

Nr 5 (261) 2011  
Tom LXXII  
LISTOPAD  
GRUDZIEŃ

# SZKOŁA SPECJALNA

DWUMIESIĘCZNIK AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

**Redaktorzy tematyczni**

*Andrzej Giryński* – pedagogika specjalna  
*Jan Łaszczyk* – pedagogika, metodologia  
*Bernadeta Szczupał* – pedagogika specjalna

**Redaktor statystyczny**

*Mariusz Fila*

**Redakcja i korekta językowa**

*Julita Kobos* – język polski

**Tłumaczenie na język angielski**

*Renata Wójtowicz*

Wersji papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną).

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

**Komitet Redakcyjny:**

Chiu-Hsia Huang (RC), Władysław Dykciak (PL), Tadeusz Gałkowski (PL), Sally Goddard Blythe (GB), Witalij Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Czesław Kosakowski (PL), Aleksandra Maciarz (PL), Irena Obuchowska (PL), Adam Szczówka (PL)

**Redakcja:**

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Bernadetta Węclawik (sekretarz), Katarzyna Smolińska (członek)

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

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

## SPIS TREŚCI

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 325 – *Nawoja Mikołajczak-Matyja*  
Definicje sformułowane przez niewidomych i widzących jako przyczynek do rozważań nad zjawiskiem werbalizmu
- 337 – *Ewa Maria Kulesza*  
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym. (Część 5). Dzieci pięcio- i sześciolatnie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim
- 349 – *Władysław Dykcik*  
Włączanie społeczne wychowanków niepełnosprawnych intelektualnie. Refleksje wokół jubileuszy 50-lecia powstania, rozwoju i osiągnięć Państwowego Zakładu Wychowawczego w Borzęcizkach

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 364 – *Aleksandra Thuściak-Deliowska*  
Klimat szkoły według koncepcji szkoły promującej zdrowie
- 371 – *Joanna Przybyszewska*  
Obsługa czy samoobsługa?

### PRAWO I PRAKTYKA

- 377 – *Jolanta Zozula*  
Co może zrobić szkoła, gdy dziecku dzieje się krzywda?

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 387 – *Marzenna Zaorska*  
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Psychopedagogiczna korekcja zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży – korekcja i profilaktyka zaburzeń zachowania u dzieci o nieprawidłowym rozwoju*, Moskwa, 17–18 października 2011

### RECENZJE

- 390 – Birger Siebert (red.): *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2010, ss. 338 (*Waldemar Jagodziński*)
- 392 – Adam Szecówka, Bohumil Koukola, Piotr Kwiatkowski (red.): *Teoria i praktyka resocjalizacyjna wobec współczesnych zachowań dewiacyjnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2008, ss. 310 (*Andrzej Węgliński*)

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- E.M. Kulesza (red.): *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym. Z doświadczeń Przedszkola Specjalnego nr 249 w Warszawie. Przykładowe scenariusze zajęć*. Wyd. 2. Wydawnictwo APS, Warszawa 2011, ss. 254 (*Izabella Kucharczyk*)
- J. Horyń (red.): *Teraźniejszość i przyszłość edukacji mniejszości romskiej*. Wydawnictwo ITE-PIB, Radom 2010, ss.170 (*Beata Popiołek*)

- 396 – SPIS ROCZNIKA 2011

## CONTENTS

### SCIENTIFIC STUDIES

- 325 – *Nawoja Mikołajczak-Matyja*  
Definitions Formulated by Blind and Sighted People as a Contribution to the Discussion on Verbalism
- 337 – *Ewa M. Kulesza*  
Diagnosis of Cognitive Potential in Preschool-Aged Children (Part 5). Five- and Six-Year-Old Children with Mild Intellectual Disabilities
- 349 – *Władysław Dykcik*  
Social Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. Reflections around the 50th Anniversary of the Creation, Development and Achievements of the State Childcare Center in Borzęciczki

### FROM TEACHING PRACTICE

- 364 – *Aleksandra Thuściak-Deliowska*  
School Atmosphere According to the Concept of a Health-Promoting School
- 372 – *Joanna Przybyszewska*  
Service or Self-Help?

### LAW AND PRACTICE

- 377 – *Jolanta Zozula*  
What Can School Do When a Child Is Being Unfairly Treated?

### HOME AND WORLD NEWS

- 387 – *Marzenna Zaorska*  
Report on the International Scientific Conference: *Psychopedagogical Correction of Developmental Disorders in Children and Adolescents – Correction and Prevention of Behavior Disorders in Children with Developmental Disorders*, Moscow, October 17<sup>th</sup>–18<sup>th</sup>, 2011

### REVIEWS

- 390 – Birger Siebert (Ed.): *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2010, pp. 338 (*Waldemar Jagodziński*)
- 392 – Adam Szecówka, Bohumil Koukola, Piotr Kwiatkowski (Ed.): *Teoria i praktyka resocjalizacyjna wobec współczesnych zachowań dewiacyjnych w Polsce i Republice Czeskiej [Resocialization Theory and Practice in the Face of Contemporary Deviant Behaviors in Poland and the Czech Republic]*. Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2008, pp. 310 (*Andrzej Węgliński*)

### WE RECOMMEND TO OUR READERS

- E.M. Kulesza (Ed.): *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym. Z doświadczeń Przedszkola Specjalnego nr 249 w Warszawie. Przykładowe scenariusze zajęć [Rehabilitation of Preschool-Aged Children with Intellectual Disabilities. Experiences of the Special Preschool No. 249 in Warsaw. Sample Activity Scenarios]*. Ed. 2. Wydawnictwo APS, Warszawa 2011, pp. 254 (*Izabella Kucharczyk*)
- J. Horyń (Ed.): *Teraźniejszość i przyszłość edukacji mniejszości romskiej [The Present and the Future of the Roma Minority's Education]*. Wydawnictwo ITE-PIB, Radom 2010, pp. 170 (*Beata Popiołek*)
- 396 – List of Annual Volumes 2011

NAWOJA MIKOŁAJCZAK-MATYJA  
UAM, Poznań

## DEFINICJE FORMUŁOWANE PRZEZ NIEWIDOMYCH I WIDZĄCYCH JAKO PRZYCZYNEK DO ROZWAŻAŃ NAD ZJAWISKIEM WERBALIZMU

Werbализm, czyli możliwość posługiwania się przez osobę niewidomą wyrazami „pustymi znaczeniowo” z powodu braku informacji wzrokowej dotyczącej ich desygnatów, stanowi ten aspekt języka, który teoretycznie powoduje największą różnicę w funkcjonowaniu językowym niewidomych i widzących. Szczegółowe badania nad rozumieniem wyrazów przez osoby niewidome dotyczą zazwyczaj „wzrokowych” jednostek leksykalnych: nazw koloru, światła, czynności związanych z widzeniem. Celem przedstawionych analiz jest badanie specyfiki ukształtowania znaczeń wyrazów mniej „wzrokowych”, przejawiającej się w treści konstruowanych definicji. 116 uczniów (58 niewidomych i 58 widzących) ze szkół ponadpodstawowych poproszono o pisemne zdefiniowanie 20 rzeczowników należących do różnych pól semantycznych. Z uzyskanych ponad dwóch tysięcy odpowiedzi wybrano wszystkie definicje lub ich fragmenty, które wyjaśniają znaczenia haseł w sposób niezgodny z uzusem językowym oraz zrekonstruowano możliwe mechanizmy budowania takich definicji. Szczegółowe analizy wykazały, że mimo pewnych zbieżności zarówno treści nietypowych definicji, jak i mechanizmów ich tworzenia przez niewidomych i widzących, u osób z defektem wzroku nieco częściej i wyraźniej znaczenia wyrazów kształtują się w sposób niezgodny z uporządkowaniem ogólnie przyjętym w języku.

*Słowa kluczowe:* niewidomi, werbalizm, definiowanie wyrazów, leksykon umysłowy, psychosemantyka

### Werbализm jako charakterystyczna cecha języka osób niewidomych – przegląd badań

Dane pochodzące z badań nad osobami niewidomymi mogą pomóc w sprecyzowaniu stopnia zależności rozwoju różnych aspektów funkcjonowania poznawczego i językowego od informacji pozyskiwanych dzięki zmysłowi wzroku. Wskaźniki rozwoju poznawczego niewidomych przestają się wyraźnie różnić od wskaźników ich widzących rówieśników między 11. a 13. rokiem życia, co może stanowić efekt zarówno rozwoju i możliwości użycia zdolności intelektualnych wykraczających poza uczenie się oparte na percepcji, jak i rozwoju języka kompensującego brak informacji wzrokowych (Brambring, Tröster 1994; Hodapp 1998; Pérez-Pereira, Conti-Ramsden 1999). Większość różnic dotyczących samego języka zanika natomiast znacznie wcześniej, na ogół w wieku 5 lat (Pérez-Pereira, Conti-Ramsden 1999; Lewis 2003). Jeśli założymy, że w leksykonie osób widzących znaczenie części słownictwa wyznaczone jest przez informacje o charakterze wzrokowym, to podstawy funkcjonowania językowego niewidomych nie mogą być w żadnym okresie życia utożsamiane całkowicie

z funkcjonowaniem osób widzących. Wiąże się to z problemem tzw. werbalizmu języka niewidomych.

Termin „werbalizm” w odniesieniu do języka niewidomych oznacza posługiwanie się przez nich wyrazami „pustymi znaczeniowo”, tj. takimi, których desygnaty są niedostępne ich percepcji. Jednym z podstawowych sposobów określenia stopnia werbalizmu jest odkrywanie siły tendencji niewidomych użytkowników języka do używania terminów „wzrokowych” w wypowiedziach prowokowanych za pomocą różnych instrukcji. W eksperymentach skojarzeniowych Cutsfortha, uważanego za prekursora badań nad werbalizmem<sup>1</sup>, respondenci (w wieku 8–21 lat) podawali pierwsze skojarzenie o charakterze cechy nazwy obiektów zróżnicowanych pod względem dostępności ich desygnatów dla osób niewidomych. Uzyskano około 50% odpowiedzi zakwalifikowanych jako „wzrokowe”, w tym niektóre nieprawidłowe, np. *cotton – blue* (Cutsforth 1932, 1951, 1968, za: Klimasiński 1989; Warren 1994; Pérez-Pereira, Conti-Ramsden 1999; Rosel i in. 2005). W eksperymencie skojarzeniowym prostym przeprowadzonym przez A. Szczechowicz (1976) niewidomi (z klas III–VIII) podawali natomiast mniej skojarzeń wzrokowych niż widzący, a w badaniu tego typu przedstawionym w pracy S.R. Wyver, R. Markham i S. Hlavacek (2000) (test skojarzeniowy prosty, na materiale bodźców „wzrokowych” i „niewzrokowych”) nie stwierdzono różnic między dziećmi z defektem wzroku i bez defektu (w wieku 6–12 lat) co do stopnia wizualności ich odpowiedzi. Bada się także stopień użycia wyrażen o charakterze wzrokowym w opisach i odpowiedziach na różne pytania, a także w definicjach konstruowanych przez respondentów. W eksperymentach R.K. Harleya (1963) wskaźnik werbalizmu w definiowaniu nazw obiektów przez niewidomych (w wieku około 7–14 lat) okazał się niski. W badaniach polskich dzieci niewidome (z klas II–VII i III–VIII), odpowiadając na pytania o podobieństwo obiektów i zjawisk, rzadko posługiwały się cechą barwy jako podstawą do porównań, a w teście definicji rzadziej uwzględniały właściwości wzrokowe niż dzieci widzące (Sękowska 1974, Szczechowicz 1976). W eksperymencie przedstawionym natomiast przez J. Rosela i in. (2005) nie wykazano różnic w częstotliwości użycia wyrazów „wzrokowych” w opowiadaniach i opisach postaci konstruowanych przez osoby niewidome i widzące (w wieku 7–14 lat).

Dokładniejszym sposobem określania stopnia werbalizmu jest sprawdzanie rozumienia wyrazów, jakimi posługują się osoby niewidome, przy czym przedmiotem badania są na ogół również terminy „wzrokowe”. W badaniach Harleya wskaźnikiem tak ujmowanego werbalizmu była niezdolność do dotykowego zidentyfikowania obiektu (wśród innych obiektów), stanowiącego desygnat poprawnie zdefiniowanego wyrazu. Stwierdzono negatywną korelację stopnia werbalizmu m.in. z wiekiem i doświadczeniem związanym z poszczególnymi obiektami (Harley 1963). W badaniach porównawczych przeprowadzanych przy użyciu podobnych metod różnica między poprawnie zdefiniowanymi wyrazami a poprawnie zidenty-

<sup>1</sup> W literaturze polskiej problem werbalizmu jest przedmiotem rozważań także dzięki pracom dotyczącym tzw. wyobrażeń zastępczych (surogatowych), powstających w wyniku procesów analogii i synestezji, tworzonych bez bezpośredniego udziału informacji zewnętrznych i stanowiących sztuczne wypełnienie „pustych pojęć” (Sękowska 1974, Majewski 1983, Grzegorzewska 1989, Klimasiński 1989, Fojkis 2004).

fikowanymi desygnatami była podobna w grupach osób niewidomych i widzących lub nieco wyższa w grupie niewidomych (Demott 1972; von Tetzchner, Martinsen 1981, za: Pérez-Pereira, Conti-Ramsden 1999; Rosel i in. 2005). Należy zauważyć, że efekty takich badań mogą zależeć od sprawności dotykowej osoby niewidomej.

Dokładniejsze i bardziej wielostronne sposoby sprawdzania rozumienia terminów wzrokowych przez osoby niewidome przedstawione zostały w pracy B. Landau i L.R. Gleitman (1985). Opisane badania niewidomej dziewczynki<sup>2</sup> polegały zarówno na obserwacji sposobu wykonywania przez nią poleceń zawierających czasowniki *patrzeć* i *widzieć* (*look* i *see*), jak i na analizie odpowiedzi na pytania z takimi czasownikami oraz wypowiedzi spontanicznych z ich użyciem. Reakcje dziecka dowodziły zrozumienia specyfiki działania percepcji wzrokowej (w porównaniu z dotykową czy słuchową), tj. zrozumienia, że jest to percepcja obiektów z pewnej odległości, z zachowaniem wolnej przestrzeni między osobą percypującą a obiektem oraz że sposób percepcji zależy od położenia obiektu względem osoby<sup>3</sup>. Ponadto stwierdzono, że dziecko używa wyrazów *patrzeć* i *widzieć* w sposób konsekwentny i spójny, w podwójnym znaczeniu: percepcji dotykowej (dominującego sposobu badania rzeczywistości przez dziecko) oraz percepcji świata specyficznej dla innych osób (widzących). Ta sama niewidoma dziewczynka poddawana (w przedziale wiekowym 3,5–6 lat) eksperymentom werbalnym dotyczącym użycia nazw kolorów (jak np. ocena sensowności zdań o strukturze „X jest/nie jest Y” lub odpowiedzi na pytania typu: „czy Y jest nazwą koloru?”) wykazała zrozumienie, że barwy tworzą pewien jednolity, niedostępny dla niej wymiar percepcyjny, charakteryzujący jedynie obiekty konkretne (Landau, Gleitman 1985). Wnioski takie zostały potwierdzone poprzez obserwację innych dzieci (Pérez-Pereira, Conti-Ramsden 1999). Pojawiają się także hipotezy o budowaniu znaczeń wyrazów odnoszących się do kolorów przez odniesienie do wrażeń dotykowych i słuchowych oraz do stanów emocjonalnych (Sękowska 1974, Majewski 1983, Lewis 2003).

Podstawą wnioskowania o sposobie rozumienia wyrazów wzrokowych przez niewidomych jest wreszcie analiza formułowanych przez nich definicji takich wyrazów. W książce Landau i Gleitman (1985) zacytowano kilkanaście szczegółowych i poprawnych (z punktu widzenia widzących użytkowników języka) definicji czasowników związanych z percepcją wzrokową, takich jak np.: *patrzeć*, *przyciemniać*, *zerknąć*, *blaknąć* (*look*, *darken*, *peek*, *fade*) itp., skonstruowanych przez dorosłą osobę niewidomą. W przedstawionych w pracy Mikołajczak-Maty (2006) analizach definicji wyrazu *tęcza*, zbudowanych przez kilkadziesiąt osób niewidomych, pojawiły się natomiast, obok wielu prawidłowych, pojedyncze wyjaśnienia wskazujące na brak precyzyjnego odróżnienia znaczenia definiowanego hasła od znaczeń wyrazów *oblaki*, *chmury* czy nawet *niebo*.

Reasumując, używanie przez osoby niewidome wyrazów, których znaczenia w leksykonie widzących użytkowników języka są wyznaczone przez informa-

<sup>2</sup> Badania miały charakter longitudinalny: rozpoczęły się, gdy dziecko ukończyło 21 miesięcy i trwały przez kilka lat, w regularnych kilkutygodniowych odstępach czasu.

<sup>3</sup> Badania przeprowadzone przez A. Bigelow (1988,1992) na dzieciach w wieku od około 4 do 9 lat wykazały jednak, że zrozumienie działania wzroku przez dzieci niewidome jest procesem długotrwałym i trudnym, spowodowanym odwoływaniem się do działania dotyku.

cje wzrokowe, nie musi oznaczać posługiwania się językiem „pustym znaczeniowo”. Poprawne wykonywanie zadań werbalnych z użyciem takich wyrazów powinno się interpretować jedynie w terminach możliwości nabywania wiedzy językowej przez niewidomych, a nie tożsamości wiedzy o desygnatach wyrazów u niewidomych i widzących czy identyczności struktury pojęć rozumianych jako całościowe umysłowe reprezentacje kategorii tworzonych przez te desygnaty.

### Cel badań, respondenci i materiał badawczy

Szczegółowe badania nad rozumieniem wyrazów przez osoby niewidome dotyczą zazwyczaj ściśle „wzrokowego” pola leksykalnego: koloru, światła, czynności związanych z widzeniem. Przedmiotem tej pracy są natomiast analizy znaczeń wyrazów z różnych pól leksykalnych. Celem tych analiz jest sprawdzenie, czy pozyskiwanie informacji o świecie z całkowitym pominięciem drogi wzrokowej skutkuje taką odmiennością ukształtowania znaczeń w stosunku do znaczeń przyjętych w języku ogólnym, która przejawia się w zadaniu polegającym na budowaniu definicji przez osoby niewidome. Wypowiedź budowana w odpowiedzi na instrukcję „zdefiniuj x” nie ujawnia całkowicie znaczenia wyrazu x reprezentowanego w słowniku umysłowym respondenta. Stopień tego ujawniania jest wyznaczony m.in.: regułami i ograniczeniami dotyczącymi formy definicji, dostępnością do własnej wiedzy w momencie wykonywania zadania oraz umiejętnością jej zwerbalizowania w tym momencie (por. Watson 1985, Mikołajczak-Matyja 1999). Przedmiotem analizy semantycznej może być sensowność sposobu użycia poszczególnych leksykalnych elementów definicji, tj. zgodność użycia z ich znaczeniami ogólnie przyjętymi w języku, zarówno w relacji do znaczenia słowa definiowanego, jak i do znaczeń innych elementów zbudowanej wypowiedzi. Założono, że ze względu na wymienione ograniczenia i dużą możliwość kompensacji kształtowania znaczenia przez informacje pozyskiwane drogą językową odmienności znaczenia wyrazów przejawiające się w definicjach nie są zjawiskiem częstym i ich uchwycenie wymaga przebadania większej grupy osób z defektem wzroku.

O tworzenie definicji poproszono 58 osób ze szkół ponadpodstawowych (od I klasy gimnazjum do ostatniej klasy liceów lub szkół średnich zawodowych), w wieku 13–19 lat, całkowicie niewidomych lub jedynie z poczuciem światła, bez zachowanych wspomnień wzrokowych. W celu ustalenia, w jakim stopniu ewentualne osobliwości czy nieprawidłowości użycia wyrazów można traktować jako efekt dysfunkcji wzroku, badanie przeprowadzono z udziałem 58 osób widzących, z zastosowaniem następujących kryteriów doboru grupy kontrolnej: rodzaj szkoły i poziom (klasa), wiek, płeć, ogólne wyniki w nauce. Przyjęto, że ewentualne podobieństwa dotyczące specyfiki wyrażenia zastosowanych w definicji przez obie grupy badanych można interpretować w terminach niezależności mechanizmów kształtowania się znaczeń od uzyskiwania danych wzrokowych.

Materiał badawczy stanowiło 20 polskich rzeczowników zróżnicowanych pod względem przynależności do pól leksykalnych i roli wzroku w poznawaniu ich desygnatów przez osoby widzące. Były to: rzeczowniki konkretne, desygnujące różnorodne wytwory człowieka (*autobus, komputer, posąg, piwo, dezodorant, szkoła, kawiarnia, kamienica, dach, sufit*) lub związane z szeroko rozumianym światem przyrody (*oko, krew, pomidor, jesień*), nazwy czynności i dźwięku (*krok, gwizd*) oraz



wyrazy o wyższym stopniu abstrakcyjności (*drużyna, egoista, zdziwienie, uczciwość*). Cechy związane z percepcją wzrokową, które mogą stanowić ważny element znaczenia części tych wyrazów lub utrudnić poznanie desygnatów, to przede wszystkim: kolor/przezroczystość (*piwo, pomidor, krew, jesień*), wielkość (*kamienica, kawiarnia, autobus, dach, sufit, posąg*), dostępność (*dach, sufit*) oraz płynność (*piwo, krew*). Ponadto wszystkie desygnaty materialne mogą być poznawane przez niewidomych drogą percepcji dotykowej, bardziej sekwencyjnej niż wzrokowa.

Badanie miało charakter pisemny. Każdy respondent otrzymał ankietę zawierającą listę haseł wraz z instrukcją, w której polecano formułować „definicje związane, a zarazem dokładne i zrozumiałe”<sup>4</sup>.

### Analiza nietypowych definicji

Otrzymano 2216 definicji: 1130 od osób niewidomych i 1086 od widzących. Zgodnie z przewidywaniem jedynie w kilkudziesięciu definicjach otrzymanych od osób z obu grup można znaleźć pewne osobliwości czy nieprawidłowości<sup>5</sup>. Zestawienie 1 zawiera wszystkie takie definicje lub ich fragmenty, które wyjaśniają znaczenia haseł w sposób nietypowy lub niezgodny z uzusem językowym. Podstawą takiej kwalifikacji i oceny były przede wszystkim semantyczne wyjaśnienia wyrazów zawarte we współczesnych słownikach języka polskiego (uzupełnione w sposób nieunikniony intuicją autorki opracowania). W zestawieniu 1 nie uwzględniono definicji haseł *sufit* i *dach*, które zostaną omówione oddzielnie (por. zestawienie 2). Poszczególne definicje oddzielone są średnikami, liczby w nawiasach wskazują definicje podane przez więcej niż jedną osobę z grupy. Podkreślono elementy wspólne dla obu badanych grup. Analizy stanowią próbę rekonstrukcji możliwych mechanizmów pojawiania się takich osobliwości. W wyjaśnieniach przytoczono, w razie konieczności, dalsze fragmenty definicji.

Dane z zestawienia dotyczą najczęściej fragmentu definicji określanego jako „rodzaj nadrzędny”, czyli tej części, która stanowi próbę przyporządkowania znaczenia hasła do kategorii o szerszym zakresie. Pierwsza grupa takich przypadków to definicje, w których kontrowersyjny wydaje się pojedynczy wyraz użyty do wyrażenia rodzaju. Zastosowanie go w definicjach można interpretować jako dokonaną przez respondenta próbę chwilowego rozszerzenia znaczenia wyrazów lub wyrażeń dla potrzeb sytuacji badawczej. Zgodnie z koncepcją przedstawioną w pracy J. Aitchison (2003) istnieje konieczność rozróżnienia stałych i czasowych powiązań hierarchicznych między elementami pamięci semantycznej. Brak stałych, silnie utrwalonych powiązań między wyrazami o węższych i szerszych zakresach znaczeniowych<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Ankiety dla eksperymentalnej grupy osób niewidomych (instrukcje i listy haseł) zostały wydrukowane alfabetem Braille’a.

<sup>5</sup> Porównawcza szczegółowa analiza treści wszystkich otrzymanych definicji stanowić będzie przedmiot odrębnego opracowania.

<sup>6</sup> Przykłady takich stałych powiązań w słowniku przeciętnych użytkowników języka: *wróbel – ptak, krzesło – mebel*.

może przejawiać się m.in. w formie opóźnień i kłopotów w zadaniu polegającym na podawaniu terminu nadrzędnego dla danej grupy wyrazów: podawanie nazwy nadrzędnej w takich zadaniach może być wynikiem wnioskowania przeprowadzonego w momencie ich wykonywania, tj. przydatność pewnych terminów jako nadrzędnych dla danej grupy wyrazów jest być może samodzielnie odkrywana przez podmiot w danym momencie (tamże). Próba tworzenia definicji o budowie klasycznej (czyli o budowie: rodzaj nadrzędny + cechy różnicujące) prowadzi do poszukiwania wyrazu o szerszym zakresie znaczeniowym niż wyraz definiowany. W przypadku braku takiego gotowego, łatwego do zaktywizowania połączenia następuje aktywizowanie jednostek leksykalnych o znaczeniach pokrewnych i podjęcie decyzji o możliwości ich wykorzystania w tworzonej definicji poprzez chwilowe rozszerzenie granic odpowiadających im kategorii pojęciowych. Rozszerzenie takie może ułatwiać niezbyt dokładne różnicowanie znaczeń wyrazu definiującego i definiowanego. Nie można jednak także wykluczyć możliwości, że u podstaw takich „osobliwości” w formułowaniu definicji leży trwałe, inne niż ogólnie przyjęte w języku, ukształtowanie znaczeń wyrazów lub/i ich uporządkowanie. Wskaźnikiem stopnia prawidłowości kształtowania znaczeń wyrazów mogą być pozostałe części definicji. Zasięg takich odmienności lub chwilowego rozszerzenia jest różny.

