych (POPON), Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych (PFON) i KARE Promoting Inclusion For People With Intellectual Disabilities. Przedsięwzięcie było skierowane przede wszystkim do pedagogów, którzy pracują na co dzień z osobami niepełnosprawnymi, a także do

wszystkich zainteresowanych aktywizacją zawodową osób niepełnosprawnych.

Otwarcia konferencji w imieniu PEFRON-u dokonał Marcin Horyń – zastępca prezesa zarządu ds. programowych. Jako pierwszy głos zabrał Jarosław Duda – Pełnomocnik Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych. Mówił na temat perspektyw usługi trenera pracy w systemie wspierana zatrudnienia osób z niepełnosprawnością. Szczególnie podkreślił konieczność dokonania w tym celu zmian ustawowych. Obiecał, że będzie je rekomendował na bradach Sejmu i że idea pracy metodą zatrudnienia wspomaganego będzie miała priorytet w jego działaniach w najbliższych latach. Teresa Hernik – prezes PEFRON-u – zaznaczyła, że najlepszą rehabilitacją dla osób z niepełnosprawnością jest praca i rynek pracy powinien stwarzać tym osobom możliwości usamodzielnienia się, oczywiście w możliwym stopniu.

Margaret Haddock – prezydent Europejskiej Unii Zatrudnienia Wspomaganego (EUSE) – przytoczyła definicję zatrudnienia wspomaganego. Jest to „zapewnienie wsparcia osobom z niepełnosprawnością lub osobom z innych grup zagrożonych wykluczeniem w celu utrzymania przez takie osoby płatnego zatrudnienia na otwartym rynku pracy”. Następnie przedstawiła i krótko omówiła pięć etapów istotnych dla funkcjonowania modelu wspomaganego zatrudnienia: 1) zaangażowanie klienta, 2) profilowanie zawodowe, 3) znalezienie stanowiska pracy, 4) zaangażowanie pracodawcy, 5) wsparcie na stanowisku pracy i poza nim. Podkreśliła, że prezentowany model jest w swej istocie prosty, skuteczny i adekwatny finansowo, jednakże istotna jest rola trenera pracy, który powinien realizować ten model na każdym jego etapie. To on bezpośrednio rozmawia z osobami niepełnosprawnymi, koncentruje się na ich możliwościach i zainteresowaniach zawodowych. Jego praca polegać ma przede wszystkim na podejściu pozytywnym, czyli na skupieniu się na tym, jakie osoba niepełnosprawna ma możliwości i co chce robić, a nie opierać poszukiwania stanowiska pracy na jej ograniczeniach. To osoba z niepełnosprawnością dokonuje decyzji, jakiej pracy chce się podjąć, co ma również

na celu kodowanie zaufania osoby niepełnosprawnej do samej siebie. Poza tym trener pracy poszukuje, zgodnie z jego wcześniejszymi ustaleniami, odpowiadającego stanowiska pracy, następnie rozmawia z potencjalnymi pracodawcami o zatrudnieniu osoby niepełnosprawnej, a także ustala z nimi warunki jej zatrudnienia. M. Haddock poruszyła również ważne kwestie finansowania, aby posiadanie zasiłków z tytułu niepełnosprawności nie eliminowało możliwości zatrudnienia. Przepisy prawne powinny być zatem tak skonstruowane, by osoba niepełnosprawna mogła podjąć pracę zawodową bez ryzyka, że utraci zasiłek. Osoba z niepełnosprawnością powinna mieć możliwość zaspokajania swoich podstawowych potrzeb, potrzebne jest więc stworzenie dla niej jak najlepszych warunków pracy i pełnego uczestnictwa w podnoszeniu swoich kwalifikacji.

