

Nr 1 (252) 2010
Tom LXXI
STYCZEŃ
LUTY

SZKOŁA SPECJALNA

DWUMIESIĘCZNIK AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzowali: *prof. dr hab. Grażyna Dryżałowska*
prof. dr hab. Grzegorz Szumski

Tłumaczenie na język angielski: *mgr Renata Wójtowicz*

Redakcja: *mgr Julita Kobos*

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

Komitet Redakcyjny:

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

Redakcja:

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

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

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

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 5 – *Marta Doroba*
Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja
- 20 – *Zdzisław Kazanowski*
Uwarunkowania integracji społecznej uczniów niewidomych w grupie rówieśniczej
- 34 – *Danuta Al-Khamisy*
Zachowania prospołeczne dzieci w przedszkolach masowych i integracyjnych

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 47 – *Małgorzata Gulip*
Rzeczywistość szkolna dziecka z głęboko uszkodzonym słuchem w integracji
- 51 – *Anita Małecka*
Otwarcie na świat – program dotyczący włączania dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim (w tym z deficytami wzroku) w życie kulturalne społeczności lokalnej

PRAWO I PRAKTYKA

- 65 – *Anna Romaniuk*
Świadczenia rodzinne – zasiłek rodzinny

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 72 – *Marzenna Zaorska*
Sprawozdanie z II Międzynarodowej Konferencji z Psychologii Rozwojowej *Inne dzieciństwo*, Moskwa, 25–27 listopada 2009
- 73 – *Renata Szakwińska*
Sprawozdanie z obchodów Międzynarodowego Dnia Niewidomych – Święta *Białej Laski* – w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabowidzących i Niewidomych, Dąbrowa Górnicza, 6 listopada 2009

RECENZJE

- 75 – M. Paplińska: Nauka brajla w weekend. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli, wykładowców pracujących z niewidomym uczniem i studentem. Wydawnictwo APS, Warszawa 2009, ss. 161 (*Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*)
- 77 – Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolantariacie hospicyjnym. J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.). Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, ss. 386 (*Anna Gluska*)

Naszym Czytelnikom polecamy:

- B. Strachalski: Ćwiczenia usprawniające aktualizację wyrazów w mowie osób z afazją (*Olga Jauer-Niworowska*)
- R.J. Kijak: Seks i niepełnosprawność: Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną (*Bernadetta Węclawik*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 5 – *Marta Doroba*
Normalization, Integration and Social Inclusion in the Life of People with Disabilities. Possibilities and Limitations. Part 1. Education
- 20 – *Zdzisław Kazanowski*
Factors Influencing Social Integration of Blind Students in a Peer Group
- 34 – *Danuta Al-Khamisy*
Prosocial Behaviors in Children in General Education Preschools and in Integrated Preschools

FROM TEACHING PRACTICE

- 47 – *Małgorzata Gulip*
School Reality for Children with Profound Hearing Impairments in Integrated Settings
- 51 – *Anita Matecka*
Open to the World – Program Concerning the Inclusion of Children and Adolescents with Moderate, Severe or Profound Intellectual Disabilities (Including Those with Visual Impairments) in the Cultural Life of the Local Community

LAW AND PRACTICE

- 65 – *Anna Romaniuk*
Family Benefits – Family Allowance

HOME AND WORLD NEWS

- 72 – *Marzenna Zaorska*
Report on *Different Childhood* – the 2nd International Conference on Developmental Psychology, Moscow, November 25th–27th, 2009
- 73 – *Renata Szakwińska*
Report on the celebration of International Blind Day – *White Cane Safety Day* – in the Special School and Education Center for Children with Low Vision and Blindness, Dąbrowa Górnicza, November 6th, 2009

REVIEWS

- 75 – M. Paplińska: Nauka Brailla w weekend. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli, wykładowców pracujących z niewidomym uczniem i studentem [Learning Braille over the Weekend. A Textbook for Students of Pedagogical Courses, Teachers, and Lecturers Working with Blind Students.] Published by Wydawnictwo APS, Warszawa 2009, pp. 161 (*Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz*)
- 77 – Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym. [How to Talk to Students about the End of Life and Hospice Voluntary Service.] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (Ed.). Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, pp. 386 (*Anna Gluska*)

We Recommend to our Readers:

- B. Strychalska: Ćwiczenia usprawniające aktualizację wyrazów w mowie osób z afazją [Exercises Improving the Update of Words in the Speech of People with Aphasia.] (*Olga Jauer-Niworowska*)
- R.J. Kijak: Seks i niepełnosprawność: Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną [Sex and Disability: Sexual Experiences of People with Intellectual Disabilities.] (*Bernadetta Węclawik*)

MARTA DOROBA
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

NORMALIZACJA, INTEGRACJA I INKLUZJA SPOŁECZNA W ŻYCIU OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA

Część 1. Edukacja

Wstępem do artykułu są rozważania na temat kondycji niepełnosprawności na tle zmian światopoglądowych, transformacji ekonomiczno-politycznych (w skali globalnej) oraz wszechobecnego dyskursu adaptacyjnego zogniskowanego na subiektywnie rozumianej i dalece zindywidualizowanej konieczności podążania człowieka za permanentnie płynną rzeczywistością współczesnego świata.

Dalsza część tekstu to próba nakreślenia zakresów definicyjnych (oraz współzależności) pojęć integracji społecznej, normalizacji życiowej oraz inkluzji społecznej osób dotkniętych niepełnosprawnością.

Meritum artykułu to dywagacje na temat założeń oraz praktyki włączania osób niepełnosprawnych poprzez procesy kształcenia (ze szczególnym uwzględnieniem argumentów używanych przez zwolenników oraz oponentów koncepcji integracyjnej i segregacyjnej kształcenia), ze wskazaniem na etapy przygotowań do rzeczywistej obecności procesu integracji na niwie edukacji, których kolejność, jak i rzetelność przeprowadzenia (od etapu kreowania postaw po usuwanie barier architektonicznych) są warunkiem *sine qua non* powodzenia idei integracyjnych i normalizacyjnych.

Słowa kluczowe: normalizacja, integracja i inkluzja społeczna osób niepełnosprawnych; etiologia zmian w postrzeganiu niepełnosprawności; włączanie osób niepełnosprawnych poprzez procesy edukacyjne; koncepcja kształcenia integracyjnego (zalety i wady); kształcenie segregacyjne

Współczesny człowiek staje przed ogromnym wyzwaniem nieustającej adaptacji do zmieniających się warunków życia, codzienność bowiem – uwikłana w gwałtowne i nieprzerwanie dokonujące się fluktuacje społeczno-kulturowe, ekonomiczne, technologiczne – nie jest już płaszczyzną zdefiniowaną, zastaną, ale tworzoną wciąż na nowo, modyfikowaną, redefiniowaną. Utracenie bezpiecznych i pewnych punktów odniesienia jest przez osoby niepełnosprawne szczególnie mocno odczuwane. Periodyczne wahania są dla nich wyjątkowo trudne do ogarnięcia, niepewność sytuacji wymaga wciąż nowych i nietrwałych, szybko dezaktualizujących się przystosowań i kompromisów. Signum temporis to poczucie alienacji i wszechogarniającej samotności, prowadzącej do depresji, zachowań eskapistycznych, osłabienia więzi i kontaktów międzyludzkich.

Z zadaniem nieustającego toczenia dyskursu adaptacyjnego z otaczającym światem nie radzą sobie często osoby zdrowe, dysponujące całym

kanonem sprawnych – z medycznego punktu widzenia – zmysłów i struktur poznawczych, zatem osoby niepełnosprawne zmuszone są do toczenia jeszcze intensywniejszej walki. Współczesny „człowiek absurdu” kontestuje nie tyle zastane ideały i wartości świata, na które nie wyraża zgody, lecz buntuje się przeciwko ich chaosowi, wzajemnym kontradycjom i efemeryczności codzienności społeczno-kulturowej. Bunt konstruktywny, sensowny to niekończąca się walka o dotrzymanie świata tempa, o adaptację, zrozumienie świata wokół siebie. Ta batalia nie może zostać wygrana w pojedynkę, bez urzeczywistnienia idei *empowermentu*, szeroko pojętego wsparcia społeczno-rodzinnego stającego się przyczynkiem do pełnej realizacji idei normalizacji życiowej i zdefiniowanej w jej ramach integracji społecznej. Należy także mieć na uwadze, że procesy marginalizacji, ekskluzji społecznej nabierają zupełnie nowej perspektywy w świecie, w którym powszechne stają się atrofie więzi społecznych, zachowania separacyjne czy – uwarunkowane głównie względami tworzenia się wysoko sytuowanej ekonomicznie klasy społecznej – powstawanie izolacyjnych światów (Pilch 2007, s. 101), dla których preludium stanowiło pojawienie się w krajobrazie urbanistycznym społeczeństwa postmodernistycznego osiedli chronionych.

Jednocześnie bardzo silnie zaznaczają się zmiany światopoglądowe, kierujące świadomość społeczną w stronę uprawomocnienia racjonalności i równoprawności wszelkich różnic, w tym także uznania osób niepełnosprawnych za obdarzonych takim samym potencjałem i prawami. Postmodernistyczne kategorie różnicy i wielości nadają nowy wydźwięk wszelkim odstępstwom od normy kulturowej, etnicznej, ale również rozwojowej, ucząc rozumnej tolerancji i udzielania aktywizującego wsparcia mniejszościom.

Symultanicznie do humanizacji idei i światopoglądów przebiegają transformacje ekonomiczne, które – szczególnie w dobie globalnego kryzysu gospodarczego – kierują uwagę społeczeństw z jednej strony na wielką wagę samodzielności, aktywności i kreatywności w zwalczaniu trudności, a z drugiej – na znaczenie współpracy i urzeczywistniania społeczno-ekonomicznego potencjału.

Neil Postman tendencje te zamyka w nakreślonej pożądanej wizji nowego „człowieka techno polu” (tamże, s. 96), który nie jest już rozdarty Pascalowskim dylematem rozum a serce, bowiem liczy się dla niego jedynie porządek rozumu. Wartość nowego człowieka mierzy się tylko jego produktywnością, a celem jego jest szeroko pojęty postęp. W tak skonstruowanym obrazie świata i swojego w nim miejsca człowiek ruguje ze swej życiowej ideologii empatię, lojalność i więzi międzyludzkie, bowiem stanowią one balast dla twórczego umysłu, wikłając go w wielowarstwowe dylematy i stratę cennego czasu na ich rozwiązywanie. W takich warunkach dążenia do realizacji idei integracji społecznej, inkluzji oraz normalizacji życiowej osób niepełnosprawnych nabierają szczególnego znaczenia i przybierają na sile, ale przychodzą także z ogromnym trudem. Istotna jest świadomość pewnych społecznych i cywilizacyjnych uwikłań dążeń integracyjnych czy normalizacyjnych, których urzeczywistnianie w dobie kultury rywalizacji i „wielkich egoizmów” jest drogą bardzo krętą i wyboistą.

Integracja społeczna, normalizacji i inkluzja społeczna – zakresy definicyjne oraz współzależność pojęć

Przez integrację społeczną należy rozumieć włączanie i akceptowanie osób niepełnosprawnych jako pełnoprawnych i aktywnych uczestników różnych przejawów życia społecznego, aby mogły korzystać z dóbr kultury i cywilizacji oraz je współtworzyć (Majewski 2005, s. 406–407).

Istotne zatem jest, by w społeczeństwie demokratycznym umożliwić osobom niepełnosprawnym zarówno partycypację instytucjonalną, jak i spontaniczną (Radziejewicz-Winnicki 2007, s. 66), mając na uwadze, że obie formy/ poziomy niosą ze sobą także konieczność współodpowiedzialności.

Do tego, aby zaistniała integracja społeczna osoby niepełnosprawnej, konieczna jest jej adaptacja społeczna, czyli przystosowanie się do wymogów życia społecznego (zasad, reguł, technik funkcjonowania i zachowania) w domu, szkole, rodzinie, instytucjach itp. O wiele bardziej skomplikowane, czasochłonne i wymagające wielostronnych oddziaływań jest znoszenie barier – psychologicznych, społecznych, prawnych i architektonicznych/urbanistycznych (Kawczyńska-Butrym 1998, s. 38–39) – utrudniających integrację społeczną. Jedną z nich są społeczne nastawienia, postawy i stereotypy powiązane w świadomości społecznej z wizerunkiem osoby niepełnosprawnej. Z działaniami tymi łączy się wyrównywanie szans, przeciwdziałanie marginalizacji, dążenie do inkluzji społecznej.

W integracji społecznej ważne są pewne psychologiczne i pedagogiczne elementy – będące częściowo następstwem integracji personalnej – takie jak: umiejętność komunikowania się z otoczeniem, odgrywanie ról społecznych, społeczny udział w grupach nieformalnych i formalnych według własnych predyspozycji, potrzeb i preferencji, jak również bycie „włączonym” w miejscu zamieszkania, włączanie zawodowe oraz partycypacja kulturalna (Speck 2005, s. 400).

Integracja ma dwa zakresy. Jej przesłaniem jest bowiem nie tylko umożliwienie osobom niepełnosprawnym pełnego (w granicach ich możliwości i potrzeb) uczestnictwa w życiu społeczno-ekonomicznym (pracy, rodzinie, kulturze), ale także ukształtowanie umiejętności życia ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi wraz z interioryzacją postawy tolerancji i akceptacji wobec obiektywnych i indywidualnie postrzeganych trudności życiowych niepełnosprawnych.

Należy także mieć świadomość, że integracja funkcjonuje na kilku poziomach. Można zatem mówić o integracji fizycznej (współbycie, bliskość fizyczna), funkcjonalnej (realizacja tych samych zadań, chociaż w inny sposób) i społecznej (rozumianej jako najwyższa forma spontanicznego uczestnictwa w każdej grupie na pełnoprawnych zasadach członka) (Dykcik 2005, s. 371).

Tak pojmowana integracja nie jest społeczną nowinką, nowym trendem w behawiorystycznej modzie, lecz ideą, u podłoża której leży kształtowana z pobudek ustrojowych, religijnych, polityczno-ekonomicznych koncepcja ładu społecznego, zakładająca równość wszystkich ludzi. Idea ta akceptuje różnorodność sytuacji życiowej człowieka, uznaje więc za konieczne urucho-

mienie i systematyczne stosowanie mechanizmów solidaryzmu społecznego, wsparcia i zaangażowania (Ossowski 1999, s. 214–215).

Program integracyjny został poprzedzony wywodzącym się ze Skandynawii programem normalizacji (Speck 2005, s. 396), ujętej w sposób procesualny i niewyznaczającej żadnego końcowego stanu oraz sięgającej głębiej sfery stosunków społecznych niż integracja. Normalizacja to zarówno stan docelowy, jak i dążący do jego osiągnięcia proces. Są to działania zmierzające do umożliwienia osobom niepełnosprawnym osiągnięcia wyglądu, zachowań, doświadczeń życiowych, statusu społecznego i warunków bytowych nieróżniących się od uznanych za typowe (normalne), standardowe dla danej zbiorowości społecznej. Normalizacja dotyczy także umożliwiania osobom niepełnosprawnym pełnienia uznawanych za normalne dla danej płci i wieku ról społecznych zgodnie z funkcjonującymi w danej zbiorowości oczekiwaniami. Normalizacja w podstawowych sferach życia dorosłej osoby niepełnosprawnej stwarza szansę przeobrażeń w społecznej reprezentacji niepełnosprawności, głównie w konsekwencji bezpośrednich konfrontacji niepełnosprawnych z pełnosprawnymi we wszystkich kręgach środowiskowych (Stochmiałek 2002, s. 53).

Normalizacja zatem wiąże się z umożliwieniem osobom niepełnosprawnym przechodzenia przez wszystkie etapy życia przynależne cyklom życia osoby ludzkiej: doświadczania autokreacji, opuszczania domu rodzinnego, usamodzielniania się, zdobywania kwalifikacji zawodowych, kreowania własnej drogi życia. Postulat normalizacji eksponuje podmiotowość jednostki, a asymetrię stosunku podopieczny – rewalidator zamienia na partnerstwo i negocjowanie znaczeń oraz potrzeb, sposobów i zakresu ich realizacji, które to relacje pozwalają złagodzić bardzo silne odczuwanie przez osoby niepełnosprawne dychotomii świat–człowiek i dochodzenie do harmonijnego współistnienia ze światem.

Ideologiczną wizją ludzkiej istotności leżącą u podstaw idei normalizacji – oraz zasady *empowermentu* – można uczynić koncepcję *homo eligens*: człowieka wybierającego, autorstwa Andrzeja Sicińskiego (Żuraw 2001, s. 124). Sprawowanie władzy nad swoim losem, autokreacja, dokonywanie wyborów dotyczących własnego życia wymaga jednak zaistnienia pewnych okoliczności i psychofizycznych możliwości, tak więc pojawia się miejsce dla zabiegów i działań rewalidacyjnych, zmierzających do odkrycia przez osobę niepełnosprawną swej autonomii i autorealizacji drogi do pełni swego człowieczeństwa.

Normalizacja akcentuje nie tylko predyspozycje umożliwiające autonomiczną egzystencję, ale także ograniczenia egzystencjalne, które mogą być czasowe lub trwałe, globalne lub sytuacyjne i mogą oznaczać niezdolność do komunikowania się oraz wyrażania swego wyboru, niezdolność do rozumienia sytuacji, niezdolność do wyartykułowania swoich racji i racjonalności procesów decyzyjnych (tamże, s. 127–128).

Inkluzja społeczna natomiast to proces stwarzający osobom zagrożonym ubóstwem i wykluczeniem społecznym możliwości uzyskania szans i zasobów niezbędnych do pełnego uczestnictwa w życiu ekonomicznym, społecz-

nym, kulturalnym, jak również poziomu życia traktowanego jako standard/norma w danym społeczeństwie (Szatur-Jaworska 2005, s. 64).

Rysem charakterystycznym współczesnej polityki społecznej w aspekcie przeciwdziałania, minimalizowania oraz zwalczania wykluczenia społecznego w kierunku inkluzji społecznej jest polityka aktywna, przeciwstawna dominującemu do niedawna nurtowi polityki pasywnej, opartej na gwarantowaniu bezpieczeństwa socjalnego przez system świadczeń pieniężnych i rzeczowych oraz usług społecznych (Faliszek 2005, s. 48). Działania aktywizujące kojarzone są najczęściej z działaniami umożliwiającymi/ułatwiającymi powrót na rynek pracy, bowiem to pozycja na rynku pracy jest w znacznej mierze drogą do ustalania się społecznej pozycji jednostki. Rozumienie inkluzji jako remedium na marginalizację społeczną wymaga jednak poszerzenia spektrum jej działań także na inne obszary możliwej partycypacji społecznej osoby niepełnosprawnej (tamże, s. 49–50).

Pomimo pewnych specyficznych uwarunkowań związanych z każdym z wymienionych obszarów wykluczenia można bez wątplenia stwierdzić, że osoby niepełnosprawne dotyka wykluczenie w ujęciu holistycznym, zarówno o charakterze strukturalnym, jak i fizycznym oraz normatywnym.

Integracja społeczna, normalizacja życiowa oraz inkluzja społeczna tak na poziomie definicji i zakresów semantycznych, jak i podejmowanych/postulowanych działań mają wiele obszarów zbieżnych; są one względem siebie komplementarne, dopełniając swych znaczeń. Wszystkie pod kątem ideologii społecznej reprezentują humanistyczne dążenie do osiągnięcia równoprawnego statusu niepełnosprawnych w społeczeństwie poprzez ich normalne – zgodne ze standardami obowiązującymi w danej społeczności – i pełne partycypowanie we wszystkich aspektach codzienności społeczno-kulturowej i ekonomicznej. Istotnym komponentem tych terminów jest także nowe spojrzenie na niepełnosprawność i zwalczanie wynikających z niej ograniczeń w kierunku akceptacji różnic i innych od standardowych sposobów realizacji normalnych życiowych ról jednostki ludzkiej w cyklu życia.

Włączanie osób niepełnosprawnych poprzez proces kształcenia

W debacie publicznej nad wykluczeniem społecznym coraz częściej i szerzej dyskutowaną kwestią jest powszechność dostępu do edukacji. Wyrównywanie szans edukacyjnych jest bowiem jednym z priorytetowych założeń inkluzyjnej polityki społecznej i może być rozpatrywane z takich perspektyw, jak (Rek, Woźniak 2005, s. 137):

- merytokratyzm (równe szanse dla osób z jednakowymi zdolnościami);
- równe szanse (jednakowe nakłady na każdego ucznia);
- egalitaryzm (większe inwestowanie w mniej utalentowanych uczniów, aby wyrównać osiągnięcia szkolne uczniów o różnym potencjale intelektualnym i zapleczu społeczno-ekonomicznym).

Wykluczenie społeczne w zakresie kształcenia oznacza brak lub ograniczenie dostępu do edukacji, którego podłożem może być zaplecze finansowe,

czynniki instytucjonalne, psychospołeczne, osobowościowe czy też niemożność dotarcia do informacji o możliwościach edukacyjnych.

Światowy Program Akcji na Rzecz Osób Niepełnosprawnych został uszczegółowiony w Polsce w postaci *Programu działań na rzecz niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem* – zaakceptowanego przez Radę Ministrów 5 października 1993 r. – w którym szeroko podejmowane i regulowane są kwestie idei szkolnictwa integracyjnego. Zakłada się, że w miarę możliwości osoby niepełnosprawne powinny przechodzić proces edukacji w szkołach masowych, natomiast do placówek edukacji specjalnej powinno się je kierować tylko w ostateczności. Usługi oświatowe mają być jak najbardziej zindywidualizowane, dostępne (pozbawione barier architektonicznych, komunikacyjnych, edukacyjnych, pedagogicznych), powszechne, oferujące szeroki wybór możliwości uczestniczenia w życiu społeczności szkolnej oraz nastawione na współpracę i pomoc rodzinie. Dokument uznaje konieczność integracji szkolnej i społecznej już od etapu przedszkola, dostrzeżono więc wyższość integracyjnych placówek edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej nad ofertą edukacji specjalnej. Dostrzegana jest też konieczność umożliwienia osobom niepełnosprawnym dostępu do kształcenia bez względu na wiek (*permanent education, life-long education*). Integracja w szkole rozumiana jest jako wspólne zajęcia dzieci pełnosprawnych z niepełnosprawnymi, co ma być przyczynkiem do późniejszej integracji społecznej. Kontrowersyjnym punktem dokumentu jest fragment mówiący o tym, że do szkół specjalnych powinny być kierowane te dzieci, które z powodu swej niepełnosprawności nie mogą nadążyć za programem nauki w szkole ogólnodostępnej podstawowej lub zawodowej (Ossowski 1999, s. 225–226). Ambiwalencja tego zapisu polega na tym, że to, czy dziecko niepełnosprawne nadąży czy też nie za procesem edukacji, zależy w dużej mierze od sprawnego usuwania barier komunikacyjnych i pedagogiczno-edukacyjnych oraz od mądrego i racjonalnego konstruowania programów edukacyjnych, których punktem centralnym powinno być dziecko i dalece posunięta indywidualizacja wymogów programowych wobec niego. Przyjęty przez Radę Ministrów program jest w pełni zgodny z zaleceniami ONZ oraz Rady Europy, wciąż pozostaje jednak kwestia jego wdrożenia i realizacji.

Kolejnymi impulsami do upowszechniania i wdrażania idei szkolnej i rówieśniczej integracji dzieci i młodzieży o nietypowym rozwoju były także Międzynarodowy Rok Niepełnosprawnych – 1981, a następnie 2003 (Rabczuk 2005, s. 16) – oraz *Deklaracja z Salamanki w sprawie zasad polityki i praktyki w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* z 1994 r.

Rola edukacji w życiu współczesnego człowieka jest bardzo duża, bowiem jest to mechanizm, który w znacznym stopniu wpływa na osiągnięty status. Jednocześnie już od etapu edukacji wczesnoszkolnej system edukacyjny naznaczony jest piętnem mechanizmów selekcyjnych (Rek, Woźniak 2005, s. 142). Dlatego też edukacja to szczególnie mocno działająca siła napędowa reprodukcji kulturowej, o której szeroko dyskutuje się współcześnie, głównie za sprawą Pierre'a Bourdieau. Jednocześnie szkolnictwo polskie to wciąż – według J. Pańczyka – „bastion segregacyjnego kształcenia”, szczególnie

w odniesieniu do dzieci upośledzonych umysłowo (za: Szczepanik 2007, s. 208). Sprawą wielkiej wagi jest także jak najwcześniejsze inicjowanie integracji społecznej w procesie kształcenia, już w przedszkolu, gdyż dystans, który dzieci niepełnosprawne wykazują w stosunku do integracji w środowisku dzieci zdrowych, powiększa się z wiekiem.

Odchodzenie od szkolnictwa segregacyjnego na rzecz szkół masowych i znajdujących się w nich oddziałów lub klas integracyjnych jest jedną z głównych dróg realizacji idei integracji społecznej oraz normalizacji życia osób niepełnosprawnych. Odstępuje się zatem od wyodrębniania placówek kształcenia dostosowujących osoby z niepełnosprawnością do życia na rzecz przystosowywania organizacyjnego, lokalowego przedszkoli i szkół powszechnych do pracy dzieci i młodzieży niepełnosprawnych razem z pełnosprawnymi (Wyczesany 2005, s. 177). Najczęściej stosowane formy organizacyjne to:

- szkoły integracyjne – dzieci z różnymi odchyleniami od normy uczęszczają do zwykłych klas w szkołach masowych;
- klasy integracyjne – częściowe lub całkowite włączanie dzieci niepełnosprawnych do zajęć lekcyjnych w zwykłych klasach (organizacja pracy w takiej klasie zakłada zmniejszoną liczebność – od 15 do 20 uczniów, w tym 3–5 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz obecność obok nauczyciela także pedagoga wspierającego/specjalnego);
- klasy współpracujące – dzieci niepełnosprawne współuczestniczą tylko w niektórych wspólnych zajęciach z dziećmi zdrowymi;
- klasy pomocnicze (specjalne w masowych szkołach);
- instytucja nauczyciela wspierającego (dodatkowa obecność specjalisty w klasie);
- nauczanie indywidualne (oparte na specjalnym programie, ale w stałym kontakcie z rówieśnikami w domu i w szkole) (Dykcik 2005, s. 371).

Integracja może być częściowa, kiedy do klasy masowej włącza się dzieci niepełnosprawne o jednym rodzaju/zakresie niepełnosprawności, lub całkowita/pełna, zakładająca, że do jednej klasy uczęszczają dzieci o różnym stopniu i rodzaju niepełnosprawności (Szczepanik 2007, s. 208).

W literaturze naukowej z zakresu pedagogiki specjalnej często zamiennie używa się określeń: kształcenie integracyjne oraz edukacja inkluzyjna, oba terminy bowiem odnoszą się do idei kształcenia niesegregacyjnego. Niektórzy teoretycy podkreślają jednak, że idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jego mankamentów i ograniczeń i jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych (Szumski 2004, s. 42). Edukacja inkluzyjna może być zatem postrzegana jako pewien nowy paradygmat myślenia o niesegregacyjnym kształceniu i działań na rzecz jego upowszechnienia. Głównym punktem różnicującym jest kryterium dokonywanej selekcji, gdyż z edukacją inkluzyjną mamy do czynienia wtedy, gdy dziecko niepełnosprawne trafia do szkoły ogólnodostępnej, która gotowa jest na przyjęcie każdego ucznia, bez względu na jego różnice indywidualne. W kształceniu integracyjnym natomiast uczeń niepełnosprawny znajduje miejsce w jakiejś szkole ogólnodostępnej, która zazwyczaj jest do tego słabo lub wcale nieprzy-

gotowana, a sytuacja ta jest wynikiem na przykład zasady terytorialności w systemie edukacji (tamże, s. 43).