**Zestawienie 1. Definicje nietypowe**

<b>Hasło</b>	<b>Niewidomi</b>	<b>Widzący</b>
<i>kamienica</i>	blok; kamienista uliczka – osiedle	ośrodek mieszkaniowy
<i>autobus</i>	...wozi z miejscowości do miasta	środek masowego przekazu
<i>posąg</i>	<b>obraz</b> (2); wieża; ...przedstawiający człowieka lub mumię... ...odlany z kamienia	<b>obraz</b>
<i>komputer</i>		środek masowego przekazu (3)
<i>szkło</i>	<b>tworzywo sztuczne</b> ; kruszec; surowiec energetyczny; metal;	<b>tworzywo sztuczne</b> (3); ... z tworzywa sztucznego; substancja chemiczna
<i>kawiarnia</i>	sklep (2); <b>restauracja</b>	bar (2); <b>restauracja</b> ; pub
<i>piwo</i>		zrobione z browaru
<i>dezodorant</i>	<b>perfum(y)</b> ; otrzymujemy dzięki niemu przejrzysty zapach	<b>perfum(y)</b> (7); perspirant
<i>gwizd</i>	artykułowany dźwięk	
<i>krok</i>	zjawisko	
<i>zdziwienie</i>	moment	
<i>rew</i>	część organizmu ciecz limfatyczna	...składa się z limfy
<i>pomidor</i>		warzywo bulwowe

Wyraz *zjawisko* (N)<sup>7</sup> zastosowany do definiowania hasła *krok* ma znaczenie tak szerokie, że można traktować go jako w przybliżeniu prawidłowy termin nadrzędny dla hasła. Bardziej kontrowersyjne jest zestawienie *zdziwienie* – *moment* (N). Podstawą wykorzystania kategorii czasu może być znaczeniowy element krótkotrwałości stanu opisywanego w dalszej części definicji dość precyzyjnie: „moment, w którym człowiek jest zaskoczony i nie może w coś uwierzyć”.

W roli rodzaju nadrzędnego wykorzystywany jest także wyraz pokrewny hasłu w tym sensie, że należy do tej samej dość wąskiej kategorii i ma wspólne z nim określenie nadrzędne, np. *kamienica* – *blok* (N) (wspólna kategoria/termin nadrzędny: *budynki mieszkalne*), *dezodorant* – *perfumy* (N, W) (*kosmetyki pachnące*), *kawiarnia* – *restauracja* (N) / *bar* (W) / *pub* (W) (*lokale gastronomiczne*) lub *posąg* – *obraz* (N, W) (*dzieła sztuki*, w tym przypadku polisemia wyrazu *obraz* może dodatkowo ułatwiać względnie trwale przypisywanie mu szerszego znaczenia „przedstawienia czegoś” jako wspólnego elementu różnych jego znaczeń). Więcej wątpliwości budzi użycie wyrazów *sklep* i *wieża* w tworzonych przez niewidomych definicjach, odpowiednio, *kawiarni* i *posągu*. Odległość semantyczna między wyrazami *kawiarnia* a *sklep* (ze wspólnym elementem znaczeniowym: *lokal/miejsce, gdzie można kupić coś do jedzenia*) jest większa niż między *kawiarnią* a *restauracją* czy *barem*. Wspólnym elementem znaczenia *posągu* i *wieży* może być jedynie *wysoka konstrukcja trójwymiarowa* (z zastrzeżeniem, że w przypadku *posągu* dominacja wymiaru wysokości nad pozostałymi nie jest cechą konieczną). Jednak jeśli cechy różnicujące *sklepu* w definicjach *kawiarni* (*sklep spożywczy, zjada się jedzenie przy stolikach, sklep spotkań*) wskazują na przynajmniej w jakimś stopniu prawidłowe różnicowanie znaczenia wyrazów *kawiarnia* i *sklep*, uszczegółowienie jednostki *wieża* jedynie przez określenie relatywne *duża* nie dowodzi prawidłowego różnicowania znaczeń *posągu* i *wieży*.

Jeszcze trudniejsze do zaakceptowania jest użycie wyrazów *metal* (N) i *kruszec* (N) w charakterze nadrzędnika dla *szkła*. Cechy różnicujące tych definicji (*metal, którym można się skaleczyć; kruszec produkowany z piasku, powstający podczas działania wysokiej temperatury*) wskazują raczej na słabe różnicowanie znaczeń *szkła* i *metal* lub *kruszcza* (najbliższy wspólny termin nadrzędny to *substancja* lub, ewentualnie, *tworzywo*), niż na całkowicie nieprawidłowe ukształtowanie znaczenia wyrazu *szkło*. Z definicji *kamienica* – *kamienista uliczka* – *osiedle*, skonstruowanej przez niewidomego respondenta, można natomiast wnioskować jedynie o jakimś powiązaniu znaczenia hasła z szeroko rozumianym budownictwem.

Wreszcie użycie neologizmu *perspirant* (W) w definicji *dezodorantu* może stanowić efekt redukcji jednostki leksykalnej *antyperspirant*, spowodowanej lub ułatwionej brakiem zrozumienia jej budowy i znaczenia konstytuujących ją morfemów.

Druga grupa danych pokazanych w zestawieniu to takie, w których wątpliwości budzi użycie w roli rodzaju nadrzędnego wyrażenia złożonego, mającego w języku utrwalone znaczenie, niezupełnie zgodne ze znaczeniem hasła. Zastosowanie takich rozbudowanych wyrażań jako nazw kategorii nadrzędnych wydaje się efektem wykorzystania pierwotnych znaczeń elementów składowych, zamiast utrwa-

<sup>7</sup> W nawiasach oznaczenia grupy, której członek podał daną definicję: N – niewidomi, W – widzący.

lonego znaczenia całej syntagmy. Stosunkowo poprawna wydaje się definicja *krewność* – część organizmu (N): pełna akceptowalność tego połączenia jest ograniczona jedynie prototypowym użyciem wyrażenia *część organizmu* w odniesieniu raczej do części nie płynnych. Bardziej natomiast nietypowe wydaje się zastosowanie określeń *tworzywo sztuczne* (W) i *substancja chemiczna* (W) jako kategorii nadrzędnych dla hasła *szkło*: szkło, stanowiące tworzywo do wyrobu różnych przedmiotów użytkowych, jest sztuczne w tym sensie, że otrzymuje się je w wyniku poddawania określonych substancji specjalnym procesom produkcyjnym (nie jest jednak typowym polimerowym tworzywem sztucznym) i, jak każdy obiekt materialny, stanowi substancję o określonym składzie chemicznym. Podobnie można traktować użycie określenia *środek masowego przekazu* (W) jako klasy nadrzędnej dla hasła *komputer*: wyraz *środek* może tu występować w znaczeniu „narzędzia”, w tym narzędzia przekazu Internetu zaliczanego obecnie do mass mediów. Mniej akceptowalne wydaje się użycie tego samego złożonego wyrażenia w definicji hasła *autobus*: nieco metaforyczne w tym kontekście użycie jednostki *przekaz* mogło zostać ułatwione przez polisemię wyrazu *komunikacja* (komunikacja jako transfer/przekaz informacji a transport osób).

Jako przypadek pograniczny między dwiema analizowanymi grupami można traktować użycie syntagmy *ośrodek mieszkaniowy* (W) w celu definiowania hasła *kamienica*: być może jest to efekt wykorzystania instytucjonalno-przestrzennego znaczenia wyrazu *ośrodek* (por. „instytucja obejmująca swoim zasięgiem całokształt spraw związanych z jakąś dziedziną życia na pewnym terenie”; *Słownik języka polskiego* 1983, t. 2, s. 565) w powiązaniu z istniejącą syntagmą *ośrodek mieszkalny* (jak w połączeniach *ośrodek mieszkalno-rehabilitacyjny*). Natomiast definicje *szkło – surowiec energetyczny* (N), *pomidor – warzywo bulwowe* (W) i *gwizd – artykułowany dźwięk* (N), przyporządkowujące hasło do niewłaściwej, dość wąskiej kategorii nadrzędnej, należy prawdopodobnie interpretować jako efekt mało precyzyjnego ukształtowania znaczenia hasła lub syntagmy definiującej.

Definicja *krewność – ciecz limfatyczna* (N) stanowi być może efekt niezbyt dokładnego rozgraniczenia znaczeń *krwi* i *limfy*, spowodowany wiedzą o ich wspólnych elementach składowych (osocze), podobnie jak definicja *ciecz... składa się z limfy* (W).

Pozostałe dane z zestawienia dotyczą również szczegółowych cech różnicujących klasę nadrzędną. Definicja *piwo – zrobione z browaru* (W) wskazuje na przeniesienie pierwotnego znaczenia wyrazu *browar* (=zakład produkujący piwo) nie na sam napój (zgodnie z dość powszechnym uzusem w języku potocznym), lecz na jego składniki. Fragment definicji *autobus ...wozi z miejscowości do miasta* sugeruje połączenie przez niewidomego respondenta wyrazów *miejscowość* i *miasto* niewłaściwym związkiem semantycznym (w rzeczywistości jest to związek podrzędności). Stwierdzenie, że *posąg przedstawia człowieka lub mumię* (N) może wskazywać błędne ukształtowanie znaczenia wyrazu *mumia* lub/i błędne rozgraniczenie znaczeń *mumii* i *posągu*, a definiowanie *posągu* jako *odlanego z kamienia* (N) wskazuje na nieprecyzyjne znaczenie czasownika *odlewać* lub niedokładną szczegółową wiedzę o właściwościach kamienia.

Interesujące wydaje się także określenie *przejrzysty zapach* (jako efekt działania *dezodorantu*), które może stanowić przejaw swoistego ukształtowania znaczenia wzrokowej cechy przejrzystości u niewidomego respondenta.

Na oddzielne omówienie zasługują definicje hasel *sufit* i *dach*. Definicje zawarte w zestawieniu 2, zakwalifikowane jako wyjaśniające znaczenie w sposób

niezupełnie zgodny ze znaczeniem przyjętym w słownikach, wskazują wyraźne różnice między obiema grupami badanych.

Dla przeciętnego użytkownika języka, nie zajmującego się zawodowo ani budownictwem, ani znaczeniem wyrazów, definiowanie *sufitu* może być zadaniem niełatwym. W słownikach języka spotykamy definicje różniące się stopniem „encyklopedyzmu”, por. np. „dolna powierzchnia konstrukcji ograniczającej pomieszczenie od góry” (tamże, s. 368) i „wewnętrzna część górnej części pomieszczenia” (*Słownik współczesnego języka polskiego* 1996, s. 1075).

Wiedza na temat konstrukcji sufitu oraz różnic w stosunku do stropu czy nawet sklepienia jest prawdopodobnie na ogół niska u niespecjalistów, stąd typowe są próby konstruowania definicji ograniczających się do poprawnych określeń *górna część pomieszczenia* lub podobnych. Dane zawarte w zestawieniu 2 wskazują przede wszystkim, że – podobnie jak w przypadku analizowanych haseł, w charakterze klasy nadrzędnej używane są wyrazy spokrewnione z hasłem na zasadzie posiadania wspólnego z nim określenia nadrzędnego. Jednak tylko w definicjach osób widzących rolę taką pełni pokrewny wyraz *podłoga*, z cechami wskazującymi różnice między podłogą a sufitem lub/i funkcję oddzielania pomieszczeń z różnych kondygnacji. Wyrazu *ściana* używają natomiast w tej roli respondenci z obu grup, przy czym niektóre wyjaśnienia niewidomych formułowane przy udziale takiego wyrazu (*ściana nad pokojem lub całym domem, górna ściana w domu*) mogą budzić wątpliwości co do dokładnego rozgraniczenia znaczenia jednostek *sufit* i *dach*. Wątpliwości takie wydają się potwierdzać zarówno budowane przez niewidomych definicje, w których funkcję rodzaju nadrzędnego pełni *dach* (na ogół bez uszczegółowienia wskazującego poprawne ujmowanie różnicy między dachem a sufitem), jak i wyjaśnienia typu *górna część budynku* lub/i informacje o funkcji ochronnej (charakterystycznej bardziej dla dachu niż sufitu). Pojawiły się także definicje niewidomych różnicujące wprawdzie znaczenia obu wyrazów, ale sugerujące występowanie sufitu tylko w górnej części budynku: *spodnia część dachu, spód dachu, poddasze budynku* (ta ostatnia definicja sugeruje dodatkowo brak rozgraniczenia znaczenia sufitu i poddasza). Tylko jedna definicja skonstruowana przez osobę widzącą – *oddziela pokój od dachu* – wskazuje wyraźnie na brak precyzji znaczenia wyrazów. Na nieprawidłowe ukształtowanie znaczenia hasła może wskazywać definicja rozpoczynająca się od wyrazu *mebel*, a pozostałe definicje podane przez niewidomych są nieprecyzyjne (*służy do podtrzymywania*) lub wydają się sugerować np. brak pewności co do sposobu położenia jego desygnatu (*podwyższenie stropu, prostopadły/równoległy do podłogi*).

Wyjaśnienia konstruowane dla hasła *dach* budzą mniej wątpliwości. Większość respondentów z obu grup definiowała *dach* prawidłowo jako *część* lub *pokrycie domu/budynku*, którego główną funkcją jest *zabezpieczanie przed warunkami atmosferycznymi*. Jedynie jeden respondent z każdej grupy w poszukiwaniu kategorii nadrzędnej odwołał się do nazwy innego poziomego elementu konstrukcji budynku: *sklepienie* (N) i *strop* (W). Dwie definicje niewidomych wymienione w zestawieniu (*dach – część budynku pokrywająca sufit; zewnętrzna strona sufitu*) można traktować jako sugestie występowania sufitu tylko w górnej części budynku, następna (*podwyższenie kondygnacji... podtrzymujące całość*) nieprecyzyjnie wskazuje zarówno kategorię nadrzędną, jak i funkcję. Na nieprawidłowe ukształtowanie znaczenia wyrazu *dach* najsilniej wskazuje definicja *wewnętrzna część budynku*.

**Zestawienie 2.** Nietypowe definicje haseł *sufit* i *dach***Niewidomi**

SUFIT: górna ściana pomieszczenia;  
 „górna ściana”;  
 ściana nad pokojem lub całym domem;  
 górna ściana w domu;  
 spodnia część dachu, górna ściana  
 budynków; dach pomieszczenia; dach  
 od wewnętrznej strony, podłoga górnej  
 kondygnacji;  
 dach nad każdym domem; jakby dach dla  
 każdego domu, budynku;  
 spód dachu;  
 górna część budynku; górna część domu,  
 która chroni przed deszczem; górna część  
 budynku, dzięki niej deszcz nie pada na  
 głowę; rzecz dająca schronienie w domu  
 przed deszczem;  
 poddasze budynku;  
 podwyższenie stropu;  
 mebel u góry ściany;  
 prostopadły do podłogi, równoległy do niej;  
 służy do podtrzymywania;  
 DACH: sklepienie budynku;  
 część budynku pokrywająca sufit;  
 zewnętrzna strona sufitu;  
 podwyższenie kondygnacji budynku  
 podtrzymujące całość;  
 wewnętrzna część budynku;

**Widzący**

**górna ściana**; jedna ze ścian (2); górna  
 ściana pomieszczenia (2); górna ściana  
 w pomieszczeniu; ściana nad głową;  
 ściana położona nad podłogą;  
 oddziela pokój od dachu;  
 podłoga górnego piętra; dla jednego  
 pomieszczenia podłoga,  
 dla drugiego dach; podłoga kolejnego  
 piętra; podłoga odwrotnie położona;  
 podłoga na górze; górna część  
 pomieszczenia, podłoga pomieszczenia  
 nad nim;  
 najwyższy strop budynku;

**Podsumowanie**

Porównanie danych pochodzących od niewidomych i widzących wskazuje zarówno podobieństwa, jak różnice. W zbiorach definicji uzyskanych od grupy niewidomych i widzących znaleziono definicje niezgodne z uzusem dla 12 z 20 haseł, z czego dla 9 tych samych haseł (*kamienica, autobus, posąg, szkło, kawiarnia, dezodorant, krew, sufit i dach*). Respondenci z żadnej z grup nie formułowali nietypowych definicji dla haseł *uczciwość, egoista, drużyna, oko* oraz *jesień*. W zestawieniu 1 ogólna liczba definicji kwalifikowanych jako nie całkiem zgodne z uzusem jest nawet nieco większa u osób widzących (N: 22, W: 26), ale definicje budowane przez tę grupę są mniej zróżnicowane (liczba różnych definicji: N: 20, W: 15). Często u respondentów definicja *dezodorant – perfumy* – główna przyczyna tej rozbieżności – została zinterpretowana jako przejaw wspólnej dla obu grup tendencji do stosowania w roli rodzaju nadrzędnego jednostek, które można traktować jako spokrewnione z hasłem na zasadzie przynależności do tej samej kategorii i posiadania wspólnego z nim określenia nadrzędnego. Respondenci widzący używają jednak w tej funkcji na ogół wyrazów rzeczywiście blisko spo-

krewnionych, tj. mających bliskie wspólne nadrzędne określenie (obok wymienionego przed chwilą: także *sufit – podłoga, ściana, kawiarnia – bar, restauracja* czy ewentualnie *posąg – obraz*), a osoby niewidome odwołują się także do jednostek o znaczeniu bardziej odległym: *posąg – wieża, sufit – dach, kawiarnia – sklep*. Ponadto tendencja do budowania definicji ze złożzeń zgodnie z pierwotnymi znaczeniami ich elementów (*środek masowego przekazu, tworzywo sztuczne*) jest bardziej charakterystyczna dla osób widzących, natomiast w definicjach niewidomych znajdujemy znacznie trudniejsze do zaakceptowania połączenia: *kamienica – kamienista uliczka, szkło – kruszec, metal czy sufit – mebel*. Tymczasem najmniej prawidłowe definicje tworzone przez widzących: *dezodorant – perspirant* i *piwo – zrobione z browaru* można raczej traktować jako zawierające odpowiednio formę i znaczenie nieistniejące w języku ogólnym, będące zatem wynikiem pomyłki lub inwencji respondenta.

Można zatem przyjąć, że chociaż obie grupy przejawiają pewną tendencję do budowania definicji „nietypowych”, u osób niewidomych nieco częściej znaczenia wyrazów kształtują się w sposób niezgodny z uporządkowaniem ogólnie przyjętym w języku lub przynajmniej znaczenia niektórych wyrazów są tak niedokładnie zróżnicowane, że stają się podstawą do tworzenia osobliwych sformułowań w sytuacji definiowania. Szczególnie interesującym dowodem takiego stwierdzenia wydają się być definicje hasła *sufit* i, w mniejszym stopniu, hasła *dach*, wskazujące, że brak doświadczeń wzrokowych może powodować niedokładne ukształtowanie i różnicowanie ich znaczeń. Wniosek ten może mieć jednak charakter hipotezy, którą należałoby zweryfikować w bardziej szczegółowych badaniach przeprowadzanych indywidualnie. Jego potwierdzenie mogłoby prowadzić do rozszerzenia sposobu pojmowania zjawiska werbalizmu: z jednej strony (jak wynika z przeglądu badań) niewidomi potrafią wytworzyć znaczenie wyrazów nawet całkowicie „wzrokowych”, a z drugiej – brak informacji wzrokowych może powodować specyficzne kształtowanie się znaczeń wyrazów należących do różnych pól semantycznych. Zapobieganie takiej możliwości powinno znaleźć odzwierciedlenie w szczegółowych programach i technikach nauczania dzieci niewidomych.

Interesujący wydaje się też wyłaniający się z analiz obraz zbieżności nie tylko pojedynczych nietypowych definicji, ale i mechanizmów ich tworzenia przez osoby z defektem wzroku i bez takiego defektu. Zbieżności takie są dowodem znacznej niezależności kształtowania się znaczeń od sposobu pozyskiwania informacji o świecie.

## Bibliografia

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford UK, Cambridge USA: Blackwell.
- Bigelow, A. (1988). Blind children's concepts of how people see. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 82.
- Bigelow, A. (1992). Blind children's ability to predict what another sees. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 86.
- Brambring, M., Tröster, H. (1994). The assessment of cognitive development in blind infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88.
- Fojkis, A. (2004). Wyobrażenia surogatowe u niewidomych, ich rola i znaczenie w kształtowaniu wyobrażeń świata i pojęć u niewidomych. *Szkola Specjalna*, 3.
- Grzegorzewska, M. (1989). Struktura wyobrażeń surogatowych u niewidomych. W: M. Grzegorzewska, *Wybór pism*. Warszawa: IW Związków Zawodowych.

- Harley, R.K. (1963). *Verbalism among blind children: an investigation and analysis*. New York: American Foundation for the Blind.
- Hodapp, R.M., (1998). *Development and disabilities*. Cambridge: University Press.
- Klimasiński, K. (1989). *Organizacja czynności poznawczych przy głębokim defekcie wzroku*. Kraków: UJ.
- Landau, B., Gleitman, L.R. (1985). *Language and experience. Evidence from the blind child*. Cambridge MA, London: Harvard University Press.
- Lewis, V. (2003). *Development and disability*. Malden: Blackwell Publishing.
- Majewski, T. (1983). *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: PWN.
- Mikołajczak-Matyja, N. (1999). Methodological value of experiments on concept definition. Constancy of the process of concept definition by average language users. *Lingua Posnaniensis*, 41.
- Mikołajczak-Matyja, N. (2006). Wiedza o obiektach i zjawiskach naturalnych w definicjach konstruowanych przez niewidomych i widzących użytkowników języka. *Szkoła Specjalna*, 2.
- Pérez-Pereira, M., Conti-Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. Hove: Psychology Press.
- Rosel, J., Caballer, A., Jara, P., Oliver, J.C. (2005). Verbalism in the narrative language of children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99.
- Sękowska, Z. (1974). *Kształcenie dzieci niewidomych*. Warszawa: PWN.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak (1983). Warszawa: PWN.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj (1996). Warszawa: Wilga.
- Szczechowicz, A. (1976). Swoistość kształtowania się pojęć u dzieci niewidomych. W: K. Klimasiński (red.), *Procesy poznawcze a defekty sensoryczne. Materiały I Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej*. Warszawa: PZG, PZN, UJ Instytut Psychologii.
- Warren, D.H. (1994). *Blindness and children*. New York: Cambridge University Press.
- Watson R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language*, 12.
- Wyver, S.R., Markham, R., Hlavacek, S. (2000). Inferences and word associations of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94.

## DEFINITIONS FORMULATED BY BLIND AND SIGHTED PEOPLE AS A CONTRIBUTION TO THE DISCUSSION ON VERBALISM

### *Summary*

Verbalism, or a blind person's ability to use words that are "semantically empty" because of the lack of visual information on their referents, is this aspect of language that in theory causes the greatest difference in the linguistic functioning of blind people and sighted people. Detailed research on comprehension of words by blind people usually refers to "visual" lexical units: names of color, light, and activities connected with vision. The presented analyses aim at studying the specificity of the formation of meanings of less "visual" words that demonstrates in the content of the formulated definitions. 116 students (58 blind students and 58 sighted students) from post-primary schools were asked to provide written definitions of twenty nouns from various semantic fields. Over two thousand responses were collected, out of which were chosen all the definitions or their parts that explained the meaning of words in disagreement with the linguistic usage, and possible mechanisms of formulation of such definitions were reconstructed. Detailed analyses showed that although certain similarities both in the content of unusual definitions and in the mechanisms of their formulation existed in blind people and in sighted people, the meanings of words were formed in disagreement with the order that is generally accepted in the language a little more frequently and more clearly by people with visual impairments.

**Key words:** blind people, verbalism, defining words, mental lexicon, psychosemantics.



## DIAGNOZA POTENCJAŁU POZNAWCZEGO DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM (CZĘŚĆ 5). DZIECI PIĘCIO- I SZEŚCIOLETNIE Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM<sup>1</sup>

Analizie poddano wyniki badań zdolności poznawczych 44 dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz o normatywnym rozwoju w wieku pięciu i sześciu lat. Wszystkim badanym proponowano zestaw zadań dopasowany do ich wieku rozwojowego. Wykonanie oceniano w skali od 0 do 4 punktów, dopasowując liczbę punktów do sfer rozwojowych zgodnie z koncepcją L.S. Wygotskiego (2004). Porównanie rezultatów dzieci z niepełnosprawnością z wynikami dzieci o normatywnym rozwoju dało możliwość określenia mocnych i słabych stron w rozwoju poznawczym badanych z obu grup.

*Słowa kluczowe:* strefy aktualnego, najbliższego i oddalonego rozwoju, zdolności poznawcze, niepełnosprawność intelektualna

**M**odel diagnozy potencjału poznawczego oraz narzędzie diagnostyczne szczegółowo opisano w części 1. cyklu artykułów (Kulesza 2011a), natomiast funkcjonowanie poznawcze dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim o wieku umysłowym 3 i 4 lata scharakteryzowano w części 2. (Kulesza 2011b). To opracowanie jest kontynuacją prezentacji rezultatów uzyskanych przez badanych z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym.

### Problemy badawcze

W niniejszym badaniu starano się znaleźć odpowiedź na następujące pytanie: Jakie są zdolności poznawcze dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w porównaniu z dziećmi o normatywnym rozwoju o wieku umysłowym pięć i sześć lat?

Pytanie to ma charakter ogólny, dlatego też sformułowano pytania szczegółowe:

- Jakie są aktualne osiągnięcia poznawcze (Strefa Aktualnego Rozwoju – SAR) badanych?
- Jakie zdolności poznawcze znajdują się w ich Strefie Najbliższego Rozwoju (SNR)?

---

<sup>1</sup> Badania zdolności poznawczych prezentowane były w: Kulesza (2004, s. 123–194). W tym artykule dane tam zawarte wzbogacono o nowe rozważania.

- Jakie zadania są dla nich za trudne i mieszczą się w Strefie Oddalonego Rozwoju (SOR)?
- Jaka jest skuteczność pomocy udzielanej przez nauczyciela podczas diagnozy?

### Grupa badawcza, narzędzie, punktacja

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dobierano w pary z dziećmi dobrze się rozwijającymi o takim samym wieku umysłowym. W prezentowanym badaniu uczestniczyło łącznie 44 dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i o normatywnym rozwoju (22 dzieci z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim oraz 22 dzieci prawidłowo się rozwijających) o wieku umysłowym od 61 do 83 miesięcy.