Marcin Horyń mówił o kwestiach formalnych związanych z realizowanym projektem, w którym uczestniczyli pracodawcy, trenerzy i beneficjenci. W pierwszym etapie dokonano diagnozy potrzeb i zebrano rekomendacje z krajów europejskich (m.in. z Niemiec, Szwecji, Irlandii). W drugim etapie nastąpiło nawiązanie porozumień partnerskich (m.in. KARE, PFON, POPON). Następnie stworzono narzędzia do rekrutacji trenera pracy, szkolenia trenerów pracy oraz monitorowania trenerów pracy.

Jan Zając, prezes Polskiej Organizacji Pracodawców Osób Niepełnosprawnych, uznał, że system zatrudnienia wspomaganego jest skutecznym i potrzebnym narzędziem i powinien być skierowany do osób ze sprzężoną niepełnosprawnością. Może pomóc tym osobom zaistnieć na rynku pracy, gdyż to właśnie im bywa najtrudniej. Zwrócił uwagę na fakt, że nie każdy pracodawca będzie zainteresowany zatrudnieniem osoby niepełnosprawnej, co czasem wynika z prowadzonej przez niego strategii i polityki firmy, ale istnieje nadzieja, że wkrótce ulegnie to zmianie. W tym celu konieczne jest przedstawienie potencjonalnemu pracodawcy korzyści płynących z zatrudnienia osoby niepełnosprawnej, które będą eliminować koszty ponoszone przez pracodawcę.

Maria Król – prezes PFON, przypomniała o misji swojej organizacji, której celem jest jednoczenie sił społecznych i instytucjonalnych do stworzenia warunków wyrównywania szans zarówno prawnego uczestnictwa w głównym nurcie życia społecznego, jak i walki z wszelkimi przejawami dyskryminacji osób z niepełnosprawnością, aby mogły one żyć godnie i w pełni korzystać z praw człowieka.

Prof. Krystyna Mrugalska – ekspert w realizowanym projekcie przy PFON – przypomniała, jak w przeszłości traktowano osoby niepełnosprawne, a także jakie dokonały się zmiany legislacyjne w tym zakresie. Odwołała się w pierwszej kolejności do Deklaracji Praw Człowieka, gdzie znalazł się zapis o wolności i równości, według którego każda osoba może o sobie decydować bez względu na różnice i inne czynniki. We wspomnianej deklaracji nie wyłoniono jednak niepełnosprawności jako jednego z tych czynników, co było jej mankamentem. Uległo to zmianie dzięki Organizacji Narodów Zjednoczonych, która w 1971 r. w Deklaracji Praw Osób Upośledzonych Umysłowo odniosła się do problemu ludzi niepełnosprawnych, następnie, po czterech latach, w 1975 r., pojawiła się Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych. Kolejnymi dokumentami były wytyczne znajdujące się w Światowym Programie Działań na Rzecz Osób Niepełnosprawnych i standardy zasad wyrównywania szans osób niepełnosprawnych przyjęte w Rezolucji w 1993 r. Dzięki tym dokumentom wszystkie osoby z niepełnosprawnością mają prawo do edukacji, a także do pracy. Czy tak się stanie, zależy jednak od świadomości społecznej i jest to konieczny warunek realizacji praw. Wszystkie te działania legislacyjne pokazywały potrzebę powstania dokumentu, jakim stała się Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Szczególnie na uwagę zasługują dwa artykuły tej konwencji (art. 3 i art. 4). W art. 3 przyjęto: „poszanowanie przyrodzonej godności, autonomii osoby, w tym swobody dokonywania wyborów, a także poszanowanie niezależności osoby, niedyskryminacja, pełny i skuteczny udział