Nauczanie integracyjne, bez względu na formę i zakres rozumienia i realizacji integracji, musi zostać poprzedzone wielostronnymi przygotowaniem. Pierwszym etapem, a zatem kamieniem węgielnym integracji na niwie edukacji, powinna być praca psychologiczna i pedagogiczna, prowadząca do wykształcenia w nauczycielach, rodzicach i uczniach odpowiednich postaw oraz wyposażenia ich w odpowiedni aparat pojęć i wiedzy na temat niepełnosprawności. W ten sposób przygotowany grunt pod rzeczywiste działania integracyjne pozwala na rozpoczęcie kolejnego etapu, jakim jest dostosowanie środowisk szkół masowych do specyficznych trudności związanych z niepełnosprawnością i kalectwem, od usuwania barier architektonicznych począwszy (windy, podjazdy, poręcze) na wyborze metod i programów nauczania dostosowanych do zindywidualizowanych potrzeb i możliwości ucznia kończąc. Ostatnim elementem, stanowiącym wierzchołek piramidy, jest otwarcie oddziałów integracyjnych w szkołach masowych. Niestety, polska oświata zazwyczaj rozpoczyna ten cykl od końca.

Ideologia integracji każe pozostawić wybór drogi samym osobom niepełnosprawnym lub ich opiekunom. Nie należy zatem w terapii (ani też w praktyce rewalidacyjnej) uzurpować sobie prawa do apoteozy szkolnictwa integracyjnego jako jedynie słusznego. Jednocześnie trzeba zaakcentować fakt, że aby pozostawić tak ważne decyzje autonomicznym wyborom osób niepełnosprawnych, należy je do tych wyborów i ponoszenia ciężaru w postaci konsekwencji decyzji odpowiednio przygotować, wyposażając w aparat krytycznego oglądu rzeczywistości, racjonalizacji decyzji i obiektywnej oceny argumentacji.

Kształcenie integracyjne obarczone jest wieloma wadami, takimi jak generowanie wysokiego poziomu stresu u dziecka i nauczyciela, heterogeniczność zespołu klasowego i związana z tym konieczność znacznego różnicowania metod pracy i wymagań, przy dysponowaniu takim samym czasem i ilością jednostek lekcyjnych jak w klasie masowej. Do głównych zalet tego systemu należy natomiast częsty kontakt dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi oraz pozostawanie w naturalnym środowisku rodzinnym, podnoszenie się u dzieci niepełnosprawnych poziomu motywacji i aktywności życiowej oraz samodzielności, rozwój sprawności komunikacyjnej.

Na przeciwległym krańcu kontinuum podaje się zalety systemu segregacyjnego, przede wszystkim zaś homogeniczność klas, komfort i bezpieczeństwo psychiczne, jak również dostosowywanie wymagań do możliwości niepełnosprawnego ucznia. Zalety te są jednak niedostrzegane ze względu na ciężar wad kształcenia specjalnego, głównie zaś oderwanie od środowiska rodzinnego, rzadkie kontakty ze środowiskiem zdrowych rówieśników, a co za tym idzie – brak możliwości rozwijania komunikacji z osobami pełnosprawnymi, jak również uzależnianie od opieki i pomocy innych osób (Korzon 2004, s. 39–40).

Trzeba mieć także świadomość, że pewna grupa teoretyków i praktykujących pedagogów specjalnych nie zgadza się z totalną krytyką specjalnych

placówek kształcenia osób niepełnosprawnych, bowiem optymalnemu rozwojowi niektórych dzieci niepełnosprawnych, w zależności od typu, czasu wystąpienia i rozległości uszkodzeń, edukacja w szkole masowej lub integracyjnej może zagrozić. W opinii stojących na tym stanowisku specjalistów niektóre osoby niepełnosprawne, ze względu na rodzaj swego kalectwa, wymagają bardzo specjalnych warunków do prawidłowego przebiegu procesu rehabilitacji i edukacji, które nie są możliwe do stworzenia w warunkach kształcenia integracyjnego. W takich przypadkach – często za przykład podaje się dzieci głuche, dużym dylematem jest także włączanie szkolne dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim – kształcenie dziecka w klasie integracyjnej może dodatkowo spowodować lub zintensyfikować jego izolację, doprowadzić do spadku poczucia własnej wartości na skutek niemożności dorównania osiągnięciom dzieci pełnosprawnych, do zaniżenia samooceny, a to z kolei do zniechęcenia i rezygnacji. Argumentem rozstrzygającym spory może stać się postulat zapewnienia w kształceniu integracyjnym wysokiej klasy specjalistów świadczących na bieżąco i stale specjalną pomoc dla uczniów niepełnosprawnych (tamże, s. 38–39).

Szlachetna humanistyczna idea kształcenia w pełni integracyjnego nie tylko wpisuje się w neohumanistyczny dyskurs praw i dążeń jednostki ludzkiej, lecz ma swoje obiektywnie istniejące wady, z których część nie może zostać w pełni zniwelowana nawet przy dużych nakładach finansowych i kompleksowej pomocy profesjonalistów. Dodatkowym kontrargumentem może być także fakt, że kształcenie integracyjne – oprócz niedociągnięć organizacyjnych i merytorycznych – wciąż dokonuje się bardziej intuicyjnie i opiera się na ograniczonej praktyce, na której efekty spogląda się przez różowe okulary idei równości społecznej. Należy także pamiętać, że to swoiste zbieranie doświadczeń dokonuje się często kosztem dzieci niepełnosprawnych, które odgrywają niewdzięczną rolę królików doświadczalnych.

Panaceum może okazać się nieopowiedzenie się za żadną z opcji „na wyłączność” – kształcenie segregacyjne versus kształcenie integracyjne/włączające (z całą ich różnorodnością) – bowiem każda z nich zachowuje niejako swoje status quo. Dlatego też należy zastanowić się nad proponowaną przez Mela Ainscowa szerszą koncepcją doskonalenia szkoły w kierunku tworzenia w szkołach powszechnych takiego klimatu kulturowego, który pozwoli na bardziej elastyczne reagowanie i adekwatność działań do potrzeb wszystkich dzieci danej społeczności (Sadowska 2004, s. 84).

Szczególnie niekorzystnie przedstawia się edukacja osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym, bowiem liczba studiujących osób niepełnosprawnych jest niepokojąco niska, chociaż wyższe wykształcenie jest jednym z podstawowych wymogów stawianych dziś przez rynek pracy. Wyższe uczelnie należą w myśl idei integracji i obowiązujących aktów prawnych do instytucji współtworzących system rehabilitacji zawodowej, stanowiąc jej drugie ogniwo (Dryżałowska, Żuraw 2006, s. 203 i n.). Studia są dla osób niepełnosprawnych drogą do samorealizacji i osiągnięcia odpowiedniego statusu społecznego w takim samym lub nawet większym stopniu niż dla osób zdrowych (Korzon 2005, s. 254–255). Niestety, sam potencjał twórczy i intelektualny nie

wystarcza, gdyż struktura organizacyjna procesu kształcenia akademickiego nie stwarza warunków odpowiednich dla studentów niepełnosprawnych. Pierwszą z przyczyn jest już bariera szkoły średniej i trudności z uzyskaniem matury. Jednak nawet ze świadectwem maturalnym trudno jest osobom niepełnosprawnym studiować ze względu na brak przystosowania technicznego i kadrowego uczelni do prowadzenia zajęć z nimi, bariery architektoniczne, deficyty sprzętowe. Z jednej strony więc osoby niepełnosprawne funkcjonują w społeczeństwie informatycznym/sieciowym – „w społeczeństwie wiedzy” – z drugiej zaś – nie są spełnione podstawowe wymogi uruchomienia kształcenia niepełnosprawnych na poziomie akademickim.

Wnioski

W warunkach polskich działania na rzecz szkolnictwa integracyjnego rozpoczynają się od ich naturalnie finalnego etapu, co często prowadzi do porażek. Należy także dodać, że nawet usuwanie barier architektonicznych jest często prowizoryczne lub też zupełnie nieprzemyślane, a to stawia uczniów niepełnosprawnych przed koniecznością znalezienia się w pozycji zależnej od pomocy innych osób. Próba nieprzygotowanego i mechanicznego łączenia w jednej klasie szkolnej dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi to jedno z funkcjonujących powszechnie wynaturzeń integracji. Taki sztuczny twór nie jest z pewnością szkołą przyjazną uczniom. Pochopne decyzje i podążanie za modą na szkoły integracyjne bez uprzedniego przygotowania do nich uczniów i nauczycieli oraz bez adaptacji technicznych prowadzi często do uzyskania efektów przeciwnych do zamierzonych, w skrajnych przypadkach do rozbudzenia się tendencji dyskryminacyjnych wobec osób niepełnosprawnych, narastania antagonizmów i wzajemnej niechęci (Ossowski 1999, s. 220–221), a u samych nieefektywnie „włączanych” uczniów niepełnosprawnych – do generowania się, na drodze internalizacji piętna społecznego, negatywnej/opozycyjnej tożsamości (Wysocka 2006, s. 181–184).

Przygotowanie szkoły do procesów integracyjnych wymaga długich działań poprzedzających i adaptacyjnych. Klasy i oddziały integracyjne można uruchomić dopiero wtedy, gdy osoby niepełnosprawne i pełnosprawne mogą uczyć się od siebie nawzajem i uznają swoją naturalną przynależność do wspólnego świata. Nie można bowiem tracić z oczu faktu, że centralną postacią integracji szkolnej jest nie tylko dziecko niepełnosprawne, ale i dziecko normalnie rozwijające się (Jutrzyńska 2006, s. 54). Ponadto pomoc specjalistyczna w ramach edukacji zintegrowanej jest nadal świadczona w bardzo wąskim zakresie, najczęściej jedynie w formie obecności w klasie pedagoga specjalnego (Ossowski 1999, s. 224). Najlepszym wyjściem mogą okazać się rozwiązania pośrednie, takie jak klasy specjalne w szkołach masowych, klasy specjalne kooperacyjne, gabinety wyrównawcze.

Ważnym etapem w procesie budowania odpowiednich postaw i elementem konstrukcyjnym światopoglądu opartego na tolerancji i integracji jest uświadomienie sobie i innym, że edukacja szkolna to nie tylko droga reprodukcji określonego systemu znaczeń i podawanej wiedzy. W nieustan-

nie falującej i migocącej znaczeniami rzeczywistości postmodernistycznej edukacja ma przede wszystkim wyposażać w sprawnie działające i elastyczne mechanizmy poznawania i adaptowania się do świata, dawać uczniowi narzędzia do oswajania tej wciąż zmieniającej się rzeczywistości, powinna zatem być edukacją „na jutro”, edukacją wyprzedzającą. Tylko taka jest w stanie zrealizować cel wspólny osobom pełnosprawnym i niepełnosprawnym, mianowicie pełne i czynne uczestniczenie w życiu osobistym, zawodowym i społecznym.

Przyjmując za Wolfem Wolfensbergerem, że pojęcia społeczności i integracji społecznej są wieloznaczne i abstrakcyjne – a w konsekwencji nie mogą być przesłanką oceny jakości rozwiązań socjalnych i edukacyjnych na rzecz osób niepełnosprawnych – poziom rzeczywistego zintegrowania osób niepełnosprawnych powinien być mierzony charakterem ról społecznych, które osoby te pełnią (Szumski 2006, s. 143). Miara efektów kształcenia segregacyjnego i integracyjnego osób niepełnosprawnych powinien stać się poziom wiedzy osiągnięty w procesie kształcenia oraz charakter uzyskiwanych przez te osoby dyplomów (jak również kontynuowanie nauki, także na szczeblu akademickim), liczba i jakość kontaktów towarzyskich (integracja emocjonalna) i kompetencje w zakresie przystosowania społecznego. Wprawdzie niewiele jest badań dostarczających danych porównujących te dwa profile kształcenia osób niepełnosprawnych pod takim kątem, jednak te nieliczne, które są, pokazują wyższość kształcenia integracyjnego nad segregacyjnym. Tendencje te są silniej zarysowane w kwestii zwiększania szans przystosowawczych do życia, jednak widoczne są także w aspekcie przyrostu wiedzy i kontynuowania drogi edukacyjnej. Absolwenci niesegregacyjnego kształcenia łatwiej adaptują się do wymogów życia społecznego: znajdują pracę, osiągają wyższy status społeczny, a jako dorośli wiedzą bardziej aktywne i niezależne życie. W klasie szkolnej jednak relatywnie rzadko odczuwają szczęście, zajmują niską pozycję w nieformalnej strukturze socjometrycznej klasy, a konfrontacja z wysokimi wymogami podnosi ich poziom lęku oraz zaniża samoocenę (tamże, s. 145–156). Można zatem stwierdzić, że dobroczynne działanie kształcenia integracyjnego jest widoczne głównie przy analizie długoterminowej. Praktyka polska jest jednak nader skromna i krótka, by robić podobne zestawienia.

Realizacja integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych w polskim szkolnictwie ogólnodostępnym wydaje się napawać optymizmem, jednak po dogłębnej analizie okazuje się, że jest to tylko złudzenie natury statystycznej, bowiem trudności finansowe i niedomagania organizacyjne oraz kadrowe wpływają na iluzoryczność tego dynamizmu i informują tylko o tym, że integracja w szkole polskiej zatrzymuje się na poziomie nomenklatury i przyporządkowania dzieci niepełnosprawnych do odpowiednich oddziałów klasowych (Krause 2004, s. 141). Ponadto niechęć dyrektorów do otwierania oddziałów integracyjnych wynika z pułapki legislacyjnej, która zmienia źródło finansowania wraz ze zmianą statusu placówki na integracyjną, przekierowując jej wydatki do skromnych budżetów jednostek terytorialnych (Minczakiewicz 2004, s. 146–147).

Należy też mieć świadomość, że ideologia integracji nie znajduje automa-tycznie zastosowania na gruncie praktyki edukacyjnej, czego znamienym przykładem jest centralizacja i zupełny brak dynamizmu w stanowieniu o drodze rozwoju edukacji integracyjnej (Ćwirynkało, Żywanowska 2003, s. 224), marginalizacja konieczności przestrzegania założeń niezbędnych do wprowadzania nowego modelu oświaty. Dlatego też szczególnego zna-czenia nabiera jedna ze wskazówek zawartych w *Deklaracji z Salamanki*, mówiąca o konieczności ustanowienia zdecentralizowanych i promujących współuczestnictwo mechanizmów planowania, monitorowania i oceny zapewniania wykształcenia dzieciom i dorosłym mającym specjalne potrzeby edukacyjne (Walczak 2001, s. 201). Niestety, główne przeszkody w urzeczy-wistnianiu tych postulatów to kultura społeczna, obfitująca w uprzedzenia, stereotypy, mechanizmy wykluczające i marginalizujące wszystkie „inności”, której nie da się zmienić literą prawa, lecz należy ją mozolnie kształtować, oraz ekonomia (Pańczyk 1997, s. 97).

Niepokoić może także fakt, że – jak donoszą badania – większość nauczy-cieli poszczególnych przedmiotów, chociaż ma tytuł magistra, deklaruje bardzo słabą znajomość zagadnień pedagogiki specjalnej. Braki pojawiają się w całym spektrum kompetencji koniecznych przy pracy w klasie inte-gracyjnej, w której nauczyciel pełni chwilami specyficzną rolę adwokata osób niepełnosprawnych (Kopeć 2006, s. 150–153). Dotyczą one poziomu umiejętności komunikacyjnych, negocjowania znaczeń (Rakowska 2006) i znajomości etiologii oraz zakresu ograniczeń i zachowanych sprawności związanych z określoną dysfunkcją, jak również współpracy z rodziną, rehabilitantem, ergoterapeutą. Wiele merytorycznych oraz praktycznych niedomagań i braków kończy się na niemożności uwolnienia się z uwikłania w paradygmatyczność własnej pracy pedagogicznej. Poprzez stwierdzenie to rozumiem głównie fatalizm paradygmatu szkoły w rozumieniu tradycyjnym, bowiem obsesja pomiarów, wyników nauczania i ich standardów, jak i same-go oceniania opartego na ilościowym i kumulatywnym przyroście wiedzy w nauczaniu zintegrowanym poważnie zakłóca działania nauczyciela.

Bibliografia

- Ćwirynkało, K., Żywanowska, A. (2003). Integracja – drogą rozwoju kształcenia specjalnego. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Dryżałowska, G., Żuraw, H. (2006). Sytuacja studentów niepełnosprawnych w pol-skich szkołach wyższych. W: C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 5. *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Dykcik, W. (2001). Poszukiwanie nowatorskich i alternatywnych koncepcji indywidu- alnej rehabilitacji. W: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Dykcik, W. (2005). Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Faliszek, K. (2005). Ekskluzja i inkluzja – dwie strony tego samego problemu? W: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gałka, E. (2006). Osoby niepełnosprawne w społeczeństwie posttransformacyjnym – szanse i zagrożenia. W: C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 5. *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Jutrzyzna, E. (2006). Tożsamość dziecka niepełnosprawnego w warunkach integracji. W: M. Sekułowicz (red.), *Wybrane problemy pedagogiki specjalnej. Teoria – diagnoza – terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kawczyńska-Butrym, Z.(1998). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (2000). Społeczne konsekwencje choroby i niepełnosprawności. W: I. Taranowicz, A. Majchrowska, Z. Kawczyńska-Butrym, *Elementy socjologii dla pielęgniarek*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.
- Kopeć, D.(2006). Jacy pedagodzy specjalni? Kompetencje pedagogów specjalnych. W: C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 5. *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Korzon, A. (2006). Edukacja niepełnosprawnych warunkiem wyrównywania ich szans w zjednoczonej Europie. W: C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 5. *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Korzon, A. (2004). Integracja – izolacja – segregacja w rehabilitacji niesłyszących uczniów. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 3. *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Krause, A. (2004). Tendencje w kształceniu integracyjnym z perspektywy uwarunkowań ekonomicznych. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 3. *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Majewski, T. (2005). Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Minczakiewicz, E.M. (2004). Integracja na rozdrożu, czyli o perspektywach edukacji niepełnosprawnych. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 3. *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski 2004. <http://www.funduszezstrukturalne.gov.pl/informator/npr2/dokumenty%20strategiczne/Narodowa%20Strategia%20Integracji%20Społecznej.pdf>., 20 marca 2009.
- Nęcka, E.(2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ossowski, R. (1999). *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Pańczyk, J. (1997). Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI wieku. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Parys, K., Olszewski, S. (2003). Dla kogo integracja? W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej: konteksty teoretyczne*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Pilch, T.(2007). Pedagogika społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna: podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rabczuk, W.(2005). Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych i starszych. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2007). Pedagogika społeczna w społeczeństwie postmodernocentrycznym – problemy i perspektywy rozwoju. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna: podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rakowska, A. (2006). Kompetencje komunikacyjne nauczycieli szkół specjalnych. W: C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 5: *Pomiędzy teorią a praktyką*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Rek, M., Woźniak, W. (2005). Wyrównywanie szans? Reforma polskiego systemu edukacji a realizacja idei inkluzji społecznej. W: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Sadowska, S. (2004). Przemiany w edukacji specjalnej w perspektywie paradygmatu oporu. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 3. *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
- Stochmiałek, J. (2002). Edukacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych w krajowej i europejskiej polityce społecznej. W: W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*. Olsztyn–Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu.
- Szatur-Jaworska, B. (2005). Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych. W: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szczepanik, R. (2007). *Elementy pedagogiki specjalnej*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Szumski, G. (2004). Od kształcenia integracyjnego do reedukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 3. *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walczak, G. (2001). Wczesna rehabilitacja a integracyjne nauczanie i wychowanie. W: W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wyczesany, J. (2005). *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wysocka, E. (2006). Zraniona tożsamość ludzi niepełnosprawnych – źródła, konsekwencje i radzenie sobie z wewnętrznym piętnem i zewnętrznym napiętnowaniem. W: J. Rottermund (red.), *Wybrane aspekty pracy z niepełnosprawnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Żuraw, H. (2001). Aksjologia i prakseologia opieki nad osobami niepełnosprawnymi wobec normalizującego paradygmatu pedagogiki specjalnej. W: A. Olubiński (red.), *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

**NORMALIZATION, INTEGRATION AND SOCIAL INCLUSION
IN THE LIFE OF PEOPLE WITH DISABILITIES
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS
Part 1. Education**

The article is introduced with deliberations on the condition of disability in the context of worldview-related changes, economic and political transformations (on a global scale), and the omnipresent adaptation discourse focused on a subjectively understood and highly individualized need man has to follow the permanently fluid reality of the contemporary world.

Further on, the article attempts to sketch definition ranges of the following concepts (and interrelationships between them): social integration, normalization of life and social inclusion of people with disabilities.

The essence of the article are deliberations on the principles and practice of inclusion of people with disabilities through education (with special emphasis put on arguments used by supporters and opponents of the concepts of integrated and segregated education). Preparatory stages necessary for real presence of integration processes in the educational sphere are indicated. The order of these stages and their solid performance (starting with forming attitudes to removing architectural barriers) are a *sine qua non* condition for the success of integration and normalization ideas.

Key words: normalization, integration and social inclusion of people with disabilities; etiology of changes in the perception of disability; inclusion of people with disabilities through education; concept of integrated education (advantages and disadvantages); segregated education

UWARUNKOWANIA INTEGRACJI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW NIEWIDOMYCH W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ

Artykuł dotyczy problematyki integracji szkolnej dzieci i młodzieży niewidomej w grupie rówieśniczej. Ważnym zadaniem towarzyszącym kształceniu integracyjnemu jest instruowanie uczniów, w jaki sposób mają się zachowywać w obecności niewidomego kolegi. W artykule przedstawiono podstawowe trudności z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów przez uczniów szkół publicznych z niewidomymi rówieśnikami. Odwołując się do rezultatów zastosowania programu *Finding Out about Blindness – Teacher's Pack* wśród dzieci w wieku szkolnym, wskazano na konieczność przestrzegania zasad, dzięki którym wzrasta efektywność edukacji integracyjnej dzieci niewidomych. Szczególnie interesujące są umieszczone w artykule wskazówki A. Shapiro, który dodatkowo zauważa potrzebę przygotowania uczniów do spędzania czasu wolnego z niewidomymi rówieśnikami.

Słowa kluczowe: integracja, uczniowie niewidomi, zmiana negatywnych postaw wobec osób niewidomych

Społeczna integracja osób niepełnosprawnych jest jednym z podstawowych celów polityki społecznej. Należy ją spostrzegać jako „optymalny stan społeczeństwa, do którego prowadzą dwa komplementarne procesy: 1) bezkolizyjne włączanie niepełnosprawnych do normalnie funkcjonujących grup i instytucji społecznych oraz 2) wykształcanie wśród pozostałych kategorii społeczeństwa postaw otwartości i akceptacji wobec osób dotkniętych kalektem” (Sekuła-Kwaśniewicz 1999, s. 192).

Zróznicowane natężenie integracji możemy obserwować zarówno w wymiarze historycznym, jak i terytorialnym. W wymiarze historycznym staje się miarą stosunku społeczeństw do osób niepełnosprawnych i stanowi ważne kryterium tolerancji oraz akceptacji osób odbiegających od normy psychofizycznej. To właśnie z tego względu istotne jest tworzenie warunków legislacyjnych, pozwalających na podejmowanie prób realizacji idei w praktyce.

Nowe spojrzenie na sytuację osób niepełnosprawnych w społeczeństwie można było zauważyć w Danii w latach 60. XX w., a w naszym kraju w latach 70. XX w. (Maciarz 1999, s. 11). Dotąd jednak nie rozwiązaliśmy wielu problemów dotyczących nie tylko wspólnego uczęszczania do tej samej szkoły uczniów z niepełnosprawnością i tych, których rozwój przebiega prawidłowo, ale także ich prawa do podejmowania ról społecznych sprzecznych ze stereotypowym wyobrażeniem.

Wszelkie próby tworzenia odpowiedniego prawa sprzyjającego integracji edukacyjnej i społecznej nie dają jeszcze gwarancji pomyślniej realizacji zawar-

tych w nim postanowień. E. Kulesza (1999, s. 149) stwierdza wprost, że „istniejące w Polsce prawo edukacyjne zakłada możliwość integracyjnego kształcenia, jednakże w sposób istotny nie zachęca i nie stymuluje tego procesu”. To dlatego integracja ma odmienną postać nie tylko w różnych szkołach, ale także środowiskach życia osób niepełnosprawnych (tj. rodzinie czy formalnej bądź nieformalnej grupie rówieśniczej). Występujące różnice niestety nie zawsze wynikają z konieczności jak najlepszego dostosowania otoczenia do możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych, ale często są rezultatem niewłaściwego ich rozumienia.

Celem integracji społecznej osób niepełnosprawnych jest „tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla ich rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego”. Cel ten bywa ujmowany także jako „normalizacja sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych” (Maciarz 1999, s. 12, 13). Normalizacja powinna wyrażać się także w zaspokajaniu potrzeby funkcjonowania niepełnosprawnych dzieci i młodzieży w rolach społecznych, które sprzyjałyby budowaniu więzi społecznych. Szczególnego znaczenia nabiera kreowanie właściwych relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Dążenie do osiągnięcia tak sformułowanego celu musi uwzględniać cały proces rehabilitacji osoby niepełnosprawnej. Dlatego konieczne staje się odpowiednie dostosowanie wszelkich podejmowanych w ramach tego procesu oddziaływań, w tym także obejmujących przygotowanie środowiska rówieśniczego, do kontaktów z osobami odbiegającymi od normy psychofizycznej.

Należy zdawać sobie sprawę z wielu barier ograniczających możliwości integracji rówieśniczej. Źródeł trudności związanych z włączeniem osób niepełnosprawnych do społeczeństwa poszukuje się m.in. w „atawistycznym strachu człowieka przed innym bytem niż ten, do którego jest przyzwyczajony, i w poszukiwaniu punktu oparcia w ściśle ustalonej normie, która określa, jaki człowiek ma być, jak winien poznawać i przeżywać” (Lowenfeld 1966, za: Sękowska 1985, s. 54). Obecność osób niepełnosprawnych sprawia, że w świadomości pozostałych członków społeczeństwa pojawia się realistyczny wizerunek życia pełnego ograniczeń, niepowodzeń oraz towarzyszącego im cierpienia.

Utożsamianie ślepoty z ciemnymi okularami, białą laską, psem przewodnikiem czy też smutnym, bezsensownym życiem może być przerażające. D. Hallahan i J. Kauffman (1994) zauważają, że ślepotą należy obecnie do jednej z trzech dolegliwości, po raku i AIDS, której ludzie najbardziej się obawiają. W związku z tym myśl o zostaniu niewidomych może przestraszyć także młodych ludzi, głównie ze względu na dobrze znane im przypadki potykania się i poszukiwania przedmiotów po ciemku bądź przy zasłoniętych oczach. Doświadczenia te prowadzą do założenia, że niewidome osoby żyją w ponurej, czarnej rzeczywistości (por. Shapiro 2000, s. 280). U. Burkhardt podkreśla, że „przyczyną trudności wcielenia niewidomych do społeczeństwa jako pełnowartościowych ludzi jest przewartościowanie zmysłu wzroku, a przez to przeszacowanie ślepoty w sensie negatywnym” (za: Sękowska 1985, s. 54).