Opracowano narzędzie zawierające 44 itemy (ich szczegółowa charakterystyka w: Kulesza 2011, s. 19–20). Wykonanie oceniano w skali od 0 do 4 punktów (tamże, s. 21).

### Wyniki dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku pięciu i sześciu lat

Porównanie wyników dzieci pełnosprawnych i z niepełnosprawnością *t*-testem dla prób niezależnych wykazało występowanie różnic istotnych statystycznie w dwóch grupach wiekowych na korzyść dzieci o normatywnym rozwoju (tabela 1).

**Tabela 1**

Wyniki dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej i o normatywnym rozwoju w parach o wieku umysłowym 5 i 6 lat – zestawy dla grup rozwojowych

Wiek umysłowy w latach	Grupy	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd st. średniej	Test Levene'a		Test równości średnich		
						F	Istotność	t	df	Istotność
5	N <sup>1</sup>	11	81,493	5,662	1,707	13,539	0,001	5,074	12,367	0,000
	L <sup>2</sup>	11	55,032	16,343	4,927					
6	N	11	88,510	6,169	1,860	8,637	0,008	4,281	12,940	0,000
	L	11	57,306	15,911	4,797					

<sup>1</sup>N – dzieci o normatywnym rozwoju,

<sup>2</sup>L – dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej.

Punktacja sprowadzona do skali od 0 do 100.

Źródło: Kulesza (2004, s. 132).

Otrzymane rezultaty są spójne z danymi innych autorów, np. J. Głodkowskiej (1998) i J. Kostrzewskiego (1976, 1990), i potwierdzają znane już fakty – istotnie

niższy poziom osiągnięć poznawczych dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Warto zatem, oprócz wskazania ogólnych tendencji, bardziej wnikliwie przyrzeć się wynikom uzyskanym przez dzieci w poszczególnych zadaniach, bowiem można przypuszczać, że zastosowana procedura zadanie – pomoc – zadanie zmieni ten niekorzystny obraz dzieci z niepełnosprawnością.

### **Profil osiągnięć poznawczych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną o wieku umysłowym pięć**

Średni wiek umysłowy badanych w obu grupach wynosił 68 miesięcy, natomiast wiek życia znacząco różnicował obie populacje. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (średni wiek życia – 109 miesięcy) były średnio o 43 miesiące starsze od swoich pełnosprawnych koleżanek i kolegów (średni wiek życia 66 miesięcy) i należy sądzić, że miały zdecydowanie większy zasób doświadczeń poznawczych.

Dzieci o takim samym wieku umysłowym (z dokładnością do miesiąca) dobrano w pary, np. dziecko z niepełnosprawnością intelektualną o wieku umysłowym 66 miesięcy i dziecko o normatywnym rozwoju o wieku umysłowym 66 miesięcy. Postępując w ten sposób stworzono 11 par, których wyniki porównywano. Każdemu dziecku proponowano zestaw zadań przewidziany dla pięcioletka. W zestawie tym znajdowało się 14 zadań.

Wykaz zadań wraz z poziomem istotności różnic:

- 1) bierna znajomość nazw 5 kolorów (zad. 7,  $p < 0,01$ );
- 2) czynna znajomość nazw 5 kolorów (zad. 9, n.i.);
- 3) układanie 5-elementowej piramidki (zad. 12, n.i.);
- 4) składanie lalki („baby”) z 8 części (zad. 17, n.i.);
- 5) włączenie w uporządkowany szereg 1 elementu (zad. 19, n.i.);
- 6) synteza obrazka z 5 części (zad. 25,  $p < 0,01$ );
- 7) odtwarzanie 3-elementowych układów według wzorca (zad. 27, n.i.);
- 8) dostrzeganie obrazków jednocześnie jako podobnych i różnych – 3 grupy (zad. 29,  $p < 0,05$ );
- 9) porządkowanie figur geometrycznych według koloru – 7 grup (zad. 32, n.i.);
- 10) porządkowanie figur geometrycznych według kształtu – 6 grup (zad. 34, n.i.);
- 11) dostrzeganie odpowiedniości liczbowej – 10 elementów (zad. 38,  $p < 0,01$ );
- 12) dodawanie i odejmowanie w przedziale 5 (41,  $p < 0,001$ );
- 13) układanie historyjki z 3 obrazków (zad. 43,  $p < 0,001$ );
- 14) układanie historyjki z 5 obrazków (zad. 44,  $p < 0,001$ ).

Analiza na poziomie poszczególnych zadań ujawniła brak statystycznie istotnych różnic w zakresie 7 spośród 14 proponowanych zadań.

Do mocnych stron dzieci z lekką niepełnosprawnością o wieku umysłowym 5 lat należały:

- czynna znajomość nazw 5 kolorów (zad. 9);
- układanie 5-elementowej piramidki (zad. 12);
- składanie lalki („baby”) z 8 części (zad. 17);
- włączenie w uporządkowany szereg 1 elementu (zad. 19);
- odtwarzanie 3-elementowych układów według wzorca (zad. 27);

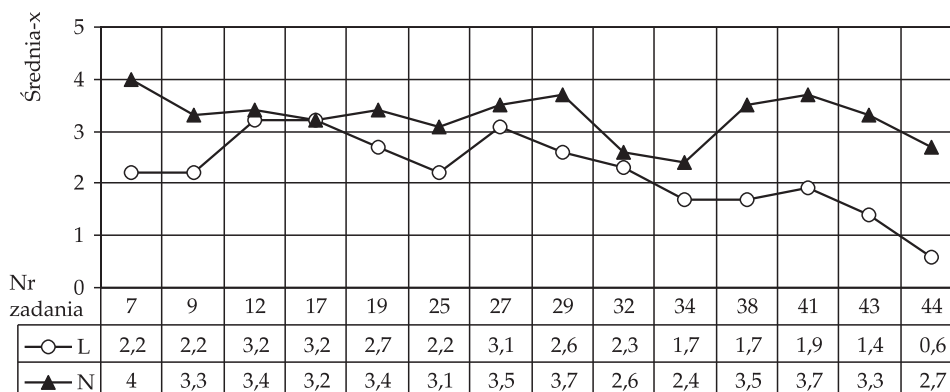
- porządkowanie figur geometrycznych według koloru – 7 grup (zad. 32);
- porządkowanie figur geometrycznych według kształtu – 6 grup (zad. 34).

Statystycznie istotny niższy poziom dzieci z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami odnotowano w zakresie następujących osiągnięć: znajomość nazw kolorów (zad. 7), składanie obrazka z 5 części (zad. 25), klasyfikowanie – 3 grupy (zad. 29), odtwarzanie odpowiedniości liczbowej do 10 elementów (zad. 38), dodawanie i odejmowanie w przedziale 5 (zad. 41) oraz układanie 3- i 5-elementowej historyjki obrazkowej (zad. 43 i zad. 44).

Na wykresie 1 ukazano profile osiągnięć poznawczych dzieci z obu badanych grup. Linia osiągnięć dzieci o normatywnym rozwoju mieści się w zakresie punktowym od 2 do 4, natomiast profil dzieci z niepełnosprawnością jest bardziej zróżnicowany: od wartości niewiele powyżej 0 pkt. osiąga swe maksimum powyżej 3 pkt. Należy odnotować większą dysharmonię w rozwoju poznawczym dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ich ogólna średnia była niższa o 0,8 pkt. i różnica ta była istotna statystycznie. Dzieci z niepełnosprawnością najwyższe wyniki osiągnęły w następujących zadaniach:

- układanie 5-elementowej piramidki (zad. 12) – średnia liczba punktów 3,2;
- składanie lalki z 8 części (zad. 17) – średnia liczba punktów 3,2;
- odtwarzanie 3-elementowych układów według wzorca (zad. 27) – średnia liczba punktów 3,1.

Czynności te angażowały zdolności manipulowania przestrzennymi zabawkami oraz wiedzę wynikającą z przekształcania obiektów. Wydaje się, że jest to mocna strona dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną o wieku umysłowym 5 lat.



**Wykres 1.** Średnia liczba punktów za poszczególne zadania dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej i o normatywnym rozwoju o wieku umysłowym 5 lat – dobór w parach

Źródło: Kulesza (2004, s. 140).

Dzieci o normatywnym rozwoju najwyższą średnią – 4 pkt. – uzyskały w zadaniu 7 (bierna znajomość nazw 5 kolorów). Poprawnie wskazywały nazywane przez nauczyciela kolory oraz rozpoznawały większość otaczających je kolorów. Bardzo wysoką średnią – 3,7 pkt. – otrzymały również za klasyfikację

w 3 grupach: zwierzęta, odzież, pojazdy (zad. 29) oraz dodawanie i odejmowanie w przedziale 5 (zad. 41). Najtrudniejsze dla nich było porządkowanie figur geometrycznych według kształtu w 6 grupach (zad. 34) – średnia 2,4 pkt. Zadanie to zawierało bodziec rozpraszający – kolor, gdy dzieci rozpoczynały porządkowanie obrazków według kształtu, a obok siebie były dwie figury o takim samym kolorze, zmieniały zasadę i porządkowały dalej według koloru.

Najwięcej problemów dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną przysporzyło:

- układanie 3-elementowej historyjki obrazkowej (zad. 44) – średnia 0,6 pkt.;
- odtwarzanie liczby elementów w zbiorze (zad. 38) – średnia 1,7 pkt.;
- porządkowanie figur geometrycznych według kształtu w 6 grupach (zad. 34) – średnia 1,7 pkt.;
- dodawanie i odejmowanie w przedziale 5 (zad. 41) – średnia 1,9 pkt.

Najtrudniejszym więc zadaniem dla obu grup była klasyfikacja według kształtu (zad. 34). Zdolności do dostrzegania następstwa zdarzeń: przyczyna – skutek (logiczne myślenie) oraz zdolności matematyczne to – według Marii Grzegorzewskiej (1968) – pięta achillesowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Potwierdzają to m. in. doniesienia J. Kostrzewskiego (1990) i J.T. Matasowa (1986).

### Rozmieszczenie zadań w strefach rozwojowych oraz skuteczność pomocy

Miejsce zadań w trzech strefach rozwojowych badanych z normą i z niepełnosprawnością przedstawia tabela 2. Dzieci o prawidłowym rozwoju większość prób (11) wykonały na poziomie SAR. Oznacza to, że miały dobrze rozwinięte zdolności niezbędne do rozwiązania zadań. Jedynie 3 zadania spośród 14 proponowanych były w obrębie SNR. Oznacza to, że dzieci z niewielką pomocą nauczyciela poradziły sobie z klasyfikacją według koloru (zad. 32) i według kształtu (zad. 34) oraz z układaniem historyjki obrazkowej (zad. 44).

Rozkład zadań w strefach rozwojowych dzieci z niepełnosprawnością jest zupełnie inny. Tylko 3 zadania (12, 17 i 27) rozwiązały one na poziomie SAR, natomiast 10 po udzieleniu pomocy, w tym małej 6 zadań: 7, 9, 19, 25, 29, 32 (SNR dolny obszar) oraz dużej 4 zadania: 34, 38, 43 (SNR górny obszar). Wskazuje to na szeroki obszar SNR u dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Należy sądzić, że niedługo zdolności potrzebne do samodzielnego wykonania zadań „skryształizują się”<sup>2</sup>.

Układanie historyjki obrazkowej zgodnie z sekwencją zdarzeń (zad. 44) było dla tej grupy badanych bardzo trudne i weszło w obręb SOR. Nawet po udzieleniu dużej pomocy większość przedszkolaków nie poradziła sobie z odtworzeniem logicznej kolejności zdarzeń. Wskaźnik skuteczności pomocy w tym zadaniu był wyjątkowo niski (33%). Wysoką skuteczność pomocy (90%) odnotowano natomiast zadaniu 34 – porządkowanie kart według kształtów. Można zatem sądzić, że zdolności niezbędne do wykonania tych zadań znajdowały się na różnych poziomach.

<sup>2</sup> Termin pochodzi z teorii inteligencji płynnej i skryształizowanej, na której oparto definicję zdolności poznawczych (zob. Kulesza 2004, s. 79).

Tabela 2

Zadania w strefach rozwojowych dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej i dzieci o normatywnym rozwoju o wieku umysłowym 5 lat

Grupy	Strefy rozwojowe				Ogółem
	Aktualnego Rozwoju	Najbliższego Rozwoju		Oddalonego Rozwoju	
		dolny obszar	górnny obszar		
N	11	3	0	0	14
L	3	6	4	1	14

Źródło: Kulesza (2004, s. 140).

Ujawniono duże różnice w efektywności korzystania z pomocy przez pełnosprawne i niepełnosprawne dzieci. Ogólny wskaźnik skuteczności pomocy u dzieci o normatywnym rozwoju wyniósł 91,3%, zaś u dzieci z niepełnosprawnością 52,3%.

### Grupa o wieku umysłowym 6 lat

Średni wiek umysłowy dzieci o normatywnym rozwoju i dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej wynosił 79 miesięcy; średni wiek życia różnił się znacznie – dzieci z niepełnosprawnością były średnio starsze o 46 miesięcy.

Wszystkim badanym proponowano zestaw składający się z 9 elementów.

Wykaz zadań wraz z poziomem istotności różnic:

- 1) układanie 6-elementowej piramidki (zad. 13,  $p < 0,01$ );
- 2) składanie lalki („baby”) z 12 części (zad. 18,  $p < 0,05$ );
- 3) włączenie w uporządkowany szereg 1 elementu (zad. 19, n.i.);
- 4) werbalne uogólnienie – 3 grupy (zad. 30,  $p < 0,01$ );
- 5) porządkowanie figur geometrycznych według koloru – 7 grup (zad. 32, n.i.);
- 6) porządkowanie figur geometrycznych według kształtu – 6 grup (zad. 34,  $p < 0,05$ );
- 7) dostrzeganie odpowiedniości liczbowej – 12 elementów (zad. 39,  $p < 0,01$ );
- 8) dodawanie i odejmowanie w przedziale 10 (42,  $p < 0,01$ );
- 9) układanie historyjki z 5 obrazków (zad. 44,  $p < 0,001$ ).

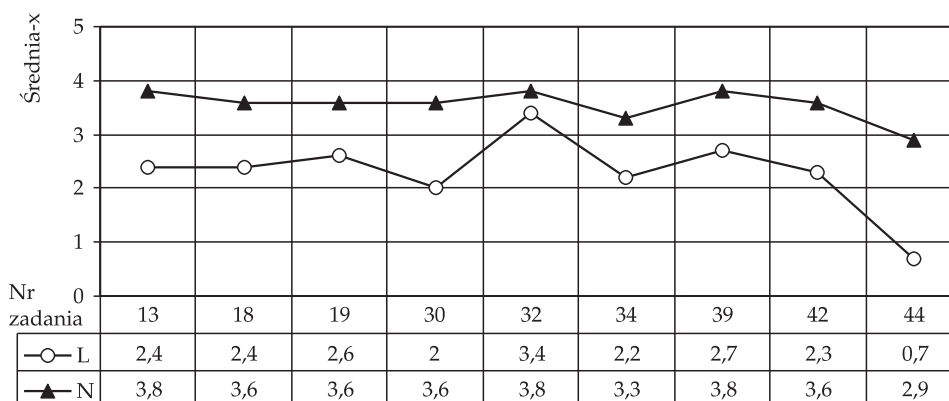
Analiza rezultatów ujawniła duże zdolności badanych z niepełnosprawnością w zakresie dostrzegania miejsca elementu w uporządkowanym szeregu od największego do najmniejszego (seriacja) – zad. 19 – oraz klasyfikacji figur geometrycznych według koloru – zad. 32. W zadaniach tych nie zarejestrowano różnic istotnych statystycznie.

Istotnie niższy poziom u dzieci z niepełnosprawnością w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami odnotowano w pozostałych siedmiu zadaniach; wahał się on w przedziałach istotności od  $p < 0,05$  (zad. 18 – zdolności kombinowania elementów i 34 – zdolności dostrzegania elementów jako podobnych i jednocześnie różniących się) do  $p < 0,001$  (zad. 44 – dostrzeganie przyczyny i skutku). Najwyższy poziom istotności ujawniono więc w zakresie zdolności logicznego myślenia. Wynik ten nie budzi zdziwienia, bowiem w przypadku

niepełnosprawności intelektualnej wielu autorów wskazuje na zaburzenie procesów wyższego rzędu (Szif 1965, Rubinsztejn 1979, Matasow 1986).

Na wykresie 2 przedstawiono grupowy profil średnich wyników dzieci z obu grup. Obrazuje on niższe osiągnięcia poznawcze badanych z niepełnosprawnością w porównaniu z ich rówieśnikami o normatywnym rozwoju. Warto zwrócić uwagę na duży rozrzut wyników w grupie badanych z niepełnosprawnością. Najlepiej poradzili oni sobie z zad. 32 – porządkowanie figur geometrycznych według koloru (3,8 pkt.), najtrudniejsze okazało się dla nich zad. 44 – porządkowanie historyjki obrazkowej (0,7 pkt.).

Dzieci pełnosprawne również uzyskały najniższą średnią w zad. 44 – 2,9 pkt. i najwyższą w zad. 32 oraz zadaniach 13 i 39 – po 3,8 pkt. Można więc zauważyć wspólne dla obu grup prawidłowości w rozwoju zdolności niezbędnych do rozwiązania zadań 44 i 32.



**Wykres 2.** Średnia liczba punktów za poszczególne zadania dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej i o normatywnym rozwoju o wieku umysłowym 6 lat – dobór w parach  
Źródło: Kulesza (2004, s. 146).

### Roźmieszczenie zadań w strefach rozwojowych oraz skuteczność pomocy

W tabeli 3 zawarto liczbę zadań w poszczególnych strefach rozwojowych obu badanych grup. Dzieci o normatywnym rozwoju samodzielnie wykonały 8 zadań (SAR), w jednym potrzebowały podpowiedzi. Można zatem stwierdzić, że poziom trudności zadań dla tych badanych był bardzo niski.

Dzieci z dysfunkcją intelektualną w obrębie SAR rozwiązały jedno zadanie, w pozostałych potrzebowały pomocy. W ich SNR (dolny obszar) znalazło się aż 7 zadań. W trakcie diagnozy zastosowano w tych zadaniach procedurę udzielania pomocy (mała pomoc) i była ona w wielu przypadkach skuteczna. Ujawniono więc duży najbliższy potencjał rozwojowy tej grupy badanych.

Jedno zadanie znalazło się w SOR dzieci z dysfunkcją intelektualną. Największe trudności miały one z ułożeniem obrazków zgodnie z logiczną sekwencją zdarzeń (zad. 44). Co trzeci badany z niepełnosprawnością skorzystał ze wskázówek dorosłego.

Tabela 3

Zadania w strefach rozwojowych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną i dzieci o normatywnym rozwoju o wieku umysłowym 6 lat

Grupy	Strefy rozwojowe				Ogółem
	Aktualnego Rozwoju	Najbliższego Rozwoju		Oddalonego Rozwoju	
		dolny obszar	górnny obszar		
N	8	1	0	0	9
L	1	7	0	1	9

Źródło: Kulesza (2004, s. 147).

Małej pomocy w zad. 44 potrzebowała również połowa dzieci o normatywnym rozwoju (45,4%). Pomoc tę pełnosprawne przedszkolaki wykorzystwały w 100% efektywnie. Nauczanie przyniosło zatem poprawę wykonania zad. 44 w obu grupach, jednak skuteczność pomocy była znacznie niższa u dzieci z niepełnosprawnością. Ogólny wskaźnik skuteczności pomocy w tej grupie osiągnął 46,7%, zaś w grupie bez problemów rozwojowych 100%.

### Wyniki dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną i o normatywnym rozwoju o wieku umysłowym od 3 do 6 lat w badaniu 44-itemowym Zestawem Prób Poznawczych

Zestaw składał się z 44 zadań dopasowanych rozwojowo do dzieci w poszczególnych grupach wiekowych od 3 do 6 lat. Gdy badani doskonale rozwiązywali zadania ze swojej grupy wiekowej, proponowano im zadania dla dzieci starszych, i odwrotnie, gdy mieli trudności, przechodzono do zadań dla grupy młodszej. Sumaryczne wyniki dzieci o wieku umysłowym od 3 do 6 lat uzyskane w badaniu pełnym zestawem przedstawiono na wykresie 3. Profile dzieci pełnosprawnych i z niepełnosprawnością ukazują wyraźny wzrost osiągnięć poznawczych wraz z wiekiem rozwojowym.

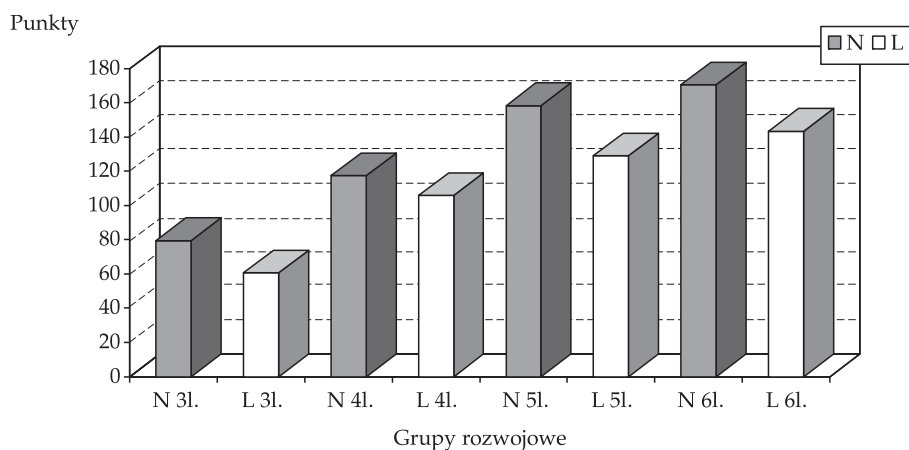
Szczególnie duży przyrost punktowy zarejestrowano w grupach młodszych: u czterolatków z dysfunkcją intelektualną wyniósł on około 45 pkt. w porównaniu z trzylatkami, u czterolatków o prawidłowym rozwoju około 39 pkt. w porównaniu z trzylatkami. W wieku pięciu lat obserwujemy u grupy o normatywnym rozwoju przyrost o 41 pkt., natomiast u ich niepełnosprawnych kolegów i koleżanek znacznie mniejszy – o około 24 pkt.

W wieku sześciu lat ponownie ujawnia się podobna tendencja wzrostowa u badanych – wzrost liczby punktów o 12 w grupie o normatywnym rozwoju i o 14 w grupie z dysfunkcją intelektualną.

Rezultaty uzyskane w badaniu pełnym zestawem poddano ponownej analizie statystycznej, która ukazała bardziej pozytywny obraz zdolności poznawczych dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej (tabela 4). Różnice istotne statystycznie na niekorzyść dzieci z dysfunkcją ujawniono w grupie pię-



ciolatków ( $p < 0,001$ ) i sześciolatków ( $p < 0,01$ ), natomiast osiągnięcia poznawcze w wieku umysłowym trzy i cztery lata nie różnicowały badanych o normatywnym rozwoju i z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej.



**Wykres 3.** Średnie wyniki dzieci o normatywnym rozwoju i dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w parach o takim samym wieku umysłowym – Zestaw 44 Prób Poznawczych  
Źródło: Kulesza (2004, s. 148).

**Tabela 4**

Sumaryczne wyniki dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej i dzieci o normatywnym rozwoju w parach o takim samym wieku umysłowym – Zestaw Prób Poznawczych (44 pozycje)

Wiek umysłowy w latach	Grupy	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd st. średniej	Test Levene'a		Test równości średnich		
					F	Istotność	t	df	Istotność
3	N	79,636	19,059	5,746	0,845	0,369	1,967	20	0,063
	L	60,636	25,742	7,761					
4	N	117,500	21,004	5,613	0,054	0,819	1,460	25,998	0,156
	L	105,857	21,205	5,667					
5	N	158,363	6,376	1,922	16,223	0,001	4,551	11,931	0,001
	L	129,000	20,425	6,158					
6	N	170,454	4,698	1,416	9,134	0,007	3,330	10,625	0,007
	L	143,363	26,567	8,010					

Każde zadanie oceniano w skali od 0 do 4, maksymalna liczba punktów:  $4 \times 44 = 176$ .

N – 47 osób, L – 47 osób.

Źródło: Kulesza (2004, s. 148).

## Dyskusja wyników i podsumowanie

Przeprowadzone badanie wykorzystujące strategię zadanie – pomoc – zadanie, znane również w literaturze jako test – trening – test, ujawniło zróżnicowany poziom zdolności dzieci o normatywnym rozwoju i dzieci z lekką niepełnosprawnością w zależności od wieku umysłowego.

Porównywalny poziom osiągnięć odnotowano w zakresie percepcji kształtów geometrycznych, kolorów i przedmiotów na obrazkach w grupach młodszych. Różnice zaznaczają się w grupach starszych, gdy wymagana jest werbalizacja, np. znajomość nazw kolorów lub werbalne uogólnienie (zwierzęta, odzież, pojazdy). Zdolność porządkowania elementów od największego do najmniejszego (seriacja) też różnicowała niekorzystnie niepełnosprawne dzieci w wieku trzech ( $p < 0,05$ ) i sześciu lat ( $p < 0,01$ ).

Zarejestrowano niższe osiągnięcia niepełnosprawnych trzyletnich ( $p < 0,05$ ) i pięcioletnich ( $p < 0,01$ ) dzieci w zakresie zdolności analizy i syntezy obrazka z części. Takich różnic nie odnotowano w grupie czterolatków.

Istotnie statystycznie różnice na niekorzyść dzieci z dysfunkcją intelektualną ujawniono w zadaniach związanych z klasyfikacją niewerbalną i werbalną (zwierzęta, odzież, pojazdy) w trzech grupach wiekowych: trzy ( $p < 0,01$ ), pięć ( $p < 0,05$ ) i sześć lat ( $p < 0,01$ ). Nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie w grupach czterolatków.