w społeczeństwie i integracja społeczna, poszanowanie odmienności i akceptacja osób niepełnosprawnych, będących częścią ludzkiej różnorodności oraz ludzkości, równość szans, dostępność, równość mężczyzn i kobiet, poszanowanie rozwijających się zdolności niepełnosprawnych dzieci oraz poszanowanie prawa dzieci niepełnosprawnych do zachowania tożsamości”. W art. 4 sformułowano ogólne zobowiązania, które Państwa-Strony biorą na siebie. Są to m.in. zapewnienie i promowanie pełnej realizacji wszystkich praw człowieka i fundamentalnych swobód przez osoby niepełnosprawne, w tym przyjęcie stosownej legislacji, środków administracyjnych i innych dla wdrożenia praw wymienionych w Konwencji; zniesienie wszelkich podstaw i przejawów dyskryminacji oraz promowanie ochrony i praw osób niepełnosprawnych, a także tworzenie konkretnie wskazanych warunków realizacji postanowień Konwencji. Prelegentka, podsumowując, wskazała, że bariera ulokowana jest po stronie środowiska, a nie po stronie osób niepełnosprawnych, bowiem hasło pokonywania barier jest tożsame z pokonywaniem barier fizycznych i społecznych. Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych jest więc najbardziej fundamentalnym i kompleksowym dokumentem. W myśl Konwencji nie można realizować tylko niektórych praw, trzeba realizować wszystkie prawa, a tym samym prawo do pracy, które zalicza się do form aktywizowania i również należy się osobom niepełnosprawnym. Podkreśliła: „prawo na równi ze wszystkimi, ale prawo również do różnic, ale bez dyskryminacji”.

Małgorzata Gorący była kolejnym ekspertem PFON, który przedstawił krótko zestaw narzędzi niezbędnych do prawidłowego świadczenia usług przez trenera pracy. W ich skład wchodzi zestaw do rekrutacji trenera pracy, program szkolenia trenera pracy i elektroniczny system monitorowania (ESM). Rekrutacja trenera pracy uwzględnia jego profil kompetencyjny, tj. cechy osobowości, wiedzę i umiejętności, zaś w zakres programu szkolenia wchodzi poznanie kodeksu etycznego, model zatrudnienia wspo-

maganego, prawne aspekty zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Zestaw narzędzi do monitorowania będzie pozwalał rejestrować, zbierać i analizować informacje dotyczące działań na rzecz beneficjenta, opierając się przede wszystkim na ewidencji działań trenerów pracy.

Monika Zakrzewska – koordynator merytoryczny PFON – omówiła w skrócie trzy fazy testowania wytycznych dotyczących usług trenera pracy. Pierwsza faza testowania projektu była realizowana w pięciu województwach: mazowieckim, dolnośląskim, pomorskim, podkarpackim, podlaskim. Rekrutowano 72 osoby z 256 kandydatów, którzy zgłosili się na stanowisko trenera pracy. Następnie osoby te wzięły udział w 72-godzinnym szkoleniu. Rekrutowano 490 osób niepełnosprawnych, zaś w wyniku realizacji wsparcia, udzielonego przez trenera pracy, 53 osoby z niepełnosprawnością podjęły zatrudnienie w różnym wymiarze czasu, dopasowanym do indywidualnych potrzeb i możliwości danej osoby. Rekrutowano również 213 pracodawców, którzy chcieli wziąć udział w kontynuowaniu realizacji modelu zatrudnienia wspomagane. Okazało się, że pracodawcy decydują się na ten krok nie tylko ze względu na korzyści płynące z zatrudnienia osoby niepełnosprawnej pod względem finansowania ich stosunku pracy, ale również dlatego, że cenią sobie otrzymywanie stałego wsparcia ze strony trenera pracy i monitoringu.

Peter Furlong z KARE krótko zaprezentował swoją Irlandzką organizację, która działa w trzech hrabstwach i zapewnia usługi dzieciom oraz dorosłym z niepełnosprawnością intelektualną. Następnie wskazał przewodnią zasadę zatrudnienia wspomagane, jaką jest indywidualne podejście. Przypomniał, że model zatrudnienia wspomagane opiera się na pięciu krokach (mówiła o nich M. Haddock), które bezwzględnie trzeba stosować, bowiem każdy z nich jest potrzebny, aby model ten był skuteczny.