J. Siller, L.H. Vann, L.T. Ferguson, B. Holland (1967, za: Klimasiński, 1987, s. 34) podali, opierając się na wynikach przeprowadzonych przez sie-

bie badań, interesujący zestaw wymiarów, postaw społecznych wobec osób niewidomych:

- 1) napięcie w toku interakcji – niepewność i niewygodą przeżywane w czasie kontaktów z niewidomymi;
- 2) odrzucenie ścisłych kontaktów – oznaczające niechęć do nawiązywania jakichkolwiek kontaktów z niewidomymi;
- 3) uogólniona niechęć – związana z niemiłymi przeżyciami emocjonalnymi towarzyszącymi obserwowaniu kalektwa oraz traktowanie niepełnosprawnych jako ludzi niezdolnych do nawiązywania normalnych stosunków z innymi;
- 4) nieszczerza życzliwość – wyrażanie nieszczerego poparcia dla osób niepełnosprawnych;
- 5) podejrzenie o ujemne cechy charakteru;
- 6) identyfikacja z inwalidą – wyobrażanie sobie siebie w sytuacji osoby niepełnosprawnej;
- 7) wyobrażenia na temat rzekomych ograniczeń w działaniu.

Reakcje te mogą stanowić dużą przeszkodę w swobodnym rozwoju modelu kształcenia integracyjnego, pomimo braku formalnych ograniczeń.

T. Majewski podaje, że postawy dzieci w młodszym wieku szkolnym wobec niewidomych uczniów są na ogół poprawne. Wynika to z faktu, że dzieci te nie zdają „sobie jeszcze w pełni sprawy z tego, że ich kolega jest niewidomy lub słabowidzący i co to dla niego znaczy”, natomiast w klasach starszych, „obok właściwych postaw, można także spotkać się z wyraźnie negatywnymi postawami uczniów widzących wobec uczniów z uszkodzonym wzrokiem” (Majewski 2002, s. 53–54).

Interesujące wnioski z analizy porównawczej badań dotyczących pozycji socjometrycznej dziecka niepełnosprawnego w klasie formułuje M. Chodkowska:

1. „Dzieci niepełnosprawne zajmują w swoich klasach na ogół niskie pozycje [...] szczególnie ze względu na kryterium atrakcyjności towarzyskiej.
2. Wyższe pozycje zajmują niepełnosprawni uczniowie klas młodszych niż ich koledzy w klasach starszych. Integracja nie pogłębia się więc odpowiednio do zwiększania się lat wspólnej nauki.
3. Nauczyciele, oceniając swoich uczniów niepełnosprawnych w relacji do pozostałej części klasy, przypisują im na ogół wyższe pozycje niż wynika to z analizy testów socjometrycznych, co świadczy o tym, że ich kompetencje w zakresie kontrolowania i regulowania stosunków rówieśniczych nie są najwyższe” (Chodkowska 2001, s. 92).

Pozycję socjometryczną uczniów niewidomych i słabowidzących uczących się w szkołach ogólnodostępnych badała Z. Palak. Analiza uzyskanych przez nią wyników pozwoliła stwierdzić, że „jedynie 20% tych dzieci jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą. Zdecydowana większość (63,3%) znajduje się w niekorzystnej społecznie sytuacji, ponieważ 33,3% badanych uczniów niewidomych i słabowidzących jest izolowanych przez pełnosprawnych rówieśników i 30% odrzucanych” (Palak 2000, s. 155). Okazuje się więc, że bez względu na grupę badaną i teren badań zaburzenia kontaktów dzieci niepełnosprawnych z prawidłowo rozwijającymi się koleżankami i kolegami w klasie są zjawiskiem bardzo powszechnym.

Na problem kontaktów społecznych dzieci z dysfunkcją wzroku w klasie integracyjnej zwrócił także uwagę K. Stochholm. Stwierdził on, że jest to obszar szczególnie narażony na występowanie zaburzeń (Stochholm 1995, za: Palak 1999, s. 128).

Bardzo istotne staje się więc właściwe przygotowanie warunków integracji rówieśniczej. Tylko wtedy możemy spodziewać się wzrostu akceptacji i wzajemnego zrozumienia między uczniami, a w dalszej kolejności – zaspokojenia ich potrzeb psychicznych, w tym zwłaszcza potrzeby poczucia bezpieczeństwa (por. Maciarz 1999, s. 14). Słabe przygotowanie uczniów widzących do kontaktów z dzieckiem niewidomym może prowadzić do obniżenia aktywności społecznej ucznia z uszkodzonym wzrokiem. Niekorzystne zwłaszcza może okazać się okazywanie litości, upokarzanie czy szyderstwa (por. Ossowski, 1979).

Tego rodzaju zagrożenia powinny zachęcać do większego zaangażowania szkoły w:

- przekazywanie uczniom widzącym odpowiedniej wiedzy o dzieciach z uszkodzonym wzrokiem oraz wzorów współdziałania i zachowania wobec nich;
- stawianie konkretnych wymagań dzieciom widzącym dotyczących kontaktów i współdziałania z uczniem z uszkodzonym wzrokiem;
- stwarzanie konkretnych sytuacji, w których dzieci widzące będą obcować z uczniem z uszkodzonym wzrokiem i w ten sposób wzajemnie poznawać się i współdziałać;
- zachęcanie uczniów widzących do włączania ucznia z uszkodzonym wzrokiem do grup nieformalnych – spotkań poza szkołą (Majewski 2002, s. 338).

Warto również wziąć pod uwagę propozycje oddziaływań mających na względzie modyfikowanie postaw rówieśników wobec uczniów niepełnosprawnych A. Sękowskiego. Wymienia on:

- „rozwijanie umiejętności społecznych uczniów niepełnosprawnych;
- stwarzanie możliwości kontaktu osobowego, a także dostarczanie wiedzy o niepełnosprawności;
- organizowanie małych grup o charakterze pozaszkolnym, w których uczniowie mogą poznawać się w trakcie zabawy oraz innych zajęć;
- organizowanie pracy szkolnej w małych grupach mających charakter integracyjny” (Sękowski 2001, s. 143).

Równie interesująca w tym względzie jest oferta A. Maciarz. Autorka ta do skutecznych sposobów kształtowania postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych zalicza:

- „nadawanie programów oświatowych na temat problemów zdrowotnych, rozwojowych i przystosowawczych osób niepełnosprawnych w środkach masowego przekazu, upowszechnianie tej problematyki w książkach, broszurach, na plakatach i kasetach;
- upowszechnianie filmów dokumentalnych i fabularnych, których treść ukazuje życie, problemy osobiste, szkolne i zawodowe osób niepełnosprawnych;

- przedstawianie osób z różnego rodzaju niepełnosprawnością w rolach zwykłych ludzi (w sztukach teatralnych, w scenariuszach filmowych, w twórczości literackiej, audycjach radiowych i telewizyjnych” (Maciarz 1989, za: Palak 2000, s. 22–23).

Tego rodzaju wskazania stanowią zachętę do konstruowania programów modyfikujących postawy dzieci i młodzieży wobec osób z niepełnosprawnością. Dobrym przykładem może być propozycja programu opracowanego w Royal National Institute of The Blind (RNIB) w Wielkiej Brytanii, podejmującego zagadnienia dotyczące funkcjonowania osób niewidomych i słabowidzących.

***Finding Out about Blindness – Teacher’s Pack* jako propozycja programu wychowawczego sprzyjającego integracji społecznej dzieci niewidomych**

Program opracowano do realizacji w szkołach podstawowych i średnich. Obejmuje on 15 dokładnie zaplanowanych zajęć, które mają sprzyjać osiągnięciu następujących celów:

1. Upowszechnianiu materiałów dotyczących nauczania, poszerzonych o treści dotyczące ślepoty i niedowidzenia.
2. Zwiększaniu świadomości tyflogicznej dzieci i nauczycieli.
3. Korygowaniu powszechnie spotykanych mylnych wyobrażeń osób widzących o ślepcie.
4. Pokazywaniu, w jaki sposób ludzie widzący mogą pomóc ludziom z inwalidztwem wzroku.
5. Stymulowaniu społecznego i indywidualnego rozwoju dzieci oraz kształtowaniu u nich poczucia odpowiedzialności” (Gindrich, Kazanowski 1998, s. 172).

Program został zaopatrzony w kompletny zestaw pomocy i materiałów niezbędnych do jego realizacji, obejmujących m.in. plakaty, okulary symulacyjne, wykaz literatury, a także karty informacyjne dla nauczyciela oraz karty aktywności dla uczniów.

W tabeli umieszczono tematykę konspektów lekcji oraz odpowiadające im karty informacyjne i karty aktywności.

Wykaz konspektów lekcji oraz odpowiadających im kart dla nauczyciela i ucznia

Numer lekcji	Tematyka lekcji	Tytuł karty informacyjnej lub prospektu	Tytuł karty aktywności
1.	Co wiesz o ślepcie?	Mity. Krótki poradnik na temat ślepoty.	
2.	Co widzą ludzie niewidomi?	Co widzą ludzie niewidomi? Terminologia.	Co widzą ludzie niewidomi? Rysunki.
3.	Wykonywanie okularów, które symulują różne formy inwalidztwa wzrokowego.	Okulary symulacyjne.	Wykonanie okularów symulacyjnych. Wykonywanie soczewek. Wymiana soczewek.

4.	Jak funkcjonują twoje oczy?	Jak funkcjonują twoje oczy? Soczewka.	Oko (widok z przodu). Oko (widok z boku). Jak funkcjonują twoje oczy? Jak funkcjonuje twoja soczewka?
5.	Przyczyny i profilaktyka inwalidztwa wzrokowego.	Przyczyny i profilaktyka inwalidztwa wzrokowego.	Przyczyny ślepoty. Ochrona oka i bezpieczeństwo (dbałość o wzrok).
6.	Przeszkody.	Przeszkody.	Niebezpieczeństwa, zagrożenia, przeszkody w szkole. Dostrzeganie przeszkód.
7.	Samodzielne poruszanie się.	Jak być przewodnikiem osoby niewidomej? Białe laski. Psy przewodnicy.	Pamięć. Jak być przewodnikiem osoby niewidomej?
8.	Umiejętności życia codziennego.	Jak ludzie słobowidzący wykonują codzienne czynności domowe?	Codziennie zajęcia domowe.
9.	Porozumiewanie się z wykorzystaniem wzroku.	Czytanie i pisanie za pomocą wzroku i słuchu.	Czytanie za pomocą wzroku. Pisanie za pomocą wzroku.
10.	Porozumiewanie się z wykorzystaniem słuchu.	Spotkanie z ludźmi niewidomymi. Czytanie i pisanie za pomocą wzroku i słuchu.	Czytanie i pisanie za pomocą i słuchu.
11.	Porozumiewanie się z wykorzystaniem dotyku.	O alfabecie Brajla i Moona. Louis Braille.	Braille.
12.	Dzieci niewidome i niedowidzące.	Możliwości funkcjonowania społecznego dzieci. Dzieci słabowidzące w szkole.	Dzieci niewidome w szkole.
13.	Dorośli niewidomi i niedowidzący.	Słynni ludzie słabowidzący. Starsi ludzie słabowidzący.	Ludzie niwidomi w podeszłym wieku. Zawody.
14.	Ludzie ze złożonym upośledzeniami.	Ludzie słabowidzący z dodatkowymi upośledzeniami. Porozumiewanie się ludzi słabowidzących z dodatkowymi upośledzeniami. Helena Keller.	Ludzie głuchoniewidomi.
15.	Postawy i zachowania.	Spotkanie z ludźmi niewidomymi. Jak być przewodnikiem osoby niewidomej?	Drama: <i>Przechodzenie przez ulicę z osobą niewidomą</i> . Drama: <i>Oglądanie telewizji</i> . Drama: <i>W kawiarni</i> .

Źródło: Por. Gindrich, Kazanowski 1998; Kirenko, Gindrich 2007

Realizując lekcje zgodnie z załączonymi konspektami, można spodziewać się następujących rezultatów w odniesieniu do uczniów objętych programem:

1. Skorygowania błędnych wyobrażeń na temat osób niewidomych i słabowidzących.
2. Poszerzenia wiedzy dotyczącej:
 - różnorodności zaburzeń widzenia,
 - problemów towarzyszących tym zaburzeniom,
 - przyczyn i profilaktyki zaburzeń widzenia,
 - budowy i funkcjonowania oka,
 - umiejętności samodzielnego poruszania się osób niewidomych i słabowidzących,
 - samodzielnego funkcjonowania osób niewidomych i słabowidzących,
 - komunikowania się wykorzystującego wzrok, słuch i dotyk,
 - niepełnosprawności o charakterze sprzężonym.
3. Uzmysłowienia potrzeb ludzi niewidomych i słabowidzących w zakresie:
 - bezpieczeństwa w środowisku fizycznym,
 - korzystania ze specjalnych pomocy i urządzeń technicznych ułatwiających orientację przestrzenną, samodzielne poruszanie się oraz komunikację,
 - efektywnego kształcenia w szkole publicznej i podejmowania satysfakcjonującej pracy.
4. Rozwinięcia umiejętności w zakresie:
 - zasad udzielania pomocy osobom niewidomym i słabowidzącym,
 - nawiązywania kontaktów i zachowania się w towarzystwie osób niewidomych i słabowidzących (por. *Finding Out...* 1991).

Można zauważyć, że w proponowanym programie przeważają cele o charakterze informacyjnym. Powinny one sprzyjać rozwijaniu pozytywnego wizerunku osób niewidomych oraz zachęcać do osobistej refleksji nad dotyczącymi ich stereotypami. Komponent emocjonalny tak kształtowanej postawy został uwzględniony w mniejszym zakresie.

Opis badań inspirowanych programem *Finding Out about Blindness* – *Teacher's Pack* w Polsce

Celem badań, które przeprowadzili J. Kirenko i P. Gindrich, było „określenie efektywności oddziaływania edukacyjnego z zakresu wiedzy o niepełnosprawności wzrokowej wśród młodzieży gimnazjalnej oraz ustalenie jego wpływu na jej samoocenę i postawy wobec niepełnosprawności wzrokowej, w tym osób niewidomych i słabowidzących” (Kirenko, Gindrich 2007, s. 116).

W badaniach autorzy zastosowali metodę eksperymentu pedagogicznego oraz sondażu diagnostycznego, na którą złożyły się:

- „Skala Samooceny (TSCS) W. H. Fittsa,
- Skala Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych (PWON) A. Sękowskiego,
- Test Wiadomości o Niepełnosprawności Wzrokowej, opracowany na podstawie programu RNIB «Odkrywanie prawdy o ślepotcie»” (tamże, s. 118).

Dwuetałapowe badania przeprowadzono w jednym z lubelskich gimnazjów ogólnokształcących wśród 59 uczniów klas I; 24 spośród nich utworzyło grupę eksperymentalną, podczas gdy pozostali (35 osób) weszli w skład grupy kontrolnej.

Uczniowie tworzący grupę eksperymentalną uczestniczyli w lekcjach, które były oparte na konspektach zajęć inspirowanych treściami zawartymi w Kartach Aktywności i Kartach Informacyjnych RNIB (tamże, s. 120, 281–284). Zorganizowano w ciągu dwóch miesięcy cztery jednostki lekcyjne, po dwa zajęcia w miesiącu (tamże, s. 121). Eksperymentalna część przedsięwzięcia została uzupełniona badaniami sondażowymi. Wszyscy uczniowie wypełnili dwukrotnie zestawy kwestionariuszowe (przed i po zakończeniu zajęć).

W wyniku przeprowadzonych badań zauważono u uczniów z grupy eksperymentalnej:

- wzrost poziomu wiedzy tyflologicznej,
- tendencje do pozytywnych zmian w zakresie samooceny,
- tendencje do pozytywnych zmian w zakresie postaw wobec osób niepełnosprawnych (tamże, s. 270–271).

Badania inspirowane programem *Finding Out about Blindness – Teacher's Pack* zorganizowali i przeprowadzili również B. Kazanowska, A. Sadowska i Z. Kazanowski (2003). Celem ich było poznanie treści poszczególnych składników strukturalnych postaw wobec osób niewidomych ujawnionych przez uczniów II klasy szkoły podstawowej.

Główny problem badań zawarty został w pytaniu: Jakie postawy ujawniają uczniowie klas początkowych szkoły podstawowej wobec osób niewidomych?

W związku z takim ujęciem głównego problemu badań sformułowano następujący zestaw problemów szczegółowych:

1. Jaką wiedzę na temat funkcjonowania i rehabilitacji osób niewidomych mają uczniowie klas początkowych szkoły podstawowej?
2. Jak badani uczniowie oceniają swoich niewidomych rówieśników?
3. Jakie zachowania w kontaktach z osobami niewidomymi deklarują badani uczniowie?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W ramach wykorzystywanej metody posłużono się takimi technikami, jak:

1. Ankieta na temat wiedzy dotyczącej funkcjonowania osób niewidomych.
2. Liczba zalet i liczba wad.
3. Własna dobroczynność.
4. Dystans.
5. Dyferencjał semantyczny.

Badania przeprowadzono w trzech szkołach podstawowych na terenie Lublina. Były to: Szkoła Podstawowa nr 35, Szkoła Podstawowa nr 28 i Szkoła Podstawowa nr 43. Objęły one 127 dzieci. Niektóre z nich uczestniczyły w 15 lekcjach wzorcowych na propozycjach zamieszczonych w poradniku *Finding Out about Blindness*.

Pierwszą grupę badaną (A) stworzyły dzieci, które uczestniczyły w zajęciach i dodatkowo miały możliwość udziału w spotkaniach z niewidomymi

rówieśnikami (zob. Kazanowska, Sadowska, Kazanowski 2003, s. 389–390). W jej skład weszło ogółem 41 osób, w tym 17 chłopców i 24 dziewczęta.

Drugą grupą badaną (B) utworzono z dzieci, które wprawdzie także uczestniczyły w specjalnie zaplanowanych zajęciach, jednak nie zorganizowano dla nich spotkań z dziećmi niewidomymi. Ograniczono się więc w tym przypadku tylko do przekazania informacji na temat problemów wiążących się z uszkodzeniem wzroku. W grupie tej znalazło się ogółem 47 osób, w tym 26 chłopców i 21 dziewcząt.

Trzecią grupę badaną (C) stanowiły dzieci, które nie zostały objęte programem informacyjnym dotyczącym uszkodzeń wzroku i nie brały udziału w spotkaniach z niewidomymi dziećmi. Grupę tę stworzyło 39 osób, w tym 18 chłopców i 21 dziewcząt.

W efekcie przeprowadzonych badań uzyskano następujące rezultaty:

- wyższy poziom wiedzy u uczniów z grup A i B na temat specyficznych problemów rozwoju i funkcjonowania osób niewidomych w porównaniu z uczniami z grupy C;
- uczniowie z grupy A oceniali dzieci niewidome jako bardziej wesołe w porównaniu z pozostałymi uczniami;
- uczniowie podobnie (bez względu na przynależność do grupy badanej) oceniali dzieci niewidome pod względem liczby zalet i wad, przypisując im więcej zalet i mniej wad;
- większość dzieci w każdej badanej grupie deklarowała chęć siedzenia w wspólnej ławce z niewidomym kolegą;
- uczniowie z grupy A nie wykazywali preferencji w odniesieniu do niewidomych kolegów w porównaniu z widzącymi, natomiast uczniowie, którzy nie spotykali dzieci niewidomych w trakcie trwania programu (grupa B i C), chcieliby nawiązać z nimi bliższy kontakt bardziej niż z widzącymi kolegami, wówczas gdyby mieli stać się nowymi uczniami w ich klasie;
- analizując dobroczynność badanych dzieci zauważono, że na ogół przydzielały one dzieciom niewidomym więcej słodyczy niż pozostawiały sobie oraz że proporcje tego podziału we wszystkich grupach były podobne.

Biorąc pod uwagę oba badania można stwierdzić, że najbardziej zauważalne efekty realizacji programów informacyjnych odnoszą się do wzrostu poziomu wiedzy tyflogicznej badanych dzieci i młodzieży. Są one osiągalne zarówno w przypadku dzieci znajdujących się w początkowym okresie edukacji szkolnej, jak i młodzieży gimnazjalnej. Może to wynikać z koncentracji na walorach poznawczych realizowanego programu. Jak stwierdzono wcześniej, program ma głównie charakter informacyjny i większość podejmowanych działań jest skoncentrowana na zrozumieniu problemów towarzyszących funkcjonowaniu osób niewidomych i słabowidzących. W rezultacie jego zastosowania otrzymujemy dobrą płaszczyznę do kształtowania postaw. Trudniejsze zadanie mamy w sytuacji nawiązania bezpośredniej relacji z osobą niepełnosprawną. Zachodzi więc konieczność włączenia i wyeksponowania problemów związanych z nawiązywaniem kontaktów i zachowaniem się w towarzystwie osób niewidomych i słabowidzących.

Warunki sprzyjające nawiązywaniu kontaktów rówieśniczych z osobami niewidomymi

A. Shapiro (2000) proponuje, aby w pracy integrującej dzieci niewidome z ich widzącymi rówieśnikami przestrzegać następujących wskazówek:

1. Dziecko widzące, podczas pierwszego spotkania z niewidomym kolegą, pierwsze przedstawia się i podaje rękę. Może także zadawać pytania dotyczące ślepoty, kierując je do niewidomego rówieśnika lub nauczyciela, gdy taka pomoc będzie niezbędna.
2. Witając się z osobą niewidomą, należy się przedstawić oraz poinformować o obecności towarzyszących nam innych osób (podając ich imiona i określając miejsce, w którym się znajdują, np. „Po mojej lewej stronie stoi ...”). Ważne jest także powiadamianie o tym, kto wychodzi bądź wchodzi do pomieszczenia.
3. Uczniowie powinni wiedzieć, że chcąc udzielić pomocy osobie niewidomej, nie muszą obawiać się zakłopotania wynikającego ze złożenia takiej propozycji.
4. Przebywając w towarzystwie osoby niewidomej wskazane jest zwracanie się bezpośrednio do niej, a nie do osoby jej towarzyszącej. Niestosowne jest zachowanie ignorujące obecność niewidomych kolegów w klasie.
5. Uczniowie powinni wiedzieć, że w towarzystwie niewidomego kolegi nie należy unikać używania takich słów, jak np. „widzieć”, „ogłądać”, „zobaczyć”. Również wyrażenia typu: „Do zobaczenia później” mogą być stosowane bez żadnego skrępowania.
6. Należy uświadomić uczniom znaczenie kontrolowania ustawienia przedmiotów w klasie (np. ławki, biurka nauczyciela, kosza na śmieci, tablicy), do której uczęszcza niewidomy uczeń. O ewentualnych zmianach w ich położeniu powinno się poinformować niewidomego kolegę.
7. Uczniowie powinni poznać zasady poruszania się osób niewidomych z przewodnikiem, aby mogli samodzielnie podjąć się takiej roli wobec niewidomego rówieśnika.
8. Uczniom trzeba wyjaśnić, że pies przewodnik jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo swojego opiekuna i nie należy traktować go w sposób, który utrudniałby mu wykonywanie pracy. To dlatego właśnie osoba towarzysząca nie powinna iść po tej samej stronie co pies przewodnik.
9. Korzystne jest zapoznanie uczniów z pomocami, którymi posługuje się niewidomy kolega w klasie, takimi jak: książki napisane w systemie Braille’a, urządzenia i materiały do pisania w tym systemie, laska, urządzenia informujące komunikatem głosowym (np. kalkulator).
10. Koledzy w szkole muszą wiedzieć, że ich niewidomy rówieśnik nie jest głuchy i nie należy mówić do niego podniesionym głosem.
11. W miejscach spożywania posiłków widzący rówieśnicy powinni:
 - kierować niewidomego kolegę do najkrótszej kolejki,
 - oferować pomoc w przeczytaniu menu,
 - poinformować o przedmiotach znajdujących się na stole, np. wazonie z kwiatami, bułkach, maśle,

- zaoferować pomoc w określeniu położenia potraw, przypraw itp. (wykorzystując np. tzw. technikę zegarową).
- 12. Uczniowie powinni zdawać sobie sprawę, że osoba niewidoma znajdująca się w nowym miejscu potrzebuje informacji na temat umieszczonych w nim sprzętów i urządzeń (np. gdzie w toalecie znajdują się kabiny, umywalki, ręczniki papierowe lub suszarki).
- 13. Uczeń siedzący obok niewidomego kolegi powinien opisywać reakcje fizyczne, np. mimikę twarzy, skinięcie głową czy poruszanie ramionami, które są istotne dla rozumienia kontekstu wypowiedzi.
- 14. Uczniowie widzący muszą zdawać sobie sprawę z tego, że brak wzroku może powodować tzw. blindismy (takie niewłaściwe nawyki ruchowe, jak: kręcenie głową, wkładanie palców do oczu, kołysanie się), które nie powinny stanowić powodu do żartów.
- 15. W czasie przejazdów szkolonym autobusem wskazane byłoby informowanie ucznia niewidomego o tym, gdzie znajdują się wolne miejsca.
- 16. Planując spędzanie czasu wolnego wspólnie z niewidomym kolegą, uczniowie muszą brać pod uwagę dodatkowe aspekty organizacyjne, np. zapewnienie środków transportu.
- 17. Uczniowie powinni wziąć pod uwagę to, że osoby niewidome chętnie uczestniczą w zajęciach rekreacyjnych wymagających kontroli za pomocą wzroku, jak np.: gra w kręgle, zabawa grami komputerowymi, wyjście do kina czy teatru. Efekty akustyczne towarzyszące tym formom aktywności są tak atrakcyjne, że oprócz funkcji kompensacyjnej stają się źródłem przyjemnych doznań emocjonalnych. Poza tym uczeń widzący może podczas seansu filmowego czy spektaklu opowiadać niewidomemu kole-dze o efektach specjalnych, scenografii oraz kostiumach noszonych przez aktorów.
- 18. Uczniowie widzący powinni zdawać sobie sprawę z tego, że nie należy znajdujących się wśród nich niewidomych kolegów wytykać i przedrzeźniać poprzez mimikę i gestykulację. Niewidomi mogą poznać, że sytuacja taka ma miejsce np. wówczas, gdy słyszą niekontrolowane wybuchy śmiechu, nagle przerywanie rozmowy czy rozpoznają zmianę brzmienia głosu osób znajdujących się w ich towarzystwie.
- 19. Zapraszając niewidomego kolegę do domu należy przede wszystkim zadbać o jego bezpieczeństwo. Widzący uczniowie powinni zdawać sobie sprawę z tego, że swobodne poruszanie się zapewnia usunięcie przeszkód (np. sprzętów i mebli, które mogą stanowić zagrożenie) oraz dokładne skontrolowanie przestrzeni fizycznej (np. drzwi). Dobrym rozwiązaniem jest zapoznanie niewidomego kolegi z całym mieszkaniem, w tym szczególnie z lokalizacją drzwi wejściowych oraz łazienki i toalety. Należy go także zawsze poinformować o obecności zwierzęcia w domu.

Warto zauważyć, że wiele z tych propozycji należałoby również odnieść do nawiązywania kontaktów interpersonalnych między dziećmi widzącymi. Nie są więc one związane z koniecznością podejmowania wyjątkowych czynności zupełnie nieznanymi uczniom. Warto jest jednak mimo wszystko

je eksponować, ponieważ prawdopodobieństwo ujawniania stereotypowych przekonań o specjalnych potrzebach tych dzieci, które są w stanie zaspokoić wyłącznie starannie przygotowani specjaliści, jest bardzo wysokie.