Znacznie lepsze funkcjonowanie poznawcze zaobserwowano u dzieci niepełnosprawnych podczas porządkowania figur geometrycznych według koloru i kształtu. Segregowały one figury zgodnie z kolorem na poziomie dzieci o prawidłowym przebiegu rozwoju, zaś grupowanie figur według kształtu różnicowało jedynie sześciolatki ( $p < 0,05$ ).

Zdolności matematyczne okazały się jedną z najsłabszych stron badanych z dysfunkcją intelektualną o wieku umysłowym trzy, pięć i sześć lat; poziom istotności różnic zawierał się w przedziałach od  $p < 0,05$  do  $p < 0,001$ . Niepełnosprawne czterolatki wykazały się więc umiejętnościami matematycznymi porównywalnymi ze swoimi pełnosprawnymi koleżankami i kolegami.

Najniższe wyniki odnotowano w grupie dzieci z niepełnosprawnością w zakresie zdolności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych między elementami treści na obrazkach (zad. 43 i zad. 44). Układanie historyjki obrazkowej proponowano cztero-, pięcio- i sześciolatkom. W każdej z tych grup wiekowych ujawniono niższe zdolności dzieci niepełnosprawnych na poziomie dużej istotności  $p < 0,001$ .

Badania uczniów o normatywnym rozwoju i z lekką niepełnosprawnością intelektualną o takim samym wieku inteligencji przeprowadzał J. Kostrzewski (1976, 1990). Największe istotne statystycznie różnice między badanymi zarejestrował m.in. w obszarze zdolności matematycznych, zdolności uogólniania oraz ujmowania podobieństw i różnic. Zdolności wzrokowej percepcji kształtów geometrycznych oraz analizy i syntezy elementów tworzących figury geometryczne zaburzone były w mniejszym stopniu, chociaż na poziomie istotnym statystycznie.

Analizy gotowości szkolnej uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej dokonała J. Głodkowska (1998). Jej badania także wykazały niskie osiągnięcia matematyczne dzieci i jednocześnie stosunkowo dobrą sprawność manualną, koordynację wzrokowo-ruchową i percepcję wzrokową.

Rezultaty tych badaczy w dużej mierze są spójne z rezultatami prezentowanymi w niniejszym artykule. Należy zauważyć, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich tych badaniach ujawniły szczególnie niskie zdolności w zakresie dostrzegania relacji i związków przyczynowo-skutkowych (historyjki obrazkowe), odpowiedniości liczbowej, wykonywania operacji dodawania i odejmowania oraz dostrzegania obrazków jednocześnie jako podobnych i różnych (klasyfikacja). Ich mocną stroną były natomiast zdolności percepcji kolorów, kształtów, przedmiotów, wielkości, kombinowania elementów (składanie zabawki) oraz odtwarzanie nieskomplikowanych układów przestrzennych z klocków. Ponadto ujawniono mniej harmonijny profil rozwoju poznawczego dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej w porównaniu z dobrze rozwijającymi się rówieśnikami. Na tę cechę rozwoju wskazuje R. Zazzo (1960), nazywając ją heterochronią rozwoju; potwierdzają to zjawisko publikacje J. Kostrzewskiego (1990) i E. Kuleszy (2001, 2004).

Badania sugerują, że dzieci z dysfunkcją intelektualną potrzebują większej liczby powtórzeń i gorzej funkcjonują w zadaniach angażujących procesy werbalne (Włodarski 1998). Jednocześnie stwierdza się, że efekty uczenia się dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i o normatywnym rozwoju mogą być porównywalne, gdy instrukcja werbalna jest prosta i połączona z demonstracją o charakterze czynnościowym (Włodarski 1970, 1998).

Wnioski te zgodne są naszymi ustaleniami. Ujawniono ogólnie mniejszą efektywność nauczania dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale też wykazano edukacyjną wrażliwość – korzystanie w wielu zadaniach z pomocy nauczyciela na poziomie rówieśników o prawidłowym rozwoju intelektualnym. Odnotowano znaczący wzrost wykonywania zadań z pomocą i ujawniono zdolności, które się dopiero kształtują. Badanie umożliwiło więc określenie SNR przedszkolaków. U dzieci z dysfunkcją intelektualną ta strefa okazała się nadzwyczaj pojemna.

Ocena pełnym Zestawem Prób Poznawczych wykazała ponadto duże tempo wzrostu zdolności poznawczych u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na przełomie trzech i czterech lat. Można zatem sądzić, że działania wspomagające rozwój dzieci w tym wieku rozwojowym mogą być bardzo efektywne.

## Bibliografia

- Głódkowska, J. (1998). *Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu doświadczeń matematycznych u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: WSPS.
- Grzegorzewska, M. (1968). *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. Wyd. 7. Warszawa: PIPS.
- Kostrzewski, J. (1976). Podstawy współczesnej diagnostyki psychologiczno-klinicznej niedorozwoju umysłowego dzieci. W: J. Kostrzewski (oprac.), *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*. T. 1. Warszawa: WSPS.
- Kostrzewski, J. (1990). Różnice w profilach podstawowych zdolności szkolnych u dzieci lekko, umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo i ich rówieśników o prawidłowym rozwoju intelektualnym. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 1.
- Kulesza E. (2001). Osiągnięcia poznawcze dzieci upośledzonych umysłowo w porównaniu z grupą w normie intelektualnej o tym samym wieku umysłowym. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 12.
- Kulesza, E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego – diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Kulesza, E.M. (2011a). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym – model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia (część 1). *Szkoła specjalna*, 1.
- Kulesza, E.M. (2011b). Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (część 2). Dzieci trzy- i czteroletnie. *Szkoła Specjalna*, 2.
- Matasow, J.T. (1986). *Izuczenije myslitelnoj diejatelnosti uczaszczichsja wspomogatielnoj szkoły*. Leningrad: ŁGPI im. A.I. Hercena.
- Rubinsztejn, L.S. (1979). *Psychologia umstwiennno otstałowo szkolnika*. Moskwa: Proswieszczenie.
- Szif, Ż.I. (red.)(1965). *Osobiennosti umstwiennogo rozwitija uczaszczichsja wspomagatielnoj szkoły*. Moskwa: Pedagogika.
- Włodarski, Z. (1970). Instrukcja pokazowa i słowna w uczeniu się dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 1.
- Włodarski, Z. (1998). *Psychologia uczenia się*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotcki, L.S. (2004). *Psychologia razwitia riebionka*. Moskwa: EKSMO.
- Zazzo, R. (1960). Une recherche d'équipe sur la débilité mentale. *Enfance*, 4–5.

#### DIAGNOSIS OF COGNITIVE POTENTIAL IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN (PART 5). FIVE- AND SIX-YEAR-OLD CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

##### *Summary*

The results of the research on cognitive abilities in 44 five- and six-year old children with mild intellectual disabilities and children with normal development were analyzed. All the children were given a set of tasks adapted to their developmental age. Task performance was rated on a 0 - 4 scale and the number of points was adapted to the zones of development in accordance with L. S. Vygotsky's idea (2004). The results of the children with disabilities and the children with normal development were compared, which allowed to determine strengths and weaknesses in the cognitive development of both groups in the study.

**Key words:** zone of actual development, zone of proximal development, zone of distal development, cognitive abilities, intellectual disability.

**WŁĄCZANIE SPOŁECZNE WYCHOWANKÓW  
NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE  
REFLEKSJE WOKÓŁ JUBILEUSZU 50-LECIA POWSTANIA,  
ROZWOJU I OSIĄGNIĘĆ PAŃSTWOWEGO ZAKŁADU  
WYCHOWAWCZEGO W BORZĘCICZKACH**

Stosując metodę *ex post facto* autor dokonuje weryfikacji warunków i sposobów działania wychowawczego w nowo zorganizowanej placówce specjalnej, analizuje i ocenia zwłaszcza pozadydaktyczne efekty opieki wychowawczej, socjalizacji, rewalidacji, partycypacji oraz integracji społecznej wychowanków w lokalnym środowisku; ocenia treści i zakres osiągnięć organizacyjno-programowych i metodycznych na podstawie zebranych źródeł historycznych, dostępnej literatury, wiedzy pochodzącej z bogatych własnych doświadczeń praktycznych, informacji uzyskanych od osób włączonych w rozwiązywanie problemów życiowych dorastających absolwentów z ograniczoną sprawnością intelektualną.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja, efekty kształcenia, wychowanie w placówce specjalnej, niepełnosprawność intelektualna

**Ewolucyjne przemiany kształcenia i wychowania osób  
z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie teorii  
i praktyki społecznej**

**R**ozwój tożsamości osobowej i zmiany statusu społecznego dzieci, młodzieży, dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej oceniane były w badaniach i literaturze jako rezultat odgórnie tworzonych standardów i programów społeczno-politycznych, ekonomicznych oraz tych, które powstawały na bazie lokalnie dostrzeganych potrzeb, możliwości i tradycji kulturowych (Wald 1978). Losy ludzi umysłowo upośledzonych rzadko ukazywano w układzie jednostkowych, biograficznych uwarunkowań ich życia, odnoszono do ich własnych oczekiwań, dążeń i działań samorealizacyjnych na tle realiów historyczno-gospodarczego rozwoju państwa oraz społeczeństwa w przeszłości i teraźniejszości. W latach 60. i 70. XX w. dość popularne i potrzebne było poznawanie losów absolwentów placówek specjalnych. Dokonywano weryfikacji efektywności społeczno-zawodowego funkcjonowania wychowanków po kilku latach od ukończenia określonej formy specjalnego kształcenia w segregacyjnych uwarunkowaniach organizacyjnych, programowo-metodycznych i środowiskowych na różnych poziomach edukacji, nie tylko specjalnej (Felhorska i in. 1964, Łaś 1975).

Przepisy o obowiązku szkolnym od 50 lat stanowiły, że dzieci uznane za niezdolne do nauki w zwykłej szkole wypełniają obowiązek szkolny w spe-

cyjnych placówkach (Dekret z dnia 23 marca 1956 r.), a w ustawie szkolnej z dnia 15 lipca 1961 r. w postanowieniach wstępnych dotyczących rozwoju systemu oświaty i wychowania stwierdzono, że szkoły i zakłady specjalne zapewniają młodzieży opiekę wychowawczą, pomagają jej zdobywać wiedzę w dostępnym zakresie oraz przygotowanie do zawodu. Każde dziecko upośledzone umysłowo (poza dziećmi głęboko upośledzonymi) ma prawo do nauki, niezależnie od rodzaju upośledzenia. Dla dzieci, które nie mają łatwego dostępu do szkoły z przyczyn obiektywnych (odległość), tworzy się specjalne zakłady wychowawcze z internatem. Jednym z takich zakładów jest placówka, która powstała 23 września 1961 r. w powiecie krotoszyńskim, w małej wsi Borzęciczki (Ziętek 1977, s. 7–27).

W latach 60. nie było jeszcze opracowanych specjalnych programów kształcenia, podręczników, przewodników, a w realizacji nauczania i wychowania dzieci upośledzonych posługiwano się najczęściej uproszczonymi do klasy V treściami programowymi, metodami, formami i środkami dydaktycznymi wykorzystywanymi w szkołach ogólnodostępnych. W praktyce rewalidacyjno-wychowawczej nauczyciele i wychowawcy najczęściej posługiwali się podręcznikiem M. Grzegorzewskiej *Pedagogika specjalna* (1957), czasopismem *Szkoła Specjalna* oraz opracowaniem metodycznym J. Różyckiej *Dziecko o obniżonej sprawności umysłowej* (1961). Wtedy w szkolnictwie specjalnym obowiązywała tzw. stara definicja i klasyfikacja upośledzenia umysłowego, która degradowała i społecznie stygmatyzowała dewiacyjne zachowania wychowanków-uczniów w najbliższym otoczeniu i grupie rówieśników, kiedy widocznie naruszały one równowagę między ograniczonymi możliwościami intelektualnymi a zewnętrznymi wymaganiami środowiska (Kowalik 2002, s. 812).

Pod wpływem wielostronnych nacisków specjalistów różnych dziedzin nauk medycznych, pedagogicznych i psychologicznych, a także rosnącego zainteresowania rodziców problematyką specyfiki przejawów zaburzeń rozwoju, opieki i wychowania dzieci z niedorozwojem umysłowym, powstawały ośrodki diagnostyczne oraz stowarzyszenia i koła pomocy rodzicom tych dzieci (Dykcik, Twardowski 2006). Rodzice wykazywali coraz większą aktywność i społeczne zaangażowanie w zrozumienie istoty opieki wychowawczej, a przede wszystkim dostrzegali konieczność rozwiązywania trudnych problemów nauczania, uczenia się, doradztwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej tzw. dzieci specjalnej troski. Termin ten upowszechnił się i był przejawem społecznej akceptacji potrzeby pożytecznych i skutecznych działań psycho-socjo-kulturo-terapeutycznych na rzecz samodzielnego pokonywania życiowych barier i trudności w procesie usprawniania, integracji i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w skali ogólnopolskiej i lokalnej.

Ogromną opiniotwórczą rolę w upowszechnianiu problematyki edukacji i rehabilitacji osób z ograniczoną sprawnością odegrał powstały w 1969 r. w Warszawie Zespół do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym przy Towarzystwie Walki z Kalectwem (od 1972 r. działający pod patronatem TPD). Jego zadaniem było skupienie przedstawicieli różnych dyscyplin w celu krzewienia współczesnych poglądów i doświadczeń na temat upośledzenia umysłowego. Dzięki twórczym inicjatywom specjalistów zorganizowano w 1970 r. w Warszawie Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia do Badań nad Upośledzeniem Umysłowym, którego materiały weszły do światowego dorobku teorii i prakty-

ki rehabilitacyjnej. Pojawiło się wiele cennych tłumaczeń nowych doświadczeń i projektów programowych oraz rozwiązań legislacyjnych w Europie i Ameryce.

Współcześnie system szkolny w badaniach empirycznych oceniany jest na podstawie znaczenia zdobytych doświadczeń i identyfikacji potrzeb egzystencjalnych osób z niepełnosprawnością. Daje to szansę diagnozowania realnych możliwości wczesnej interwencji i psychologicznej gotowości zmiany sytuacji życiowej, oceny jej skuteczności w zakresie kompensowania i korygowania mentalnych barier i społecznych zagrożeń. Rezultaty badań ukazują się z twórczym wykorzystaniem nowych, interdyscyplinarnych kontekstów i paradygmatów naukowo-badawczych nie tylko z zakresu pedagogiki specjalnej (zob. Rzeźnicka-Krupa 2009, s. 176–213; Krause 2010). Kompleksowa ocena efektów systemowych oddziaływań rewalidacyjno-wychowawczych jest jedną z metod jakościowego badania rzeczywistości społecznej, umożliwiających docieranie do specyfiki osobowościowej osób z niepełną sprawnością. Oceny te są okazją do poznawania subiektywnych sposobów postrzegania przekonań dotyczących otaczającego świata jednostki w dłuższej perspektywie, a także prób wielostronnej interpretacji historii losów życiowych w nietypowych lub wyjątkowych zdarzeniach indywidualnych i społecznych (Brzezińska i in. 2010, s. 167).

Badania porównawcze I. Chrzanowskiej (2009) ukazują wybrane zagadnienia, obszary, potrzeby edukacyjne, które są zaniedbane, zaniechane lub nawet nieobecne w opiece i wsparciu społecznym osób niepełnosprawnych, a są wyzwaniem XXI w. Tworzą one równocześnie szanse oraz zagrożenia w kształceniu i rehabilitacji dzieci oraz młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, określając optymistycznie niedoceniane możliwości nauki oraz zatrudnienia w wielu niewykorzystanych specjalnościach zawodowych, w różnych środowiskach i regionach kraju (Gajdzica, Klinik 2004, Kirenko, Szarzyńska 2010, Zólkowska i in. 2010).

Osoby z niepełnosprawnością mają specyficzną sytuację zdrowotną, rodzinną i społeczną związaną z samoświadomością akceptacji lub odrzucenia przez tzw. pełnosprawną część społeczeństwa (Borowska-Beszta 2005, s. 96), choć badania ankietowe nie zawsze ukazują autentyczność ich trudności, powstałych napięć sytuacyjnych i dokonanych wyborów. Kategorię pojęciową kojarzoną z niepełnosprawnością intelektualną często wiąże się z bezradnością, rzadziej bezsilnością, beznadziejnością, postawą frustracji, rezygnacji oraz samotnym funkcjonowaniem. Bywa to najczęściej skutkiem niezadowolenia z relacji z otoczeniem lub niespełnionych oczekiwań emocjonalnych, społecznych i zawodowych (Gajdzica 2007). Kolejnym czynnikiem psychospołecznym mogącym być symptomem zaburzonego zachowania tych osób jest poczucie straty, duchowy dysstres, w którym osoba doświadcza ryzyka przeżycia zagrożenia dla przyjętego systemu wartości, nie zawsze dającego jej siłę, nadzieję i wiarę w sens życia (Borowska-Beszta 2005, s. 101). W analizie biografii osób z ograniczoną sprawnością intelektualną często zauważa się odmowę uczestniczenia w terapii lub niestosowanie się do jej zaleceń. Może to być spowodowane przekonaniem o negatywnym odbiorze emocjonalnym oraz wewnętrznym konfliktem, zagrożeniem związanym z niemożnością wypełniania/realizacji niektórych sprzecznych społecznych ról i rozwiązywania trudnych spraw.

Jedyną stałą cechą współczesnego świata jest jego dynamiczna zmienność międzypokoleniowych postaw wobec osób upośledzonych umysłowo, która ujawnia się

w obopólnie wartościowych relacjach interpersonalnych i dostrzeganiu możliwości wzajemnego zrozumienia, satysfakcjonującego dialogu, wielowymiarowego współdziałania (Kazanowski 2011). Jeśli więc chcemy, aby osoby o obniżonej sprawności umysłowej mogły w nim zaistnieć, godnie przetrwać, powinniśmy wspólnie uczyć się harmonijnego funkcjonowania i zgodnego współżycia w ponowoczesnej kulturze i cywilizacji. Procesy adaptacyjne wielu osób z trudnościami życiowymi wymagają ciągłości aktywnego włączania, asymilowania się tych jednostek jako innych w otaczającym złożonym, ponowoczesnym świecie ludzi i rzeczy (Chrzanowska i in. 2009).

### **Potrzeba wielostronnej analizy i oceny efektów kształcenia oraz wychowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie historyczno-autobiograficznej**

Jako nauczyciel szkoły specjalnej dość wcześnie zdobyłem pierwsze doświadczenia pedagogiczne dotyczące praktycznej realizacji procesu nauczania i uczenia się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzieci uznane przez rodzinę, szkołę, ośrodki selekcyjne i środowisko życia za upośledzone umysłowo oceniane były jako nie w pełni przystosowane do nauki w ogólnodostępnej szkole i kierowane przez różne instytucje oświatowe i diagnostyczno-selekcyjne do Państwowego Zakładu Wychowawczego w Borzęcizkach.

W nowo utworzonej szkole podstawowej specjalnej z internatem we wrześniu 1961 r. podjęte zostały próby intencjonalnych oddziaływań mających na celu stymulowanie rozwoju w różnych sferach funkcjonowania według specjalnie przygotowanego planu i programu usprawniania, kształcenia oraz wychowania. Zostałem tam zatrudniony jako pierwszy nauczyciel-wychowawca klasy II (diagnostyczno-selekcyjnej). Rola nauczyciela i członka wewnętrznego zespołu weryfikującego jakość postępów uczniów polegała przede wszystkim na ponownej ocenie rzeczywistych możliwości uczenia się, nabywania podstawowych umiejętności i nawyków w zakresie samoobsługi, diagnozie poziomu dojrzałości szkolnej dzieci o ograniczonym, zróżnicowanym zakresie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, określeniu gotowości do zdobywania podstawowych umiejętności szkolnych w zakresie uczenia się poprawnego mówienia, pisania, czytania i liczenia. Placówka ta uruchomiona została w środowisku wiejskim, w dużym parku i niedawno wyremontowanym pałacu, w bezpośredniej bliskości szkoły podstawowej, kościoła i domów mieszkalnych. Dorośli mieszkańcy stopniowo zaakceptowali jej zaistnienie m. in. z powodu możliwości uzyskania stałego miejsca pracy, natomiast dzieci mogły powoli przyzwyczajać się do systematycznych kontaktów społecznych z rówieśnikami „innymi”, które zawsze odbywały się pod kontrolą wychowawczą opiekunów.

Zorganizowanie infrastruktury głównego budynku w środowisku wiejskim, opracowanie zadań rewalidacyjno-wychowawczych oraz dydaktycznych w klasach I–III powierzono doświadczonym pedagogom specjalnym – Czesławowi i Helenie Ziętkom, którzy wcześniej zaangażowani byli w tworzenie Zakładu Wychowawczego w Rydzynie k. Leszna. Kadre pedagogiczną, oprócz kierownika internatu



i późniejszego dyrektora mgra Zbigniewa Klinkosza, stanowili nauczyciele i wychowawcy bez wyższego wykształcenia. Do pracy przyjmowano głównie według kryteriów uznaniowych – oceny zainteresowań i deklarowanej motywacji do aktywnej działalności w szkole i internacie. W ciągu 50 lat funkcjonowania placówki kilkunastu pracowników pedagogicznych zdobyło wyższe wykształcenie na UAM w Poznaniu, kończąc studia różnych specjalności, a pozostali na innych uczelniach, wielu podniosło też kwalifikacje w zakresie doskonalenia zawodowego.

Od lat 70. datuje się współpraca z Zakładem Pedagogiki Specjalnej UAM, realizowana poprzez praktyki, zbiorowe hospitacje studentów, konferencje metodyczne, staże.

Główne kierunki działalności pedagogicznej skoncentrowano wokół oddziaływań służących przyswajaniu przez uczniów wiadomości, umiejętności i nawyków oraz form społecznego współdziałania w zespole, kształtowania odpowiednich nawyków, form zachowań, doskonalenia umiejętności samoobsługi, samodzielności w utrzymywaniu czystości w zakładzie i jego otoczeniu w indywidualnej i zespołowej pracy rewalidacyjnej. Z czasem tworzone kolejne klasy, a w 1975 r. powołano ośmioklasową szkołę specjalną oraz zorganizowano pierwszy oddział szkoły życia dla dzieci z głębszym upośledzeniem umysłowym.

Niezwykle ważnym elementem usamodzielniania (usprawniania, socjalizacji) chłopców i dziewcząt przebywających w zakładzie przez dłuższy lub krótszy czas stała się praca społecznie użyteczna, polegająca na urządzaniu pomieszczeń i porządkowaniu otoczenia pałacu, np. pielęgnacja ogródka, boiska itp. Bliiska i atrakcyjna dla wychowanków współpraca szkoły specjalnej z internatem, a przede wszystkim ze środowiskiem terytorialnym wsi, okolicy i regionu, przyczyniła się do osiągnięcia znaczących efektów terapeutycznych, socjalizacyjno-wychowawczych i rewalidacyjnych. Wzbogacono wyposażenie szkoły w sprzęt sanitarno-higieniczny, rehabilitacyjny, sportowy, techniczny do prowadzenia różnych zajęć z gospodarstwa domowego, w pracowni komputerowo-internetowej, sali zabaw itd. Podopieczni ośrodka mieli coraz większe możliwości aktywnego, kreatywnego uczestniczenia w corocznych międzyszkolnych, regionalnych imprezach kulturalnych, konkursach, konfrontacjach, przeglądach, zlotach harcerskich i zajęciach arteterapeutycznych, olimpiadach sportowych, okolicznościowych świętach lokalnych, regionalnych i narodowych.

Poszczególne strategie opiekuńczo-wychowawcze służyły przede wszystkim kształtowaniu umiejętności poprawnego zachowania się w grupie, utrzymania czystości ciała, przestrzegania higieny osobistej, sprzątania, dbałości o estetykę i funkcjonalność otoczenia oraz obsługi niektórych urządzeń technicznych i audiowizualnych. Do ważnych aspektów usprawniania zaliczyć można wspomaganie rozwoju ruchowego, uspołecznienia i przyjaznego komunikowania się z otoczeniem (Ziętek 1977, s. 7–26).

Zakład wychowawczy, a później Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy, stawał się dostrzeganym i docenianym przez władze ośrodkiem kulturotwórczym, chętnie i z pożytkiem wykorzystywanym przez inne instytucje wiejskie, gminne i powiatowe.

W okresie wakacji letnich i zimowych organizowano w nim przez kilkanaście lat kolonie letnie oraz obozy harcerskie dla dzieci i młodzieży, na których prowadzony był eksperyment integracyjny (czyli wspólna realizacja rekreacji i wypoczynku dzie-

ci w normie intelektualnej w wieku szkoły podstawowej z dziećmi upośledzonymi umysłowo, które z różnych przyczyn rodzinnych pozostawały podczas wakacyjnych przerw w internacie). Uczestnicy tych form wypoczynku wiekiem fizycznym na ogół nie różnili się od podopiecznych zakładu, a inne kryteria jakości przebiegu wzajemnych wakacyjnych kontaktów społecznych nie były aż tak istotne.

Eksperyment ten był dla mnie pierwszą próbą konfrontacji postaw i zachowań dzieci z obu grup, a dla dzieci znaczącą szkołą uspołecznienia (akceptacji, samooceeny i adaptacji), niewymuszoną okazją do samodzielnego nabywania wielu różnych kompetencji samorealizacyjnych, komunikacyjnych, normalizacyjnych uwidaczniających się jako efekty wychowawcze każdego dnia. Podobne doświadczenia społeczne zdobywali badani wychowankowie w szczepie i drużynach Nieprzetartego Szlaku, a turystyczne i krajoznawcze wyprawy rowerowe lub piesze wycieczki, rajdy, rozgrywki sportowe były i są nadal cenioną formą, jedną z możliwości przygotowywania do dorosłości osób z ograniczoną sprawnością (Dykcik 1970, s. 17–20).

Od 1 stycznia 1999 r. organem prowadzącym placówkę stała się Rada Powiatu Krotoszyńskiego. W wyniku wprowadzanej wówczas reformy oświaty otwarto Gimnazjum Specjalne oraz utworzono wielospecjalistyczny zespół rewalidacyjno-wychowawczy dla dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Dla tych dzieci wkrótce zorganizowano Szkołę Przystosabiającą do Pracy (w 2002 r. przyjęła ona imię Janusza Korczaka). Fakt ten jest dla mnie niezrozumiały i nieuzasadniony z wielu powodów.