Monika Zakrzewska tym razem poprowadziła panel dyskusyjny *Od barier do horyzontów*. Głównymi bohaterami panelu były osoby niepełnosprawne (beneficjenci

projektu), trenerzy pracy oraz pracodawcy, którzy podzielili się swoimi spostrzeżeniami i doświadczeniami przy realizacji projektu, w jakim brali udział. Osoby z niepełnosprawnością wskazały na istotne i niezbędne wsparcie ze strony trenera pracy. Na ten aspekt zwrócili uwagę również pracodawcy. Z kolei trenerzy pracy zwrócili uwagę na cechy osobowościowe, które pomagają im w pracy, takie jak cierpliwość, otwartość, empatia i elastyczność.

Po panelu dyskusyjnym głos zabrała dr hab. prof. APS Mariola Wolan-Nowakowska. Przedstawiła, z naukowego punktu widzenia, jakie powinny być spełnione elementy procesu rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych i ich aktywizacji zawodowej.

Ostatnie wystąpienie należało do mec. Tomasza Zalaśńskiego, który skoncentrował się przede wszystkim na systemowym umocowaniu usług trenera pracy opartym na założeniach wypracowanych w ramach projektu *Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych* i zawartym w tzw. produkcie finalnym *Wytyczne dotyczące świadczenia usług trenera pracy*. Mecenas przedstawił również kwestie finansowania tej usługi w zakresie 10% przez samorząd powiatu, a w 90% ze środków PEFRON, a także fakt, że usługa trenera pracy może być wykonywana przez osoby, które mają odpowiednie doświadczenie lub odbyły szkolenie i uzyskały zaświadczenie wydane przez podmiot znajdujący się w rejestrze uprawnionych podmiotów szkolących.

Konferencję zakończyła prezentacja dwóch filmów upowszechniających rezultaty projektu. W jednym z nich przedstawiono rezultaty projektu ze strony osób niepełnosprawnych i trenerów pracy, w drugim – ze strony pracodawców.

Uczestnicy ocenili konferencję bardzo pozytywnie. Przedstawiciele wszystkich ośrodków zgodnie uznali, że model zatrudnienia wspomagane i opracowane narzędzia należy jak najszybciej wprowadzić w życie, bowiem bezdyskusyjnie jest to najbardziej skuteczny sposób aktywizacji osób niepełnosprawnych.

R E C E N Z J E

Marek Konopczyński: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, ss. 208.

Książka zasługuje na szczególne uznanie i wyróżnienie, bowiem cała problematyka w niej zawarta osadzona została w konkretnych realiach naszej rzeczywistości. Autor wskazuje, jakie powinny być podejmowane działania wobec ludzi wymagających pomocy i nierzadko opieki, gdyż znaleźli się w trudnej sytuacji. Wpływały na to różne okoliczności, jak chociażby opuszczenie zakładu karnego czy poprawczego. Próby radzenia sobie samemu nie zawsze są pomysłne. Ważną rolę mogą odgrywać w tym pracownicy socjalni, bowiem dla tych osób pomoc społeczna, głównie w pierwszym okresie, jest wręcz niezbędna. W książce wyraźnie akcentuje się zwłaszcza konieczną znajomość środowiska, bo z prezentowanych badań wynika, że bezdomni, w tym również ludzie młodzi, w dużym stopniu wywodzą się spośród osób, które weszły w konflikt z prawem.

Wiele uwagi poświęca autor działaniom kreującym. Przedstawia sposoby, jak być kreatywnym w różnych sytuacjach, co często nie wymaga wielkich nakładów. Należy pomóc osobom, które mają życiowe trudności, aby nie stoczyły się na samo dno. Na łamach książki nikogo się nie potępia, nikogo się nie wini, nawet tych, którzy przez wiele lat byli za kratami; tych podróżujących autobusami i tramwajami, z których chcemy wysiadać. Bezdomni, chorzy, źle ubrani – pamiętajmy – to ludzie, którzy znaleźli się w ubóstwie z różnych przyczyn, nie tylko z własnej winy. Ważne jest przełamanie niechęci wobec nich, bo oprócz pomocy materialnej wymagają oni zwykłej, ludzkiej życzliwości.