Wnioski

Najszerszą płaszczyzną kontaktów interpersonalnych w środowisku szkolnym tworzą relacje rówieśnicze. Uczniowie także przypisują im największe znaczenie. W edukacji integracyjnej nie można pozwolić sobie na rezygnację z podejmowania wysiłków w celu jak najpełniejszego zaspokojenia potrzeb dzieci niewidomych w tym zakresie.

Koncentracja wyłącznie na czynnikach ułatwiających naukę oraz orientację w przestrzeni, mimo że bardzo ważna, nie uwzględnia szerokiego spektrum problemów społecznych, z którymi poza szkołą, a także w dorosłym życiu będzie musiała zmierzyć się osoba niewidoma. Obecność dzieci niewidomych w szkole powinna w sposób naturalny skłaniać do zwracania większej uwagi nie tylko na dydaktyczne funkcje edukacji. Wprawdzie oczekiwania wielu podmiotów zaangażowanych w proces kształcenia ciągle sprawiają, że eksponowany jest przede wszystkim zakres treści umieszczonych w programach nauczania poszczególnych przedmiotów, to jednak podejmowanie wysiłków w celu integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych może stanowić interesującą próbę przywracania równowagi w tym obszarze.

Budowanie pozytywnych doświadczeń uczniów widzących w kontaktach z osobami niewidomymi jest szansą na lepsze radzenie sobie przez nich z podobnymi problemami w przyszłości. Dobre efekty przeprowadzonych zajęć wskazują na duże możliwości oddziaływania zarówno w odniesieniu do dzieci młodszych, jak i starszych. Mogą więc one stanowić zachętę do podejmowania dalszych tego typu przedsięwzięć. Najkorzystniejsze w tym względzie mogłoby się okazać cykliczne realizowanie programów informacyjno-wychowawczych dostosowanych do wieku uczestników.

Wychowawczy kontekst nie powinien być wykluczany. Wiedza może okazać się niewystarczająca dla rozwinięcia kompetencji adekwatnego reagowania w kontaktach z osobami niewidomymi. Dlatego trzeba jak najwcześniej wykorzystać wszelkie okazje do angażowania uczniów emocjonalnie w towarzyszenie osobom niepełnosprawnym w różnych sytuacjach.

Szkoła jest środowiskiem, w którym można prawidłowo zainicjować kontakty rówieśnicze z dziećmi niewidomymi. W tym celu uczniowie powinni zdobyć także gotowość do rozwiązywania problemów, które nie zostały przepracowane w trakcie realizacji programu. To pozwoli, by kontakty te mogły rozwijać się również poza szkołą.

Bibliografia

- Chodkowska, M. (2001). Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Finding Out about Blindness – Teacher’s Pack* (1991). London: Royal National Institute for The Blind.
- Gindrich, P., Kazanowski, Z. (1998). „Odkrywanie prawdy o ślepotcie” jako pomoc do realizacji programu kształcenia integracyjnego. W: M. Chodkowska (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb terażniejszości i wyzwań przyszłości*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kazanowska, B., Sadowska, A., Kazanowski, Z. (2003). Kontakty integracyjne a wiedza dzieci 8-letnich na temat funkcjonowania osób niewidomych. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kirenko, J., Gindrich, P. (2007). *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP.
- Klimasiński, K. (1987). Postawy widzących wobec niewidomych. *Przegląd Tyfologiczny*, 1–2, 33–39.
- Kulesza, E. (1999). Edukacja prointegracyjna w Polsce i w USA. W: M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maciarz, A. (1999). Cel i istota społecznej integracji. W: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Majewski, T. (2002). *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabowidzących*. Warszawa: Redakcja Wydawnictw Tyflogicznych PZN.
- Ossowski, R. (1979). *Zachowanie się inwalidów wzrokowych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Palak, Z. (1999). By zwiększyć szansę integracji społecznej osób niewidomych i słabowidzących. W: M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Palak, Z. (2000). *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sekula-Kwaśniewicz, H. (1999). Oferta socjologii dla kształcenia nauczycieli do zadań edukacji prointegracyjnej. W: M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowska, A. (1985). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: PWN.
- Sękowski, A. (2001). Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 134–147). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Shapiro, A. (2000). *Everybody belongs. Changing Negative Attitudes Toward Classmates with Disabilities*. New York: RoutledgeFalmer.

FACTORS INFLUENCING SOCIAL INTEGRATION OF BLIND STUDENTS IN A PEER GROUP

The article concerns the issue of school integration of blind children and adolescents in a peer group. Instructing students how to behave in the presence of a blind schoolmate is an important task accompanying integrated education. The article presents basic problems public school students have establishing and maintaining contact with their blind peers. Based on the results which the use of the program *Finding Out about Blindness – Teacher’s*

Pack produced among school-age children, the need to observe the rules which increase effectiveness of integrated education for blind children was pointed out. A. Shapiro's guidelines given in the article are particularly interesting. He also notices the need to prepare students to spend free time with their blind peers.

Key words: integration, blind people, change of negative attitudes towards blind people

ZACHOWANIA PROSPOŁECZNE DZIECI W PRZEDSZKOLACH MASOWYCH I INTEGRACYJNYCH

W artykule zaprezentowano badania dotyczące poziomu zachowań prospołecznych pełnosprawnych dzieci 6-letnich w przedszkolach masowych (w których nie ma dzieci z niepełnosprawnością) i przedszkolach integracyjnych. W każdym z tych rodzajów przedszkoli przebadano 50 dzieci. Zmienną determinującą poziom zachowań była obecność dzieci niepełnosprawnych. Celem podjętych badań było określenie gotowości dzieci do zachowań prospołecznych, mierzonych poziomem zauważenia problemu innej osoby oraz poziomem współdziałania i udzielania pomocy jako efektu współodczuwania i opiekuńczości w sytuacjach deklaracyjnych i rzeczywistych.

W ujęciu teoretycznym przez zachowania prospołeczne rozumie się działania intencjonalnie skierowane na osiąganie celów pozaosobistych, których wspólną cechą jest to, że mają podtrzymać, chronić lub rozwijać interes innych osób.

Badania wykazały, że zmienna, jaką jest obecność dziecka niepełnosprawnego w grupie, wyraźnie wskazuje na tworzenie korzystnego środowiska społecznego do uczenia się zachowań prospołecznych przy udziale wszystkich możliwych mechanizmów uczenia się. W tak zróżnicowanej grupie częstotliwość i jakość tych zachowań jest zdecydowanie wyższa.

Słowa kluczowe: zachowania prospołeczne, zauważenie problemu, współdziałanie, udzielanie pomocy, przedszkola masowe, przedszkola integracyjne, dziecko pełnosprawne, dziecko z niepełnosprawnością

Ważnym elementem życia grupowego i warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka jest gotowość do działania na rzecz innych osób. Zdolność do dostrzegania ich potrzeb jest istotną przesłanką zachowań prospołecznych.

Zachowania prospołeczne łączą się z przywiązaniem emocjonalnym, umiejętnością okazywania uczuć, dążeniem nie tylko do własnego dobra, ale przede wszystkim dobra innych: kolegów, znajomych itp.

Postawy prospołeczne to gotowość do bezinteresownego działania na rzecz innych osób, a także na rzecz grup, organizacji, idei, instytucji, społeczeństw. Dzieciom uczęszczającym do przedszkola bliższe są potrzeby jednostek niż grup społecznych. Uwarunkowane jest to ich dotychczasowymi doświadczeniami społecznymi.

Działania w stosunku do innej osoby (innych ludzi) mogą dotyczyć różnych sfer:

- cielesnej (umożliwienie odpoczynku, uchronienie przed bólem, uratowanie życia itp.);
- materialnej (wsparcie, ofiarowanie niezbędnych przedmiotów, zrobienie czegoś dla kogoś);
- moralnej (obrona dobrego imienia, pomoc w przezwyciężaniu przeszkód,

- obrona praw innych);
- orientacyjnej (wyjaśnienie, poinformowanie, pokazanie czegoś nowego);
- praktycznej (pomoc w wykonywaniu czynności);
- emocjonalnej (pocieszenie, uspokojenie, okazanie współczucia).

Jednym z podstawowych warunków pojawienia się zachowań prospołecznych jest subiektywne zaistnienie sytuacji, w której u jednostki lub grupy osób występują niezaspokojone potrzeby. Jeśli zostaną one spostrzeżone przez inną osobę, to istnieje prawdopodobieństwo, że podejmie ona jakieś działania mające na celu zaspokojenie tych potrzeb. Dokonywanie intencjonalnych aktów pomocy następuje zatem wówczas, gdy stykamy się z czyjąś potrzebą.

Zgodnie z regulacyjną teorią osobowości J. Reykowskiego (1979) wyróżniamy konieczne do pojawienia się zachowań prospołecznych warunki:

- 1) percepcyjny – trafna diagnoza rzeczywistego stanu potrzeb innych ludzi (w prezentowanych badaniach jako zauważenie problemu);
- 2) motywacyjny – wyłonienie odpowiedniej motywacji zaspokojenia potrzeb;
- 3) operacyjny – posiadanie umiejętności praktycznych niezbędnych do zaspokojenia potrzeb.

Główną formą zachowania prospołecznego u dzieci jest współodczuwanie. Jest ono intuicyjne z uwagi na to, że dzieci nie wszystko jeszcze są w stanie zrozumieć. W odniesieniu do dzieci 6-letnich można mówić o zachowaniach prospołecznych nawet wtedy, gdy kieruje nimi motywacja niespecyficzna, czyli bodźcem do zachowań społecznie wartościowych jest chęć uzyskania pochwały czy też zadowolenie z siebie.

Mechanizmy powstawania zachowań prospołecznych to:

1. Mechanizm uczenia się instrumentalnego – funkcjonuje on wtedy, gdy ludzie uczą się, że zachowania prospołeczne mogą być dla nich korzystne. Człowiek tylko wtedy pomaga innym, gdy czeka go za to nagroda – to mu się opłaca lub zapobiega jakiejś karze.
2. Mechanizm endocentryczny, polegający na tym, że udzielenie pomocy wywołane jest dążeniem i uzyskaniem stanu idealnego – idealnego obrazu samego siebie. Uczucie zadowolenia z samego siebie i satysfakcja motywują do zachowań prospołecznych.
3. Mechanizm, w którym najistotniejszym czynnikiem jest koncentracja na stanie drugiego człowieka, wyzwala on czynności i steruje ich przebiegiem (działaniami na rzecz innych) i wiąże się ze współdziałaniem przeżyć i potrzeb innych na równi z własnymi.

Warto zastanowić się nad motywacją dzieci w wieku przedszkolnym do działania na rzecz innych osób. Czy myślą one dobrze o drugiej osobie, czy mają na celu tylko swoją korzyść?

Według Ł. Muszyńskiej (1976) motywacje, które powodują (lub nie) chęć niesienia pomocy innym to:

1. Altruistyczna – występuje wtedy, gdy dziecko kieruje się wyłącznie dobrem drugiego człowieka. Cechuje je życzliwość i zainteresowanie sytuacją, w jakiej znajduje się inna osoba, troska o jej dobro, okazywanie za-

interesowania problemami, osiągnięciami i sukcesami. W sytuacji trudnej, kłopotliwej dla tej osoby rezygnuje z własnych przyjemności, gotowe jest do poświęceń czy wyrzeczeń, aby jej sprawić radość lub pomóc.

2. Pryncypalistyczna – występuje, gdy dziecko pomaga innym tylko dlatego, by być w zgodzie z normami, zasadami czy regułami, które są ważne i których należy przestrzegać. Nie są ważne wtedy konsekwencje danego czynu.
3. Konformistyczna – ma ona miejsce wówczas, gdy dziecko kieruje się oczekiwaniami i wymaganiami innych osób, a zwłaszcza tych, które dysponują sankcjami.
4. Egoistyczna, gdy dziecko ma na uwadze własny interes, myśli jedynie o własnych przyjemnościach, sukcesach i radościach.

Zachowania prospołeczne to działania intencjonalnie skierowane na osiągnięcie celów pozaosobistych, których wspólną cechą jest to, że mają podtrzymać, chronić lub rozwijać interesy innych osób.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest zdolne przyjmować postawy prospołeczne, jeśli:

- ma świadomość, że inny człowiek (nie tylko ono samo) posiada uczucia, pragnienia, zdolności (Reykowski 1979, s. 26);
- dopuszcza możliwość, że drugi człowiek może mieć pewną szczególną właściwość, chociaż ono samo jej nie ma;
- wyzbywa się egocentryzmu poznawczego, który uniemożliwia ustosunkowanie się do innych osób;
- potrafi wnioskować o psychicznych, wewnętrznych właściwościach drugiego człowieka na podstawie jego zewnętrznych zachowań;
- nabiera umiejętności zastosowania w późniejszych interakcjach z daną osobą tych informacji, które uzyskało w procesie wnioskowania;
- osiąga tzw. decentralizację interpersonalną, czyli zdolność różnicowania własnych i cudzych doznań, myśli, przeżyć oraz wchodzenia w cudze położenie, szczególnie co czuje i co zamierza zrobić druga osoba (Skarżyńska 1981).

Jedną z powszechnie stosowanych metod wychowawczych są nagrody i kary. Psychologiczną podstawą ich skuteczności jest to, że są one dla dziecka źródłem stanów emocjonalnych. Emocje i uczucia powstające pod wpływem nagród (radość, przyjemność, nadzieja) mają większe znaczenie motywacyjne, niż emocje powstające pod wpływem kar (strach, niepokój, obawa). Wzmocnienia zewnętrzne, wskazujące na opłacalność zachowania prospołecznego lub nieopłacalność zachowania egocentrycznego („dobrze, że mu pomagasz, może tobie też ktoś pomoże w przyszłości” itp.), hamują rozwój zdolności do bezinteresownego działania na rzecz innych ludzi.

Z przeglądu badań M. Hoffmana (1990) wynika, że najmniej skutecznym sposobem wspomagania postaw moralnych u dzieci jest tzw. podkreślanie władzy, a więc kary cielesne, pozbawianie przedmiotów, ograniczanie uprawnień, stosowanie przymusu fizycznego lub groźby zastosowania wymienionych sankcji. Mało skuteczne jest również „pozbawienie miłości”, a więc wyrażanie swojej dezaprobaty przez niezauważanie dziecka, odwracanie się od niego i straszenie porzuceniem. Najbardziej skuteczną metodą okazało się

wyjaśnianie, czyli tłumaczenie powodów, dla których wymaga się od dziecka określonego postępowania.

Na prospołeczne zachowania dzieci bardzo często wpływa obserwowanie takich zachowań u dorosłych. Dzieci stają się bardziej skłonne do dzielenia się i pomagania, gdy obejrzą żywego lub sfilmowanego modela zachowującego się w ten sposób. Obserwowanie prospołecznych zachowań przejawianych przez inne osoby sprzyja ich przyswajaniu, powtarzaniu. Ten sposób uczenia się zachowań prospołecznych jest tym efektywniejszy, im bardziej atrakcyjna jest dla dziecka osoba dająca przykład.

Opis badań

Celem podjętych badań było określenie poziomu wybranych zachowań prospołecznych, tj. współdziałania i udzielania pomocy, u 50 6-letnich dzieci pełnosprawnych w przedszkolach masowych i 50 dzieci w przedszkolach integracyjnych. Zmienną determinującą poziom zachowań była obecność dzieci niepełnosprawnych.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jaka jest gotowość do zachowań prospołecznych mierzona poziomem zauważenia problemu innej osoby?
- Jaki jest poziom współdziałania i udzielania pomocy jako efekt współodczuwania i opiekuńczości w sytuacjach deklaracyjnych i rzeczywistych?

Deklarowane zachowania prospołeczne diagnozowano za pomocą testu rysunkowego. Każdemu dziecku pokazano 4 rysunki przedstawiające sytuacje wymagające zachowań prospołecznych.

Rzeczywiste zachowania prospołeczne ujawniano obserwując dzieci w typowych sytuacjach przedszkolnych: podczas samoobsługi, w trakcie zabaw i zajęć swobodnych, a także w trakcie zajęć zorganizowanych.

Wyniki badań

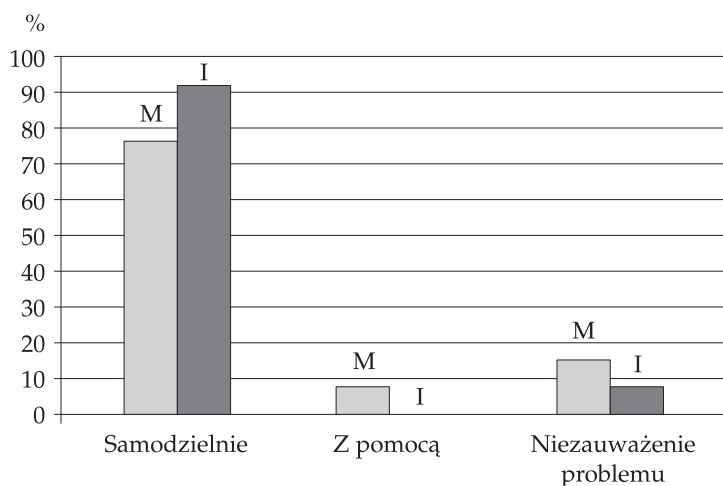
Zachowania prospołeczne deklarowane

Deklarowane zachowania prospołeczne mierzono za pomocą testu rysunkowego dla dzieci w przedszkolach masowych (grupa M) i integracyjnych (grupa I). Na poziom zachowań prospołecznych niewątpliwie ma wpływ gotowość dzieci do tych zachowań, mierzono ją dostrzeganiem problemu innej osoby.

Dostrzegania problemu 1 dotyczyła historyjka obrazkowa *Samotny chłopiec*.

Rysunek 1. *Samotny chłopiec*. Przedstawia on grupkę bawiących się dzieci, trzymających się za ręce i wesoło przeskakujących przez niskie schodki. Na jednym ze schodków siedzi chłopiec ze spuszczoną głową i smutną miną. Pod rysunkiem jest tekst: „W ogrodzie przedszkolnym jest dziś bardzo wesoło. Jest piękna pogoda, dzieci ze wszystkich grup wspaniale się bawią. Ty ze

swoimi kolegami wymyśliłeś taką oto zabawę: na drewnianych pomostach skaczenie, liczenie schodki i bardzo wam przy tym wesoło. Ale czy wszystkim?''.



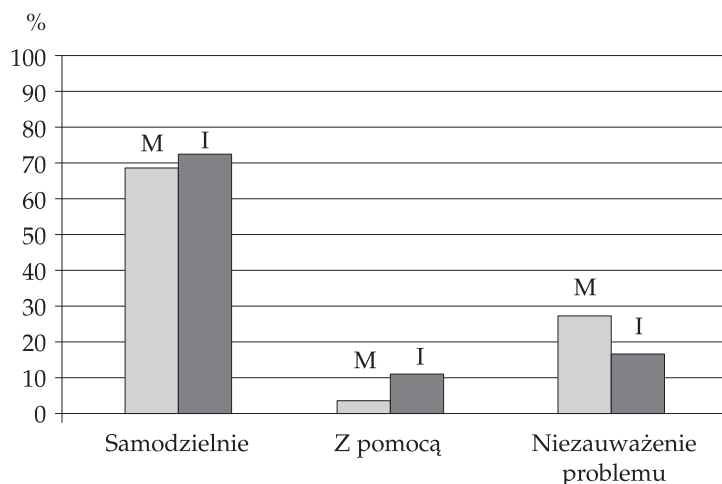
Wykres 1. Dostrzeganie problemu innej osoby – problem 1

Wyniki badań pokazały (wykres 1), że w grupie M więcej dzieci problemu do rozwiązania nie zauważyło (15%) niż w grupie I (8%). Fakt, że chłopiec nie bawi się z innymi, dzieci tłumaczyły jego zmęczeniem, zamyśleniem, znużeniem, chęcią pójścia do domu czy nawet bycia samym.

Większość dzieci zauważyła problem i mówiła: „bo upadł i trzeba mu pomóc”, „bo ma chore nogi”, „bo jest jeszcze malutki”. Dzieci z grupy I (92%) częściej deklarowały zachowania prospołeczne oraz były bardziej skłonne do niesienia pomocy innym samodzielnie, nie oczekując pomocy od nikogo („trzeba go podnieść”, „pobawię się razem z nim”, „rozweselę go”), niż dzieci z grupy M (77%).

Pomocy u dorosłego lub kolegów poszukiwało 8% dzieci z grupy M („trzeba powiedzieć jego mamie, pani”, „inny kolega poda mu rękę”, „musi go ktoś nauczyć skakać”). Z grupy I żadne dziecko nie zwróciło się z prośbą o pomoc do innej osoby. Można zatem przypuszczać, że w sytuacjach społecznych zachodzących w przedszkolach integracyjnych jest więcej okazji do podejmowania działań mających na celu zaspokajanie potrzeb innych osób.

Rysunek 2. *Smutny kolega*. W sali przedszkolnej zbierają się rano dzieci, bawią się zabawkami. W kącie sali stoi chłopiec ze smutną miną, nie bierze udziału w żadnej zabawie. Tekst pod rysunkiem: „Jest piękny wiosenny poranek, dzieci przyszły do przedszkola i rozpoczęły wspólną zabawę. Ty z kolegą (koleżanką) postanowiłeś przebrać się i pobawić w cyrk. W pewnej chwili do sali wchodzi wasz kolega. Jaką ma minę, dlaczego, co ty byś zrobił?”.



Wykres 2. Dostrzeżenie problemu innej osoby – problem 2

Badania dotyczące próby 2 ujawniły, że nieco więcej dzieci niż w próbie 1, zarówno z grupy I (17%), jak i M (27%), nie zauważyło problemu, nie odczytało potrzeby swojego kolegi (wykres 2). W wypowiedziach można było zauważyć akceptację sytuacji chłopca („ja też bywam smutny”, „każdy może być smutny”), ignorancję („co z tego, że jest smutny?”) albo negację („nic bym nie zrobił, nie lubię go”).

Zdecydowana większość dzieci tak z grupy I (72%), jak i M (69%) zauważyła problem i próbowała go rozwiązać samodzielnie: „Powiem, żeby nie był smutny, bo jest tu dużo dzieci, są zabawki, po obiedzie pójdzie do domu”. „Dam mu samochód, będzie naszym kierowcą, to będzie się śmiał”. „Może być panem w misiowym domku i one nie będą też wtedy smutne”. „Dałbym mu czapkę, żeby był klaunem w cyrku”.

Więcej dzieci z grupy I (11%) niż z grupy M (4%) próbowało rozwiązać problem z czyjąś pomocą: „Powiedziałbym cioci (pani), aby go zapytała, co się stało”. „Poprosiłbym dzieci, żeby wzięły go do swojej zabawy”. „Zapytałbym się jego kolegi, w co się lubi bawić”.

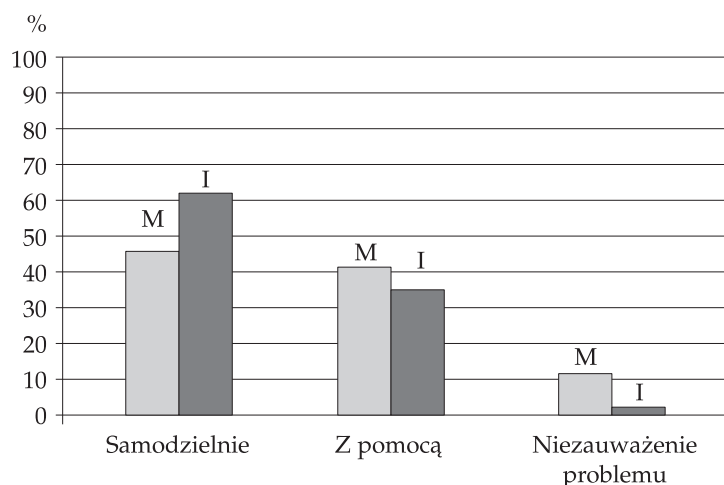
Zachowaniem prospołecznym, którego poziom występowania próbowano zmierzyć, było też współdziałanie.

Rysunek 3. Przedstawiona jest na nim grupa dzieci siedzących przy stole i zaangażowanych w wykonywanie wspólnego rysunku. W pewnym momencie nauczyciel podjeżdża do nich z kolegą na wózku inwalidzkim. Do rysunku dołączono pytanie: „Wyobraź sobie, że ty jesteś wśród tych kolegów, co byś zrobił w tej sytuacji?”.

Wyniki wykazały (wykres 3), że więcej dzieci z grupy I (62%) rozwiązało ten problem samodzielnie. Może to wynikać z naśladowania i modelowania podobnych zachowań, bowiem:

- na co dzień widzą lub też same pomagają kolegom niepełnosprawnym;
- częściej stawiane są w sytuacjach problemowych, uczą się zatem poprzez

- obserwację i naśladowanie;
- więcej dzieci niepełnosprawnych w grupie daje większe szanse na zauważenie problemu („Dałbym mu kredki albo klej, to, czym może robić”. „On by nam przytrzymał rysunek na siedząco”. „Trzeba go wziąć, on przecież też coś umie”);
- forma pracy grupowej występuje dosyć często.
W grupie M mniej dzieci niż w grupie I rozwiązało problem samodzielnie (46%), a więcej nie zauważyło problemu (12%, w grupie I – 2%), gdyż:
 - brak treningu bycia z kolegą niepełnosprawnym nie daje podstaw do umiejętnego włączenia go do grupy, jest mniej okazji do takiej pomocy;
 - grupy przedszkolne są bardziej liczne, panuje większy chaos, jest mniejsza możliwość zauważenia problemu;
 - nauczyciele wyżej oceniają sprawności intelektualne niż społeczne.



Wykres 3. Współdziałanie

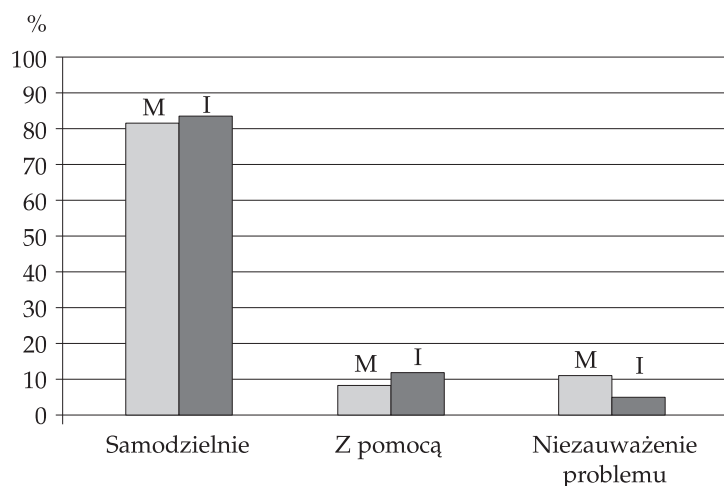
Więcej dzieci z grupy M korzystało z pomocy przy rozwiązywaniu problemu (42%) niż dzieci z grupy I (36%). Spowodowane to może być tym, że w grupie M powierza się dzieciom mniej samodzielnych zadań. Często nauczyciele wyręczają słabsze dzieci, by szybciej sfinalizować zadanie, mniej jest też sytuacji wyzwalających pomoc, nagradzania pochwałą, co przyczynia się do wzmacniania zachowania pomocnego.

Udzielanie pomocy określa się czasem jako życzliwość. Jest to postawa przyjazna wobec kogoś, zwykle wobec osoby zależnej lub w jakimś obszarze słabszej, z gotowością do udzielania wsparcia i przychylnego zrozumienia trudności, kłopotów, zadań, prac, poczynań (Pieter 1963, s. 348).