Preferowana w tych latach koncepcja „szkoły uspołecznionej” i „szkoły otwartej na środowisko” (Kowalski 1969) poprzez zorganizowaną współpracę społeczno-wychowawczą szkoły specjalnej ze środowiskiem wielkomiejskim posłużyła do podjęcia w latach 1972/73 eksperymentu pedagogicznego w Szkole Podstawowej Specjalnej nr 107 i ogólnodostępnej nr 16 w Poznaniu. Wykazał on, że ta forma integracyjnego współdziałania szkół podstawowych specjalnych i masowych może dać nieocenione i najczęściej mało wykorzystane efekty wychowawcze w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (Dykcik 1979). Działania praktyczne wprowadzonych innowacji sprzyjały przede wszystkim tworzeniu możliwości aktywnego współdziałania socjalizacyjno-wychowawczego obu grup szkolnych dzieci w różnych zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz imprezach ogólnoszkolnych.

Idea i postulat integracji społecznej służącej normalizacji jakości życia osób niepełnosprawnych jako kategorii społeczno-pedagogicznej pozytywnie oceniane były i są nadal w licznych badaniach naukowych, raportach i ekspertyzach w skali mikro- i makroregionalnej. W licznych statystykach, sondażach i indywidualnych przypadkach ukazuje się też negatywne skutki procesów marginalizacji tych jednostek w systemie kształcenia oraz zjawiska negatywnej selekcji, wycofania się, bierności zawodowej lub wykluczenia społecznego, zwłaszcza w dostępie do pracy (Frąckiewicz 2005, Kołaczek 2006, 2010).

Podjęmuje się coraz więcej badań empirycznych nad użytecznością koncepcji oceny jakości życia i normalizacji funkcjonowania różnych grup osób niepełnosprawnych w Polsce (Rorat 2006, Flanczewska-Wolny 2007, Zawiślak 2011).

W dobie określanej jako ponowoczesność pojawia się zasadnicza wątpliwość, czy jest możliwe, aby adaptacja, rewalidacja i integracja społeczna

jednostek niepełnosprawnych mogły być efektywnie kontynuowane w duchu orientacji humanistycznych i demokratycznych, czy też osoby te mogą być nadal marginalizowane, ograniczane poprzez uwarunkowania i mechanizmy społeczno-ekonomiczne, edukacyjne i podmiotowo-autokreacyjne w dojrzwaniu do samodzielności oraz normalizacji życiowego sukcesu.

Od lat 60. zinstytucjonalizowany system pomocy, wychowania i rehabilitacji osób niepełnosprawnych często był krytykowany jako niespójny, mało wydolny, dysfunkcyjny, niedostosowany do zróżnicowanych specjalnych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych. W nowych modelach wskazywano na uzasadnioną potrzebę tworzenia różnych alternatywnych, wielofunkcyjnych rozwiązań praktycznych oraz wizji życia prawidłowego funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie w wielu różnych sferach bazujących na standardowych zasobach naturalnego środowiska społecznego i kulturowego.

W projektowaniu, konstruowaniu i wdrażaniu strategicznych programów profilaktyczno-wspierających służących zaspokajaniu różnorodnych potrzeb osób niepełnosprawnych, a równocześnie chroniących je przed trudnymi problemami życiowymi, przyjęto dotychczas dwa uzupełniające się podejścia: opiekuńcze i pomocowe (Mikrut 2009). Mogą, mają i powinny zapewnić one osobom dorosłym niepełnosprawnym optymalny, maksymalny poziom jakości życia porównywalny z poziomem funkcjonowania ludzi sprawnych, który wynika z pomyślnych i satysfakcjonujących wzorów stosunków z otoczeniem (Zawiślak 2011).

### **Ogólne założenia metodologiczne własnych badań sondażowych**

Przy analizie i ocenie różnych koncepcji teoretycznych oraz praktycznych działań kompensacyjnych i edukacyjno-rehabilitacyjnych osób z niepełnosprawnością intelektualną powstaje wiele uzasadnionych pytań i wątpliwości ewaluacyjnych. Dotyczą one intencjonalności, zgodności uczuć i rozumu w świecie realizowanych wartości oraz nowoczesnych orientacji życiowych.

Refleksje te są następujące:

- Czy jest możliwe, aby rewalidacja, integracja i normalizacja, rozumiane jako procesy wyrównywania szans lub tworzenia nowych perspektyw życiowych osób niepełnosprawnych w rodzinie i miejscu zamieszkania, mogły prowadzić do równoprawnego uczestnictwa społecznego, samodzielnego, odpowiedzialnego i uspołecznionego działania, w którym prawa będą wiązać się z poznawanymi obowiązkami?
- Czy jest możliwe doprowadzenie do pełnej optymalizacji rozwoju i edukacji każdego dziecka z dysfunkcjami, usprawnienia jego zdolności poznawczych i kompetencji społecznych, aby w przyszłości mogło ono być całkowicie samodzielne i niezależne od pomocy oraz społecznego wsparcia rodziny i osób dorosłych?
- Czy możliwe jest usunięcie wszelkich obiektywnie występujących zaburzeń, ograniczeń i utrudnień rozwojowych, aby adaptacja i akceptacja jednostek z różnego rodzaju i stopniem niepełnosprawności mogła zagwarantować sukces w zgodnym współdziałaniu z osobami sprawnymi?

- Czy jest możliwe nabywanie lub osiąganie takiego stopnia refleksyjnej kreatywności i spontanicznej autonomii funkcjonowania osoby niepełnosprawnej intelektualnie dla potwierdzenia jej dojrzałości społecznej, aby podejmowane przez nią wybory i życiowe decyzje nie były kwestionowane w zakresie podstawowych umiejętności oraz sprawności umysłowej niezbędnej do samodzielnego organizowania sobie życia osobistego i społecznego?
- Czy poprzez normalizację warunków życia i samodzielnego działania można osiągnąć jedynie złagodzenie poczucia niepewności losu, ułatwienie racjonalnego i emocjonalnego radzenia sobie ze świadomością własnej niepełnosprawności/bezradności w trudnych sytuacjach izolacji, stygmatyzacji lub utopii eliminacji podstawowych nierówności i niesprawiedliwości społecznej osób słabszych, chorych, marginalizowanych przez los?

Rozważania o asertywności w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną dają wiele możliwości jej praktycznej interpretacji, kształtowania prospołecznych postaw i zachowań określanych pytaniem: czy towarzyszyć, wspierać czy ochraniać? (Kowalczyk 2006).

### **Analiza i ocena wyników badań ankietowych dotyczących przebiegu własnego życia badanych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną**

Z okazji 45-lecia powstania i funkcjonowania PZW w Borzęciczkach w maju 2006 r. wysłano do pierwszych 150 wychowanków przyjętych do placówki w latach 1961–1963 kwestionariusz ankiety. Zwrócono się do nich z prośbą o wypełnienie anonimowej ankiety i zwrotne przesłanie jej w załączonej kopercie. W czasie dwóch tygodni listy zwrotne z wypełnionymi kwestionariuszami przysłało 30 ankietowanych. Listów zwrotnych z informacją, że adresat jest nieznany lub zmienił miejsce zamieszkania, było 62, oprócz tego dowiedziano się, że 9 osób nie żyje. Losy 58 absolwentów nie są nam znane, choć istnieje jeszcze możliwość bliższego rozpoznania ich na drodze wywiadów. Według stanu na 11 listopada 2006 r. do placówki tej w sumie trafiło 1156 wychowanków z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a od 1974 r. przyjmowano także osoby z głębszą niesprawnością do szkoły życia.

Do czerwca 2011 r. ośrodek opuściło 1456 absolwentów. Dokonywane zmiany kadrowe i organizacyjno-statutowe potwierdzają rozwój i znaczące, wszechstronne efekty pracy edukacyjnej, plastycznej, sportowej, harcerskiej tej placówki. W 1984 r. zakład zmienił nazwę na Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Borzęciczkach, w 1999 r. powstało gimnazjum, a w roku szkolnym 2005/6 zaczęła funkcjonować szkoła przysposabiająca do pracy. Od lat 90. zaznacza się też systematyczna, wielostronna współpraca tego ośrodka specjalnego z Zakładem Pedagogiki Specjalnej UAM w Poznaniu (Dykcik, Twardowski 2006).

Z księgi rejestrowej placówki wiadomo, że na ogół badani pochodzili z makroregionu Wielkopolski, najczęściej ze środowisk wiejskich (78 osób), ze średnich miast powiatowych i mniejszych miasteczek (59 osób) oraz miast wojewódzkich, najczęściej z Poznania (10 osób). Pochodzenie robotnicze miało 70,5 % badanych,

19,5% chłopskie, 4,0% inteligenckie, w 6,0% przypadków nie jest znane. Wychowankowie przyjęci do ośrodka w latach 60. pochodzili w 80,0% z rodzin pełnych i w 20,0% z rodzin niepełnych (samotne matki).

Badane osoby (początkowo tylko chłopcy) zostały skierowane do zakładu przede wszystkim, co jest niezwykle ważne, z inicjatywy rodziców – 123 wychowanków, w 4 przypadkach przez sąd, 2 chłopców przez kuratorium, a w 21 przypadkach instytucja kierująca do szkolnictwa specjalnego nie została ustalona. Przyczyny skierowania na ogół zostały określone w aktach osobowych jako trudności wychowawcze lub niepowodzenia w nauce, złe zachowanie (133 badanych), w 17 przypadkach przyczyny i okoliczności pobytu nie były rozpoznane.

W badanym okresie w specjalnym zakładzie wychowawczym krócej niż rok przebywały 54 osoby, od roku do 3 lat 46 osób, powyżej 3 lat 47 badanych. Kilkunastu wychowanków przebywało zaledwie kilkanaście dni lub kilka tygodni. Na ogół pozostawali oni w klasie II lub III, lub też cofani byli ze względu na brak postępów w nauce do klasy I. W wyniku wewnętrznej selekcji można potwierdzić, że 34,5 % wychowanków oceniono jako nienadających się do kontynuowania nauki w szkole specjalnej, z uzasadnieniem braku postępów w nauce ze względu na głębsze, złożone upośledzenie, bezradność w samoobsłudze, choroby przewlekłe (padaczka) lub systematyczne zanieczyszczanie się. Skierowano ich ponownie do domów rodzinnych. Przypadki przeniesienia do innego zakładu ze względu na nierozpoznane wcześniej wady słuchu lub powtarzające się zachowania agresywne i charakteropatyczne nie były częste. Zdarzały się także rezygnacje z kontynuacji nauki szkolnej na skutek decyzji rodziców z powodu braku środków na finansowanie pobytu dziecka w placówce. Próby szkolnej edukacji dzieci głębiej upośledzonych umysłowo podjęte wtedy w zakładzie uzyskały oficjalne usankcjonowanie dopiero od 1968 r. w szkołach i klasach życia.

Zgodnie z regulaminem placówki po ukończeniu czterech klas szkoły podstawowej badani wychowankowie kierowani byli najczęściej do Państwowego Zakładu Wychowawczego w Rydzynie, gdzie kontynuowali naukę szkolną do klasy VII, a najlepsi mogli ukończyć zasadniczą szkołę zawodową specjalną położoną najbliżej miejsca zamieszkania. Po ukończeniu szkoły zawodowej jej absolwenci poszukiwali, z różnym powodzeniem, zatrudnienia w zakładach pracy, spółdzielczości inwalidzkiej, ochotniczych hufcach pracy i jako wykwalifikowani robotnicy w prywatnych przedsiębiorstwach. Podejmowali też próby samodzielnego ułożenia sobie życia osobistego, małżeńskiego i rodzinnego.

### **Spostrzeganie historii i sensu swojego życia przez badanych wychowanków po 45 latach**

Uzyskane dane ankietowe wskazują, że 22 badanych ukończyło 7/8-letnią szkołę podstawową specjalną, 5 osób nie ukończyło jej, a 9 ukończyło szkołę zawodową. Konkretny zawód zdobyło 14 osób w szkole zawodowej lub na kursach przysposobienia w różnych zawodach robotnika lub kierowcy (2 osoby; w tamtych latach uzyskanie prawa jazdy było formalnie uznane za nowy kierunek kształcenia).

Obecny stan cywilny badani określali jako: stan wolny – 13 osób, żonaty – 12 osób, rozwiedziony – 1, wdowiec – 1, postali nie ujawnili go. Rodzinę założyło 13 badanych, jedno małżeństwo jest bezdzietne, w pięciu rodzinach jest jedno dziecko, pozostałe rodziny są wielodzietne – od 3 do 6 dzieci (sześciorgiem dzieci zajmuje się wdowiec mieszkający wspólnie z najbliższą rodziną).

Aktywność zawodowa podejmowana była przez badanych głównie w państwowych lub spółdzielczych zakładach pracy. Jedna osoba prowadzi prywatny zakład rzemieślniczy, jeden wychowanek gospodarstwo rolne. Badani, mając ponad 50 lat, utrzymują się obecnie z pracy zawodowej – 6 osób, z renty – 18 osób, pozostali otrzymują zasiłek socjalny dla bezrobotnych lub pracują dorywczo, okresowo, sezonowo.

Aktualnie mieszkają na ogół wspólnie z rodziną – 23 osoby, samotnie – 4 osoby, a jedna osoba mieszka w Osadzie Bure Misie. Samoocena zdrowia jest najbardziej zróżnicowana, u połowy badanych określana jako stan chorobowy i niezadowolający.

Zadowolenie z życia badani określili w następujących subiektywnych kategoriach: jako bardzo dobre i dobre – 6 osób, jako przeciętne 17 osób, niskie – 4 osoby. Dla zobrazowania szczegółów kryteriów wartościowania poziomu własnego życia w poszczególnych kategoriach przytaczam charakterystyczne wypowiedzi badanych.

Wysoka ocena osiągnięć życiowych: [...] *w społeczeństwie jest mi bardzo łatwo, gdyż moją komunikację ze społeczeństwem mam dobrą, łatwo nawiązuję znajomości, mam rodzinę, dwoje dzieci i ustabilizowaną pracę (A-41), [...] jestem stolarzem, zbudowałem dom, mam rodzinę, pięcioro dzieci, mam pasiekę, nie oczekuję pomocy, zawsze dawałem sobie radę w pracy (A-75), [...] żona, dzieci, wnuki, dom własny, praca w we własnym zakładzie, upadek, rozwód, zbieranie się do kupy, ponowne małżeństwo, zawsze dokuczał mi brak średniego wykształcenia, myślę, że i tak sporo zwojowałem.*

Niska samoocena zadowolenia z życia: [...] *jestem kawalerem, 16 lat pracowałem, lecz zachorowałem, jestem leżący, muszę mieć całkowitą opiekę, brak zainteresowania służby zdrowia i opieki (A-44), [...] od 10 roku życia przebywałem w zakładzie wychowawczym, przez 20 lat mieszkalem w hotelu robotniczym, krótko mieszkalem z mamą. Po jej śmierci, 10 lat temu zostałem sam. I ten stan rzeczy trwa do dziś. Mam rodzeństwo, ale nigdy z nimi nie przebywałem. Zawsze czuję się inny, samotny, bo przez całe życie pozbawiony byłem wychowania w rodzinie (A-30).*

Dla uwiarygodnienia zróżnicowanych, skomplikowanych losów życiowych i wypowiedzi badanych należałoby zacytować ich opinie na temat życia oraz krytycznych zdarzeń i sytuacji. Jedna z opinii jest znamienita, to osobisty list do mnie, który cytuję w całości: *Szanowny Profesorze, bardzo proszę o przysłanie parę groszy, dlatego że ja i żona choruje i jest inwalidką o jednej nodze. Prosiłbym jak najprędzej o przysłanie mi parę groszy na lekarstwa. Jest mi ciężko. Dziękuję i pozdrawiam również (A-22).*

## Wnioski, postulaty, prognozy

W podsumowaniu należy stwierdzić, że badania empiryczne prowadzone w tak odległym i zarazem bliskim czasie (ponad 50 lat), ukazują wiele starych i nowych, wciąż aktualnych nierozwiązanych problemów życiowych oraz trudności, jakie pojawiały się w poszczególnych fazach poszukiwania sensu życia i zakresów życiowego ukierunkowania.

Poziom samooceny stabilizacji życiowej i oceny jakości życia uzależniony jest od uzyskanego wykształcenia, zdobytego zawodu, stałego miejsca zatrudnienia, ale największe osiągnięcia życiowe mają ci badani, którzy mieli bliskie związki i oparcie w rodzinie pochodzenia – ujawniały się one zwłaszcza u osób pochodzących ze środowisk wiejskich i z rodzin robotniczych.

Zadowolenie z dotychczasowego życia wynikało najczęściej z posiadania zatrudnienia, założenia rodziny, posiadania dzieci, trwałych więzi emocjonalnych w rodzinie prokreacji oraz stabilizacji, komfortu psychicznego i socjalnego, jaki daje wielopokoleniowa rodzina. Problemy życiowe ludzi w okresie starzenia się (choroby, utrata pracy) wymagają ponownego szczególnego, dogłębnego badawczego zainteresowania ze strony instytucji samorządowych, ośrodków pomocy społecznej, gdyż potrzeby tych osób nie zawsze są w otoczeniu wiarygodnie postrzegane, adekwatnie artykułowane.

Warto byłoby bliżej zainteresować się tymi wychowankami (33 osoby), których pozbawiono możliwości dalszej edukacji, gdyż zostali uznani za nienadających się do nauki nawet w szkole specjalnej (wtedy nie było jeszcze szkół życia). Badawczo należałoby zająć się w szczególności tymi osobami, które, nie mając oparcia w rodzinie pochodzenia, często zmieniały miejsca pobytu (62 osoby) i nie wiadomo, gdzie przebywały w czasie trudnym. Interesujące jest, jak aktualnie funkcjonują. A może nie chcą ujawnić swoich losów, bo nie doznały radości życia, powodzenia i sukcesów? Część z tych osób nosiła piętno społecznego „nieprzypisania”, uznano je za odizolowane, zaniedbane kulturowo, będące w depriwacji, bezradności, marginalizacji potrzeb, ubóstwie oraz społecznej degradacji (Oliwa-Ciesielska 2006).

Na szczególną uwagę zasługuje odpowiedź na zasadnicze pytanie dotyczące sensu edukacji, które nasuwa się po 50 latach oceny efektów istnienia placówki: czy i jak wychowankowie potrafili zmieniać swój los, tworzyć szanse zaspokojenia potrzeby samorealizacji pod wpływem nowej jakości rewalidacyjnej szkoły i internatu oraz przyjaznego klimatu lokalnego środowiska? Retrospektywna ocena zmienionego poziomu i jakości życia wychowanków może potwierdzić, że w nowej strukturze, organizacji i atmosferze zaistniały realne, zwiększone możliwości i strategie pokonywania nierówności edukacyjnych i społecznych w adaptacyjnej osobowości. Ujawniały się one zwłaszcza wtedy, gdy jednostki i grupy wychowawcze potrafiły zmagać się z własną ograniczoną sprawnością intelektualną, niemocą w sferze zwiększonych programowych wymagań szkolnictwa, życiową bezradnością oraz niewydolnością socjalno-wychowawczą rodziny. Potrafiły zmieniać siebie przy aktywnym udziale i wielostronnej współpracy wychowawczej oraz sieci społecznego wsparcia kompetentnych, odpowiedzialnych osób, instytucji, organizacji i liderów życia publicznego (Dykcik 1979, 2010; Majewicz, Mikrut 2008; Romanowska-Łakomy 2009, s. 15).

Podsumowując: należałoby prowadzić nadal systematyczne empiryczne badania dystansowe w procedurze *ex post facto*, aby uzyskać autentyczne, adekwatne rozpoznanie, ocenę jakości życia ludzi z niepełnosprawnością intelektualną, którzy nie zawsze chcą i potrafią otwarcie ujawniać swoje codzienne troski, lęki egzystencjalne, zagrożenia społeczne w trudnych sytuacjach (Kostrzewski 2006, s. 21).

Ewaluacja w edukacji prowadzona w formie dialogu oraz dyskusji ma ogromne znaczenie w zakresie komunikowania społecznego i należy traktować ją jako

podstawę debat publicznych na temat określania kierunków i zakresów polityki oświatowej (Tomasik 2010, s. 87). Celem polityki oświatowej jest stworzenie środowiska szkolnego umożliwiającego wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów. W raporcie OECD przedstawione zostały założenia polityki oświatowej zorientowanej na wyrównywanie szans realizacji egalitarnej polityki edukacyjnej w trzech sferach: kształtu systemu edukacji, praktyki oświatowej oraz jej finansowania.

Na potrzebę tworzenia nowych modeli teoretycznych polityki społecznej wobec osób niepełnosprawnych w XXI w. wskazuje wielu badaczy. Najczęściej wyróżniają oni modele: antycypacyjny, interwencyjny, asekuracyjny i integracyjny (Kołaczek 2010, s. 264). Proponowane przez Unię Europejską strategiczne zmiany dotyczą pełniejszej partycypacji i integracji społecznej osób niepełnosprawnych oraz ich samostanowienia o polityce wobec siebie i swojej przyszłości, określenia jej zasad, koncepcji i kierunków z uwzględnieniem realiów społeczno-gospodarczych kraju i współczesnego świata (Buliński 2009).

Proponowane kierunki dalszych badań sygnalizowane w literaturze wskazują, że terażniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych zależy od zmiany wymagań i oczekiwań (Miłkowska, Olszak-Krzyżanowska 2008). Wynikają one z dynamicznej i aktywnej polityki społecznej, polegają na uwzględnieniu i realizacji podstawowych zasad idealnego wzorca pomocy, zgodnego z ideą postępu społecznego oraz humanizmu. Są to zasady:

- 1) subsydiarności, czyli przejęcie zadań społecznych państwa przez samorządy terytorialne, w których bariery finansowo-organizacyjne oraz kompetencyjne będą realniejsze do pokonania, a zadania łatwiejsze do wypełnienia;
- 2) równości, niedyskryminacji i niewykluczania;
- 3) pomocniczości, polegające na aktywnym udziale osób niepełnosprawnych w życiu społecznym;
- 4) wsparcia społecznego w realizacji potrzeb przez najbliższe instytucje;
- 5) zaangażowania w proces integracji nie tylko ze strony osób niepełnosprawnych, ale także członków ich rodziny;
- 6) obrony praw pracowników niepełnosprawnych w zakładach pracy, czyli zasada głębszego rozpoznawania trudnych problemów, potrzeb i praw w zakresie edukacji, zdrowia, pracy i prawa do osobistej ochrony (Kołaczek 2010, s. 267–268).

Nowe regulacje prawne w kontekście polityki oraz wyzwań współczesnego świata w zakresie organizowania i udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach spotykają się z krytyczną oceną nauczycieli specjalistów ze względu na ich przejściowe założenia prawno-organizacyjne, zadaniowe i działaniowe. Oparte są one na przepisach i programach, które nie racjonalizują dotychczasowych rozwiązań w praktyce i relacjach społecznych, nie tworzą optymalnych i skoordynowanych, systemowych rozwiązań w zakresie udzielanej indywidualizowanej pomocy i opieki społecznej w formule zespołowej współpracy nauczycieli, wychowawców i rodziców w zróżnicowanych placówkach na różnym poziomie kształcenia (Natora 2010).

Refleksje i doświadczenia nabyte w dochodzeniu do dojrzałości, samodzielności i normalizacji życia potrzebne są każdemu, kto pragnie w sposób twórczy lub odtwórczy nadawać właściwy kierunek swojemu rozwojowi. Pułapki dobrego samopoczucia z powodu osiągnięcia aktualnego dobrostanu wymagają takiego umiejscowienia kon-



troli i samooceny osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, aby mogły one mieć stałą gotowość do zmiany lub korekty dotychczasowych zachowań proaktywnych, prospołecznych służących życiowej samoskuteczności (Kościelak 1987). Nigdy nie będzie można stwierdzić, że człowiek osiągnął kres możliwości swojego potencjalnego rozwoju, że w pełni wykorzystał wszystkie zdolności, sytuacje i okoliczności tworzenia siebie w przestrzeni relacji społecznych naturalnego środowiska, pozwalającego przeżyć nawet w skrajnych warunkach (Szczepański 1995, s.138).

### Bibliografia

- Borowska-Beszta, B. (2005). *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska, A.I., Kaczan R., Rygielska, L. (2010). *Przekonania o swoim życiu*. Warszawa: SCHOLAR.
- Buliński L. (2009). *Poakcesyjne mechanizmy integracji społecznej na rzecz osób niepełnosprawnych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chrzanowska, I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chrzanowska, I., Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (red.). (2009). *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*. Łódź: WSP.
- Dykcik, W. (1970). Praca ideowo-wychowawcza (na koloniach letnich). *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6.
- Dykcik, W. (1979). *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dykcik, W. (1989). *System wspomagania rodzin niewydolnych wychowawczo*. Poznań: UAM.
- Dykcik, W. (1998). Wychowanie jako pomoc i terapeutyczne wsparcie w samorealizacji mieszkańców domów pomocy społecznej. W: S. Kowalik (red.), *Rozwiązywanie problemów życiowych mieszkańców domów pomocy społecznej*. Z. III. Jarogniewice: Stowarzyszenie Przyjaciół i Sympatyków DPS.
- Dykcik, W. (1998). Kulturotechniki i arteterapia w stymulacji aktywności życiowej mieszkańców domów pomocy społecznej. W: S. Kowalik (red.), *Rehabilitacja w domach pomocy społecznej*. Z. II. Jarogniewice: Stowarzyszenie Przyjaciół i Sympatyków DPS.
- Dykcik, W. (2010). *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*. Poznań: PTP.
- Dykcik, W. (2010). *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*. Poznań: PTP.
- Dykcik, W. (2011). Wielowymiarowość, wielokontekstowość niepełnosprawności intelektualnej jako problem społeczno-kulturowy podstawą etosu nowoczesnej edukacji osób upośledzonych na każdym etapie życiowej normalizacji. W: M. Chodkowska, D. Osik-Chudowska (red.), *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dykcik, W., Kosakowski, Cz., Kuczyńska-Kwapisz, J. (red.). (2002). *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*. Olsztyn–Poznań–Warszawa: WN PTP.
- Dykcik, W., Twardowski, A. (red.). (2006). *Poznańska pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Felhorska, F., Urbańska, B., Wojtaszek, Z. (1964). *Losy absolwentów szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: PZWS.
- Flanczewska-Wolny, M. (red.). (2007). *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*. Gliwice–Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Frąckiewicz, L. (red.). (2005). *Wykluczenie społeczne*. Katowice: WAE.