Szczególnie istotne są działania ułatwiające życie w danym środowisku, działania kreujące, by móc samemu sobie poradzić. Znajdziemy w książce wiele wskazówek, jak można wychodzić z trudnych sytuacji życiowych, i prób odpowiedzi na pytanie, jak należy rozumieć nieprzystosowanie społeczne w szeroko rozumianym kontekście. Według autora „niedostosowanie społeczne jest wy-

padkową wpływu wielu czynników o charakterze osobowym, kulturowym i społecznym, a skutkujących dewiacyjnymi sposobami pełnienia ról, utrwalaniem dewiacyjnych metod zaspokajania potrzeb i określania priorytetów życiowych oraz rozwiązywania sytuacji problemowych”. Na trudną sytuację ludzi wpływają też okoliczności obiektywne, jak np. kryzysy, które często są niemożliwe do przewidzenia i z którymi poradzić sobie nie każdy jest w stanie, nikt też nie jest w stanie wiedzieć, co stanie się później. Dlatego proces wspierania potrzebujących musi mieć charakter celowy i świadomy, a jego efekty powinny być wciąż weryfikowane.

Książka w podstawowym nurcie poświęcona jest resocjalizacji. Jej autor wyraźnie zaznacza, że w tej kwestii niepotrzebnie narosło wiele oczekiwań. Nieracjonalnie utożsamiano resocjalizację z terapią, pomocą społeczną czy działalnością typowo charytatywną. Owszem, są to zagadnienia bliskie, ale nie są tożsame i jednoznaczne. W książce uporządkowano je, zwłaszcza pod kątem socjalizacji.

Nadmiernie wierzono też w zbawczą moc prawa, administracyjnego rozwiązywania problemów bezdomności, upolitycznienia wykluczenia społecznego. Współcześnie nie ma nigdzie idealnych sposobów zapobiegania różnego rodzaju patologiom. Były one zawsze, są aktualnie i prawdopodobnie będą w przyszłości. Nie można ich wyeliminować przez nawet najbardziej idealne prawo, daleko posuniętą pomoc, rygorystyczny czy ostre przepisy administracyjne. Owszem, można wpływać na powstrzymywanie rozwoju patologii. Podane zostały przykłady, jak to robić. Najważniejsze są działania kreujące i wspomagające, zmierzające do wskazywania dróg wyjścia z trudnej sytuacji osobom, które zagrożone są wykluczeniem społecznym; działania wychowawcze wspierające potencjały rozwojowe osób „w celu przemiany ich tożsamości dewiacyjnych w akceptowane społecznie. Tak rozumiana działalność polega na równoczesnym uruchomieniu dwóch procesów: procesu rozwoju struktur poznawczych i twórczych wychowanków oraz procesu destygmatyzacji indywidualnej i społecznej w ramach zaprojektowanych od-

działań metodycznych”. Takie podejście do procesu patologii i wykluczenia społecznego znajduje coraz większą akceptację środowisk naukowych oraz części praktyków.

Książka ma charakter optymistyczny, w jej zakończeniu czytamy, że w każdym człowieku, bez względu na jego doświadczenia biograficzne i sposób dotychczasowego lub aktualnego funkcjonowania, istnieją potencjały rozwojowo-twórcze. Potencjały te można za pomocą specjalnych form i sposobów oddziaływań metodycznych rozwijać i kształtować, zwłaszcza poprzez energię tkwiącą w każdym człowieku. Ważne jest znalezienie odpowiednich predyspozycji osobowych i społecznych umożliwiających innowacyjne rozwiązanie określonych sytuacji problemowych, zaspokajanie potrzeb i podtrzymywanie relacji interpersonalnych w swoim środowisku. Osoby nieprzystosowane społecznie i wykluczone, na ogół na skutek niesprzyjających uwarunkowań socjalizacyjnych, mają nierozwinięte struktury procesów poznawczych i zaburzoną organizację tych procesów. Zrozumienie tego może prowadzić do sukcesów – odzyskiwania tych ludzi dla społeczeństwa.