Ten rodzaj zachowania prospołecznego mierzony był próbą rysunkową zatytułowaną *Młodszy kolega*

Rysunek 4. *Młodszy kolega*. W sali przedszkolnej panuje ruch związany z zabawą. Jedno dziecko gra w piłkę, drugie bawi się samochodem, czworo

dzieci gra w karty w piotrusia. Tekst pod rysunkiem: „Wyobraź sobie, że bawisz się wśród tych dzieci (dziecko może wybrać rodzaj zabawy). Z boku stoi chłopiec i płacze. Jak myślisz, dlaczego, co ty byś zrobił w takiej sytuacji?”.



Wykres 4. Udzielanie pomocy

Zauważono, że problem słabszego i młodszego dziecka potrafiła odczytać większość badanych dzieci, jednak w grupie M było więcej dzieci (11%) niż w grupie I (5%), które problemu nie zauważyły (wykres 4). Potwierdza to poprzednio formułowany wniosek, że dzieci w przedszkolach masowych mają mniej okazji, by udzielać pomocy innym. Dzieci z grupy I były wręcz przekonane, że powinny udzielić pomocy, bo obok nich były dzieci, które same nie zawsze sobie radziły.

W grupie I więcej dzieci (83%) udzielało pomocy samodzielnie niż w grupie M (81%), choć różnice nie były istotne. Wynika to zapewne z tego, że dzieci generalnie dążą do osiągnięcia sukcesu i do samodzielności. Czują się bardziej odpowiedzialne za innych, opiekuńcze. Mają świadomość, że są zdolne do udzielania pomocy słabszym i mniej sprawnym od siebie. Wynika to również z ich wyższej gotowości do życzliwego zachowania i przychodzenia z pomocą, szczególnie gdy oczekuje tego ktoś młodszy (Guz 1987). Dzieci mówiły: „Oczywiście, że trzeba go pocieszyć, przecież jest mały i jeszcze się boi”. „Wezmę go za rękę i pójdę do kąjaka ciszy, i tam opowiem mu bajkę”. „Takie małe dzieci lubią grać w piłkę, to szybko mu ją dam”.

Zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie dzieci podały sposób rozwiązania problemu przy pomocy kogoś innego. Więcej takich rozwiązań było w grupie I (12%) niż w grupie M (8%). Kiedy dzieci nie wiedziały, jak rozwiązywać problem samodzielnie, wolały skorzystać z pomocy, niż nic nie zrobić. Obecność dwóch nauczycieli zwiększała poczucie bezpieczeństwa dzieci w sytuacjach dla nich trudnych. Jeśli dzieci same nie były w stanie pomóc, sygnalizowały problem dorosłym lub prosiły kolegów, ale to rozwiązanie było rzadziej sto-

sowane: „ Powiem cioci (pani) to na pewno go pocieszy”. „Powiem jego mamie , żeby była razem z nim” (w przedszkolach integracyjnych rodzice mogą być z dzieckiem, które ma trudny okres adaptacji)

Zachowania prospołeczne rzeczywiste

Badania werbalnej deklaracji zachowań prospołecznych dziecka uzupełniono obserwacją i rejestracją zachowań rzeczywistych. Był to ten sam rodzaj zachowań, jaki poddany był analizie na podstawie próby obrazkowej, czyli udzielanie pomocy i współdziałanie. Sytuacje życia przedszkolnego, które poddane były analizie, dotyczyły samoobsługi: ubierania się, spożywania posiłków, mycia oraz zabaw swobodnych i zajęć zorganizowanych.

Zachowania prospołeczne w sytuacjach samoobsługi:

Grupa M	Grupa I
Sytuacji ogółem 87 (100%), w tym:	Sytuacji ogółem 122 (100%), w tym:
47 (54,0%) ubieranie się	42 (34,4%) ubieranie się
19 (21,8%) posiłki	55 (45,0%) posiłki
21 (24,2%) mycie	25 (19,6%) mycie

Traktując wszystkie zaobserwowane sytuacje prospołeczne w grupie M oraz I w przypadkach samoobsługi jako 100% (w sumie 209 sytuacji) przez jednakowy okres, zauważono, że jest ich więcej w grupie I (58,4%) niż w M (41,6%).

Zdecydowane różnice zachowań prospołecznych wystąpiły w sytuacji ubierania się zarówno w szatni, jak i przed ćwiczeniami gimnastycznymi. W grupie M było ich więcej niż w grupie I. Decydujący jest w tym wypadku stosunek nauczycieli obu form edukacji przedszkolnej do samodzielności dzieci. W przedszkolach integracyjnych, mimo obecności dwóch nauczycieli, duży nacisk kładzie się na stymulowanie samodzielności poprzez zdecydowany brak wyręczania dzieci zarówno pełno-, jak i niepełnosprawnych. Czas i tempo ubrania się czy też rozebrania są wyraźnie zindywidualizowane. Nikt nie pospiesza i nie wyręcza dzieci, pomoc przychodzi w sytuacjach wyjątkowych, w których dziecko rzeczywiście nie może już sobie poradzić ze względu na dysfunkcję ruchową. Może to być przy zawiązywaniu buta, czapki czy też założeniu rękawiczek.

W przedszkolach masowych zauważono pospieszanie, wręcz wyzwalające spontaniczną pomoc tempem i ograniczonym czasem. Niestety, nawet pojawiały się ze strony nauczycieli ponaglenia: „szybciej, bo nie zdążysz się pobawić, bo zostaniesz sam w szatni, bo nie będziesz dziś ćwiczył”.

Ciekawe są spostrzeżenia odnośnie sytuacji prospołecznych podczas posiłków. Spośród siedmiu przedszkoli integracyjnych trzy stosują niekonwencjonalną formę posiłków. Każdy posiłek zjadają dzieci przy wspólnym stole razem z nauczycielem. Porcje nie są przydzielone każdemu dziecku z osobna, lecz są podane na półmisku, w salaterce, zupa w wazie. Dziecko może samo

decydować, ile nałożyć sobie na talerz, oraz samo przygotowuje sobie kanapkę z pokrojonych produktów. To stymuluje samodzielność dzieci i wyzwala naturalną pomoc poprzez przysunięcie naczynia, nalanie napoju, posmarowania pieczywa czy też odniesienie brudnych naczyń kolegi, który tego sam uczynić nie może, a nawet karmienie kolegi, który sam nie może jeść.

Na uwagę zasługuje to, że w grupie M taka sytuacja była podstawą do żartu czy wręcz wyśmiewania, w grupie I była normą. Był to niezwykle integrujący grupę moment. Nie dziwi więc fakt, że w przedszkolach integracyjnych przy samoobsłudze tego rodzaju zachowania prospołeczne występują znacznie częściej niż w masowych przy zastosowaniu tradycyjnej formy przygotowania posiłków bez udziału dzieci.

Podczas mycia rąk zauważono w grupie M 24,2% zachowań prospołecznych, zaś w grupie I 19,6%. Była to częsta pomoc w odkręcaniu wody, podawaniu mydła, sięganiu do dalej wiszącego ręcznika czy też wręcz mycie rąk dziecku niepełnosprawnemu albo też podwożenie go na wózku, podanie kubka ze szczoteczką, gdy dziecko nie mogło sięgnąć, nakładanie pasty na szczoteczkę. Obserwacja nasuwa wniosek, że w przedszkolach integracyjnych jest ogromne nastawienie na samodzielność, nie ma pośpiechu, zatem każde dziecko powinno daną czynność wykonać samo. To wysokie postawienie na samodzielność mocno interioryzuje się u dzieci, bardzo często te niepełnosprawne nie oczekują i nie potrzebują pomocy, jeżeli – to bardzo sporadycznie.

Udzielanie pomocy i współdziałanie w trakcie zabaw i zajęć swobodnych:

Grupa M	Grupa I
Sytuacji ogółem 157 (100%), w tym:	Sytuacji ogółem 168 (100%), w tym:
68 (43,3%) pomoc	72 (42,8%) pomoc
89 (56,7%) współdziałanie	96 (57,2%) współdziałanie

W sumie zanotowano 325 zachowań prospołecznych, traktując je jako 100% zauważono, że w grupie M stanowiły one 46,5%, a w grupie I 53,5%. Były to zdecydowanie zachowania spontaniczne, obserwowane zarówno w sali, jak i w ogrodzie. Wśród nich wyróżnić można: zapraszanie do zabawy, pocieszanie, pożyczanie zabawki przyniesionej z domu lub przedszkolnej, porządkowanie przytulank po odpoczynku, wycieranie śliny dziecku niepełnosprawnemu, podnoszenie głowy w celu przypominania o jej prostym trzymaniu, uspokajanie, zwracanie uwagi, gdy innemu dziecku działa się krzywda, pomoc w prowadzeniu wózka, wykonaniu zadania, ustępowanie miejsca, pomoc w ustawieniu krzesła, odszukiwaniu strony w książce, huśtaniu na huśtawce, chodzeniu.

Niektóre sytuacje występowały tylko w grupie I z uwagi na obecność dzieci niepełnosprawnych. Czasem dzieci (przeważnie dziewczynki) były doskonale zorientowane, jakie leki bierze ich kolega i o jakiej porze, przestrzegały pory razem z nauczycielką. Zaprezentowane wyniki przemawiają na korzyść zarówno dzieci z grupy M, jak i I, z nieco większą przewagą grupy I.

Zachowania prospołeczne w trakcie zajęć zorganizowanych:	
Grupa M	Grupa I
Sytuacji ogółem 68 (100%), w tym:	Sytuacji ogółem 99 (100%), w tym:
26 (38,2%) pomoc	57 (57,6%) pomoc
42 (61,8%) współdziałanie	42 (42,4%) współdziałanie

Wszystkich zarejestrowanych zachowań prospołecznych podczas zajęć zorganizowanych w grupie M i I było 167. Traktując je jako 100%, daje to 43,3% zachowań w grupie M oraz 56,7% w grupie I.

Wyniki wyraźnie wskazują na przewagę tych zachowań w grupie I. Zdecydowanie też dzieci z grupy I wykazały więcej zachowań w zakresie udzielania pomocy niż dzieci z grupy M. Były one bardziej spontaniczne w pożyczaniu kredek, książek czy zabawek. Można przypuszczać, że ta spontaniczna pomoc wynikała z faktu pełnienia przez dzieci pełnosprawne roli asystentów nauczyciela, niekiedy nawet roli tutora. Dlatego też często obserwowano, że dziecko tłumaczy innemu polecenie, odszukuje strony w książce, pomaga składać papiery i kredki, podtrzymuje prosty sprzęt podczas ćwiczeń gimnastycznych, ustępuje miejsca.

Jeżeli dzieci z grupy I dominowały w udzielaniu pomocy, to z grupy M nieźle sobie radziły w zakresie współdziałania. Z obserwacji wynika, że w badanych przedszkolach masowych dużo było zajęć grupowych, zespołowych, w których współdziałanie było koniecznością. Chodziło o szybsze wykonanie zadania, a to dopingowało dzieci do podziału między sobą zadań. Nie jest wykluczone, że podstawą do takich działań stawała się również rywalizacja.

Wnioski

Zmienna, jaką jest obecność dziecka niepełnosprawnego w grupie, wyraźnie wskazuje na tworzenie korzystnego środowiska społecznego do uczenia się zachowań prospołecznych przy udziale wszystkich możliwych mechanizmów uczenia się. W zróżnicowanej grupie częstotliwość i jakość tych zachowań była zdecydowanie wyższa. Dziecko w wieku przedszkolnym jest na etapie uczenia się przez naśladowanie, uczy się spontanicznie i okolicznościowo, dlatego środowisko społeczne, w jakim przebywa, jest znaczące dla jego postaw prospołecznych. Gotowość do badanych zachowań prospołecznych, zarówno na poziomie deklaracji, jak i działań rzeczywistych, jest wyższa u dzieci z przedszkoli integracyjnych niż masowych.

Z przeprowadzonych badań nasuwają się następujące wnioski dla praktyki:

1. Kontakty społeczne w przedszkolach powinny być zdecydowanie bogatsze w sytuacje rzeczywiste promujące udzielanie pomocy, współdziałanie, tworzące warunki do pojawienia się zachowań prospołecznych. Dziecko będzie wtedy miało okazję nauczyć się zauważania problemów innych osób, ich trafnego określania, uświadomić sobie motywy własnego zachowania i innych, nabędzie praktyczne umiejętności w zakresie działań prospołecznych.

2. Ze względu na mechanizmy powstawania zachowań prospołecznych istotne jest, aby w codziennych sytuacjach życia przedszkolnego dziecko uczyło się pomagać innym nie tylko dlatego, że czeka je za to nagroda (mechanizm instrumentalny), ale też że wyzwala się uczucie zadowolenia z samego siebie (mechanizm endocentryczny) czy też mechanizm działania na rzecz innych, który wiąże się ze współdziałaniem przeżyć i potrzeb innych na równi z własnymi. Ostatni mechanizm, świadczący już o wysokim poziomie zachowań prospołecznych, rzadko występuje u dzieci w wieku przedszkolnym, ale warto, by nauczyciele mieli świadomość, do czego zmierza proces prospołecznego rozwoju dziecka.
3. Sytuacje edukacyjne w przedszkolu należy zdecydowanie wzbogacić o takie, które pozwolą uświadomić dziecku, że inny człowiek (nie tylko ono samo) ma uczucia, pragnienia, zdolności oraz szczególne właściwości.
4. Należy z dzieckiem częściej omawiać, analizować wewnętrzne właściwości drugiego człowieka na podstawie jego zewnętrznych zachowań. Pozwoli to na eliminowanie dziecięcego egocentryzmu poznawczego, który uniemożliwia ustosunkowanie się do innych osób.
5. Powinno się włączyć dzieci do wielu czynności samoobsługowych według zasady: dłużej, ale samodzielnie.
6. Nie należy wyręczać dzieci podczas wykonywania prac samodzielnych tylko po to, aby szybciej sfinalizować zadanie. Raczej nagradzać je za udzielaną innym pomoc, co niewątpliwie wzmocni zachowania pomocne.
7. Warto włączać starsze dzieci do pomocy młodszym po to, aby czuły się potrzebne. Takie warunki stwarza grupa dzieci zróżnicowana wiekowo oraz rozwojowo.
8. Obecność dziecka o indywidualnym tempie rozwoju, w tym też dziecka niepełnosprawnego, powinna motywować nauczycieli do aranżowania takich działań, które wpłyną będą pozytywnie na ilość i rodzaj zachowań prospołecznych dzieci. Nauczyciele powinni być świadomi, że są bardzo często pierwszym, żywym modelem takich zachowań. Obserwowanie prospołecznych zachowań przejawianych przez inne osoby sprzyja ich przyswajaniu, powtarzaniu. Ten sposób uczenia się zachowań prospołecznych jest tym efektywniejszy, im bardziej atrakcyjna jest dla dziecka osoba dająca przykład.

Porównanie obu rodzajów przedszkoli potwierdza założenie koncepcji wychowania interpersonalnego o wzajemnym wpływie partnerów interakcji społecznej. W efekcie doświadczeń konstruuje się indywidualną wrażliwość na drugiego człowieka.

Bibliografia

- Hoffman, M. (1990). Empatia a aktywność prospołeczna. W: J. Reykowski (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław: Ossolineum.
- Muszyńska, Ł. (1976). *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*. Warszawa: WSiP.
- Pieter, J. (1963). *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa: PZWS
- Reykowski, J. (1979). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Skarżyńska, K. (1981). *Spostrzeżenie ludzi*. Warszawa: PWN.

PROSOCIAL BEHAVIORS IN CHILDREN IN GENERAL EDUCATION PRESCHOOLS AND IN INTEGRATED PRESCHOOLS

The article presents research on the level of prosocial behaviors in 6-year-old non-disabled children in general education preschools (where there are no children with disabilities), and in integrated preschools. Fifty children were surveyed in each of such preschools. The variable determining the level of prosocial behaviors was the presence of children with disabilities. The research aimed to determine children's readiness for prosocial behaviors which were measured by the level of **attention given to another person's problem**, and the level of **cooperation and help** provided as a result of empathy and protectiveness in declaratory and actual situations.

From a theoretical perspective, prosocial behaviors are understood as intentional actions directed towards achievement of non-personal goals, and the characteristic they share is that they are supposed to maintain, protect or work for the benefit of other people.

The research shows that the presence of a child with disability in a group clearly indicates the creation of a social environment that is favorable to the learning of prosocial behaviors with the use of all possible learning mechanisms. In such a diversified group, the frequency and the quality of these behaviors are definitely higher.

Key words: prosocial behaviors, attention given to a problem, cooperation, providing help, general education preschools, integrated preschools, non-disabled child, child with disability

MAŁGORZATA GULIP
KUL, Lublin

RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA DZIECKA Z GŁĘBOKO USZKODZONYM SŁUCHEM W INTEGRACJI

Coraz mniejsze aparaty słuchowe, często w kolorach dobranych odpowiednio do barwy włosów, powodują, że osoby z uszkodzonym słuchem noszące je i posługujące się językiem dźwiękowym nie wyróżniają się, a co za tym idzie – wada słuchu jest w pewnym stopniu przez otoczenie niezauważalna.

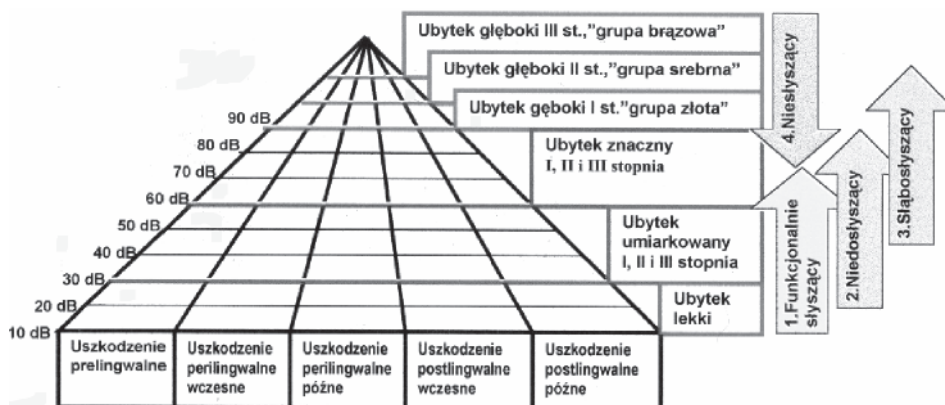
Jeśli strategie postępowania z osobami dotkniętymi inną niepełnosprawnością sensoryczną, np. ruchową czy wzrokową, są ustalone, wręcz odruchowe, to w stosunku do osób z niepełnosprawnością słuchową strategie te nie są jednoznaczne ze względu na różnorodność uszkodzeń i efektów rehabilitacji.

Konsekwencją uszkodzenia słuchu jest znacznie utrudniony lub niemożliwy odbiór dźwięków, w szczególności dźwięków mowy, zaburzający naturalny proces nabywania języka. Nie wpływa to bezpośrednio na rozwój intelektualny. W literaturze opisane są przypadki występowania psychicznej bariery w kontakcie z innymi osobami, ze środowiskiem (Krakowiak 2006a, s. 158), także zaburzeń w rozwoju tożsamości u dzieci (Zalewska 1988).

Ustalenie najważniejszych parametrów uszkodzenia słuchu, tj. rodzaju, przyczyny, stopnia, a także czasu, stanowi podstawę do programowania procesu rehabilitacji. Wyniki rehabilitacji zależą jednak od wielu różnorodnych czynników. Dla nastoletnich i starszych osób z niepełnosprawnością słuchową istotnym czynnikiem wpływającym na efekty rehabilitacji jest moment diagnozy wady słuchu, czas zaaparatowania/zaimplantowania i rozpoczęcia wychowania słuchowo-językowego.

Odpowiedni dobór metod rehabilitacji nie przesądza o jej powodzeniu. Duży wpływ mają też czynniki społeczne, psychiczne i biologiczne.

Na podstawie wieloletnich obserwacji osób z ograniczoną sprawnością słyszenia dźwięków mowy K. Krakowiak (2006c) opracowała pedagogiczną typologię uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. Autorka wyodrębniła cztery grupy osób. Są to osoby: funkcjonalnie słyszące, niedosłyszające, słabosłyszające i niesłyszające. Do pierwszej grupy zaliczyła osoby, które przy użyciu aparatu słuchowego dokładnie rozpoznają sygnały mowy. Drugą grupę tworzą osoby zaliczone do wszystkich wyodrębnionych grup na podstawie stopnia uszkodzenia słuchu, jeżeli zmysł słuchu jest dominujący w odbieraniu wypowiedzi przy wykorzystaniu wzroku i przewodnictwa kostnego. Trzecia grupa to osoby posługujące się percepcją wzrokową, u których słuch pełni rolę pomocniczą. Czwarta grupa to osoby, które nie korzystają ze słuchu w celu komunikacji językowej – osoby funkcjonalnie niesłyszające (głuche). W ramach każdej grupy wydzielone zostały podgrupy (wykres).



Wykres 1. Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych
 Źródło: Krakowiak (2006c, s. 268)

Typologia ta pozwoliła na wyodrębnienie 107 grup osób z uszkodzeniami słuchu. Praktyka pokazuje, że nie jest to zamknięta lista. Większość z tych osób kwalifikowana jest do realizacji kształcenia w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Rozpoznanie specyfiki funkcjonowania słuchowego i językowego ucznia z uszkodzonym słuchem wymaga długotrwałej i wnikliwej obserwacji.

Powstałe z braku doświadczeń językowych lub ich zubożenia objawy trudności można podzielić na cztery kategorie. Są to (za: Krakowiak 2006b, s. 24):

- „trudności w odbiorze oraz rozumieniu komunikatów językowych (ustnych i pisemnych),
- zaburzenia realizacji dźwięków mowy,
- zaburzenia formalnogramatycznej struktury wypowiedzi i wynikające z nich zaburzenia treści,
- niedostatki treści wypowiedzi wynikające z niedoborów wiedzy i deficytów kompetencji kulturowej”.

Wymienione objawy zaburzeń umiejętności językowych będą przejawiały się w różnym stopniu i w różnych momentach lekcji.

Należy pamiętać, że w kontakcie z drugim człowiekiem osoba z uszkodzonym słuchem odsłania swoją ułomność. Największą trudnością dla osoby z tą niepełnosprawnością jest to, że objawy jej dysfunkcji podlegają ocenie.

Spróbujmy przyjrzeć się rzeczywistości szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem momentów procesu nauczania – uczenia się, w których uczniowie z głębokim uszkodzeniem słuchu przejawiają trudności.

Wydawać by się mogło, że uszkodzenie narządu słuchu w stopniu głębokim może przekładać się na ciszę, ale tak nie jest. Aparat słuchowy czy procesor mowy wzmacnia wszystkie dźwięki otoczenia, czasem też sam jest źródłem dźwięku (np. piszczenie przy nieszczelnych wkładkach). Z odległości kilku zaledwie centymetrów wzmocniony sygnał dociera do błony bęben-

kowej. Przez około 7 godzin lekcyjnych wyętej pracy umysłowej dziennie, przeplatanych krótkimi przerwami, dziecko poddawane jest intensywnym bodźcom słuchowym. Pamiętajmy, że przerwa międzylekcyjna charakteryzuje się dużym natężeniem hałasu.

Analiza potencjalnych warunków sprzyjających dziecku z głęboko uszkodzonym słuchem w klasie pokazuje, że praktycznie nie ma możliwości ukształtowania otoczenia stosownie do jego potrzeb. Utrzymanie niskiego poziomu hałasu w 30-, 24-, nawet 14-osobowej klasie może być celem nie do osiągnięcia. Elementy komunikacji niewerbalnej, takie jak: gesty, ruchy i napięcia ciała, mimika, oddech, ton głosu, tempo mówienia, kontakt wzrokowy, odległość osób i ich układ w przestrzeni mogą okazać się niewystarczające, a wszelkie próby ich zmiany mogą być niemożliwe z naturalnych przyczyn. Należy pamiętać, że uczeń z głęboko uszkodzonym słuchem odbiera mowę również, a może przede wszystkim, za pomocą wzroku.

W celu wzmocnienia strumienia mowy możliwe jest zastosowanie systemów wspomagających słyszenie. Jeśli chodzi o kanał wzrokowy, ułatwieniem mogą być wszelkie pomoce wizualne (plansze, plakaty, foliogramy) oraz krótkie notatki, na których zapisane będą słowa klucze spajające wykład, tworzące jakby siatkę pojęć. Ułatwi to dziecku podążanie za mówiącym, a w pracy pozalekcyjnej odtworzenie i uzupełnienie wymaganej wiedzy.

Nauka szkolna wplata się w proces rehabilitacji mowy. W pewnym momencie to szkoła przejmuje większość zadań związanych z budowaniem poszczególnych kompetencji ucznia. Jeden dzień w szkole na poziomie gimnazjum wnosi kilkanaście, czasem kilkadziesiąt nowych słów, kilka pojęć. Największe trudności przysparza uczniom podanie definicji. Często jest to nauka pamięciowa, w związku z czym obserwuje się też znaczne przeciążenie pamięci uczniów. Sposobem uniknięcia tego stanu może być pobudzenie aktywności dziecka do prac dodatkowych (np. projektów, kompendiów wiedzy, opracowania dodatkowej literatury) na rzecz utrwalenia wiedzy w działaniu.

Dziecko z głęboką wadą słuchu potrzebuje więcej czasu na przyswojenie sobie wymaganej wiedzy i umiejętności. Jego naukę można porównać do nauki jakiegoś przedmiotu w języku obcym. Dziecko zna język na tyle, by wiedzieć, rozumieć zagadnienia, które są tematem lekcji. Problem pojawia się wtedy, gdy trzeba tę wiedzę przetworzyć dla potrzeb innych osób. Potrzebne jest dobranie odpowiednich słów, zbudowanie poprawnych konstrukcji zdaniowych, zachowanie logicznego toku myślenia, kompozycji wypowiedzi.

Kolejnym trudnym elementem lekcji dla dziecka z uszkodzonym słuchem jest sprawdzanie jego wiedzy w postaci np. zadanego pytania w trakcie wykładu, pogadanki, odpytywania na lekcji, kartkówki czy sprawdzianu.

Problemy z usłyszeniem, zrozumieniem pytania, świadomość niedostatków własnej wymowy, przykre doświadczenia z przeszłości – to najczęstsze powody wycofania się ucznia z ustnej aktywności.

Należy zastanowić się nad celem i ewentualną formą bieżącego sprawdzania wiedzy. Niezapowiedziana kartkówka, poza sprawdzeniem wiedzy z ostatnich kilku lekcji, jest głównie formą wdrożenia ucznia do systema-

tycznej pracy. Krótkie polecenie wyjaśnienia pojęcia, czasem kilku, można porównać do wydania polecenia dziecku na wózku inwalidzkim: przebiegnij 15 metrów. Poprawienie kilku miernych czy dostatecznych ocen z kartkówki i sprawdzianu z ulubionego przedmiotu to często wysiłek przekraczający możliwości dziecka. Rozwiązaniem może być formułowanie poleceń na zasadzie uzupełniania luk, połączenia elementów, dobrania właściwych określeń spośród wielu wymienionych.

Stawianie rozsądnych wymagań, różnorodność proponowanych form zdobywania wiedzy, ostrożne ocenianie wiedzy i umiejętności ze szczególnym uwzględnieniem wysiłku ucznia, niepobłażanie, sensowne ukierunkowanie, rozwijanie mocnych stron, zaciekawienie, wspieranie przełożą się na satysfakcję obu podmiotów procesu nauczania.