- Frąckiewicz, L. (red.). (2008). *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gajdzica, Z. (red.). (2011). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanista”.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas specjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajdzica, Z., Klinik, A. (red.). (2004). *Wątki zamiedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gromkowska-Melosik, A., Gmerek, T. (2008). *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kazanowski, Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kirenko, J., E. Szarzyńska (2010). *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kołaczek, B. (2006). *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych w Polsce. Uwarunkowania i skutki*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kołaczek, B. (2010). *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kosakowski, Cz. (red.). (2001). *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*. Toruń: Wydawnictwo Ekonomiczne „Akapit”.
- Kosakowski, Cz., Krause, A., Wójcik, M. (red.). (2009). *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 8. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Ekonomiczne „Akapit”.
- Kostrzewski, J. (2006). *Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia*. W: S. Czapięga (red.), *Człowiek integralny. Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: WTN.
- Kościelak, R. (1987). *Poczucie umiejscowienia kontroli i samooceny młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk: UG.
- Kowalczyk, G. (red.). (2006). *Rozważania o asertywności osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: CM PPP.
- Kowalik, S. (2002). *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*. W: J. Strelau, (red.), *Psychologia*. T. 3. Gdańsk: GWP.
- Kowalski, S. (1969). *Szkoła w środowisku*. Warszawa: PZWS.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łaś, H. (1975). *Proces społecznej rewalidacji uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo*. Poznań: IKNiBO.
- Majewicz, P., Mikrut, A. (red.). (2008). *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*. Gliwice–Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mikrut, A. (2009). *O paradygmacie biograficznym w pedagogice specjalnej*. W: C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. T. 8. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Miłkowska, G., Olszak-Krzyżanowska, B. (red.). (2008). *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Natora, H. (2010). *Różne programy pomocy osobom niepełnosprawnym w nauce, pracy zawodowej i prawidłowym funkcjonowaniu społecznym*. W: A. Zawada (red.), *Wybrane zagadnienia pomocy społecznej i opieki w Polsce w okresie ponowoczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Oliwa-Ciesielska, M. (2006). *Piętno nieprzypisania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Romanowska-Łakomy, H. (2009). Człowiek integralny. Introduction. W: H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska (red.), *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*. Warszawa: ENETEIA.
- Rorat, M. (2006). *Wartości i poczucie jakości życia młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Rzedzicka, K.D., Kobyłańska, A. (red.). (2003). *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2009). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepański, J. (1995). *Wizje naszego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji.
- Tomasik, K. (2010). Rola i znaczenie debaty publicznej na rzecz edukacji. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakowa (red.), *Jakość życia i jakość szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Wald, I. (red.). (1978). *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*. Warszawa: WSiP.
- Zawiślak, A. (2011). *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Difin.
- Ziętek, C. (1977). Praca wychowawcza w nowo organizowanym zakładzie wychowawczym. W: W. Jelska (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi upośledzonymi umysłowo*. Warszawa WSiP.
- Żółkowska, T., Ostapiuk, B., Wlazło, M. (red.). (2010). *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*. Szczecin: USz.

**SOCIAL INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES  
REFLECTIONS AROUND THE 50TH ANNIVERSARY OF THE CREATION,  
DEVELOPMENT AND ACHIEVEMENTS OF THE STATE CHILDCARE CENTER  
IN BORZĘCICZKI**

*Summary*

Using the ex post facto method, the author reviews the conditions and methods of education used in the newly established special institution, analyzes and evaluates especially non-teaching effects of educational care, socialization, revalidation, participation and social integration of students into local environment; he assesses the content and the scope of organizational and curricular and methodological achievements based on the collected historical sources, available literature, knowledge from his own extensive practical experiences, and information from people involved in solving life problems of adolescent alumni with intellectual disabilities.

**Key words:** evaluation, effects of education, education in a special institution, intellectual disability.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

APS, Warszawa

## KLIMAT SZKOŁY WEDŁUG KONCEPCJI SZKOŁY PROMUJĄCEJ ZDROWIE

*Szkoła promująca zdrowie jest inwestycją dla edukacji, zdrowia i demokracji.*

(Rezolucja I Konferencji Europejskiej

Sieci Szkół Promujących Zdrowie,

za: Woynarowska, Skołowska, 2000, s. 7)

Coraz częściej podkreśla się znaczącą rolę klimatu szkoły w rozwoju dzieci i młodzieży. Klimat szkolny jest zjawiskiem wielowymiarowym i wiele czynników decyduje o jego jakości. U podstaw koncepcji klimatu szkoły leżą różne teorie lub ich elementy. Najczęściej wymienia się teorię Lewina, koncepcję psychoterapii Rogersa i jej konsekwencje dla edukacji, teorię socjoekologiczną Bronfenbrennera oraz teorie rozwojowe (por. Kulesza 2007, Woynarowska-Soldan 2007). W ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem cieszy się koncepcja promocji zdrowia w kontekście społecznym. Jednym z systemów społecznych ważnych dla zdrowia jest edukacja. Szkoła jest jednym z siedlisk, w którym dzieci i młodzież spędzają znaczną część życia i dlatego właśnie w niej rozpoczęto wdrażanie programów promocji zdrowia poprzez projekt pod nazwą Szkoła Promująca Zdrowie (SzPZ). Jeden z pięciu standardów jakości pracy Szkoły Promującej Zdrowie dotyczy właśnie klimatu społecznego szkoły.

### Wprowadzenie w problematykę promocji zdrowia

W 1990 r. ukazał się w Polsce raport pt. *Zdrowa szkoła*, opracowany przez ekspertów (Young, Williams 1989, za: Woynarowska, Sokołowska 2000) Światowej Organizacji Zdrowia. Od tego momentu zaczął rozwijać się u nas ruch szkół promujących zdrowie. W 1992 r. w wyniku porozumienia ministra edukacji narodowej i ministra zdrowia i opieki społecznej rozpoczęto prace nad programem projektu Szkoła Promująca Zdrowie (powołano Polski Zespół ds. Szkół Promujących Zdrowie). Działania te były powiązane z podobnymi inicjatywami w całej Europie i na innych kontynentach. Koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie okazała się być zbieżna z założeniami reformy systemu edukacji z roku 1999, szczególnie zaś z programem Nowa Szkoła. Od tego czasu wprowadzono do szkół ścieżkę edukacyjną edukacja prozdrowotna oraz rozpoczęto budowanie w resorcie edukacji niezbędnej infrastruktury dla edukacji prozdrowotnej i promocji zdrowia (tamże). Polska uczestniczy zatem w działaniach o zasięgu międzynarodowym, które służącej mają dobrej szkole, wzmacnianiu potencjału zdrowotnego uczniów i ich rodziców oraz pracowników szkoły.

Jak rozumiemy pojęcia „zdrowie” i „promocja zdrowia”? Mimo wielu wysiłków nie opracowano jednej wiążącej definicji zdrowia. Zdaniem Melosika (1999) zdrowie i choroba nie są to wyłącznie stany obiektywne, lecz w dużej mierze konstrukcje społeczne. Dlatego też nie jest możliwe sformułowanie jednej ostatecznej definicji zdrowia. Na potrzeby koncepcji promocji zdrowia przyjęto podejście do zdrowia i choroby zaproponowane przez Antonovsky’ego (1979, za: Sęk 2001, s. 57), które zakłada, że zdrowie i choroba są krańcami kontinuum. Każdy człowiek lokuje się na tym kontinuum gdzieś pomiędzy „absolutnym zdrowiem” a „całkowitą chorobą”. Współcześnie przyjmuje się, że na człowieka jako całość składają się cztery, wzajemnie powiązane wymiary zdrowia, tj.:

- 1) zdrowie fizyczne – dotyczące prawidłowego funkcjonowania układów i narządów organizmu ludzkiego;
- 2) zdrowie psychiczne, w ramach którego wyróżnia się zdrowie umysłowe (zdolność do logicznego myślenia) oraz emocjonalne (zdolność do rozpoznawania uczuć i wyrażania ich w odpowiedni sposób, umiejętność radzenia sobie ze stresem, depresją, lękiem i innymi napięciami);
- 3) zdrowie społeczne – dotyczące zdolności do utrzymywania prawidłowych relacji z innymi ludźmi oraz pełnienia różnych ról społecznych;
- 4) zdrowie duchowe, związane u niektórych osób z wiarą i praktyką religijną, u innych zaś z osobistymi zasadami postępowania (Woynarowska, Sokołowska 2000).

Aktualnie podkreśla się, że zdrowie jest: 1) wartością, dzięki której jednostka lub grupa może realizować swoje aspiracje, zmieniać środowisko i radzić sobie z nim; 2) zasobem dla społeczeństwa, które gwarantuje rozwój; 3) środkiem do codziennego życia, który podnosi jego jakość (tamże).

Koncepcja i strategia działań pod nazwą „promocja zdrowia” (polski odpowiednik terminu anglojęzycznego *health promotion*) pojawiła się w latach 70. XX w. Podstawowe jej założenia zostały sformułowane w 1986 r. podczas I Konferencji Promocji Zdrowia w Ottawie i zapisane w tzw. Karcie Ottawskiej (*Ottawa Charter for Health Promotion* 1986). Według niej promocja zdrowia to proces umożliwiający ludziom zwiększenie kontroli nad swoim zdrowiem oraz jego poprawą. Zdrowie jest pojmowane nie w kategoriach medycznych, ale jako możliwość i zdolność ludzi do osiągania satysfakcji z codziennego życia oraz zdolność do doskonalenia jego jakości. Drogą do umacniania zdrowia (a nie tylko jego ochrony) jest połączenie pięciu obszarów:

- 1) prozdrowotnej polityki realizowanej na różnych poziomach organizacji systemu społecznego;
- 2) tworzenia warunków sprzyjających zdrowiu we wszystkich środowiskach funkcjonowania człowieka, zwłaszcza w różnych wymiarach środowiska społecznego;
- 3) stymulowania i wzmacniania możliwości udziału jednostek i społeczności we wszelkich działaniach na rzecz ich zdrowia;
- 4) rozwijania u ludzi indywidualnych kompetencji i umiejętności realizowania zadań służących dobremu zdrowiu;
- 5) reorientacji działań instytucji opieki medycznej w kierunku wspierania realizacji wymienionych procesów (Słońska 1994).

Zdaniem Grossmanna i Scali (1997) nie ma odrębnego systemu społecznego dla zdrowia. Należy je zatem implikować, wbudowywać w różne systemy (np.

nauki, edukacji, rodziny, polityki, ekonomii) i w istniejące w nich organizacje poprzez zintegrowanie działań na rzecz zdrowia z ich podstawowymi celami. W odniesieniu do szkoły chodzi o połączenie promocji zdrowia z polityką szkoły, jej organizacją oraz programem dydaktyczno-wychowawczym.

## Szkoła Promująca Zdrowie

Edukacja (nauka) jest prawem, ale też obowiązkiem młodego człowieka. W szkole spędza on znaczną część swojego życia. Czas ten pokrywa się z różnymi fazami rozwoju dzieci i młodzieży, przede wszystkim z okresem dojrzewania płciowego, rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego. Doświadczenia szkolne mają istotny wpływ na przebieg tego rozwoju, a także na zdrowie i jakość życia w dzieciństwie, młodości i w wieku dorosłym (Woynarowska 2003). Ze względu na znaczącą rolę szkoły w życiu dzieci i młodzieży niezbędne staje się uwzględnienie jej w promocji zdrowia.

Nagromadzono dotychczas wiele dowodów potwierdzających nierozzerwalny związek między zdrowiem a edukacją. Prawidłowe funkcjonowanie organizmu oraz dobre samopoczucie psychiczne i społeczne dziecka sprzyja utrzymywaniu się dobrej dyspozycji do nauki, motywacji do pracy oraz satysfakcji ze szkoły, rozwijaniu uzdolnień i zainteresowań oraz kreatywności, a także służy utrzymywaniu dobrych relacji między członkami społeczności szkolnej (Woynarowska, Sokołowska 2006). Szkoła może być środowiskiem wspierającym i promującym zdrowie tylko wówczas, gdy sama będzie organizacją „zdrową”. Dlatego stała się jednym z siedlisk (miejscem, w którym żyje, pracuje, uczy się i bawi wielu ludzi; obowiązują specyficzne normy, prawa i obowiązki), w którym rozpoczęto wdrażanie programów promocji zdrowia. Podejście siedliskowe (ang. *setting approach*) umożliwia ludziom identyfikację z własnym siedliskiem i uczestniczenie we wspólnym rozwiązywaniu problemów. Zwiększa to motywację do działania oraz zachęca do kreatywności (Woynarowska 2004).

„Istotą szkoły promującej zdrowie jest intensyfikacja tego, czego nauczono w ramach edukacji zdrowotnej przez wspierające działanie szkoły, rodziny, społeczności, w której dziecko żyje” (Woynarowska, Sokołowska 2000, s. 20). Koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie nie jest jednak synonimem edukacji zdrowotnej i innych podobnych działań akcyjnych. Podstawowe cechy skutecznej Szkoły Promującej Zdrowie to przede wszystkim:

- 1) życzliwe i wspierające relacje międzyludzkie,
- 2) uczestnictwo całej społeczności,
- 3) jasność (klarowność, widoczność, wyrazistość) przepisów, zasad i oczekiwań,
- 4) autonomia (niezależność, samoświadomość, odpowiedzialność) (tamże).

Dzięki nim członkowie społeczności szkolnej kształtują umiejętność skutecznego komunikowania się i współpracy. Wspólnota gwarantuje równość względem siebie, niewyłączanie nikogo ze względu np. na pochodzenie, warstwę społeczną. Uczniowie i nauczyciele dzięki wyrazistości przepisów mają poczucie bezpieczeństwa. Uczniowie uczą się krytycznego myślenia i podejmowania decyzji.

Szkoła Promująca Zdrowie jest organizacją, która dąży do rozwoju, uczy się, współpracuje i skutecznie działa (Woynarowska 2004, s. 43). Podstawą koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie są ogólne założenia promocji zdrowia zawarte w Karcie Ottawskiej, niemniej jednak każdy kraj określa swoje własne cele i tworzy model Szkoły Promującej Zdrowie. W polskiej koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie opracowano model oparty na trójkącie hierarchii potrzeb Masłowa. U podstawy trójkąta znajdują się dwa poziomy odpowiadające warunkom, jakie powinny być spełnione, by działania podejmowane w Szkole Promującej Zdrowie były skuteczne. Znalazły się więc zrozumienie i akceptacja koncepcji szkoły promującej zdrowie oraz odpowiednie zarządzanie projektami (które sprzyja uczestnictwu, partnerstwu i współpracy, a także skuteczności i długofalowości działań). Część środkowa modelu zawiera trzy główne kierunki działań, tj. zdrowe środowisko fizyczne, zdrowe środowisko społeczne i edukację do zdrowia. Górna część trójkąta odpowiada oczekiwany rezultat, ale jest otwarta, co ma symbolizować dalszy rozwój ludzi (Woynarowska, Sokołowska 2006).

Na podstawie tego modelu opracowano pięć standardów Szkoły Promującej Zdrowie, stanowiących zarazem standardy jakości czy sposobności pracy szkoły w zakresie promocji zdrowia (tamże, s. 17):

„Szkoła Promująca Zdrowie [...]:

1. Pomaga członkom społeczności szkolnej (w tym rodzicom) zrozumieć i zaakceptować koncepcję szkoły promującej zdrowie.
2. Zarządza projektami promocji zdrowia [...].
3. Prowadzi edukację zdrowotną uczniów i pracowników oraz dąży do zwiększenia jej jakości i skuteczności.
4. Tworzy klimat sprzyjający: osiaganiu satysfakcji z nauki i pracy w szkole, osiaganiu sukcesów oraz wzmacnianiu poczucia własnej wartości u uczniów i pracowników; zdrowiu i rozwojowi uczniów i pracowników; uczestnictwu, partnerstwu i współdziałaniu członków społeczności szkolnej, rodziców i osób ze społeczności lokalnej.
5. Tworzy środowisko fizyczne sprzyjające zdrowiu, bezpieczeństwu i dobremu samopoczuciu uczniów i pracowników”.

Przytoczone standardy wyznaczają główne kierunki pracy Szkoły Promującej Zdrowie i stanowią podstawę do programowania ewaluacji szkół.

## Klimat społeczny szkoły

Tworzenie w szkole klimatu społecznego sprzyjającego zdrowiu jest jednym z najważniejszych zadań Szkoły Promującej Zdrowie.

Pojęcie „klimat” pochodzi z języka greckiego (*klima, klimatos*) i używane jest w różnych znaczeniach oraz wykorzystywane przez różne dziedziny naukowe (jak np.: meteorologia, prakseologia, psychologia społeczna, teoria zarządzania, pedagogika). W znaczeniu przenośnym klimat to nastrój, atmosfera panująca w jakimś środowisku, otaczające daną osobę miejsce itp. (Kopaliński 1999). Pojęcie klimatu jest wykorzystywane również na gruncie nauk społecznych. Po raz pierwszy tym terminem, w odniesieniu do zjawisk psychospołecznych, posłużył

się Kurt Lewin (Adrjan 2011) i zdefiniował klimat szkoły jako funkcję osobowości i środowiska. Wskazał na relację między instytucją a osobą oraz osobą a instytucją. Wypadkową tej relacji są zachowania pojedynczych osób, które wpływają na klimat danego miejsca. W pojęcie klimatu wpisany jest także pewien element subiektywności, tzn. że klimat jest wynikiem subiektywnych odczuć uczestników danej organizacji, dotyczących obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Doniesienia zagraniczne wskazują na Pace'a i Sterna jako na osoby, które pierwsze zastosowały koncepcję klimatu w odniesieniu do szkoły.

„Jak dowodzą liczne badania, to właśnie uwarunkowania wewnątrzszkolne wywierają znaczący wpływ na postawy, zachowania i rozwój osobowości uczniów. [...] nie chodzi tu przy tym o szkolne struktury, lecz doświadczane i przeżywane procesy interakcyjne i komunikacyjne, o możliwości partycypacji w życiu szkoły, o odbiór procesu nauczania i wychowania, a więc o właściwości środowiska szkolnego, które zwykło się określać zbiorczym terminem klimat szkoły” (Kulesza 2007, s. 265). Podstawą do rozumienia pojęcia klimatu jest założenie, że człowiek jest podmiotem wyodrębnionym z otoczenia, a zarazem jest elementem większej całości, „co sprawia, że regulacja zachowania jednostki dokonuje się jako proces interakcyjny człowiek – otoczenie” (Łukaszewski 2000, s. 70).

Dotychczas opracowano wiele koncepcji klimatu szkoły. Jedną z nich jest właśnie koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie. Mieści się ona w obszarze zainteresowań pedagogiki społecznej (Kawula 2007), ale także wiązałabym ją (choć w mniejszym stopniu) z podejściem socjologicznym wobec szkoły (Wojnarowska-Sołdan 2007). Według tego podejścia szkoła traktowana jest jako system kulturowy, w którym zachodzą relacje społeczne między uczniami i ich rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami. Zachowania uczniów postrzegane są jako efekt procesów społecznych zachodzących w szkole. Należą do nich formułowane przez członków grupy oczekiwania, wzajemna atrakcyjność, normy dotyczące zachowania się w klasie i w szkole, porozumiewanie się i relacje międzyludzkie. Klimat społeczny szkoły tworzony jest podczas interakcji ja – inni (Arends 1995, s. 123). Osobiste doświadczenia uczniów związane z różnymi wymiarami rzeczywistości szkolnej stają się zatem podstawą do percepcji i rozumienia klimatu szkoły.

W ramach koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie sformułowano wymiary klimatu społecznego szkoły, dzieląc je na pozytywne i negatywne. Do wymiarów pozytywnych zalicza się:

1. Satisfakcję z nauki lub pracy w szkole. Wymiar ten odnosi się do sfery emocjonalnej i wiąże z zadowoleniem, radością, dobrym samopoczuciem w szkole.
2. Stwarzanie członkom społeczności możliwości uczestnictwa w życiu i pracy szkoły. Wymiar ten odnosi się do warunków sprzyjających kreatywności, zachęcaniu do wyrażania własnych poglądów, ustalaniu zasad i ich przestrzeganiu.
3. Relacje (międzyludzkie) interpersonalne wewnątrz różnych grup społeczności szkolnej oraz między poszczególnymi grupami.
4. Wsparcie społeczne. Wiąże się z życzliwością wobec drugiego człowieka, wspieraniem poczucia własnej wartości, udzielaniem pomocy w sytuacjach jej wymagających.



5. Motywowanie do osiągania sukcesów, które sprowadza się do stwarzania licznych możliwości osiągania sukcesów, zachęcania każdego do wysiłków, pomocy w ujawnianiu jego mocnych stron itp.
6. Możliwość efektywnej pracy na lekcjach.
7. Przestrzeganie praw, znajomość reguł i ich ocena. Ważne jest zapoznanie się z obowiązującymi zasadami, wdrożenie do ich przestrzegania, a także wzmacnianie poczucia, że są one słuszne.

Wymiary negatywne klimatu społecznego szkoły dotyczą:

- przeciążenia nauką i pracą oraz częstego odczuwania stresu w szkole,
- występowania przemocy i zachowań aspołecznych wśród uczniów (por. Woynarowska-Sołdan 2006).

Taki podział wymiarów klimatu społecznego szkoły sugeruje podział doświadczeń szkolnych. Mogą być one pozytywne, a zatem sprzyjające budowaniu zasobów dla zdrowia, umiejętności życiowych (o charakterze osobistym i społecznym), umiejętności radzenia sobie z trudnościami i zmianami. Doświadczenia szkolne mogą mieć też charakter negatywny, co oznacza, że przyczyniają się do zwiększenia ryzyka zachowań problemowych (jak np.: używanie substancji psychoaktywnych, zachowania agresywne, przemoc, ryzykowne zachowania seksualne) oraz innych zaburzeń zachowania, zdrowia itp. Przytoczone wymiary – czynniki powinny być zatem brane pod uwagę w projektowaniu szkolnych programów profilaktycznych (Ostaszewski 2006).

Aby szkoły mogły sprawdzić, czy i w jakim stopniu osiągają ten standard, opracowano w latach 2004–2006 szereg metod i narzędzi do badania klimatu społecznego. Metody i techniki badania klimatu społecznego szkoły uzależnione są od grupy docelowej. Uczniom młodszym proponuje się wykonanie rysunków i wypracowań tematycznych; dla uczniów starszych, nauczycieli, innych pracowników szkoły i rodziców przygotowano kwestionariusze ankiet, uwzględniające specyficzną sytuację każdej z grup (różnice dotyczą głównie nazw wymiarów, ich liczby oraz rodzaju i liczby wskaźników zakwalifikowanych do poszczególnych wymiarów) (Woynarowska-Sołdan 2007).

Zbadanie klimatu społecznego szkoły wymaga poznania opinii wszystkich członków społeczności szkolnej. Ważne staje się dogłębne analizowanie otrzymanych danych, ocen i profili klimatu społecznego. Na tej podstawie możliwe jest opracowanie działań służących poprawie klimatu. Pozytywny klimat społeczny szkoły decyduje o jakości życia szkoły (*quality of school life*) i jest zasobem dla zdrowia uczniów i pracowników. Wpływa korzystnie na zdrowie psychiczne, poczucie własnej wartości, samopoczucie uczniów i pracowników, zmniejsza ryzyko występowania różnych dolegliwości i urazów oraz występowania wśród uczniów zachowań ryzykownych (Woynarowska-Sołdan 2006).

## Podsumowanie

Reasumując: klimat szkoły ma wpływ na społeczne i poznawcze efekty funkcjonowania uczniów (i nie tylko) w instytucji oświatowej. Korzystny klimat sprzyja rozwojowi osobowemu, kształtowaniu kreatywnych postaw, podnosi

efektywność kształcenia, dlatego troska o niego, jego tworzenie powinno być jednym z celów działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły (Popławska 2003). Diagnoza klimatu może wywołać refleksję, służyć planowaniu i wprowadzaniu pożądanych zmian w proces nauczania i wychowania.

### Bibliografia

- Adrian, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Arends, R. (1995). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Grossmann, R., Scala, K. (1997). *Promocja zdrowia a rozwój organizacyjny. Tworzenie siedlisk dla zdrowia*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Kawula, S. (2007). *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kopaliński, W. (1999). *Podręczny słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Kulesza, M. (2007). Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów. *Seminare*, 2007.
- Łukaszewski, W. (2000). Psychologiczne koncepcje człowieka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia, podręcznik akademicki*, t. I. Gdańsk: GWP.
- Melosik, Z. (red.) (1999). *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Nowicka, M. (2004). O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ostaszewski, K. (2006). Pozytywna profilaktyka. *Świat Problemów*, 3/158.
- Ottawa Charter for Health Promotion*, First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986 – WHO/HPR/HEP/95.1.
- Popławska, A.D. (2003). Korzystny klimat emocjonalny szkoły – postulaty a rzeczywistość. W: A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu w edukacji*. Białystok: Trans Humana.
- Sęk, H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Słońska, Z. (1994). Promocja zdrowia – zarys problematyki. *Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna*, 1–2.
- Woynarowska, B. (red.) (2003). *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: KBPRiW WP UW.
- Woynarowska, B. (2004). Promocja zdrowia w szkole. W: K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), *Zanim w szkole będzie źle...* Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Woynarowska, B., Sokołowska, M. (red.) (2000). *Szkoła Promująca Zdrowie, doświadczenia 10 lat. Poradnik dla koordynatorów i Zespołów Promocji Zdrowia*. Warszawa: KOWEZ.
- Woynarowska, B., Sokołowska, M. (2006). Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły Promującej Zdrowie. *Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole*, 10–11.
- Woynarowska-Sołdan, M. (2007). Badanie klimatu społecznego w szkołach promujących zdrowie. *Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole*, 12.
- Woynarowska-Sołdan, M., *Klimat społeczny w szkole mojego dziecka. Jak go zdiagnozować? Koncepcja badania klimatu stworzona dla potrzeb ewaluacji w szkołach promujących zdrowie (SzPZ)*. Warszawa. <http://www.rodzicwedukacji.pl/pliki/klimatwarsztaty.pdf> [dostęp 13.09.2011].