Ważną formą metodyczną umożliwiającą socjalizację osób zagrożonych wykluczeniem społecznym są wszystkie metody kierujące, które aktywizują i rozwijają strukturalne czynniki procesów poznawczych i twórczych osób nieprzystosowanych społecznie. Osoby z syndromem nieprzystosowania społecznego i zagrożone wykluczeniem stają się ludźmi akceptowanymi w szerszych kręgach środowiska poprzez wewnętrzny spokój i wykreowanie nowej tożsamości, „gdyż stosują społecznie aprobowane sposoby rozwiązywania własnych sytuacji problemowych, zaspokajania

potrzeb oraz prezentują akceptowane priorytety życiowe. Dzięki temu stwarzają sobie realne szanse pozytywnej readaptacji społecznej poprzez automatycznie uruchamiany proces destygmatyzacyjny”. Autor wyjaśnia, że tego rodzaju przeobrażenia mogą przynieść pozytywne wymierne efekty w postaci pogłębienia myśli nad samym sobą, co z kolei może prowadzić do głębszej refleksji i poszukiwania miejsca dla siebie. Może być to przesłanką do dalszej refleksji nad realną zmianą istniejących i niestety wciąż niespełniających się oczekiwań socjalizacyjno-wychowawczych, których wszyscy jesteśmy świadkami, uczestnikami i w dużym stopniu sprawcami zarazem.

Można zapytać, dla kogo może być przeznaczona ta książka. Odpowiedź znajdziemy już we wstępie – dla szerokiego grona czytelników, od studentów nauk społecznych: pedagogiki, prawa, psychologii, socjologii, pracy socjalnej poczynając, poprzez przedstawicieli wymiaru sprawiedliwości: sędziów, kuratorów sądowych, wychowawców zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, wychowawców w zakładach karnych i aresztach śledczych. Może też być przydatna dla pracowników resortu edukacji i pomocy społecznej; pedagogów i psychologów szkolnych, wychowawców placówek wychowawczych, specjalnych, socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych, pracowników socjalnych, asystentów rodziny, a także organizacji i stowarzyszeń charytatywnych. Wiele wskazuje na to, że w niej rodzice, działacze społeczni i wolontariusze z organizacji pozarządowych, pracownicy szeroko rozumianego sektora pomocy społecznej.

Ludwik Malinowski

APS, Warszawa

lmalinowski@ps.edu.pl

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

SPIS ROCZNIKA 2015

- Anna Hryniewicka* – Dziewięćdziesięciolecie czasopisma *Szkola Specjalna*. Część I (1) 5
Anna Hryniewicka – Dziewięćdziesięciolecie czasopisma *Szkola Specjalna*. Część II (2) 85