„W rezultacie najważniejsze jest to, czy warunki psychospołeczne, w których żyje dziecko, rzeczywiście sprzyjają aktywizacji jego dynamizmów rozwojowych, czy raczej ograniczają naturalny rozwój, spychając dziecko na tor jałowych czynności rehabilitacyjnych, skoncentrowanych na brakach i niedoborach, z zaniedbaniem sfer, w których możliwości dziecka są większe, a czasem nawet bardzo duże” (Krakowiak 2006a, s. 25).

Rodzice opisując wieloletnią rehabilitację zwracają uwagę na olbrzymi wysiłek wkładany przez dzieci, specjalistów, nauczycieli i ich samych. Mówią o kilkugodzinnej, codziennej pracy, która w warunkach szkolnych nie przynosi efektu, bo oceny wcale nie odzwierciedlają wiedzy, umiejętności i pracowitości ich dzieci. Nasze dzieci – podkreślają – są niezwykle rozbudzone intelektualnie, ciekawe świata, mają wysokie ambicje i duże uzdolnienia. Bariery dla nich jest język. Wzrastają samotnie. Nie mają czasu na kontakty rówieśnicze, a nawet gdyby miały, to słyszącym rówieśnikom trudno jest wejść w kontakt z naszymi słabosłyszącymi dziećmi. Często pojawiają się też wymagania sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli słyszących rówieśników.

Dobre funkcjonowanie społeczne ucznia z uszkodzonym słuchem wymaga pokierowania grupą, wprowadzenia jej w problemy niepełnosprawności, przedstawienia trudności i uświadomienia wysiłku wkładanego w pokonywanie ograniczeń wynikających z uszkodzenia słuchu. Jednocześnie włączenie ucznia w działalność na rzecz klasy, szkoły może sprzyjać ukazaniu się jego zainteresowań, zdolności, przeżyciu sukcesu, a dla rówieśników być okazją do poznania całej jego osobowości (Kobosko, Kosmalowa 1997, s. 14–15).

„Dzięki językowi dziecko wchodzi w interakcje z otaczającym je światem osób, przedmiotów i zjawisk, budując własne, niepowtarzalne relacje z rzeczywistością i rozwijając się jako osoba. Język jest niezbędny do tego, aby jego życie osiągnęło wszystkie dostępne ludziom wymiary i pełnię wartości” (Krakowiak 2009). Zanurzenie w języku, jakie daje integracja z osobami słyszącymi, umożliwi dzieciom z głęboko uszkodzonym słuchem wzrastanie do pełni człowieczeństwa. Jednocześnie też skłania do namysłu nad celowością pracy pedagogicznej, postawienia pytania, czego i jak uczyć na danym etapie życia ucznia z głęboko uszkodzonym słuchem.

Bibliografia

- Kobosko, J., Kosmalowa, J. (1997). *One są wśród nas. Dzieci z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Krakowiak, K. (2006a). Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu. W: K. Krakowiak, *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2006b). Zaburzenia mowy u dzieci z uszkodzeniami słuchu. W: K. Krakowiak, *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2006c). Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. W: K. Krakowiak, A. Multan (red.), *„Nie głos, ale słowo...”: przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2009). *Dar języka. Rozważania o przyjęciu dziecka z uszkodzonym słuchem do wspólnoty społecznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zalewska, M. (1998). *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & CO.

ANITA MAŁECKA
ZS nr 26, SPS nr 26, Toruń

OTWARCI NA ŚWIAT – PROGRAM DOTYCZĄCY WŁĄCZANIA DZIECI I MŁODZIEŻY UPOŚLEDZONEJ UMYSŁOWO W STOPNIU UMIARKOWANYM, ZNACZNYM LUB GŁĘBOKIM (W TYM Z DEFICYTAMI WZROKU) W ŻYCIU KULTURALNE SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

*Każdy człowiek ma prawo do szczęścia
i do swego miejsca w społeczeństwie.*
M. Grzegorzewska

Każdy człowiek, mimo swoich odmienności, ma prawo być uczestnikiem życia społecznego i korzystać w pełni z praw w nim obowiązujących. Ma więc prawo do pełnej integracji. Co należy rozumieć przez to pojęcie? Według A. Hulka, głównego propagatora tej idei w Polsce, integracja to taki wzajemny stosunek osób pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa i stworzone takie same warunki dla obu grup do maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja może mieć wtedy zastosowanie do wszystkich sfer życia osoby niepełnosprawnej: życia rodzinnego, kształcenia, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej

i politycznej (Hulek 1992). Integracja wyraża dążenie do stwarzania osobom niepełnosprawnym możliwości pełnego lub częściowego włączenia się do normalnego życia, dostępu do wszystkich instytucji i usług, z których korzystają pełnosprawni. Celem integracji jest przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolacyjnym, nieakceptowania, stygmatyzacji, nietolerancji i dyskryminacji osób upośledzonych. Ostatecznym celem integracji jest więc przygotowanie dzieci i młodzieży oraz dorosłych osób niepełnosprawnych do godnego życia w społeczności oraz aktywnego podejmowania różnych społecznych ról rodzinnych, zawodowych i kulturalnych.

Idea integracji ze społeczeństwem nie jest tylko postulatem. Jest ona osadzona w elementarnych prawach dziecka, osoby ludzkiej. Można bowiem przyjąć, że cały system kształcenia i wychowania opiera się na art. 23. *Konwencji o prawach dziecka* (przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 r. i ratyfikowanej przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w 1990 r.), w którym napisano: „Państwa – strony uznają, że dziecko psychicznie i fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społecznym. Państwo ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki [...] możliwości rekreacyjnych, realizowanych w stopniu prowadzącym do osiągnięcia przez dziecko jako najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju kulturowego i duchowego” (Barłóg 2001, s. 98).

Należy jednak zadać pytanie: czy w takim rozumieniu integracja ze społeczeństwem jest możliwa (np. poprzez włączanie w życie kulturalne miasta) w odniesieniu do dzieci i młodzieży z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną? Myślę, że tak, jednak wymaga ona długiej perspektywy. Potrzeba bowiem wiele czasu, aby zmienił się stosunek osób zdrowych do niepełnosprawnych, by zginęła stygmatyzacja osób z różnymi ograniczeniami, nietolerancja odmienności, brak racjonalnej oceny możliwości osób upośledzonych. Niezbędne jest również zastosowanie odpowiednich form zajęć oraz specjalnie dobranych metod i środków dydaktycznych, czyli stworzenie tej grupie dzieci odpowiednich warunków poznania. A. Hulek (1992), promując ideę integracji społecznej w kształceniu specjalnym, zwracał szczególną uwagę na potrzebę starannego przygotowania warunków: każdy nauczyciel, chcąc włączyć niepełnosprawne dziecko do działań integracyjnych, powinien dostosować prowadzone zajęcia do jego potrzeb i możliwości. Tylko wtedy widoczne będą efekty, które przyniosą korzyści tej grupie dzieci. Ale to nie wystarczy, równie ważne jest umożliwienie dzieciom i młodzieży głębiej i głęboko upośledzonym umysłowo korzystania, na miarę ich możliwości, z dóbr kultury. Są one łatwo dostępne dla osób prawidłowo się rozwijających, ale nie dla niepełnosprawnych intelektualnie, gdyż są niezrozumiałe, nieprzystępne.

Zgodnie z postulatami zawartymi w rządowym *Programie działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem* (1993) uznaje się za konieczne podjęcie działań zmierzających do stwarzania osobom niepełno-

sprawnym możliwości pełnego i aktywnego udziału w życiu kulturalnym. Dotyczy to m.in. dostępności do placówek rekreacyjnych, kulturalno-oświatowych, instytucji użyteczności publicznej, aktywnego udziału w imprezach, festynach, wycieczkach, przygotowania ogólnych imprez w sposób umożliwiający odbiór osobom wymagającym specjalnych metod poznawania oraz technik porozumiewania się. Mając to na uwadze, od 2002 r. w ramach działalności zespołu do spraw współpracy ze środowiskiem organizuję dla uczniów naszej szkoły spotkania integracyjne oraz warsztaty edukacyjne w różnego rodzaju placówkach kulturalno-oświatowych, np. muzeach, galeriach, ogrodzie zoobotanicznym, bibliotekach. Zajęcia w takich miejscach odbiegają od codzienności, prowokują i stymulują do przeżyć odmiennych, dostarczają nowych doświadczeń.

Konieczne jest jednak zastosowanie specjalnych metod, środków dydaktycznych (jak bezpośrednie poznanie, stymulacja wielozmysłowa, komunikacja alternatywna), które ułatwią odbiór dzieł sztuki. Dlatego też do programu *Otwarcia na świat* wprowadzam elementy innowacyjnej metody audiodeskrypcji (stworzonej w latach 80. XX w. w Waszyngtonie, a na grunt Polski przeniesionej pod koniec 2006 r.; pierwszy spektakl teatralny z audiodeskrypcją powstał w 2007 r., a pierwszy film z audiodeskrypcją dla niewidomych i niesłyszących ukazał się w 2008 r.). Audiodeskrypcja to metoda, która umożliwia osobom niepełnosprawnym (głównie niewidomym i słabowidzącym) poznanie i odbiór dzieł sztuki, kultury – głównie sztuki filmowej, teatralnej, plastycznej, muzealnej. Zwiększa przystępność tych dzieł, które dotychczas pozostawały niedostępne dla poważnej części mieszkańców globu, jaką stanowią osoby niepełnosprawne. Metoda ta za pomocą opisu słownego czy dotykowego pozwala na spotkanie ze sztuką; pozwala poznawać dorobek kulturalny z zakresu sztuki plastycznej, muzealnej, teatralnej, scenicznej czy filmowej. Dynamiczny rozwój rynku usług w dziedzinie audiodeskrypcji sprawił, że metoda ta oprócz teatrów została także zaadoptowana dla potrzeb telewizji, wideo i DVD, kina, muzeów i galerii, stron internetowych oraz widowisk sportowych.

Organizując warsztaty edukacyjne, zajęcia w instytucjach kulturalno-oświatowych Torunia, konieczne było więc zastosowanie przeze mnie elementów metody audiodeskrypcji, która służy wszystkim uczestnikom zajęć. Opisuje bowiem to, co najcenniejsze i najbardziej wartościowe w sposób zwięzły, precyzyjny, jasny, obiektywny i ogólny, a zarazem barwny, pobudzający fantazję, wyobraźnię. Poprzez te działania przekazuję osobom z niepełnosprawnością intelektualną wycinek świata w sposób najpełniejszy, ponieważ oddają jego barwę, kształt, fakturę, muzykę, zapach, smak i całą otaczającą go atmosferę, działającą na emocje i uczucia odbiorcy. Ma dodatkowo zastosowanie wielozmysłowa stymulacja, wielozmysłowe badanie rzeczywistości – co przeważnie w warunkach muzealnych dla codziennego odbiorcy kultury jest niemożliwe, gdyż pracownicy przestrzegają zakazu dotykania eksponatów. Specyficzny odbiór dorobku kultury możliwy jest więc dzięki połączeniu audiodeskrypcji i stymulacji wielozmysłowej. Jedynie możliwość bezpośredniego kontaktu z dziełem daje kilka dodatkowych środ-

ków poznania – co staje się niezmiernie ważne dla osób z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Tylko w takich przyjaznych warunkach możliwe jest poznanie przez dotyk, węch, smak itd. Warto zaznaczyć, iż audiodeskrypcja otwiera przed nauczycielem przygotowującym i prowadzącym takie zajęcia nowe możliwości: otwiera osobom niepełnosprawnym (z deficytami wzroku, upośledzonym umysłowo) dostęp do sztuki, dobrodziejstw kultury, którego dotąd nie miały.

Kluczowym elementem na etapie przygotowywania audiodeskrypcji (tj. dostosowywania zajęć do odbioru przez uczniów z upośledzeniem umysłowym) jest deskryptor. To jego rolą jest przygotowanie zajęć w taki sposób, aby odbiór przekazywanych treści był dla niewidomych, słabowidzących, niesłyszących czy upośledzonych umysłowo zrozumiały, czyli przystępny dla ich możliwości psychofizycznych. W tym celu nauczyciel powinien wykonać szereg działań przygotowawczych: najpierw musi zapoznać się z ofertą edukacyjną konkretnej placówki kulturalnej, nawiązać współpracę z pracownikami działów edukacyjnych, udać się na szkolenia z autorami wystaw (aby znać podstawowe zamysły autora dzieła kultury), dokładnie zapoznać się z tematyką, eksponatami wystawy, odpowiednio zaadoptować pomieszczenie muzealne, ułożyć scenariusz zajęć, dobrać lub wykonać od podstaw pomoce, dostosować metody i środki dydaktyczne – słowem: stworzyć odpowiednie warunki do jak najlepszego poznania, odbioru kultury przez osoby z niepełnosprawnościami sprzężonymi, czyli stworzyć warunki do wielozmysłowej stymulacji. Dopiero po tak wielu zabiegach przygotowawczych możliwe jest przeprowadzenie interesujących i efektywnych zajęć muzealnych.

W takim rozumieniu audiodeskrypcja może być podstawową formą integracji, dzięki niej bowiem osoby z zaburzeniami rozwojowymi mogą wreszcie zacząć w pełni uczestniczyć w kulturze, w której żyją, a więc w życiu kulturalnym społeczności lokalnej. Jest to jednak początek nowatorskich działań, które, mam nadzieję, rozpowszechnią się w całej Polsce na szerszą skalę. Wszystko to ma sprzyjać integracji ze społeczeństwem. Należy podejmować wszelkie działania, aby wyrównywać szanse udziału osób niepełnosprawnych w życiu kulturalnym miasta, środowiska lokalnego. W ten sposób, poprzez dostarczanie im odmiennych (ale jakże ciekawych) doświadczeń, podniesiemy jakość ich życia.

Bardzo duże znaczenie ma akceptacja osób upośledzonych umysłowo przez rodzinę, najbliższe otoczenie i społeczeństwo oraz niwelowanie różnego rodzaju barier (architektonicznych, komunikacyjnych, edukacyjnych, społecznych), które utrudniają lub wręcz uniemożliwiają niepełnosprawnym funkcjonowanie. Postawy społeczeństwa wobec osób upośledzonych umysłowo prezentują ogromny wachlarz różnorodności: od zupełnego pomijania istniejących uszkodzeń (utrudniających normalne funkcjonowanie), po traktowanie ich jako całkowicie niezdolnych do wykonywania nawet podstawowych czynności. Praktyka życia społecznego pokazuje, że dzieci upośledzone umysłowo nie muszą być „uciążliwym marginesem” społeczeństwa, jeśli większość środowiska lokalnego odpowiednio dobrze przygotowujemy na przyjęcie jednostek niepełnosprawnych. Koniecznym

warunkiem jest okazywanie akceptacji oraz wyrozumiałości. Pamiętajmy, że wszystkie dzieci mają takie same prawa, choć tak różne możliwości (gdyż poziom rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim jest bardzo zróżnicowany). Na dziecko niepełnosprawne popatrzmy nie przez pryzmat jego ograniczeń, ale miejmy na uwadze to, kim ono jest. Jest istotą ludzką, a każdy człowiek ma prawo do miłości, szacunku, zdobywania wiedzy i poszerzania swoich doświadczeń – chociażby przez zmysły.

Okazuje się, że korzystanie z przysługujących praw jest bardzo trudne dla osób niepełnosprawnych. Istnieje bowiem wiele ograniczeń: począwszy od możliwości psychofizycznych, mało dostępnej dla upośledzonych umysłowo oferty edukacyjnej (niedostosowanie tematyki zajęć, metod, środków przekazu), barier architektonicznych, skończywszy na mało przyjaznej (żeby nie powiedzieć odrzucającej) postawie społeczności wobec niepełnosprawnych uczniów. Dlatego też dajmy im szansę skorzystania z przysługujących praw. Przygotujmy odpowiednio środowisko: stwórzmy sytuacje edukacyjne w instytucjach użyteczności publicznej (np. muzeach, bibliotekach czy na koncertach), które pozwolą tym osobom choćby w najmniejszym stopniu poczuć się na równi z pełnosprawnymi rówieśnikami. To takie ważne dla nich samych oraz ich rodziców, którzy jakże często czują się odrzuceni przez społeczeństwo, gorsi. Z tego również powodu izolują swoje dzieci i całe rodziny, pozostają w domu z dzieckiem, tym samym nie uczestniczą w pełni w życiu kulturalnym miasta. Oczywiście nie wszystkie dzieci upośledzone umysłowo tolerują pobyt w obcych miejscach. To nauczyciel musi ocenić możliwości psychofizyczne dziecka. Nie ograniczajmy jednak sytuacji poznawczych jedynie do murów szkoły. Wyjdźmy z uczniami i ich rodzinami na zewnątrz, w plener. To my – dorośli pełnosprawni – wyciągnijmy do nich ręce. Przecież tak niewiele trzeba. Otwórzmy nasze serca, dusze i przeżyjmy wspólnie miłe chwile, spędźmy razem radośnie czas, choćby po to, by zobaczyć jeden uśmiech na twarzy dziecka. Bo właśnie dla niego warto podejmować wysiłek w aranżowaniu sytuacji poznawczych stymulujących zmysły. Nawet jeśli poznanie to będzie na bardzo elementarnym poziomie. Spróbujmy, naprawdę warto!

Założenia programu

Program przeznaczony jest do realizacji z uczniami upośledzonymi umysłowo w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim. Uczestniczą w nim dzieci i młodzież objęte indywidualnymi formami kształcenia z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym, znacznym lub głębokim oraz z grup edukacyjno-terapeutycznych: III A, IV A, V A, VI A. Pod opieką wychowawców, opiekunów, rodziców dzieci i młodzież biorą udział w różnego rodzaju zajęciach edukacyjno-warsztatowych oraz integracyjnych. Program zakłada uczestniczenie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w życiu społecznym i kulturalnym Torunia poprzez aktywne włączanie ich w różnego

rodzaju zajęcia, imprezy kulturalne organizowane w placówkach kulturalno-oświatowych.

Wysłałam z założenia, że współpraca z pracownikami wymienionych instytucji oraz rozpowszechnianie audiodeskrypcji (elementów metody) będą miały istotny wpływ na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny osób z niepełnosprawnością intelektualną, a włączenie ich w życie kulturalne przyczyni się do tworzenia integracji ze społecznością lokalną. Zajęcia są realizowane w formie warsztatów edukacyjnych lub spotkań integracyjnych – zgodnie z ofertami działów edukacyjnych poszczególnych instytucji kulturalno-oświatowych. Każde spotkanie jest prowadzone przeze mnie, pracowników muzeum oraz wspomagających mnie nauczycieli.

Program *Otwarcia na świat* został stworzony z myślą o potrzebach dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Zadaniem naszym jako wychowawców jest tworzenie optymalnych warunków wspomagających rozwój dziecka oraz sytuacji sprzyjających poznawaniu otoczenia. Planowane przeze mnie działania mają umożliwić uczniom nawiązywanie bezpośrednich relacji z innymi osobami ze społeczności lokalnej oraz uczestniczenie w życiu społecznym i kulturalnym naszego miasta, a tym samym zaspokoić ich potrzeby. Chcąc stworzyć jak najlepsze warunki rozwoju uczniom niepełnosprawnym intelektualnie, nie tylko w szkole i w domu, ale również poza nimi, należy dążyć do zmiany wizerunku osób niepełnosprawnych, przełamywania stereotypów istniejących w świadomości społeczeństwa, likwidowania barier zarówno architektonicznych, jak i społecznych. Zmierzając w tym kierunku, należy przygotować społeczeństwo na przyjęcie osób niepełnosprawnych. Chcę zapewnić naszym uczniom możliwość aktywnego udziału w różnych formach zajęć na zasadach partnerskich.

W związku z tym postanowiłam opracować i realizować program, który – zgodnie z podstawą programową – umożliwi wyposażenie uczniów w takie umiejętności i wiadomości, jakie ułatwią im uczestniczenie w różnych formach życia społecznego na równi z innymi członkami danej zbiorowości. Mam nadzieję, że realizacja założeń programowych spełni oczekiwania artykułowane przez rodziców dzieci upośledzonych umysłowo, którzy wierzą, że dzięki spotkaniom integracyjnym, zajęciom edukacyjno-warsztatowym w instytucjach ich dzieci:

- uda się wyprowadzić z zamkniętych pomieszczeń,
- poczują się ważne i potrzebne,
- zyskają wyższą jakość życia (i ich rodziny),
- przestaną być dla otoczenia sensacją, bo codziennie będą swobodnie poruszać się po ulicach,
- nie będą żyły w poczuciu, że są gorsze i nie mają prawa do godnego i w miarę normalnego życia,
- włączą się życie kulturalne społeczności lokalnej.

Ponadto program wychodzi naprzeciw oczekiwaniom zarówno rodziców, jak i nauczycieli, którzy w idei integracji (poprzez włączanie osób upośledzonych umysłowo w życie kulturalne społeczności lokalnej) widzą szansę pełniejszego rozwoju osób niepełnosprawnych. Rozwoju bez obaw i lęku.

Cele ogólne

Każdy proces dydaktyczny i wychowawczy zmierza do tego, aby w rozwoju dziecka zaszły określone zmiany. Na proces ich powstawania ma wpływ terapeuta, dążący do zrealizowania postawionych zadań, których wykonanie powoduje osiągnięcie zamierzonego celu końcowego. Celem nadrzędnym terapii jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi. Z tego celu wynikają zadania dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów.

Mając na uwadze fakt, że zadaniem naszym, jako nauczycieli, jest rozwijanie autonomii ucznia niepełnosprawnego, jego personalizacja oraz socjalizacja, w programie dotyczącym włączania uczniów upośledzonych umysłowo w życie kulturalne społeczności lokalnej wyznaczyłam następujące cele:

- Budowanie pozytywnych relacji społecznych uczniów naszej szkoły z osobami ze społeczności lokalnej (osobami dorosłymi oraz z rówieśnikami z innych szkół toruńskich).
- Pogłębianie wiedzy społeczeństwa na temat możliwości, umiejętności i specyficznych potrzeb uczniów niepełnosprawnych.
- Kształtowanie pozytywnych postaw mieszkańców Torunia wobec osób niepełnosprawnych.
- Wpływanie na zmianę wizerunku osób niepełnosprawnych.
- Tworzenie atmosfery tolerancji i życzliwości wobec osób niepełnosprawnych.
- Przygotowanie osób pełnosprawnych do życzliwego, partnerskiego traktowania osób niepełnosprawnych.
- Tworzenie warunków do bezpośredniego kontaktu z osobami niepełnosprawnymi.
- Prowadzenie działań na rzecz wyrównywania szans osób z upośledzeniem umysłowym.
- Tworzenie warunków przestrzegania wobec nich praw człowieka.
- Umożliwienie poznawania przez osoby pełnosprawne sposobów komunikacji, percepcji osób niepełnosprawnych oraz ich zachowań.
- Uwrażliwianie pełnosprawnych członków społeczeństwa na potrzeby osób niepełnosprawnych.
- Przelamywanie barier i stereotypów, co pozytywnie wpływa na późniejsze relacje z osobami niepełnosprawnymi.
- Tworzenie warunków umożliwiających aktywny udział uczniów w życiu kulturalnym społeczności lokalnej.
- Rozbudzanie świadomości indywidualnego i grupowego działania na rzecz społeczności lokalnej.
- Podniesienie gotowości instytucji do świadczenia usług na rzecz osób niepełnosprawnych.
- Tworzenie warunków do bezpośredniego poznania, prowadzenia zajęć w instytucjach kulturalno-oświatowych.
- Tworzenie sytuacji edukacyjnych w instytucjach użyteczności publicznej umożliwiających rozwijanie kompetencji poznawczych i społecznych

- (z uwzględnieniem możliwości psychofizycznych uczniów).
- Wdrażanie audiodeskrypcji (elementów) jako nowej metody ułatwiającej osobom niepełnosprawnym (głównie z deficytami wzroku) dostęp i odbiór dobrodziejstw kultury oraz sztuki.
 - Tworzenie warunków do integracji środowiska osób niepełnosprawnych.
 - Kształtowanie poczucia przynależności uczniów upośledzonych umysłowo do środowiska lokalnego.
 - Kształcenie umiejętności współżycia w grupie oraz funkcjonowania w otoczeniu.
 - Kształcenie umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami oraz uczestnikami zajęć i spotkań.
 - Wdrażanie do osiągania optymalnego poziomu samodzielności w podstawowych sferach życia.
 - Rozwijanie zdolności i zainteresowań uczniów.
 - Rozwijanie aktywności poznawczej uczniów.
 - Wspomaganie procesu edukacji, terapii i rewalidacji.
 - Wspomaganie rozwoju społecznego uczniów.
 - Kształtowanie i pogłębianie świadomości własnej osoby.
 - Budowanie pozytywnego obrazu samego siebie.
 - Stymulowanie rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i ruchowego poprzez wybrane formy aktywności podczas zajęć warsztatowych.
 - Stworzenie szansy na odnoszenie sukcesów.

Treści kształcenia

Doboru treści kształcenia dokonałam na podstawie analizy oczekiwań, potrzeb rodziców i nauczycieli zgłaszanych w rozmowach ze mną oraz w przeprowadzonych przeze mnie wcześniej ankietach. Specyfika kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz osób głęboko upośledzonych wymaga odpowiedniego doboru treści nauczania. Kierowałam się kryterium praktyczności i użyteczności, przede wszystkim jednak koniecznością dostosowania realizowanych treści do możliwości poznawczych, komunikacyjnych, społecznych i ruchowych uczniów (szczególny nacisk położyłam na potrzeby dzieci niewidomych i słabowidzących).

Tworząc program spotkań w instytucjach kulturalno-oświatowych, uwzględniłam zarówno podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach, jak również rozporządzenie ministra edukacji narodowej w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim z 1977r. oraz wytyczne zawarte w programie pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim M. Kwiatkowskiej *Dzieci głęboko niezrozumiane* (1997).

Dokonując wyboru treści zawartych w tych dokumentach, uwzględniłam te, które moim zdaniem przyczynią się do realizacji przyjętych celów.

Dotyczą one:

- Aktywnego uczestniczenia w różnych formach życia społecznego i kulturalnego.
- Umiejętności porozumiewania się z otoczeniem (wykorzystywania komunikatorów pozawerbalnych).
- Poznawania placówek kulturalno-oświatowych.
- Rozwijania uzdolnień i zainteresowań artystycznych.
- Doskonalenia umiejętności wielozmysłowego poznawania otaczającej rzeczywistości.
- Doskonalenia umiejętności samoobsługowych.
- Rozwoju percepcji, koordynacji wzrokowo-ruchowej i sprawności psychofizycznej.

Metody

Istotne znaczenie dla realizacji programu ma umiętny dobór metod. Zakłada się stosowanie takich, które oparte są na działaniach własnych (samodzielnych lub z pomocą opiekunów), umożliwiają uczniowi eksperymentowanie, odkrywanie i przeżywanie oraz kształtują twórczą, poszukującą postawę. Oto zastosowane metody:

- audiodeskrypcji (elementy),
- stymulacji polisensorycznej,
- praktycznego działania (dzieci sprawniejsze),
- wzmocnień pozytywnych,
- uczenia się przez doświadczenie,
- słowne:
 - rozmowa kierowana odwołująca się do doświadczeń uczniów,
 - instrukcja,
 - opowiadanie,
 - objaśnianie,
- oglądowe:
 - pokaz,
 - wzór,
 - przykład,
- wyzwalające aktywność uczniów (za: Olechnowicz 1988),
- Świadomego Dotyku F. Affolter (elementy),
- „ręce na ręce” ,
- „ręce pod ręce” ,
- muzykoterapii (elementy),
- ludoterapii (elementy),
- zabawy muzyczno-rytmiczne,
- tańce integracyjne,
- gry i zabawy interakcyjne,

- praca ciałem dziecka,
- dialogu naprzemiennego,
- naśladownictwa.