JOANNA PRZYBYSZEWSKA  
Przedszkole Specjalne nr 1, Łódź

## OBŚLUGA CZY SAMOOBŚLUGA

Umiejętności samoobsługowe dziecka niepełnosprawnego intelektualnie to wciąż zaniedbany obszar edukacji. Wiele się mówi na ten temat, jednak w procesie terapii jest to etap często pomijany. To również obszar, na którym wciąż brak jest pełnego porozumienia między rodzicami a terapeutą. Dla wielu z nich nie są to umiejętności kluczowe dla rozwoju dziecka. Większą wagę przywiązuje się np. do rozpoznawania przedmiotów na obrazkach niż do samodzielnego jedzenia czy dokonywania nawet najprostszych wyborów. Oczywiście nie dotyczy to dzieci z wieloraką głęboką niepełnosprawnością, ale niepełnosprawność w stopniu umiarkowanym czy nawet znacznym nie predysponuje dziecka do bycia całkowicie niesamodzielnym. A wielokrotnie tak się właśnie uważa. Rodzice ubierają, rozbierają, myją i karmią swoje pociechy. To nadal dość powszechne przekonanie, że tak będzie szybciej, lepiej, dziecko się nie ubrudzi, my za nie podejmiemy decyzję, bo przecież ono samo sobie nie poradzi. Oczywiście jeżeli nie damy mu szansy, jeżeli przeoczmy moment zainteresowania konkretną czynnością, wówczas z całą pewnością dziecko będzie obsługiwane przez osobę dorosłą.

I. Obuchowska (1999) wskazuje na dwa aspekty samodzielności. Pierwszy to zdolność do realizacji (wykonywania) różnych czynności, np. ubierania się, zapinania guzików, samodzielnego posługiwania się łyżką, widelcem. Drugi aspekt to zdolność do kierowania własnym postępowaniem – stawiania sobie celów i zadań, podejmowania decyzji dotyczących własnej osoby. „Poziom samodzielności wyznaczony jest tutaj przede wszystkim zakresem działań, które są wewnętrznie sterowane, im większej ich liczby dotyczy samosterowanie, tym większa samodzielność. Tak pojmowaną samodzielność określić można mianem autonomii” (tamże, s. 113).

Wykorzystując Skale Rozwoju Psychospołecznego R. Zazzo, wyróżniamy następujące kategorie czynności niezbędnych do kształtowania samodzielności (tamże, s. 114):

1. Czynności samoobsługowe w zakresie:
  - toalety,
  - ubierania się,
  - jedzenia.
2. Wykonywanie prostych czynności dnia codziennego:
  - w domu: sprzątanie, przygotowywanie posiłków;
  - poza domem: zakupy.
3. Poruszanie się bez kontroli drugiej osoby, korzystanie z tramwaju, autobusu.
4. Odrabianie zadań szkolnych.

5. Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów społecznych.
6. Wykorzystywanie czasu wolnego.
7. Gospodarowanie pieniędzmi.

Podstawę wymienionych czynności stanowią funkcje motoryczne, przede wszystkim w obrębie motoryki małej, oraz funkcje umysłowe.

Zdaniem I. Obuchowskiej (tamże), wszystkie wymienione czynności mogą być sterowane zewnątrz, np. przez matkę, ojca, terapeutę, lub też wewnętrznie – wówczas jest to czynność zadana przez dziecko samemu sobie. Również sam przebieg czynności może być sterowany z zewnątrz lub z wewnątrz, kiedy dziecko samo ustala sobie kolejne zadania i cele. To ostatnie wymaga już skomplikowanych czynności umysłowych – przewidywania zdarzeń i skutków własnych działań, jak również umiejętności modyfikowania planu działania w trakcie jego realizacji.

Oba aspekty samodzielności wymagają także motywacji do samodzielnego podejmowania i realizowania zadań.

Etap czy też poziom rozwoju samodzielności uzależnione są od wieku dziecka, a także rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Przy niepełnosprawności fizycznej, gdy brak jest protezowania, możliwości pełnej sprawności w zakresie samoobsługi są mocno ograniczone. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej ograniczona jest możliwość realizacji tych zadań, które wymagają sprawności umysłowej i zdolności do sterowania własnym zachowaniem.

Zdarza się, że rodzice nie zauważają momentu gotowości dziecka do podejmowania określonych czynności. Popołniają błędy w ocenie możliwego do osiągnięcia poziomu samodzielności. Niedoceniają lub przeceniają możliwości dziecka. Niedocenianie, co podkreśla Obuchowska (tamże), dotyczy zwłaszcza samodzielności do sterowania własnym postępowaniem. Trudno jest przekonać rodziców, że ich dziecko może, na miarę oczywiście swoich możliwości, a nawet powinno być samodzielne także w dziedzinach, które wymagają podejmowania decyzji i samokontroli. Konsekwencją nadopiekuńczości rodziców, głównie matek, są braki w usamodzielnieniu, a także nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania społecznego (Maciarz 1981).

W takiej sytuacji najlepszym rozwiązaniem jest poszukanie mocnych i słabych stron aktywności dziecka. Bardzo pomocni mogą się w tym okazać terapeuci pracujący z dzieckiem. Nieocenione korzyści przynosi także wnikliwa obserwacja sprawności motorycznej i intelektualnej oraz motywacji do wykonania zadania. Najważniejsze jest jednak uświadomienie sobie konieczności podjęcia działań zmierzających do nauki samodzielności. Dzięki temu w dorosłym życiu osoba niepełnosprawna będzie mniej zależna od swoich opiekunów. Warto to uświadomić rodzicom. Kiedy dziecko jest jeszcze małe, nie widzą oni problemu, jednak w miarę upływu lat, kiedy sami będą już mniej sprawni, opieka nad własnym dzieckiem może stanowić dla nich nie lada wyzwanie.

Istotą nauki samodzielności jest stwarzanie okazji do nabywania tych umiejętności. Jeżeli tylko karmimy czy ubieramy dziecko, nie dajemy mu sposobności do prób samodzielnego manipulowania. Wyręczamy je, odbie-

rając tym samym możliwość podjęcia ćwiczeń. Brak pozwolenia na zabawę łyżką i jedzeniem może skutkować brakiem podstawowej umiejętności. Ważne jest, by rodzice czy terapeuci powstrzymali się od wykonywania czynności za dziecko. Możemy także naukę zamienić w zabawę, stosować nagrody, podpowiedzi – łącznie z fizyczną. Doskonałe efekty przynosi dzielenie dużej czynności na mniejsze elementy składowe. Warto korzystać także z wygaszania.

Naukę możemy rozpocząć od nauki naśladownictwa: zrób to, co ja. Pomocne mogą się także okazać programy aktywności M. i Ch. Knillów. Dziecko uczy się w nich pocierania dłoni, klepania się po policzkach, brzuchu, udach. Możemy spróbować przenieść te umiejętności na czynności samoobsługowe. Pocieranie rąk to wstęp do ich mycia, poklepywanie policzków można przenieść na mycie twarzy.

Należy pamiętać, że nie uczymy zbyt wielu różnych czynności jednocześnie. Wybieramy jedną umiejętność i ćwiczymy ją tak długo, aż dziecku uda się ją w pełni opanować. Samodzielne wykonanie czynności to poczucie sprawstwa i ogromna satysfakcja dla dziecka. Sukces, tak potrzebny do nauki kolejnych czynności.

W nauce czynności samoobsługowych szczególnie ważna jest zasada małych kroków. Nam, dorosłym, ubranie się nie zajmuje dużo czasu. Poszczególne czynności wykonujemy niemal automatycznie, nie zastanawiając się nad stopniem ich trudności. A tymczasem włożenie bluzki to kilka odrębnych zadań, mogą one okazać się ponad siły i umiejętności dziecka niepełnosprawnego. Ale tylko wówczas, gdy będziemy wymagali wykonania zadania od razu od początku do końca. Jeżeli jednak całość podzielimy na małe elementy składowe i będziemy uczyli każdego elementu pojedynczo, wówczas istnieje duże prawdopodobieństwo, że dziecko wykona zadanie w całość lub większą jego część. W literaturze znajdziemy metodę nauki „od końca” – najpierw uczymy ostatniej czynności przy np. zakładaniu bluzki (obciągnięcia, opuszczenia od pach), potem przejdziemy do nauki czynności poprzedzającej tą, którą dziecko już opanowało i „od początku” – od pierwszej czynności, np. włożenia bluzki na głowę, resztę etapów wykonuje dorosły. Po opanowaniu pierwszego uczymy następnego (Carr 1984, Lovaas 1993).

Literatura dostarcza nam gotowych rozwiązań w kwestii podziału poszczególnych czynności na elementy składowe. J. Carr (1984) podaje schemat nauki zakładania majtek – schemat nauki „od końca”. Siedzimy dziecko na krzeselku, wkładamy jego nogi w nogawki majtek. Podciągamy do wysokości kolan. Następnie prosimy dziecko, by wstało i podciągamy jeszcze wyżej – około 5 cm poniżej pasa. Następnie pada polecenie: „podciągnij majtki”. Zachęcamy dziecko do wykonania czynności. Naukę prowadzimy nie tylko podczas porannego ubierania, ale także podczas każdej wizyty w toalecie. Wskazana jest także podpowiedź fizyczna. Na początku możemy wykonać czynność rękami dziecka, stopniowo wycofując się. Trening pierwszego kroku powinien trwać tak długo, dopóki dziecko nie wykona czynności samodzielnie. Wówczas dopiero opuszczamy majtki niżej, około 8 cm poniżej pasa, i powtarzamy procedurę. Schemat kolejnych kroków wygląda następująco (por. Carr 1984):

Czynności dorosłego:	Czynności dziecka:
1) podciąga majtki do połowy bioder;	1) podciąga majtki do pasa;
2) podciąga majtki do dolnej części bioder;	2) podciąga majtki do pasa;
3) podciąga majtki do połowy ud;	3) podciąga majtki do pasa;
4) podciąga majtki do kolan;	4) podciąga majtki do pasa;
5) podciąga majtki do połowy łydek;	5) podciąga majtki do pasa;
6) podciąga majtki do kostek;	6) podciąga majtki do pasa;
7) wkłada jedną stopę dziecka do nogawki;	7) łapie za część, gdzie jest gumka od majtek, wkłada drugą stopę w nogawkę, podciąga majtki do pasa;
8) kładzie majtki rozłożone u stóp dziecka;	8) podciąga majtki do pasa;
9) podaje majtki prawidłową stroną do przodu;	9) zakłada i podciąga majtki;
10) podaje majtki dowolną stroną do przodu;	10) odwraca właściwą stroną do przodu, wkłada je i podciąga;
11) kładzie majtki na łóżku lub krześle.	11) bierze majtki, wkłada je i podciąga.

Analogicznie postępujemy przy nauce zakładania spodni. Zasięg programu nauki zależy od możliwości dziecka. Dla jednego szczytem umiejętności będzie podciągnięcie majtek jedynie z wysokości 5 cm, od innego możemy już wymagać całości programu. Zakładajmy realne cele i konsekwentnie dążmy do ich realizacji.

Nauka zdejmowania ubrań (bluzki, podkoszulka) przebiega podobnie:

Czynności dorosłego:	Czynności dziecka:
1) zdejmuje dziecku bluzkę, zostawiając ją w jego rękach;	1) kładzie bluzkę na krześle;
2) ściąga bluzkę przez głowę, uwalnia jedną rękę dziecka z rękawa;	2) łapie rękaw, wyciąga drugą rękę z rękawa, odkłada bluzkę na krzesło;
3) ściąga bluzkę przez głowę, pozostawiając obie ręce dziecka w rękawach;	3) łapie rękaw, wyciąga najpierw jedną rękę, a potem drugą;
4) podciąga bluzkę w górę tuż ponad ramiona;	4) ściąga bluzkę przez głowę i dalej jak wyżej;
5) podciąga bluzkę tuż poniżej ramion;	5) ściąga bluzkę przez głowę i dalej jak wyżej;
6) podciąga bluzkę do wysokości klatki piersiowej.	6) ściąga bluzkę przez głowę i dalej jak wyżej;
	7) ściąga ubranie począwszy od pasa.

Naukę poszczególnych czynności związanych z myciem również można podzielić na drobne kroki. Liczba kroków będzie zależała od tego, jak my sami daną czynność wykonujemy. Ludzie, którzy twarz myją używając gąbki lub myjki, będą ustalali większą liczbę kroków niż ci, którzy korzystają tylko z mydła.

Schemat małych kroków przy myciu zębów (por. Lovaas 1993):

- 1) odkręć kran;
- 2) chwyć szczoteczkę do zębów za rączkę;
- 3) zmocz szczoteczkę wodą;

- 4) zakręć kran;
- 5) weź pastę do zębów niedominującą (najczęściej lewą) ręką;
- 6) odkręć nakrętkę tubki pasty do zębów;
- 7) odłóż nakrętkę;
- 8) nałóż pastę;
- 9) odłóż szczotkę
- 10) zakręć pastę;
- 11) odłóż pastę;
- 12) podnieś szczoteczkę;
- 13) wyczyść zewnętrzną część górnych i dolnych zębów;
- 14) wyczyść powierzchnie gryzące zębów;
- 15) wyczyść wewnętrzną powierzchnię górnych i dolnych zębów;
- 16) odłóż szczoteczkę;
- 17) podnieś kubeczek;
- 18) odkręć wodę;
- 19) napełnij kubek wodą;
- 20) zakręć wodę;
- 21) wypłucz usta;
- 22) odłóż kubeczek;
- 23) wytrzyj usta;
- 24) odkręć wodę;
- 25) wypłucz szczoteczkę;
- 26) odłóż szczoteczkę;
- 27) wypłucz zlew;
- 28) zakręć wodę;
- 29) wytrzyj ręce;
- 30) posprzątaj używane przybory.

Oczywiście to tylko przykładowy schemat i podkreślam, że nie trzeba go realizować dokładnie w takiej formie.

Nie powinniśmy rozpoczynać nauki bez nagród. Nagroda, czyli wzmocnienie, służy utrwaleniu danego rodzaju postępowania. „Wzmocnienie może być czymkolwiek, co zastosowane po wystąpieniu jakiegoś elementu zachowania sprawi, że w przyszłości częstość tego zachowania wzrośnie” (Carr 1984, s. 31). Nagradzając dziecko za dobre zachowanie, pomagamy mu się uczyć. Wzmocnieniem może być cokolwiek, co zwiększa prawdopodobieństwo powtórzenia się określonego zachowania. Zawsze dobieramy je indywidualnie do każdego dziecka. Dla jednego to będzie uśmiech, a dla drugiego cukierek. Najpierw należy dogłębnie poznać naszego podopiecznego i wówczas planować terapię. Pamiętajmy jednak, by zawsze podawać tylko część nagrody, np. niewielki kawałek cukierka. Unikniemy wówczas przesylenia nagrodami. Nagrodą może być także muzyka czy możliwość wykonania ulubionej czynności. Jeżeli mamy problem z wyborem, zastosujmy się do zasady D. Premacka. Zgodnie z nią każda czynność, którą dziecko wykonuje pozostawione samo, może być wykorzystana jako wzmocnienie. Nagrodę stosujemy zawsze zaraz po wykonaniu czynności. Musi być ona wyraźna i czytelna dla dziecka.

W nauce czynności samoobsługowych niezbędne jest korzystanie z ekstynkcji, czyli wygaszania. Jeżeli naukę podejmujemy w domu z dzieckiem, które jesz-

cze nie uczęszcza do żadnej placówki, musimy się liczyć z tym, że kiedy trafi ono np. do szkoły, przestanie być nagradzane za rzecz tak oczywistą jak podciągnięcie majtek. Wygaszanie odnosi się do sytuacji, w której dziecko, które dotychczas dostawało nagrodę za wykonanie określonej czynności, nagle zostaje tej nagrody pozbawione. Postępujemy tak, jakbyśmy określonego zachowania zupełnie nie zauważali. W etap wygaszania wprowadzamy dziecko stopniowo, nie pozbawiamy go w jednej chwili wszystkich nagród, które do tej pory otrzymywało. Moglibyśmy wtedy doprowadzić do zaniku zachowania.

Nauka codziennych czynności związanych z myciem, ubieraniem, jedzeniem pozwala nam także na kształtowanie drugiego aspektu samodzielności – podejmowania decyzji dotyczących własnej osoby. Najprostszy sposób to po prostu danie możliwości wyboru. Pokażmy dziecku np. dwie kolorowe bluzki i spytajmy, którą chce założyć. Pokazujemy zawsze strój adekwatny do pogody, by uniknąć sytuacji, w której dziecko chce założyć koszulkę z krótkim rękawem w zimny deszczowy dzień. Możliwości mamy nieograniczone. Dziecko może wybrać kolor łyżki czy nawet jej wielkość. Może wybrać sok, który będzie piło. Przy nauce jedzenia zawsze na początku wybieramy to, co dziecko lubi i co wiemy, że chętnie zje. Przed rozpoczęciem treningu nie podajemy dziecku żadnych przekąsek, gdyż możemy doprowadzić do tego, że nie będzie ono głodne.

Najważniejsze jednak to uzbroić się w cierpliwość. Jeżeli stosujemy zasadę małych kroków, postarajmy się, by wszystkie osoby pracujące z dzieckiem stosowały dokładnie ten sam schemat. Nie tłumaczmy się brakiem czasu czy względami estetycznymi. Podjęte teraz działania przyniosą niewspółmierne do wysiłku korzyści już za kilka lat. Starajmy się, by nasza nadopiekuńczość nie doprowadziła do jeszcze większych szkód. Każde dziecko jest sprawne na miarę swoich możliwości. Pozwólmy mu próbować, bawić się, cieszyć z nowej umiejętności.

### **Bibliografia**

- Carr, J. (1984). *Pomoc dziecku upośledzonemu*. Warszawa: PZWL.  
Lovaas, O.I. (1993). *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa: WSiP.  
Maciarz, A. (1981). *Wybrane zagadnienia rewalidacji dzieci*. Zielona Góra: WSP.  
Obuchowska, I. (1999). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.



JOLANTA ZOZULA

APS, Warszawa

## CO MOŻE ZROBIĆ SZKOŁA, GDY DZIECKU DZIEJE SIĘ KRZYWDA?

*Konwencja o prawach dziecka* z 1989 r. (Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526) jako jedno z podstawowych praw traktuje prawo dziecka do nauki. W art. 28 ust. 1 pkt a dokument ten obliguje Państwa-Strony do zapewnienia wszystkim obywatelom obowiązkowego i bezpłatnego nauczania na poziomie podstawowym. Tym samym zobowiązuje wszystkich małoletnich obywateli do realizacji obowiązku szkolnego. Na Państwa-Sygnatariuszy *Konwencja* nakłada natomiast obowiązek zorganizowania systemu edukacji w ten sposób, by dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka oraz by nauka była ukierunkowana na:

- a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- b) rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;
- c) rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur;
- d) przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
- e) rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego.

Bardzo istotne jest podkreślenie przez twórców *Konwencji o prawach dziecka*, że organizacja systemu oświaty w ramach wewnętrznych systemów prawa poszczególnych Państw-Stron powinna być przede wszystkim zgodna z dobrem dziecka. Jego realizacja polega między innymi na uwzględnianiu potrzeb małoletnich reprezentujących mniejszości etniczne, religijne lub językowe. Artykuł 30 *Konwencji* mówi, że dzieciom tym nie można odmówić prawa do posiadania i korzystania z własnej kultury, do wyznawania i praktykowania swojej religii lub do używania własnego języka. Tworzony przez poszczególne państwa system oświaty powinien ponadto uwzględniać prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego oraz do uczestnictwa w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do jego wieku. Przepisy wewnętrzne dotyczące edukacji powinny być tworzone w ten sposób, by gwarantowały uczniom prawo do uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym. Powinny także dbać o to, by dzieci w wieku szkolnym nie były zmuszane do pracy, która kolidowałaby z ich kształceniem bądź była szkodliwa dla zdrowia, rozwoju fizycznego, umysłowego, duchowego, moralnego lub społecznego. Prawo oświatowe poszczególnych Państw-Stron powinno także uwzględniać ochronę dzieci przed nielegalnym używaniem środków narkotycznych i substancji psychotropowych.

Założenia te świadczą o tym, że szkoła poza edukacją powinna realizować także inne obowiązki związane z ochroną szeroko pojętego dobra dziecka.

Prawo wszystkich obywateli do nauki przyznane przez *Konwencję o prawach dziecka* zostało uwzględnione w *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483.) Artykuł 70 ust.1 ustawy zasadniczej mówi, że „każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa”. W ustępie 2 wyrażona została zasada bezpłatnego nauczania w szkołach publicznych. Ustawodawca zastrzegł jednak, że „ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością”. W ramach swobody i wolności wyboru kształcenia ustawa zasadnicza przyznaje rodzicom prawo posyłania dzieci do szkół innych niż publiczne.

Bardzo istotne jest również podkreślenie w art. 70 ust.4 *Konstytucji*, że „władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów”. Niniejszy zapis świadczy o dbałości państwa o interes uczniów i ochronę ich dobra w ramach systemu oświaty.

W polskim systemie prawnym kwestie dotyczące edukacji i organizacji szkolnictwa zostały uregulowane w ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425, ze zm.). Preambuła do tego aktu prawnego świadczy o tym, że regulacje w nim zawarte realizują założenia z zakresu oświaty zarówno aktów międzynarodowych, jak też *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. W arendzie wyrażono zasadę, że „nauczanie i wychowanie, respektując chrześcijański system wartości, za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu na wartości kultur Europy i świata. Szkoła powinna zapewniać każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Polska ustawa o systemie oświaty nie skupia się więc jedynie na regulacjach dotyczących organizacji szkolnictwa i zasadach nauczania. Zgodnie z art.1 zadaniami systemu oświaty są m.in.:

- 1) realizacja prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- 3) możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;
- 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- 5a) opieka nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- 6) opieka nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;

- 7) upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwi dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
- 8) możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych;
- 9) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiastowymi i wiejskimi;
- 10) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach;
- 11) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej;
- 12) opieka dla uczniów pozostających w trudnej sytuacji materialnej i życiowej;
- 13) dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy;
- 13a) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym;
- 14) przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia;
- 15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- 16) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych.

Zadania te obciążają podmioty związane z systemem oświaty do podejmowania działań ukierunkowanych na zindywidualizowane potrzeby uczniów zarówno na gruncie *stricte* edukacyjnym, jak też wychowawczym, społecznym, psychologicznym i pedagogicznym. Fakt ten podkreśla C. Kupisiewicz (1999, s. 45), zwracając uwagę, że „skoro uczniowie są różni, to racjonalnie prowadzone wychowanie powinno liczyć się z tym faktem, a tym samym zapewniać im zróżnicowane możliwości awansu, zgodne z możliwościami poszczególnych jednostek”.

Polskie ustawodawstwo oświatowe, mając na uwadze najczęstsze problemy dzieci i młodzieży, zawiera regulacje umożliwiające ukierunkowaną reakcję i pomoc pracowników szkół. Udzielane wsparcie może być jeszcze bardziej efektywne dzięki współpracy z organizacjami pozarządowymi, w tym organizacjami harcerskimi oraz osobami prowadzącymi statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania, która jest możliwa na mocy art. 2a, ust.1 ustawy.

Jedną z form takiej pomocy jest przyznanie uczniowi prawa do indywidualnego nauczania. Zgodnie z art.66 ust.1 ustawy decyzję w tej sprawie wydaje, na wniosek rodziców lub pełnoletniego ucznia, dyrektor po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i publicznej poradni pedagogiczno-psychologicznej, w tym poradni specjalistycznej. W uzasadnionych sytuacjach dyrektor może zezwolić uczniowi na indywidualny program lub tok nauki oraz wyznaczyć nauczyciela-opiekuna. Zgodnie z postanowieniem NSA z 30 grudnia 1994 r. „w razie założenia przez rodziców wniosku o zezwolenie na indywidualny program lub tok nauki (art. 66 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; *Dz. U.* Nr 95, poz. 425) brak zgody dyrektora szkoły w formie decyzji negatywnej stwarza stronom tego postępowania, tj. rodzicom ucznia bądź też uczniowi pełnoletniemu, prawo do skargi na bezczynność organu szkoły na warunkach określonych

w art. 216 par. 1–3 KPA” (*Postanowienie NSA o/Wrocław ... , Orzecznictwo NSA 1996/1/23*).

Dziecku uczęszczającemu do szkoły przysługuje ponadto prawo do korzystania z posiłków oferowanych przez stołówkę szkolną. Zasadą wyrażoną w art. 67a ust. 2 ustawy jest odpłatność korzystania z posiłków w stołówce szkolnej. Jednak organ prowadzący szkołę może zwolnić rodziców albo ucznia z całości czy części opłat za wyżywienie w przypadku szczególnie trudnej sytuacji materialnej lub w szczególnie uzasadnionych przypadkach losowych. Niniejsze uprawnienie jest reakcją ustawodawcy na wciąż obecny problem głodu i niedożywienia wśród dzieci oraz wspieraniem prawidłowego rozwoju uczniów.