OPRACOWANIA NAUKOWE

- Katarzyna Rusinek* – Zespół wypalenia sił u matek wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną (1) 16
Monika Skura – Postawy nauczycieli szkoły specjalnej wobec osób z niepełnosprawnością (1) 28
Зейнен Н. Бекбаева – Оценка результатов выполнения комплексных заданий студентами и их педагогической эффективности (1) 47
Agnieszka Olechowska – Profilaktyka trudności w nabywaniu umiejętności językowych w szkole – w jaki sposób w przedszkolu lepiej przygotowywać dzieci do nauki czytania i pisania (2) 101
Dorota Świątek – Zagrożenia suicydalne jako predyktor zachowania człowieka (2) 113
Boris V. Kupriyanov – Humanizacja wychowania jako utopia (w społeczno-pedagogicznej antyutopii Janusza Korczaka) (2) 124
Leszek Ploch – O tolerancji – refleksje pedagoga specjalnego (3) 165
Marzena Dycht – Udoskonalanie kultury obrazu osobom niewidomym i słabowidzącym z zastosowaniem audiodeskrypcji (3) 179
Tatsiana V. Lisovskaya – The creation of educational conditions for socialization and social integration for adults with disabilities living in neuropsychiatric nursing homes in Belarus (3) 189
Katarzyna Ćwirynka, Agnieszka Żyta – Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań (4) 245
Marzenna Zaorska – Obraz osoby niepełnosprawnej w bajkach i baśniach warmińskich (w tym w bajkach i baśniach ludowych) (4) 260
Серик М. Кенесбаев, Айгерим А. Махметова – Использование ИТ технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (4) 268
Paweł Kurtek – Indeks schematów nauczycieli u uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – eksperymentalna wersja kwestionariusza *Moi Nauczyciele (AD-AO-N)* (5) 325
Agnieszka Lewko – Sylwetka pedagoga pracującego z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście oddziaływań antropotechnicznych (5) 338
С.М. Кенесбаев, А.Н. Аумаева, Л.А. Бутабаева, А.А. Махметова – К вопросу интеграции образовательных систем в республике казахстан (5) 350

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- Monika Biala* – Uczeń ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI) (1) 61
Marta Lewandowska – Aparaty słuchowe i inne urządzenia wspomagające słyszenie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu – co powinien wiedzieć nauczyciel (2) 131
Iwona Konieczna – Problemy szkolne dzieci leworęcznych (3) 197
Marzena Buchnat, Katarzyna Waszyńska – Realizacja treści przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na III etapie edukacyjnym (3) 207
Agnieszka Cypress – Dogoterapia jako metoda wspierająca terapię dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (3) 219
Zenon Gajdzica, Ewelina Czyż – Obraz osoby niepełnosprawnej w podręczniku dla klasy I pt. *Nasz elementarz* a jego funkcja w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnością (4) 279
Aleksandra Buczyńska – Nietelni przestępcy w Holandii i system ich resocjalizacji (5) 361
Bogumiła Bobik – Słowa zamknięte w kroplach atramentu – o tworzeniu i recepcji twórczości przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (5) 369

PRAWO I PRAKTYKA

- Małgorzata Szeroczyńska* – Stanowisko Komitetu Praw Osób z Niepełnosprawnościami ONZ w sprawie zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnościami (1) 70
Małgorzata Szeroczyńska – Równe traktowanie osób z niepełnosprawnością w prawie polskim (2) 142
Małgorzata Szeroczyńska – Prawa wyborcze osób z niepełnosprawnością intelektualną – sprzecznosc Konstytucji RP z międzynarodowym standardem praw człowieka (3) 223
Małgorzata Szeroczyńska – Prawa i obowiązki osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako pokrzywdzonej w procesie karnym. Część I (4) 288
Małgorzata Szeroczyńska – Wyborca z niepełnosprawnością (5) 379

SPIS ROCZNIKA 2015

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- Emilia Gogacz, Joanna Zalewska – Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Naukowo-Szkoleniowej Konferencji Montessori – *Inspiracje*. Warszawa, 4–6 kwietnia 2014 (1) 78
- Kornelia Czerwińska, Iwona Konieczna – Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Opieka zdrowotna i wsparcie społeczno-pedagogiczne osób przewlekle chorych i z niepełnosprawnością – historia i współczesność*. Katowice, 12–13 grudnia 2014 (2) 150
- Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz – Polska myśl tyflopedagogiczna rozwijana za granicą (3) 229
- Marta Bielawska – Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji: *Teacher in Europe 2015. Empowering values and norms in European Education* (Nauczyciele w Europie 2015. Umacnianie wartości i norm w edukacji europejskiej). Zwolle (Holandia) (4) 301
- Joanna Reimann – Aktualne problemy rehabilitacji wzroku w świetle konferencji *Usprawnianie widzenia u dzieci z dysfunkcją wzroku w zaburzeniach neurologicznych*. Bydgoszcz, 20–21 listopada 2014 (4) 303
- Magdalena Olempska-Wysocka – Sprawozdanie z VII Konferencji Naukowej *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – krytyczna analiza*. Obrzycko, 15–16 kwietnia 2015 (5) 391
- Renata Gardian-Malkowska – Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji *Trener pracy jako sposób na zwiększenie zatrudnienia osób niepełnosprawnych*. Warszawa, 26 marca 2015 (5) 393