Pisząc program i planując zajęcia warsztatowo-edukacyjne w instytucjach kulturalno-oświatowych, kierowałam się zasadami:

- bezwarunkowej akceptacji dziecka,
- zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa,
- umożliwienia dziecku odczucia pozytywnej sprawczości,
- nagradzania emocjonalnego w trakcie wykonywanej czynności lub ciągłego emocjonalnego wsparcia.

Uwagi o realizacji programu

Zajęcia odbywają się na terenie instytucji kulturalno-oświatowych – w pomieszczeniach lub w plenerze. Wszystkie warsztaty edukacyjne, spotkania integracyjne powinny przebiegać w miłej, pełnej akceptacji atmosferze. Każdy przejaw aktywności (w tym też twórczej) powinien być nagrodzony i chwalony. Organizacja zajęć powinna zapewniać możliwość pracy w grupie, jak i udzielenia indywidualnego wsparcia z uwzględnieniem możliwości i specjalnych potrzeb ucznia. Koncepcja zajęć zakłada ich prowadzenie zarówno z całą grupą, jak i w małych zespołach, w parach oraz z pojedynczym uczniem. Zajęcia powinny być tak zaplanowane, aby każdy ich element inspirował i zachęcał do podejmowania kolejnych działań. Aktywność poznawcza powinna dawać radość, wyzwalać swobodną ekspresję. Zgodnie z zaleceniami M. Piszczek (2001), dotyczącymi prowadzenia terapii z dziećmi i młodzieżą głębiej i głęboko niepełnosprawną z dodatkowo ograniczoną sprawnością, każde spotkanie powinno mieć zbliżoną strukturę. Zajęcia powinny rozpocząć się od wprowadzenia. W tej części jest czas na rozmowę przygotowującą do zajęć (np. odwołującą się do doświadczeń uczestników). Następnie proponujemy uczniom różne aktywności ruchowe, a dopiero potem następują zajęcia właściwe, obejmujące stymulację wielozmysłową, poznawanie nowych zjawisk. Po ich zakończeniu rozmawiamy o tym, co się zdarzyło; stosujemy techniki relaksacyjne i przygotowujemy np. ekspozycje wytworów prac dzieci; wykonujemy wspólnie czynności porządkowe. Po kilku dniach uczestnicy zajęć mają okazję do przypomnienia sobie mile spędzonego czasu na zajęciach w danej instytucji kulturalno-oświatowej, oglądając wystawę fotograficzną, prace wyeksponowane w holu głównym szkoły.

Zorganizowałam dotąd (we współpracy z pracownikami instytucji kulturalno-oświatowych) wiele zajęć warsztatowo-edukacyjnych i imprez integracyjnych w środowisku lokalnym. Oto tytuły niektórych z nich:

- *Zdrowe wiejskie mleko dla małego i dużego,*
- *Strój dawniej i dziś,*
- *Święta piernikiem pachnące,*
- *Oj, maluśki...,*
- *Mój dzień w ratuszu starego miasta Torunia,*

- *Gaik-maik – wiosenne zwyczaje ludowe,*
- *Moja przygoda w muzeum,*
- *Barwy lata,*
- *Od ziarenka zboża do kromki chleba,*
- *Wielkanocne zwyczaje,*
- *Z łąki na obrazek,*
- *Miód – słodka przyjemność,*
- *Na Jawie i nie- Jawie...,*
- *Skąd się bierze mleko?*
- *Ja też to potrafię,*
- *Gęsie pióro, pergamin i papier,*
- *Świąteczne kolędowanie,*
- *Wielkanocne ozdoby,*
- *Cztery pory roku,*
- *Jesienne pejzaże,*
- *Wiosna,*
- *Przygody Pawia Dudusia,*
- *W świątecznym nastroju.*

Przedstawiam przykładowy scenariusz zajęć integracyjnych w Muzeum Etnograficznym w Toruniu.

SCENARIUSZ ZAJĘĆ INTEGRACYJNYCH

Gaik-maik – wiosenne zwyczaje ludowe

Miejsce: Muzeum Etnograficzne, Toruń.

Osoby odpowiedzialne: Anita Małecka (nauczyciel ZS nr 26), Maria P. (pracownik Muzeum Etnograficznego).

Odbiorcy: 1. Uczniowie Zespołu Szkół nr 26 w Toruniu: objęci indywidualnymi formami kształcenia, uczestnicy indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (w tym z deficytami wzroku) oraz z grup: I A, IVA, V, VI A.

2. Uczniowie Zespołu Szkół nr 6 w Toruniu.

3. Uczniowie Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 25 w Toruniu (podopieczni Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. J. Korczaka).

Termin: 21.04.2009 r.

Cele ogólne:

- aktywne włączanie uczniów SPS nr 26 w Toruniu w życie kulturalne społeczności lokalnej;
- integracja uczniów ZS nr 26 z uczniami ZS nr 6 oraz Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 25;
- zmiana postaw społeczeństwa wobec dzieci i młodzieży upośledzonej w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych w instytucjach użyteczności publicznej umożliwiających rozwijanie kompetencji poznawczych i społecznych (z uwzględnieniem możliwości psychofizycznych uczniów);
- wdrażanie audiodeskrypcji (elementów) jako nowej metody ułatwiającej osobom niepełnosprawnym (głównie z deficytami wzroku) dostęp

i odbiór dobrodziejstw kultury oraz sztuki.

Cele szczegółowe:

- uczniowie w dostępny dla siebie sposób poznają gałązki sosnowe (dotykają, wachają, obserwują);
- uczniowie wykonają sami lub z pomocą opiekuna/nauczyciela gaik-maik – udekorują gałązki sosnowe kwiatami z krepy, wstążeczkami, wydmuszkami jaj;
- uczestnicy spotkania na miarę swoich możliwości (samodzielnie lub z pomocą opiekuna) wykonają akompaniament perkusyjny do ludowych piosenek;
- uczestnicy zajęć z głęboką niepełnosprawnością intelektualną podczas zabaw muzyczno-ruchowych i aktywności poznawczych będą tolerowali bliski kontakt fizyczny obcych sobie osób, nie będą okazywali lęku, zdenerwowania.

Impreza integracyjna odbywać się będzie w skansenie – na świeżym powietrzu.

Etapy i przebieg zajęć

Etapy zajęć	Przebieg
Zajęcia wstępne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Przywitanie uczestników. 2. Zainteresowanie tematem – rozmowa kierowana na temat panującej pory roku, aury – wiosną przyroda budzi się do życia: zieleni się trawa, zaczynają kwitnąć kwiaty; prowadzący zaprasza uczestników do wspólnej wyprawy na wieś, aby poznać dawne zwyczaje ludowe powitania wiosny.
Zajęcia właściwe	<p>I. Zapoznanie z ludowymi zwyczajami powitania wiosny – gaik-maik</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Powitanie muzyczne uczestników imprezy: <ul style="list-style-type: none"> – Kapela „Młody Toruń”. 2. Wykonanie gaika-maika: <ul style="list-style-type: none"> – wykonanie kwiatów z krepy, udekorowanie nimi swojego stroju i wózków dzieci (zgodnie ze zwyczajem ludowym gaik-maik należy przystroić, umaić kwiatami wózki), – rozdanie sosnowych gałązek – udekorowanie ich kwiatami, kolorowymi wstążkami oraz wydmuszkami zawieszonymi na wstążeczkach. 3. Uformowanie korowodu i uroczyste przejście przez „wieś” przy rozbrzmiewających dźwiękach ludowej muzyki. Uczestnicy śpiewając odwiedzają po kolei każdą przydrożną chałupę. Przybywają do: <ul style="list-style-type: none"> A) Chałupy kujawskiej: <p>Dzieci głośno śpiewają, radośnie witając w ten sposób wiosnę. Gospodyni wychodzi z izby i w nagrodę rozdaje dzieciom kwiaty i wydmuszki, aby jeszcze piękniej ustroiły gaik-maik.</p> B) Chałupy kaszubskiej: <p>Dzieci głośno śpiewają, w chałupie jednak nikogo nie zastają, bo mieszkańcy wyszli w pole. Dzieci przechodzą dalej.</p>

	<p>C) Chałupy tucholskiej: Dzieci głośno śpiewają, gospodyni wychodzi z izby lub obejścia i w nagrodę rozdaje wszystkim słodycze. Uczestnicy przechodzą na duży plac znajdujący się nieopodal wiatraka. Siadają na ławkach.</p> <p>II. Obejrzenie występów – tańce ludowe w wykonaniu dzieci z „Młodego Torunia”:</p> <p>1. Animacja muzyczno-ruchowa: aktywizowanie dzieci podczas zabaw muzycznych.</p> <p>2. Utworzenie „Wielkiej wiosennej ptasiej orkiestry”: – pokaz drewnianych ptaków oraz wykonanych z papieru, – rozdanie dzieciom instrumentów muzycznych: kołatek, grzechotek, klocków, drewnianych łyżek, gwizdków, puszek z ziarnem – tworzenie akompaniamentu perkusyjnego, – utworzenie akompaniamentu perkusyjnego do piosenek ludowych, – wspólne integracyjne zabawy muzyczno-ruchowe, rzucanie papierowych ptaków.</p>
Zajęcia końcowe	<p>III. Podziękowania i pożegnanie uczestników imprezy. Czynności porządkowe.</p>

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Barłóg, K. (2001). *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Hulek, A. (1992). *Świat ludziom niepełnosprawnym*. Warszawa: Wydawnictwo PTWzK.
- Kamińska, D. (1992). *Terapia muzyczna dzieci niewidomych i słabowidzących niepełnosprawnych psychoruchowo*. W: E. Galińska (red.), *Muzykoterapia*. Warszawa: SPPTP.
- Kazanowski, Z. (2003). *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (1996). *One są wśród nas. Dzieci niewidome i słabowidzące*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (1996). *Rehabilitacja niewidomych i słabowidzących*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Kwiatkowska, M. (1997). *Dzieci głęboko niezrozumiane. Program pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim*. Warszawa: OLID „Pod Wiatr”.
- Olechnowicz, H. (1988). *Opanowanie świata rzeczy: tworzywa i zabawki*. W: H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Orkisz, M., Piszczek, M. (2000). *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym*. Warszawa: CMPPP MEN.
- Piszczek, M. (2001). *Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo*. Warszawa: CMPPP MEN.

- Program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem* (1993). Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Pełnomocnik ds. Osób Niepełnosprawnych.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1992). *Muzyka dla dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Stadnicka, J. (1998). *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa: WSiP.
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Audiodeskrypcja>.
- http://www.ofilmie.pl/varia/audiodeskrypcja_rubio.html.
- Goglik-Gryglas M. *Audiodeskrypcja w sztukach plastycznych*.
- Greplowska W. *Ogólne zasady tworzenia audiodeskrypcji*.
- Haładus D. *Zobaczysz to, czego zobaczyć nie możesz*.
- Szymańska B. *Audiodeskrypcja: obraz słowem malowany*.
- Szymańska B. *Audiodeskrypcja w kinie, czyli werbalizacja obrazu filmowego 2008*.

ANNA ROMANIUK
APS, Warszawa

ŚWIADCZENIA RODZINNE – ZASIŁEK RODZINNY

Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz.U. 2003 r., Nr 228, poz. 2255 ze zm., zwana dalej ŚwiadRodzU) określa rodzaje świadczeń rodzinnych, a także zasady ich ustalania, przyznawania i wypłacania podmiotom uprawnionym. Wejście w życie tej ustawy wprowadziło istotne zmiany w funkcjonowaniu świadczeń rodzinnych. Zmianie uległo przeznaczenie niektórych zasiłków, a także kryteria, jakie muszą spełniać osoby starające się o nie. Niniejszy artykuł będzie dotyczył najistotniejszych kwestii związanych z przyznawaniem zasiłku rodzinnego.

Podmioty uprawnione do uzyskania świadczeń rodzinnych

Zgodnie z art. 2 ŚwiadRodzU wymienione świadczenia przysługują obywatelom polskim, czyli osobom mającym obywatelstwo polskie. Artykuł 34 ust. 1 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 r., Nr 78, poz. 483) określa sposób nabycia obywatelstwa polskiego przez urodzenie z rodziców będących obywatelami polskimi. Inne tryby nabycia obywatelstwa polskiego określa ustawa z 15 lutego 1962 r. o obywatelstwie polskim (Dz.U. 2000 r., Nr 28, poz. 353 ze zm., dalej zwana ObywPolU). Zgodnie z tą ustawą obywatelstwo polskie przysługuje także dziecku, którego jedno z rodziców jest obywatelem polskim, a drugie jest nieznanе bądź jego obywatelstwo jest nieokreślone albo nie posiada go wcale (art. 4 pkt 2 ObywPolU). Stosuje się to także do dziecka, którego jedno z rodziców jest obywatelem polskim, drugie zaś obywatelem innego państwa, a przed właściwym organem w oznaczonym terminie nie zostało złożone oświadczenie o wyborze dla dziecka obywatelstwa obcego państwa albo, przy braku porozumienia między rodzicami, sąd orzekł o nadaniu obywatelstwa polskiego (art. 6 ust. 1 i 2 ObywPolU). Obywatelstwo polskie może zostać nadane w drodze decyzji administracyjnej, jeżeli osoba nabyła obywatelstwo państwa obcego zgodnie art. 6 ust. 1 i 2 ObywPolU, jednak po skończeniu 16. roku życia a przed upływem sześciu miesięcy od dnia osiągnięcia pełnoletności złożyła odpowiednie oświadczenie o chęci nabycia obywatelstwa polskiego.

Na tych samych zasadach świadczenia rodzinne przysługują cudzoziemcom, co do których stosuje się przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego lub jeżeli wynika to z wiążących Rzeczpospolitą

Polską umów dwustronnych o zabezpieczeniu społecznym, jak również cudzoziemców przebywających na terytorium Polski na podstawie zezwolenia na osiedlenie się, zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Wspólnot Europejskich, zezwolenia na zamieszkanie na czas oznaczony udzielonego w związku z okolicznością, o której mowa w art. 53 ust. 1 pkt 13 ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz.U. 2006, Nr 234, poz. 1694; 2007, Nr 120, poz. 818 i Nr 165, poz. 1170; 2008, Nr 70, poz. 416) lub w związku z uzyskaniem w Rzeczypospolitej Polskiej statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej, jeżeli zamieszkują z członkami rodzin na terytorium Polski.

Świadczenia rodzinne przysługują wymienionym podmiotom, jeżeli jednocześnie zamieszkują na terytorium Polski przez okres zasiłkowy, w którym otrzymują świadczenia rodzinne. Wyjątek od tej zasady mogą wprowadzać przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego lub dwustronne umowy międzynarodowe o zabezpieczeniu społecznym. Zgodnie z sentencją wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gliwicach z dnia 9 października 2007 r. IV SA/GI 1509/06 (Orzecznictwo Naczelnego Sądu Administracyjnego i Wojewódzkich Sądów Administracyjnych 2009, Nr 1, poz. 11, s. 145) przez zamieszkiwanie na terenie Rzeczypospolitej Polskiej należy rozumieć przebywanie na terenie RP z zamiarem stałego pobytu w rozumieniu przepisów kodeksu cywilnego (art. 25 kc.), którego nie wyklucza czasowy pobyt poza granicami RP (zob. wyrok Wojewódzkiego Sadu Administracyjnego w Poznaniu z dnia 15 lutego 2007 r. IV SA/Po 38/06, Legalis).

Wskazano podstawowe wymagania określające grupę podmiotów uprawnionych do uzyskania świadczeń rodzinnych. W ramach ustawy wyróżnione zostały też poszczególne podmioty, których definicje zostały zawarte w art. 3 ŚwiadRodzU. Zgodnie z tym artykułem jako „dziecko” rozumiane jest:

- 1) dziecko własne;
- 2) dziecko małżonka;
- 3) dziecko przysposobione;
- 4) dziecko, w sprawie którego toczy się postępowanie o przysposobienie;
- 5) dziecko znajdujące się pod opieką prawną (art. 3 pkt 4 ŚwiadRodzU).

Definicja ta zostaje rozszerzona o pojęcie „dziecka niepełnosprawnego”, którym jest dziecko do 16. roku życia, legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności wydanym na podstawie przepisów ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 1997, Nr 123, poz. 776).

Podana została również definicja „osoby samotnie wychowującej dziecko”. Art. 3 pkt 17a ŚwiadRodzU określa taką osobę jako pannę, kawalera, wdowę, wdowca, osobę pozostającą w prawnej separacji, osobę rozwiedzioną, chyba że wychowuje wspólnie co najmniej jedno dziecko z jego rodzicem. Orzecznictwo sądów administracyjnych uściśla tę definicję, określając osobę samotnie wychowującą dziecko jako każdego rodzica, który wychowuje swoje dziecko bez drugiego rodzica tego dziecka (zob. wyrok

Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gliwicach z dnia 18 maja 2009 r. SA/GI 885/08, Legalis; wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 16 maja 2008 r. I OSK 868/07, Legalis; wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 14 maja 2008 r. I OSK 1134/07, Legalis; wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 9 stycznia 2008 r. I OSK 430/07, Legalis).

Jako rodzinę ustawodawca rozumie następujących członków rodziny: małżonków, rodziców dzieci, opiekuna faktycznego dziecka oraz pozostające na utrzymaniu dzieci w wieku do ukończenia 25. roku życia, a także dziecko, które ukończyło 25. rok życia legitymujące się orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności, jeżeli w związku z tą niepełnosprawnością rodzinie przysługuje świadczenie pielęgnacyjne. Do członków rodziny ustawodawca nie zalicza dziecka pozostającego pod opieką opiekuna prawnego, dziecka pozostającego w związku małżeńskim, a także pełnoletniego dziecka mającego własne dziecko (art. 3 pkt 16 ŚwiatRodzU).

Rodzaje świadczeń rodzinnych – zasiłek rodzinny

Ustawa wyróżnia następujące świadczenia rodzinne:

- 1) zasiłek rodzinny;
- 2) dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu urodzenia dziecka;
- 3) dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego;
- 4) dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu samotnego wychowywania dziecka;
- 5) dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej;
- 6) dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego;
- 7) dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego;
- 8) dodatek do zasiłku rodzinnego z tytułu podjęcia przez dziecko nauki w szkole poza miejscem zamieszkania;
- 9) zasiłek pielęgnacyjny;
- 10) świadczenie pielęgnacyjne;
- 11) zapomoga wypłacana przez gminę z tytułu urodzenia dziecka;
- 12) jednorazowa zapomoga w tytułu urodzenia się dziecka.

Podstawowym świadczeniem rodzinnym jest zasiłek rodzinny. Tylko osoby, którym przysługuje prawo do tego zasiłku, mogą następnie ubiegać się o dodatki do zasiłku rodzinnego. Zasiłek rodzinny służy częściowemu pokryciu wydatków na utrzymanie dziecka. Nie ma on zapewniać środków utrzymania rodzinie bądź jej członkom. Ustawodawca jasno ukierunkował cel, jakiemu ma służyć to świadczenie – jest nim utrzymanie dziecka, przy czym przyznanie tego świadczenia nie następuje pod warunkiem określonego wykorzystania tych środków. Na utrzymanie dziecka składają się jedynie te elementy aktywności wychowawczej i opiekuńczej, które wiążą

się z koniecznością ponoszenia na nie wydatków, np. zakupu żywności, podręczników do szkoły itp.

Podmioty uprawnione do zasiłku rodzinnego

Prawo do zasiłku rodzinnego przysługuje:

- 1) rodzicom lub jednemu z rodziców dziecka;
- 2) opiekunowi prawnemu dziecka;
- 3) opiekunowi faktycznemu dziecka;
- 4) osobie uczącej się (art. 4 st. 2 ŚwiatRodzU).

Zasiłek rodzinny przysługuje rodzicom oraz opiekunom prawnym bądź faktycznym do momentu ukończenia przez dziecko:

- 1) 18. roku życia lub
- 2) nauki w szkole, jednak nie dłużej niż do ukończenia 21. roku życia albo
- 3) 24. roku życia, jeżeli kontynuuje naukę w szkole lub w szkole wyższej i legitymuje się orzeczeniem o umiarkowanym lub znacznym stopniu niepełnosprawności (art. 6 ust. 1 ŚwiatRodzU).

Ustawa o świadczeniach rodzinnych za opiekuna faktycznego dziecka uznaje osobę, która faktycznie opiekuje się dzieckiem, jeżeli wystąpiła z wnioskiem o przysposobienie dziecka (art. 3 pkt 15 ŚwiatRodzU). Istotny jest wymóg wystąpienia z wnioskiem o przysposobienie dziecka. W ten sposób ustawodawca chce pomóc osobom starającym się o adopcję dziecka a pełniącym już rolę opiekunów faktycznych.

Osobą uczącą się w rozumieniu przepisów ustawy o świadczeniach rodzinnych jest pełnoletnia osoba ucząca się, która nie pozostaje na utrzymaniu rodziców. Stan ten ma związek bądź ze śmiercią rodziców, bądź wynika z faktu ustalenia wyrokiem sądowym lub ugodą sądową prawa do alimentów ze strony rodziców (art. 3 pkt 13 ŚwiatRodzU). Zasiłek rodzinny przysługuje takiej osobie, jeżeli pobiera naukę w szkole lub w szkole wyższej, ale nie dłużej niż do ukończenia 24. roku życia (art. 6 ust. 1a ŚwiatRodzU).

Ustawodawca określając podmioty uprawnione do uzyskania zasiłku rodzinnego wyznacza pewne sytuacje, gdy prawo to nie będzie przysługiwało. Zgodnie z art. 7 ŚwiatRodzU zasiłek rodzinny nie przysługuje, jeżeli:

- 1) dziecko lub osoba ucząca się pozostają w związku małżeńskim;
- 2) dziecko zostało umieszczone w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie albo w rodzinie zastępczej;
- 3) osoba ucząca się została umieszczona w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie;
- 4) pełnoletnie dziecko lub osoba ucząca się jest uprawniona do zasiłku rodzinnego na własne dziecko;
- 5) członkowi rodziny przysługuje na dziecko zasiłek rodzinny za granicą, chyba że przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego lub dwustronne umowy o zabezpieczeniu społecznym stanowią inaczej;

6) osobie samotnie wychowującej dziecko nie zostało zasądzone świadczenie alimentacyjne na rzecz dziecka od jego rodzica.

Należy wskazać, iż osobie samotnie wychowującej dziecko, której nie zostało przyznane świadczenie alimentacyjne na rzecz dziecka od jego rodzica, będzie przysługiwał zasiłek rodzinny, jeżeli powyższa sytuacja została spowodowana tym, że:

- 1) rodzice lub jedno z rodziców dziecka nie żyje,
- 2) ojciec dziecka jest nieznanym,
- 3) powództwo o ustalenie świadczenia alimentacyjnego od drugiego z rodziców zostało oddalone,
- 4) sąd zobowiązał jedno z rodziców do ponoszenia całkowitych kosztów utrzymania dziecka i nie zobowiązał drugiego z rodziców do świadczenia alimentacyjnego na rzecz tego dziecka (art. 7 pkt 5a,b,c,d ŚwiadRodzU).

Ustawodawca wprowadzając do ustawy zapis dotyczący niemożności uzyskania zasiłku rodzinnego, w przypadku nieposiadania zasądzonych alimentów na dziecko (art 7 pkt 5 ŚwiadRodzU), chce podkreślić, że to rodzice mają w pierwszej kolejności obowiązek zapewniania utrzymania dziecku. Jedynie w przypadku, gdy sąd rodzinny ustali prawomocnym wyrokiem, że nie jest uzasadnione zasądzenie świadczeń alimentacyjnych od drugiego z rodziców i powództwo o alimenty oddali, można ubiegać się o zasiłek rodzinny (zob. wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Lublinie z 12 czerwca 2007 r., II SA/Lu 361/07, Legalis). Nie spełnia tego warunku rozstrzygnięcie w wyroku rozwodowym, określające, że rodzice są zobowiązani w równych częściach do ponoszenia kosztów utrzymania i wychowania małoletniego dziecka (wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego we Wrocławiu z 13 maja 2009 r., IV SA/Wr 607/08, Legalis). Decyzja dotycząca przyznania zasiłku rodzinnego nie jest decyzją uznaniową. Ustawodawca dokładnie określa, jakie warunki muszą być spełnione do otrzymania tego świadczenia. Dlatego w odniesieniu do przesłanki z art. 7 pkt 5 ŚwiadRodzU konieczne jest jednoznaczne określenie wysokości świadczenia alimentacyjnego, obciążającego któreś z rodziców.

Kryterium dochodowe przy zasiłku rodzinnym

Ustawodawca uzależnia przyznanie zasiłku rodzinnego od kryterium dochodowego. Dochód rodziny w przeliczeniu na osobę albo dochód osoby uczącej się nie może przekroczyć 504,00 zł (art. 5 pkt 1 ŚwiadRodzU). Ustawa przewiduje wyjątek wtedy, gdy członkiem rodziny jest dziecko legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem o umiarkowanym albo znacznym stopniu niepełnosprawności wydanym na podstawie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. W takim przypadku dochód rodziny na osobę albo dochód osoby uczącej się nie może przekroczyć 583,00 zł (art. 5 pkt 2 ŚwiadRodzU).

Zgodnie z ustawą dochód rodziny oznacza przeciętny miesięczny dochód członków rodziny uzyskany w roku kalendarzowym poprzedzającym okres zasiłkowy (art. 3 pkt 2 ŚwiadRodzU). Dochodem dziecka pozostającego pod opieką opiekuna prawnego bądź osoby uczącej się jest natomiast przeciętny miesięczny dochód uzyskany w roku kalendarzowym poprzedzającym okres zasiłkowy (art. 3 pkt 3 ŚwiadRodzU). Jeżeli świadczenie rodzinne ma być przyznane dziecku pozostającemu pod opieką opiekuna prawnego, ustalając dochód, uwzględnia się tylko dochód dziecka. Przy obliczaniu wysokości dochodu nie uwzględnia się osoby przebywającej w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie. Obecnie okres zasiłkowy trwa od 1 września do 31 sierpnia. Aby prawidłowo dokonać obliczenia dochodu rodziny, należy najpierw dokonać pewnych koniecznych ustaleń. W pierwszej kolejności należy ustalić, kto jest członkiem rodziny osoby starającej się o świadczenie rodzinne. Określić, w którym roku kalendarzowym trwa okres zasiłkowy, na który ma zostać przyznane świadczenie, a tym samym określić rok kalendarzowy poprzedzający ten moment. Po dokonaniu tych ustaleń należy zsumować środki pieniężne uzyskane przez członków rodziny w całym roku kalendarzowym poprzedzającym rok kalendarzowy, w którym staramy się o świadczenie rodzinne (zob. Korcz-Maciejko, Maciejko, 2009. *Świadczenia rodzinne: komentarz*. Warszawa: C.H. Beck). Dokonując tego rachunku należy wziąć pod uwagę definicję dochodu określoną w art. 3 pkt 1 ŚwiadRodzU. Definicja dochodu zawarta w ustawie o świadczeniach rodzinnych jest definicją bardzo rozbudowaną. Zgodnie z tym artykułem na dochód składają się trzy podstawowe elementy:

- 1) przychody podlegające opodatkowaniu podatkiem dochodowym od osób fizycznych (art. 3 pkt 1 lit. a ŚwiadRodzU);
- 2) dochód z pozarolniczej działalności gospodarczej wykonywanej przez osoby fizyczne, opodatkowany zryczałtowanym podatkiem dochodowym od osób fizycznych (art. 3 pkt 1 lit. b ŚwiadRodzU);
- 3) inne dochody wyłączone spod opodatkowania podatkiem dochodowym od osób fizycznych (art. 3 pkt 1 lit. c tiret 1–27 ŚwiadRodzU).

Jeżeli wyliczony dochód przekracza wyznaczony w ustawie próg o kwotę niższą lub równą kwocie odpowiadającej najniższemu zasiłkowi rodzinnemu przysługującemu w okresie, na który jest ustalony, to zasiłek rodzinny przysługuje, jeżeli przysługiwał w poprzednim okresie zasiłkowym. W przypadku przekroczenia dochodu w kolejnym roku kalendarzowym zasiłek rodzinny nie przysługuje (art. 5 pkt 3 ŚwiadRodzU). Dzięki temu osoby, których dochód minimalnie przekroczył kryterium dochodowe, będą mogły być uprawnione do pobierania tego świadczenia. Obecnie najniższy zasiłek rodzinny wynosi 44,00 zł. W tym przypadku istotne jest również, aby zasiłek rodzinny przysługiwał w poprzednim okresie zasiłkowym w sposób nieprzerwany. Nie będzie mogła skorzystać z tego prawa osoba, która pobierała zasiłek tylko przez część okresu zasiłkowego. Taka sytuacja mogła być spowodowana przykładowo utratą uprawnienia czy stwierdzeniem nieważności decyzji.

W przypadku utraty dochodu prawo do zasiłku ustala się na podstawie dochodu rodziny lub dochodu osoby uczącej się pomniejszonego o utraczony dochód.

Zgodnie z art. 6 ust. 2 ŚwiadRodzU wysokość zasiłku rodzinnego wynosi miesięcznie:

- 1) 44,00 zł na dziecko w wieku do ukończenia 5. roku życia;
- 2) 56,00 zł na dziecko w wieku powyżej 5. roku życia do ukończenia 18. roku życia;
- 3) 65,00 zł na dziecko w wieku powyżej 18. roku życia do ukończenia 24. roku życia.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

MARZENNA ZAORSKA
UMK, Toruń

SPRAWOZDANIE Z II MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI Z PSYCHOLOGII ROZWOJOWEJ INNE DZIECIŃSTWO MOSKWA, 25–27 LISTOPADA 2009

Konferencja została zorganizowana z okazji Międzynarodowego Roku Równych Praw. Obrady plenarne oraz w sekcjach problemowych odbywały się w budynku Moskiewskiego Miejskiego Uniwersytetu Psychologii i Pedagogiki. Organizatorami konferencji były następujące instytucje oraz organizacje: Wydział Oświaty miasta Moskwy, Moskiewski Miejski Uniwersytet Psychologii i Pedagogiki, Uniwersytet w Sankt-Petersburgu, Instytut Psychologii Rosyjskiej Akademii Nauk, Fundacja Nauk Humanistycznych. Oprócz gospodarzy uczestniczyli w niej też goście z zagranicy: Bułgarii, Estonii, Hiszpanii, Litwy, Łotwy, Niemiec, Polski i Stanów Zjednoczonych.

Konferencja była jednym z istotnych elementów realizacji projektu badawczego na temat *Współczesne dzieci – jakie są rzeczywistości?* finansowanego przez Wydział Oświaty miasta Moskwy. Prace konferencji rozpoczęły obrady plenarne, w czasie których zaprezentowano dziesięć referatów wprowadzających w problematykę obrad w sekcjach. Wśród prelegentów byli m.in.: T.N. Gusiewa – dyrektor Wydziału Oświaty miasta Moskwy, O.N. Smolin – deputowany Dumy Państwowej, przewodniczący Komisji Oświaty, A.I. Gołowań – rzecznik praw dziecka, L.N. Duchanina – zastępca przewodniczącego Komisji Nauki i Oświaty w Dumie Państwowej, W.S. Sobkin z Instytutu Socjologii Akademii Nauk, arcybiskup

Moskwy Hipolit. Prelegenci podkreślali specyficzną i niezwykle trudną sytuację rozwojową oraz potrzebę otoczenia wyjątkową opieką edukacyjną dzieci z niepełnosprawnością i niedostosowanymi społecznie. Postulowali konieczność konsolidacji działań różnych organizacji i instytucji na rzecz tych dzieci, również specjalistów uczestniczących w procesie ich kształcenia i wychowania, tym bardziej, że jak ukazują badania naukowe, aż 50% uczniów źle odnosi się do swoich nauczycieli. Wskazywali na rolę wczesnego wspomagania rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, działań profilaktycznych oraz rodziny dziecka z niepełnosprawnością. W przerwie między obradami planarnymi a inauguracją obrad w sekcjach problemowych odbył się koncert chóru dziewcząt, prowadzonego przez Patriarchat Moskwy.

Organizatorzy konferencji zaproponowali jedenaście sekcji tematycznych. W pierwszym dniu pracowano w trzech sekcjach. Dyskusja oscylowała wokół następujących zagadnień: rehabilitacja psychologiczna dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi (10 wystąpień), propozycje działań na rzecz wczesnego wspomagania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością budowanych na płaszczyźnie relacji matka – dziecko (6 wystąpień), trudne dzieciństwo (14 wystąpień). Ten dzień konferencji zamykała dyskusja „Okrągłego stołu” poświęcona problematyce przygotowania specjalistów do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi i niedostosowanymi społecznie oraz wypracowaniu standardów kształcenia w danym obszarze.

W drugim dniu konferencji obrady odbywały się w pięciu sekcjach. Analizowano następujące kwestie: specjalistyczne wsparcie dziecka niepełnosprawnego we wczesnym okresie jego

rozwoju (11 wystąpień), dziecko wybitnie zdolne i uzdolnione kierunkowo (7 wystąpień), subkultury dziecięce (10 wystąpień), psychologia dzieci osieroczonych (9 wystąpień), środowisko wychowujące jako istotny element rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (15 wystąpień). Po przerwie odbył się pokaz filmów eksponujących wybrane propozycje działań na rzecz wspomagania dziecka z niepełnosprawnością w okresie wczesnego, średniego oraz późnego dzieciństwa oraz wykład W. Auera (Niemcy) pt. *Zmysłowy rozwój dziecka oraz możliwości stymulacji rozwoju zmysłowego*.

W trzecim dniu konferencji dyskusja toczyła się wokół trzech zasadniczych bloków tematycznych (kolejne trzy sekcje): rodzina trudna – dzieci i rodzice (13 wystąpień), neurobiologiczne uwarunkowania rozwoju dziecka (7 wystąpień), organizacja środowiska wychowawczego aktywizującego rozwój dziecka (19 wystąpień). Następnie w ramach obrad „Okragłego stołu” analizowano dylematy edukacji inkluzyjnej, tzw. telemostu z Hiszpanią, problem komunikacji wspomagającej i alternatywnej. Uroczyste podsumowano i zamknięto prace konferencji.

W konkluzji zwrócono uwagę na konieczność kontynuowania dyskusji nad zagadnieniami poruszonymi w czasie obrad plenarnych i sekcji problemowych, a szczególnie nad kwestią praw osób z niepełnosprawnością. Rosja (Moskwa) bowiem w 2010 r. będzie organizatorem światowej konferencji UNESCO poświęconej prawom dzieci niepełnosprawnych. Wskazano również na fakt, że postulat równych praw stawia dzieci (osoby) z niepełnosprawnością w sytuacji skrajnie trudnej, gdyż nie są one w stanie owemu równouprawnieniu sprostać i mogą znaleźć się w położeniu

ograniczającym rozwój, a nie, jakby się mogło wydawać, stymulującym aktywność rozwojową.

RENATA SZAŁWIŃSKA
SOSW, Dąbrowa Górnicza

**SPRAWOZDANIE Z OBCHODÓW
MIĘDZYNARODOWEGO DNIA
NIEWIDOMYCH – ŚWIĘTA BIAŁEJ
LASKI – W SPECJALNYM OŚRODKU
SZKOLNO-WYCHOWAWCZYM
DLA DZIECI SŁABOWIDZĄCYCH
I NIEWIDOMYCH, DĄBROWA
GÓRNICZA, 6 LISTOPADA 2009**

Międzynarodowy Dzień Niewidomych to ważne święto dla naszych uczniów. W tym roku obchody miały wyjątkowy charakter, gdyż honorowym gościem uroczystości była Zofia Książek-Breguła – kandydatka na patrona SOSW. Zaproszenia przyjęli również: prezydent miasta Zbigniew Podraza, przedstawiciele władz miejskich, oświatowych, biur poselskich, osoby pomagające i wspierające dzieci z dysfunkcją wzroku oraz współpracujące ze środowiskiem niewidomych i słabowidzących.

Uroczystość rozpoczął spektakl *Jeden dzień z życia niewidomego*, w którym wykorzystano teksty uczniów. Młodych aktorów wspomagali grający i śpiewający nauczyciele. Zaprezentowane zostały scenki rozgrywane się w domu, szkole i w wielkomiejskim ruchu. Te ostatnie zwróciły uwagę zebranych na trudności, na jakie napotykają dzieci z dysfunkcją wzroku w drodze do/ze szkoły w ruchu ulicznym. Niewidomi uczniowie świetnie radzili sobie w zainscenizowanych sytuacjach, wzbudzali szczerą podziw i uznanie zaproszonych gości

Szczególnie ważnym momentem dla społeczności szkolnej było zaprezentowanie przez uczniów przebiegu starań o nadanie naszemu SOSW tożsamości wyróżniającej go spośród innych placówek. Od lutego 2009 r. ruszyła akcja wyboru patrona, a ponieważ nie mógł to być wybór przypadkowy i nieuzasadniony, dlatego zaangażowani byli w nią wszyscy. Spośród wielu kandydatów wybrano pięciu. Ich dokonania dla osób niewidomych i słabowidzących zaprezentowano w gazetkach szkolnych, na wystawie w bibliotece szkolnej oraz na stronie internetowej. Komisja do spraw wyboru patrona podjęła ostateczną decyzję, a kopertę z nazwiskiem przyszłego patrona otworzył prezydent Z. Podraza właśnie w czasie Święta *Białej Laski*. Została nim Zofia Książek-Bregułowa – aktorka, poetka, która utraciła wzrok w czasie Powstania Warszawskiego, będąc łączniczką w zgrupowaniu AK. Swoje życie związała z teatrem i Śląskiem. W latach 70. XX w. zaczęła pisać wiersze inspirowane „pozazmysłowym widzeniem”, jakiego doznała po całkowitej utracie wzroku. W czasie szkolnej uroczystości pani Zofia nie kryła wzruszenia i życzyła wszystkim osobom niepełnosprawnym odwagi i pomysłowości w ich ciężkim życiu.

Dzień Niewidomych stał się również okazją do wyróżnienia uczniów o szczególnych zdolnościach, dlatego też prezydent Podraza wspólnie z dyrektorem Delegatury KO w Sosnowcu wręczył uczennicy klasy II LO stypendium przyznane jej przez prezesa Rady Ministrów. Jednocześnie w ciepłych słowach pogratulował uczniom oraz nauczycielom i zapewnił, że powstający nowy kompleks szkolny, na który wszyscy z niecierpliwością czekają, będzie ośrodkiem na miarę XXI w. i na pewno spełni marzenia osób niepełnosprawnych. Przedstawiciel PZN w towarzystwie dyrektora SOSW Violetty Trzciny uhonorował odznakami osoby pracujące na rzecz osób niewidomych, a prezes Stowarzyszenia „Razem do celu” przekazał ufundowane dla dwóch uczennic stypendia, które zostaną przeznaczone na leczenie i rehabilitację.

Ważnym dla uczniów momentem było otwarcie przez prezydenta Podrazę nowoczesnej pracowni językowej, wyposażonej w urządzenia multimedialne wykorzystywane do nauki języków obcych, a szczególnie w tak pomocne uczniom maszyny brajlowskie i programy mówiące.

Dzień dostarczył wszystkim wielu wrażeń i upłynął w bardzo ciepłej, serdecznej atmosferze.

R E C E N Z J E

MAŁGORZATA PAPLIŃSKA: *Nauka brajla w weekend. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli, wykładowców pracujących z niewidomym uczniem i studentem.* Wydawnictwo APS, Warszawa 2009, ss. 164.

Pismo Braille'a jest najbardziej popularnym, ortograficznym, wypukłym pismem punktowym dla niewidomych. Jest to kod, w którym litery i symbole zapisane są w postaci znaków zawierających wypukłe punkty. Podstawą systemu jest sześciopunkt, zwany znakiem tworzącym. Liczba punktów i konfiguracja ich rozmieszczenia różni poszczególne znaki i pozwala uzyskać 64 kombinacje. Każda litera i znak mają swoje stałe miejsce w logicznie utworzonym systemie. Największe zasługi w dostosowaniu pisma Braille'a do wymogów języka polskiego i w jego upowszechnieniu ma Matka Elżbieta Róża Czacka, założycielka Zakładów dla Niewidomych w Laskach. Obecnie dzięki nowym technologiom można łatwiej i więcej drukować w brajlu przeznaczonym dla osób niewidomych, jak również w brajlu środowiskowo zwanym czarnodrukowym, zastosowanym w omawianym podręczniku i bardzo przydatnym w pracy dydaktycznej z osobami widzącymi, np. z przyszlými tyflopodagogami.

Osoby widzące, w tym nauczyciele, rodzice dzieci niewidomych, zwykle uważają, że opanowanie pisma brajla jest niezmiernie trudne i nawet nie próbują go poznać i nim się posługiwać. Autorka omawianego podręcznika słusznie zaprzecza temu stwierdzeniu, jednocześnie pokazując sposoby ułatwiające poznanie brajla.

Recenzowana książka ma przejrzystą strukturę i kolejność treści poszczególnych rozdziałów. Na wstępie autorka wprowadza czytelnika w historię pisma przema-

czanego dla osób niewidomych i teorii czytania dotykowego. Następnie przechodzi do praktycznych zagadnień czytania i pisania brajlem. Dalej przedstawia zapisy specjalistyczne i zaawansowane, w tym notację matematyczną i chemiczną. W końcowej części opisuje metodykę nauczania technik brajlowskich małych dzieci niewidomych oraz osób ociemniałych. Książka zawiera zebraną literaturę w języku polskim dotyczącą omawianej problematyki przydatną w pracy nauczycieli.

Niezwykle cenne jest w tej publikacji, że autorka przedstawiła własną propozycję ramowego programu nauczania brajla wraz ze wskazówkami dla nauczycieli. Uwzględniła w nim różne grupy wiekowe. W polskich wcześniej wydanych podręcznikach nie były uwzględniane w nauce brajla dzieci niewidome w wieku 4–6 lat, a przecież ich widzący rówieśnicy mają możliwość stykania się z pismem, bo obserwują ludzi czytających, widzą szyldy, reklamy, gazety. Dzieci niewidome pozbawione są tych spontanicznych doświadczeń. Z tego powodu powinno się im stwarzać warunki, aby poznawały pismo brajlowskie poprzez etykietowanie, zapis imienia itp.

W pierwszej części Małgorzata Paplińska omówiła przygotowanie do nauki czytania i pisanie pismem Braille'a na etapie edukacji przedszkolnej. Zawarła w niej elementy stanowiące fundament potrzebny w dalszym etapie, a mianowicie – rozwój percepcji dotykowej, słuchowej, koordynacji, orientacji przestrzennej, motoryki, pojęć itp. W drugiej części przedstawiła naukę czytania i pisanie integralnym pismem Braille'a na poziomie edukacji początkowej. Zawarła w niej integrowanie słuchania, mówienia, czytania i pisanie; zanurzanie w brajlu poprzez etykietowanie najbliższego otoczenia dziecka; naukę czytania, która jest włączona w realizację celów oraz treści programowych zgod-

nych z obowiązującym w Polsce kształceniem zintegrowanym i oparta na nowym elementarzu lub książeczkach dostosowanych do możliwości i potrzeb niewidomych dzieci, a także problemy włączania rodziców, opiekunów w proces osvajania dziecka z pismem punktowym i rozwijania jego umiejętności czytelnicy. Nauka polskich ortograficznych skrótów brajlowskich – zamieszczona w części trzeciej – wprowadzana jest indywidualnie dla biegłych czytelników brajla. Choć obejmuje ona drugi etap edukacyjny w szkole podstawowej, to może być także realizowana w gimnazjum. Część ta zawiera:

- rozwijanie umiejętności biernego i czynnego opanowania skrótów brajlowskich pierwszego stopnia,
- naukę jednoręcznego pisania na maszynie brajlowskiej,
- naukę zapisu przy użyciu tabliczki brajlowskiej i dłutka,
- rozwijanie umiejętności obsługi i wykorzystania elektronicznych notatników brajlowskich,
- rozwijanie umiejętności biernego i czynnego opanowania skrótów brajlowskich drugiego stopnia (indywidualnie do potrzeb i możliwości ucznia),
- naukę brajla ośmiopunktowego (indywidualnie do potrzeb i możliwości ucznia).

Wszystkie metodyczne sposoby nauczania czytania i pisania pismem brajla mają dużą wartość tyflopedagogiczną, w tym tyfloydaktyczną. Stanowią unikalne i bardzo potrzebne opracowanie.

Reasumując, recenzowana książka znacznie wzbogaca dydaktykę tyflopedagogiczną. Jest pomocna w nauczaniu technik brajlowskich na wszystkich etapach nauczania: począwszy od przedszkola, poprzez szkołę podstawową, gimnazjum, różnego typu szkoły średnie, do nauczania akademickiego. Na podkreślenie zasługuje jej konstrukcja z wyraźnym przejściem

od zagadnień teoretycznych do rozwiązań praktycznych wzbogaconych ciekawymi zadaniami pozostawionymi czytelnikowi do samodzielnego rozwiązania. Dzięki takiej strukturze i treści merytorycznej, przedstawionej w interesujący sposób, praca ma duże walory dydaktyczne. Omawiana pozycja jest również odpowiedzią na szerokie zapotrzebowanie na tego rodzaju wiedzę. Jest potrzebna wszystkim, którzy pełniej, lepiej i bardziej świadomie pragną uczestniczyć w edukacji osób niewidomych.

Książka z pewnością znajdzie liczne grono odbiorców, szczególnie wśród nauczycieli szkół integracyjnych i specjalnych przeznaczonych dla uczniów z dysfunkcją wzroku, rodziców dzieci niewidomych, studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej, słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych, w tym tyflopedagogicznych, pracowników poradni pedagogiczno-psychologicznych, a także nauczycieli akademickich. Na polskim rynku nie ma tak dobrze opracowanego podręcznika wyjaśniającego zasady pisma brajla i przedstawiającego wskazówki metodyczne uwzględniające różne potrzeby osób niewidomych. Dodatkowym atutem publikacji jest zastosowany styl pisania, wzbudzający w naturalny sposób zainteresowanie czytelników. Tak jak napisałam na początku recenzji, osoby widzące, nawet z najbliższego środowiska niewidomych, z góry zakładają, że nie są w stanie poznać brajla, ale po lekturze prezentowanej książki z całą pewnością zmienią zdanie. Przekonają się, że nie muszą koniecznie odczytywać wypukłych liter dotykiem, szybsze i wystarczające będzie posługiwanie się wzrokiem. Dowiedzą się, że są różne poziomy zapisu i podstawowy poziom może okazać się wystarczający, np. do prowadzenia korespondencji czy na etapie nauczania zintegrowanego. Nie każdy musi znać skomplikowaną notację

matematyczną na poziomie studiów uniwersyteckich. Zaproponowane ćwiczenia sprawiają, że nauka brajla będzie przyjemnością.

Ukazanie się tej cennej publikacji przypadło na rok 2009, ogłoszony Międzynarodowym Rokiem Brajla w związku z 200 rocznicą urodzin twórcy pisma dla niewidomych.

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz

Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym. Józef Binnebesel, Anna Janowicz, Piotr Krakowiak (red.). Biblioteka Fundacji Hospicyjnej. Gdańsk 2009, ss. 386

Wydawnictwo Biblioteka Fundacji Hospicyjnej oddało w ręce czytelników kolejną, dziesiątą, bardzo wartościową pozycję skoncentrowaną wokół problematyki tanatologii i roli wolontariatu hospicyjnego w terminalnym okresie życia. Autorami poszczególnych rozdziałów są wybitni naukowcy, psychologowie, praktycy i duchowni, którzy zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej, poruszają problematykę śmierci, przeżyć i potrzeb osób umierających oraz możliwości niesienia im pomocy, poprzez wolontariat hospicyjny.

Publikacja ujawnia wszechstronność myśli teoretycznych z zakresu terminalnej fazy życia oraz znaczenia wolontariatu jako formy dawania siebie osobom umierającym. Szczególnym zamierzeniem publikacji jest opis pomocy hospicyjnej oraz uwrażliwienie na specyfikę tego typu problemów dzieci i młodzież szkolną. Publikacja ma głęboki wymiar dydaktyczno-metodyczny. Nauczyciele mają szansę poszerzyć zakres swoich powinności edukacyjnych o problematykę traktowaną dotychczas jako społeczne tabu. Jest to

także niezwykle wartościowa pozycja dla pedagogiki specjalnej, w której faza terminalna w życiu człowieka była raczej pomijana. A przecież człowiek w tym okresie życia jest najczęściej fizjologicznie niewydolny i psychologicznie niesamodzielny.

Autorzy książki poruszają problematykę kształcenia tanatologicznego z kilku perspektyw.

Pierwsza perspektywa związana jest z kształceniem profesjonalistów, którzy będą mieli kompetencje w zakresie niesienia specjalistycznej pomocy osobom przewlekle i terminalnie chorym. Ważnym elementem tego rodzaju kształcenia, obok nabycia profesjonalnych umiejętności pomagania, jest uświadomienie sobie przez specjalistę specyficznych trudności, których doświadcza osoba umierająca, ze względu na rodzaj choroby lub wiek życia. Innego rodzaju wsparcia i pomocy oczekują pacjenci z chorobą nowotworową, kiedy mają 10 lat, a innego, kiedy mają lat 80. Istotna jest także wiedza o różnorodnych dolegliwościach fizycznych i psychicznych, które towarzyszą pacjentom w trakcie podejmowania odmiennych form leczenia (chemioterapii, radioterapii, leczenia chirurgicznego, hormonalnego, skojarzonego). Autorzy podkreślają również ważny wymiar osobistych kompetencji osób wspierających – empatii, zrozumienia, a także zdolności organizacyjne i szeroko rozumiane zdolności opiekuńcze.

Druga perspektywa związana jest ze zwiększeniem kompetencji nauczycieli, aby w trudnych sytuacjach, związanych ze śmiercią kogoś np. ze szkolnej społeczności, okazać dzieciom i młodzieży zrozumienie oraz dać odpowiednie wsparcie. Najczęściej, nauczyciele opierają się w tym zakresie na swoim życiowym doświadczeniu i osobistej intuicji – co jest oczywiście bardzo wartościowe i istotne. Omawiana publikacja dostarcza jednak dużo dodatkowych, fachowych wskazówek dla nauczy-

cieli, dzięki którym będą oni mogli w sposób bardziej profesjonalny rozpoznawać mechanizmy determinujące zachowanie młodego człowieka w chwilach osobistego cierpienia lub żałoby. Wybrane rozdziały omawianej publikacji szczegółowo poruszają problematykę kresu życia, żałoby po stracie bliskiej osoby oraz cierpienia związanego z chorobą z perspektywy dzieci i młodzieży. Prezentowane w książce rozważania teoretyczne i wskazówki praktyczne są dla nauczycieli-wychowawców niezwykle cennym materiałem do wykorzystania w środowisku szkolnym.

Trzecia perspektywa podkreśla wagę kształtowania idei związanych z wolontariatem hospicyjnym. Publikacja dostarcza szczegółowej wiedzy z zakresu charakterystyki niesienia pomocy osobom terminalnie chorym. Ponadto, poruszana jest problematyka kształcenia nauczycieli hospicyjnego centrum wolontariatu i koordynatora wolontariatu. Obok informacji merytorycznych związanych ze specyfiką pracy nauczycieli wolontariatu, omawiane są kwestie dotyczące osobowościowych kompetencji, którymi powinni charakteryzować się nauczyciele propagujący idee niesienia pomocy innym.

Wybrane rozdziały poświęcone są także nieocenionej roli szkoły w modelowaniu pomocowych postaw młodzieży w stosunku do osób terminalnie chorych. Większość wolontariuszy to właśnie młodzi ludzie, w okresie nauki szkolnej, którzy obok realizacji swoich podstawowych obowiązków związanych z uczeniem się, mają wewnętrzną potrzebę niesienia pomocy drugiemu człowiekowi. Tej formy aktywności dzieci i młodzieży nie da się przecież zrealizować, jeśli nie pozwoli się młodym ludziom na wyjście poza swoje osobowe ja.

W książce zauważalne są dwa nurty rozważań – teoretyczny i praktyczny. W ramach refleksji teoretycznych czytelnik poznaje definicje tanatologii i podstawy kształcenia z zakresu nauk o śmierci. Poruszana jest także problematyka końca życia i cierpienia z perspektywy dzieci i młodzieży oraz dorosłych, którzy mają im okazywać wsparcie i zrozumienie w najtrudniejszych emocjonalnie chwilach.

Jednakże wyjątkową wartość omawianej książki stanowią rozważania praktyczne, które skierowane są głównie do nauczycieli. Są to szczegółowe scenariusze zajęć i rozmów, które warto przeprowadzać z uczniami, np. w trakcie godzin wychowawczych lub przygotowując moduły zajęć z zakresu problematyki tanatologii i idei wolontariatu. Z jednej strony, wybrane scenariusze nauczyciel może potraktować jako formę interwencji kryzysowej w klasie, w sytuacji nagłej śmierci kogoś ze społeczności szkolnej lub innej bliskiej osoby. Z drugiej strony, scenariusze są gotowymi narzędziami dla nauczyciela, dzięki którym będzie on mógł w sposób profesjonalny i kompetentny przeprowadzać zajęcia z zakresu problematyki śmierci i cierpienia, uwrażliwiając młodych ludzi na potrzebę niesienia pomocy innym.

Dodatkowymi walorami książki są:

- wykaz filmów fabularnych wartych obejrzenia z młodzieżą, w których kluczowym problemem jest tematyka śmierci oraz trudności wynikających z cierpieniem
- płyta DVD z 4 filmami edukacyjnymi dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz dla nauczycieli o specyfice funkcjonowania wolontariatu hospicyjnego, o osobach potrzebujących pomocy i o osobach udzielających jej.

Anna Gluska

ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA NALEŻY:

1. Wybrać jednego spośród trzech kolporterów:

I. PPUP „POCZTA POLSKA” W BYDGOSZCZY,

II. RUCH S.A.,

III. FIRMA AMOS.

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

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

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

4. Dokonać wpłaty w dowolnym urzędzie pocztowym.

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

WARUNKI PRENUMERATY:

I. CENTRUM USŁUG POCZTOWYCH ODDZIAŁ REGIONALNY W BYDGOSZCZY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II. „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują:

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

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

„RUCH” S.A. w PKO S.A.
IV O/W-wa.

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

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

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

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

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

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