RECENZJE

- Szkolnictwo specjalne na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–2010. Red. Urszula Morcinek. Pedagogium Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2013, ss. 523 (*Karol Penar, Kazimierz Kowański*) (1) 80
- Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością. T. 2.1. Red. Jolanta Baran, Grażyna Gunia. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 216 (*Anna Kolodziejska*) (2) 155
- Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży. Red. Adam Szczówka, Bronisława Ogonowski. Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2013, ss. 216 (*Karina Śliwińska*) (2) 158
- Małgorzata Kupisiewicz: Słownik pedagogiki specjalnej. WN PWN, Warszawa 2013, ss. 452 (*Urszula Eckert*) (3) 236
- Jarosław Kordziński: Nauczyciel, trener, coach. Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska S.A, Warszawa 2013, ss. 396 (*Wioletta Zagrodzka*) (3) 238
- Małgorzata Anna Karczmarzyk: Dziecko w wirtualnej galerii. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, ss. 147 (*Julia Gąszczak-Wilde*) (4) 309
- Angela Scarpa, Susan Williams White, Tony Attwood: CBT for Children and Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. New York, NY: The Guildford Press 2014, ss. 329 (*Kamila Kuprowska-Śtepien*) (4) 311
- Ludwik Malinowski: Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej. Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, ss. 196 (*Jacek Kulbaka*) (4) 314
- Marek Konopczyński: Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących. OW Impuls, Kraków 2014, ss. 208 (*Ludwik Malinowski*) (5) 397

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- G.J. DuPaul, L. Kern: *Male dzieci z ADHD. Wczesna identyfikacja i interwencja*. WN PWN, Warszawa 2014, ss. 340 (Materiały prasowe PWN) (1)
- Polskie bieguny. Społeczeństwo w czasach kryzysu. Red. M. Jarosz. Instytut Studiów Politycznych PAN, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013, ss. 317 (*Dominiika Kowalska*) (1)
- L. Ploch: Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością. Difin, Warszawa 2014, ss. 387 (*Marzena Lisowska*) (2)
- M. Górecki: *Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, ss. 367 (*Bernadetta Kosewska*) (2)
- Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości. Praca zbiorowa pod red. Małgorzaty Mikszy. Wydawnictwo PALATUM, Łódź 2014, ss. 219 (*Aneta Babiuk-Massalska*) (3)
- Codziennosc szkoły. Uczeń. Pod red. Ewy Bochno, Inetty Nowosad, Mirosława J. Szymańskiego. OW Impuls, Kraków 2014, s. 307 (*Magdalena Kolodziejska*) (3)
- A. Tomkiewicz-Bętkowska: *ABC Pedagoga Specjalnego. Razem łatwiej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, ss. 253 (*Magdalena Szwejger*) (4)
- M. Żylińska: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, ss. 316 (*Marta Czerniak-Czyżniak*) (4)
- D. Al-Khamisy: *Edukacja włączająca edukacją dialogu*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2013, ss. 389 (*Karolina Domańska*) (5)
- H. Kaduson, Ch. Schaefer: *Zabawa w psychoterapii*. GWP, Sopot 2015, ss. 442 (*Aneta Babiuk-Massalska*) (5)