Dzieci i młodzież w wieku szkolnym mają prawo do kształcenia specjalnego lub integracyjnego. Ustawodawca przyznał w art. 71b prawo do tego typu kształcenia uczniom wymagającym stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych i ośrodkach. W zależności od rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia upośledzenia umysłowego, dzieciom i młodzieży organizuje się kształcenie i wychowanie, które stosownie do potrzeb umożliwia naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę. W celu poprawy funkcjonowania oraz lepszego przygotowania do realizacji obowiązku szkolnego dzieci niepełnosprawnych ustawodawca przewidział możliwość tworzenia zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, które pracują z dzieckiem i jego rodziną od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Mogą one powstawać w przedszkolach, szkołach podstawowych, ośrodkach wychowawczych, publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz w poradniach specjalistycznych. Opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka oraz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo indywidualnego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania, a także o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wydają zespoły orzekające, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego określa zalecane formy kształcenia specjalnego, z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności, w tym stopnia upośledzenia umysłowego.

Uczniom wymagającym kształcenia specjalnego ze względu na upośledzenie umysłowe oraz niewidomym, słabowidzącym, niesłyszącym czy słabosłyszącym przysługuje dofinansowanie z budżetu państwa do podręczników i pomocy szkolnych (art. 71d).

Wyrażona zarówno na gruncie prawa międzynarodowego, jak i w przepisach polskiego prawa wewnętrznego zasada równego dostępu do edukacji oraz zagwarantowanie wszystkim dzieciom i młodzieży możliwości rozwoju talentów wymaga reakcji władz państwowych na biedę i ubóstwo wśród uczniów oraz likwidacji barier finansowych. Odpowiedzią ustawodawcy na ten problem jest wprowadzenie do ustawy o systemie oświaty przepisów regulujących kwestię pomocy materialnej dla uczniów. Zgodnie z art. 90b ust.1 uczniowi przysługuje prawo do pomocy materialnej ze środków przeznaczonych na ten cel w budżecie państwa lub budżecie właściwej jednostki samorządu terytorialnego. Jest ona udzielana uczniom w celu

zmniejszenia różnic w dostępie do edukacji, umożliwienia pokonywania barier dostępu do edukacji wynikających z trudnej sytuacji materialnej ucznia, a także wspierania edukacji uczniów zdolnych.

Pomoc materialna przysługuje zgodnie z ustawą:

- 1) uczniom szkół publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych dla młodzieży i dla dorosłych oraz słuchaczom publicznych kolegiów nauczycielskich, nauczycielskich kolegiów języków obcych i kolegiów pracowników służb społecznych – do czasu ukończenia kształcenia, nie dłużej jednak niż do ukończenia 24. roku życia;
- 2) wychowankom publicznych i niepublicznych ośrodków umożliwiających dzieciom i młodzieży, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację odpowiednio obowiązku szkolnego i obowiązku nauki – do czasu ukończenia realizacji obowiązku nauki.

Może ona mieć charakter socjalny lub motywacyjny.

Świadczeniami pomocy materialnej dla uczniów o charakterze socjalnym są:

- Stypendia szkolne – przysługują one uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji materialnej, wynikającej z niskich dochodów na osobę w rodzinie, głównie z powodu: bezrobocia, niepełnosprawności, ciężkiej lub długotrwałej choroby, wielodzietności, braku umiejętności wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych, alkoholizmu lub narkomanii, a także gdy rodzina jest niepełna lub wystąpiło zdarzenie losowe. Stypendium szkolne może być udzielane w formie całkowitego lub częściowego pokrycia kosztów udziału w zajęciach edukacyjnych lub pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym (w szczególności zakupu podręczników).
- Zasiłki szkolne – są one przyznawane uczniom znajdującym się przejściowo w trudnej sytuacji materialnej lub z powodu zdarzenia losowego. Mogą one przybrać formę świadczenia pieniężnego na pokrycie wydatków związanych z procesem edukacyjnym lub pomocy rzeczowej o charakterze edukacyjnym, raz lub kilka razy w roku, niezależnie od otrzymywanego stypendium szkolnego.

Świadczeniami pomocy materialnej dla uczniów o charakterze motywacyjnym są:

1. Stypendium za wyniki w nauce lub osiągnięcia sportowe – może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysoką średnią ocen oraz co najmniej dobrą ocenę z zachowania w okresie (semestrze) poprzedzającym okres (semestr), w którym przyznaje się to stypendium, a stypendium za osiągnięcia sportowe może być przyznane uczniowi, który uzyskał wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu co najmniej międzyszkolnym oraz co najmniej dobrą ocenę z zachowania w okresie (semestrze) poprzedzającym okres (semestr), w którym przyznaje się to stypendium. Stypendium za wyniki w nauce nie udziela się uczniom klas I–III szkół podstawowych oraz uczniom klasy IV do ukończenia pierwszego okresu nauki.
2. Stypendium Prezesa Rady Ministrów – może być przyznane uczniowi szkoły dla młodzieży, której ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości, który otrzymał promocję z wyróżnieniem, uzyskując przy tym najwyższą w danej szkole średnią ocen lub wykazuje szczególne uzdolnienia w co najmniej jednej dziedzinie wiedzy, uzyskując w niej najwyższe wyniki, a w pozostałych dziedzinach wiedzy wyniki co najmniej dobre. Może je pobierać tylko jeden uczeń danej szkoły od września do czerwca w danym roku szkolnym.

3. Stypendium ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania – może być przyznane uczniowi szkoły publicznej dla młodzieży lub szkoły niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej dla młodzieży uzyskującemu wybitne osiągnięcia edukacyjne, w szczególności:
- laureatowi międzynarodowej olimpiady lub laureatowi i finaliście olimpiady przedmiotowej o zasięgu ogólnopolskim lub turnieju;
  - laureatowi konkursu na pracę naukową, organizowanego przez instytucję naukową lub stowarzyszenie naukowe;
  - uczniowi szkoły ponadgimnazjalnej uzyskującemu najwyższe wyniki w nauce według indywidualnego programu lub toku nauki;
  - uczniowi uczestniczącemu w zajęciach w uczelni przewidzianych tokiem studiów na podstawie postanowień regulaminu studiów dotyczących warunków uczestniczenia wybitnie uzdolnionych uczniów w zajęciach przewidzianych tokiem studiów;
  - uczniowi, który uzyskał wysokie wyniki we współzawodnictwie sportowym na szczeblu krajowym lub międzynarodowym.

4. Stypendium ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego – może być przyznane uczniowi szkoły artystycznej prowadzącej kształcenie w zawodzie artystycznym, który uzyskał w okresie (semestrze) bardzo dobrą średnią ocen z przedmiotów artystyczno-zawodowych oraz uczniowi laureatowi międzynarodowego lub krajowego konkursu artystycznego. Przysługuje ono uczniom szkół artystycznych po ukończeniu pierwszego roku nauki i może być przyznawane nie częściej niż raz w roku.

Bardzo istotne z punktu widzenia właściwej edukacji oraz możliwości rozwoju uzdolnień wszystkich uczniów jest przyjęcie przez ustawodawcę zasady, że korzystanie z pomocy o charakterze socjalnym nie wpływa na możliwość przyznania uczniowi stypendiów motywacyjnych.

Ustawa o systemie oświaty w art. 92 gwarantuje wszystkim uczniom (z wyjątkiem słuchaczy szkół dla dorosłych) bezpłatną profilaktyczną opiekę zdrowotną, co stanowi przejaw dbałości o właściwy rozwój fizyczny dzieci i młodzieży oraz daje szansę wczesnego wykrycia wad bądź chorób.

Do przedmiotowej ustawy wydanych zostało wiele aktów wykonawczych regulujących w szczególności sposób rodzaje i formy wsparcia dla uczniów. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2010, Nr 228, poz. 1487) określa sposób i formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i ich rodzin. Pomoc ma na celu głównie rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia wynikających w szczególności z:

- 1) niepełnosprawności;
- 2) niedostosowania społecznego;
- 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) szczególnych uzdolnień;
- 5) specyficznych trudności w uczeniu się;
- 6) zaburzeń komunikacji językowej;
- 7) choroby przewlekłej;
- 8) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;

- 9) niepowodzeń edukacyjnych;
- 10) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
- 11) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla uczniów i ich rodziców jest organizowana przez dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, do której dziecko uczęszcza. Korzystanie z tej formy pomocy jest w każdym przypadku dobrowolne i bezpłatne. Jest ona świadczona przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów wykonujących w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psychologów, pedagogów, logopedów i doradców zawodowych.

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest w formie:

1. Klas terapeutycznych dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Objęcie nauką w tego rodzaju klasie wymaga opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej lub specjalistycznej. Ze względu na konieczność indywidualizacji pracy z poszczególnymi uczniami w klasie terapeutycznej nie może być więcej niż 15 dzieci.
2. Zajęć rozwijających uzdolnienia dla uczniów szczególnie uzdolnionych, prowadzonych przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Liczba uczestników zajęć wynosi do 8.
3. Zajęć dydaktyczno-wyrównawczych dla uczniów mających trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego. Liczba uczestników zajęć wynosi do 8.
4. Zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych o charakterze terapeutycznym:
  - zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się, liczba uczestników zajęć wynosi do 5;
  - zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę, liczba uczestników zajęć wynosi do 4;
  - zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne o charakterze terapeutycznym organizuje się dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne, liczba uczestników zajęć wynosi do 10.
5. Zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych;
6. Porad i konsultacji.

Odpowiedzią władz Rzeczypospolitej Polskiej na trudną sytuację uczniów jest przyjęcie *Uchwały nr 68/2011 Rady Ministrów z dnia 25 maja 2011 r. w sprawie Rządowego programu pomocy uczniom w 2011 r. – „Wyprawka szkolna”*. Zakłada ona przyznanie dofinansowania do zakupu podręczników dla uczniów rozpoczynających w roku szkolnym 2011/2012 naukę:

- w klasach I–III szkoły podstawowej,
- w klasach I–III ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia,
- w klasie III gimnazjum,
- oraz uczniów niepełnosprawnych (słabowidzących, niesłyszących, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niepełnosprawnościami sprzężonymi w przypadku, gdy jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność wymieniona wyżej, mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, realizujących w roku szkolnym 2011/2012 obowiązek szkolny), którzy otrzymają dofinansowanie do zakupu podręczników bez względu na kryterium dochodowe (szkoły podstawowe, gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne).

Uczniowie objęci przedmiotowym programem mogą uzyskać dofinansowanie do zakupu podręczników szkolnych, jeżeli:

- pochodzą z rodzin, w których kwota na jedną osobę nie przekracza 351 zł netto miesięcznie;
- kryterium dochodowe przekracza wymienioną kwotę, a w rodzinie występuje szczególna sytuacja życiowa, np. ubóstwo, sieroctwo, bezdomność, bezrobocie, niepełnosprawność, długotrwała lub ciężka choroba, przemoc, bezradność itp.;
- mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Szczegółowe warunki udzielania pomocy finansowej na zakup podręczników dla dzieci i młodzieży objętych programem *Wyprawka szkolna 2011* określa *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 25 maja 2011 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników* (Dz. U. 2011, Nr 111, poz. 652).

O potrzebie pomocy uczniom na różnych płaszczyznach świadczą też inne akty wykonawcze do ustawy o systemie oświaty, które w sposób szczegółowy określają organizację i formy ukierunkowanego wsparcia. Spośród nich na uwagę zasługują m.in.:

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* (Dz. U. 2010, Nr 228, poz. 1490),
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz. U. 2009, Nr 23, poz. 133),
- *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 września 2008 r. w sprawie szczegółowych warunków dofinansowania regionalnych lub lokalnych programów wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w 2008 r. warunków, jakie muszą spełniać te programy, podmiotów dokonujących oceny programów oraz sposobu i trybu wyboru programów, którym zostanie udzielone dofinansowanie* (Dz. U. 2008, Nr 171, poz. 1059),
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym* (Dz. U. 2007, Nr 214, poz. 1579).

Polskie władze nie pozostają także obojętne na rosnący coraz bardziej problem przemocy rówieśniczej w szkole. W celu monitorowania tego zjawiska oraz jego eliminacji opracowany został ogólnopolski program *Zero tolerancji dla przemo-*



cy w szkole ([http://glos.pl/pliki/Zero\\_Tolerancji\\_Rzadowy\\_Program.pdf](http://glos.pl/pliki/Zero_Tolerancji_Rzadowy_Program.pdf), strona dostępna dn. 09.09.2011 r.). Miał on na celu poprawę bezpieczeństwa w polskich szkołach. Jak zauważa W. Klaus, „na podobnych założeniach chęci wprowadzenia jasnych reguł i połączenia szkoły ze środowiskiem lokalnym opiera się szeroko medialnie rozpowszechniony program «Szkoła bez przemocy», zainaugurowany w 2006 r. W roku szkolnym 2008/2009 uczestniczyło w nim prawie 4200 szkół z całej Polski (niecałe 15% ogółu szkół)” (Klaus, <http://www.interwencjaprawna.pl/docs/wykorzystanie-sprawiedliwosci-naprawczej.pdf>, s. 9, strona dostępna dn. 09.09.2011 r.) Mimo dużego zaangażowania władz państwowych oraz wielu instytucji wprowadzenie programów nie przyczyniło się do zauważalnego zmniejszenia zjawiska przemocy wśród uczniów polskich szkół.

Polski ustawodawca dąży także do eliminacji bądź znacznego ograniczenia zjawiska narkomanii wśród uczniów. W ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz. U. 2005, Nr 179, poz. 1485, ze zm.) obowiązuje on jednostki organizacyjne systemu oświaty do wprowadzenia problematyki zapobiegania narkomanii do programów wychowawczych oraz do programów przygotowania zawodowego uczniów (art. 19, ust. 2, pkt 1,2.). Ma to na celu uświadomienie dzieciom i młodzieży niebezpieczeństw i zagrożeń, jakie niesie ze sobą narkomania.

„Głównym celem edukacji [...] jest stworzenie możliwości harmonijnego rozwoju każdego człowieka jako osoby i jako obywatela państwa polskiego – w sferze kulturalnej, duchowej i materialnej. Aby ten cel osiągnąć, system edukacji powinien być: powszechnie dostępny; drożny; [...] egalitarny poprzez «zapewnienie możliwie jednakowych szans edukacyjnych dzieciom i młodzieży z różnych środowisk»; czuły na potrzeby uczniów niepełnosprawnych oraz wymagających specjalnej troski edukacyjnej; nastawiony na zachowanie i umacnianie zdrowia; wreszcie ustawiczny, tzn. pozwalający «całemu społeczeństwu kształcić się ustawicznie na różnych poziomach nauczania i w różnorodnych formach»” (Kupisiewicz 1999, s. 321).

Mając na uwadze przedstawione regulacje prawne dotyczące pomocy uczniom, należy stwierdzić, że Rzeczpospolita Polska stara się realizować zdefiniowany cel edukacji. Czy jednak znajduje on odzwierciedlenie w rzeczywistości?

## Bibliografia

- Klaus, W. (2011). *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*. Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, <http://www.interwencjaprawna.pl/docs/wykorzystanie-sprawiedliwosci-naprawczej.pdf>, strona dostępna dnia 09.09.2011.
- Kupisiewicz, C. (1999). *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

## Akty prawne:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz. U. 1997, Nr 78, poz. 483).
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* (Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 r.* (Dz. 2010, Nr 228, poz. 1487).

*Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 25 maja 2011 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników (Dz. U. 2011, Nr 111, poz. 652).*

*Rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, Warszawa 2007 (dostępny 09.09.2011 r. na stronie: [http://glos.pl/pliki/Zero\\_Tolerancji\\_Rzadowy\\_Program.pdf](http://glos.pl/pliki/Zero_Tolerancji_Rzadowy_Program.pdf)).*

*Uchwała nr 68/2011 Rady Ministrów z dnia 25 maja 2011 r. w sprawie Rządowego programu pomocy uczniom w 2011 r. - „Wyprawka szkolna”.*

*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991, Nr 95, poz. 425, ze zm.).*

*Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz. U. 2005, Nr 179, poz. 1485, ze zm.)*

**Orzecznictwo:**

*Postanowienie NSA o/Wrocław z 30.12.1994 r., SAB/Wr 88/94, Orzecznictwo Naczelnego Sądu Administracyjnego 1996/1/23.*

# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

MARZENNA ZAORSKA  
UMK, Toruń

**SPRAWOZDANIE  
Z MIĘDZYNARODOWEJ  
KONFERENCJI NAUKOWEJ  
PSYCHOPEDAGOGICZNA KOREKCJA  
ZABURZEŃ ROZWOJU U DZIECI  
I MŁODZIEŻY – KOREKCJA  
I PROFILAKTYKA ZABURZEŃ  
ZACHOWANIA U DZIECI  
O NIEPRAWIDŁOWYM ROZWOJU.  
MOSKWA, 17–18 PAŹDZIERNIKA 2011**

Organizatorem konferencji był Moskiewski Miejski Uniwersytet Psychologii i Pedagogiki (MMUPP), konkretnie Katedra Psychologii Klinicznej i Psychologii Specjalnej; współorganizatorem Departament Edukacji Miasta Moskwy. Tematyka konferencji obejmowała problem niezwykle ważny i aktualny tak z naukowego, jak i praktycznego punktu widzenia – możliwości profilaktyki i korekcji zaburzeń zachowania u dzieci o nieprawidłowym rozwoju, szczególnie z niepełnosprawnością oraz niedostosowanych społecznie.

Przewodniczącym komitetu organizacyjnego konferencji był rektor MMUPP prof. W.W. Rubcow. Członkami komitetu organizacyjnego byli znani psychologowie, szczególnie kliniczni i specjaliści z MMUPP: E.N. Zadorina (prorektor ds. naukowych), T.A. Aleksandrowa (dziekan Wydziału Psychologii Klinicznej i Psychologii Specjalnej), T.A. Basiłowa (kierownik Katedry Psychologii Specjalnej) oraz pracownicy naukowo-dydaktyczni Katedry Psychologii Specjalnej: N.L. Biełopolska, I.J. Lewczenko, W.A. Lonina, M.S. Moszkowa, P.I. Szaban-Muchtarasowa. Członkami komitetu naukowego konferencji, poza psychologami klinicznymi i specjalnymi, byli również psychiatrzy: N.L. Biełopolska (MMUPP), T.A. Basiłowa (MMUPP), E.L. Idenbaun (Państwowa Wschodniosyberyjska Akademia Edukacji), N.M. Iowczyk (MMUPP), G.K. Epifanowa (Ośrodek dla Głuchoniewidomych Dzieci w Siergijew Posad, wcześniej Zagorsk), J.S. Szewczen-

ko (Rosyjska Akademia Medyczna Kształcenia Podyplomowego), E.W. Samarina (Centrum Psychologii Praktycznej Uniwersytetu im. S.A. Jesienina).

W konferencji uczestniczyło ponad 100 specjalistów – psychologów, psychiatrów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów zajęciowych oraz socjoterapeutów. Sformułowano trzy podstawowe cele konferencji: 1) omówienie zagadnień dotyczących zaburzeń zachowania u dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, intelektualnymi, sensorycznymi, ruchowymi i komunikacyjnymi; 2) wymiana doświadczeń na temat możliwości profilaktyki, korektury oraz terapii zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży; 3) opracowanie rekomendacji na rzecz włączenia w obowiązujące standardy kształcenia specjalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami rozwojowymi na poziomie studiów pierwszego stopnia (licencjackich) oraz drugiego (magisterskich uzupełniających) zagadnień dotyczących problematyki zaburzeń zachowania oraz możliwości ich profilaktyki, diagnostyki i reedukacji.

Skoncentrowano się na następujących kwestiach:

- problemy i metody korekcji zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży;
- współpraca psychiatrów, psychologów, pedagogów oraz rodziców w obszarze profilaktyki i korekcji zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży;
- korekcja zachowania u osób zdemoralizowanych, wynikającego z zaburzeń psychicznych;
- dziecko z zaburzeniami rozwojowymi jako możliwy przedmiot i podmiot zaburzeń zachowania;
- profilaktyka zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną;
- specyfika zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży z zaburzeniami sensorycznymi;
- problemy w zachowaniu u dzieci przebywających w domach dziecka;
- przyczyny i konsekwencje zaburzeń zachowania u dzieci z głębokimi złożony-

mi niepełnosprawnościami – możliwości profilaktyki i korekcji;

- czynniki ryzyka zaburzeń zachowania u młodzieży z zaburzeniami w odżywianiu.

Szczególnie podkreślano znaczenie współpracy specjalistów realizujących zadania terapeutyczne i wspomagające rozwój dziecka z rodziną i innymi instytucjami funkcjonującymi na rzecz pomocy dziecku i rodzinie, np. instytucjami pomocy społecznej oraz administracji rządowej i samorządowej.

W pierwszym dniu konferencji odbyły się obrady plenarne oraz sesja pierwsza pt. *Stan pomocy medycznej oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej adresowanej do dzieci i młodzieży z zaburzeniami zachowania i ich rodzin*. Następnego dnia obradowała sesja druga. Tematem obrad było zagadnienie profilaktyki i korekcji zaburzeń zachowania u dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, sensorycznymi i niepełnosprawnością intelektualną.

W czasie obrad plenarnych uczestnicy zapoznali się z czterema referatami: N.L. Bielopolskiej (MMUPP) pt. *Problemy psychologicznej diagnozy i korekcji zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży*, S.A. Igułmowa (Narodowe Naukowo-Praktyczne Centrum Zdrowia Psychicznego, Białoruś) pt. *Projekt kompleksowej profilaktyki zachowań prozdrowotnych na Białorusi*, Marzeny Zaorskiej (UMK w Toruniu) pt. *Systemy edukacji specjalnej w Polsce – integracja czy segregacja?* N.A. Polskiej (Uniwersytet im. N.G. Czernyszewskiego w Saratowie) pt. *Fenomenologia zachowań autoagresywnych u młodych ludzi z zaburzeniami rozwojowymi*.

W pierwszej sesji wysłuchano łącznie 21 referatów i doniesień z badań naukowych oraz praktyki psychopedagogicznej. Dotyczyły one:

- poszukiwania oraz interpretacji źródeł zachowań niepożądanych społecznie i indywidualnie u dzieci i młodzieży, np. wynikających z zagrożeń współczesnego świata (N.R. Sidorow – MMUPP – *Możliwości korekcji zaburzeń zachowania u nastolatków opartej na koncepcji rozwo-*

*ju historyczno-kulturowego*, Ł.M. Kryżanowska – Moskiewski Uniwersytet Pedagogiczny – *Współczesne technologie w procesie korektury zaburzeń zachowania u młodzieży w okresie wczesnej dorosłości*, W.Ł. Małygin – Rosyjska Akademia Medyczna Kształcenia Podyplomowego – *Uzależnienie od Internetu u współczesnej młodzieży – przyczyny, konsekwencje, zachowania problemowe oraz profilaktyka*).

- dzieci i młodzieży z problemami intelektualnymi (np. możliwości profilaktyki i korekcji zachowań, ze szczególnym uwzględnieniem roli instytucji specjalistycznych, specjalistów oraz środowisk wychowawczych, przede wszystkim środowiska rodzinnego (A.C. Sultanowa – Akademia Pedagogiki Korekcyjnej – *Efektywność neuropsychologicznej korekcji zaburzeń zachowania u dzieci z opóźnieniem w rozwoju intelektualnym*);
- specyfiki działań specjalistycznych wobec problemów w zachowaniu u dzieci z tzw. autystycznego spektrum (np. I.A. Kostin – Instytut Pedagogiki Korekcyjnej – *Możliwości kształtowania kompetencji społecznych u osób z tzw. autystycznego spektrum*);
- dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, (np. N.I. Ewsikowa – Centrum „Strogino” – *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dzieciom z zaburzeniami rozwojowymi w warunkach inkluzyjnej edukacji*);
- dzieci po mechanicznych urazach mózgu (np. A.W. Cwietkow – Moskiewski Instytut Pedagogiczny – *Neuropsychologiczna koncepcja korektury zachowań niepożądanych u dzieci z mechanicznym uszkodzeniem mózgu*).

Na szczególną uwagę zasługują sygnalizowane w niektórych wystąpieniach propozycje wykorzystania rymowanek oraz kulturoterapii i folkloroterapii w działaniach na rzecz korekcji i profilaktyki problemów w zachowaniu młodych ludzi, a także propozycja zastosowania koncepcji francuskiej psycholog, a właściwie psychoanalityk Françoise Dolto (1908–1988), badającej możliwości zapobiegania zaburzeniom zachowania u dzieci poprzez

kształtowanie właściwych relacji komunikacyjnych między małymi dziećmi i ich rodzicami w różnych sytuacjach społecznych poza miejscem zamieszkania rodziny oraz metody neurologii w profilaktyce i wspomaganiu rozwoju dzieci z problemami somatycznymi i niepełnosprawnością.

Tematykę sesji drugiej ujęto następująco: *Profilaktyka i korekcja zaburzeń zachowania u dzieci z pierwotnymi zaburzeniami emocjonalnymi, sensorycznymi i niepełnosprawnością intelektualną*. Przedstawiono 18 referatów obejmujących zagadnienia diagnozy i korektury zachowań problemowych i niepożądanych u:

- dzieci z niepełnosprawnością wzrokową i słuchową (np. T.A. Baśłowa – MMUPP – *Problemy w zachowaniu u dzieci z zaburzeniami sensorycznymi*);
- dzieci głuchoniewidomych i z wielozakresowymi sprzężonymi niepełnosprawnościami (np. Ł.A. Abdukamowa – Ośrodek dla Dzieci Głuchoniewidomych w Siergiejew Posad – *Doświadczenia korektury zachowań niepożądanych u dzieci z poważnymi sprzężonymi niepełnosprawnościami*, M.W. Pierewierzowa – Ośrodek dla Dzieci Głuchoniewidomych w Siergiejew Posad – *Kształtowanie umiejętności samoobsługowych jako element profilaktyki zaburzeń zachowania u dzieci z poważnymi sprzężonymi niepełnosprawnościami*);
- dzieci z zaburzeniami neurologicznymi (np. T.C. Jakowlewa – Centrum Zaburzeń Mowy i Neuropsychologicznej Rehabilitacji – *Znaczenie praktycznych działań z przedmiotami w korekcji zaburzeń zachowania u dzieci z uszkodzeniem Ośrodkowego Układu Nerwowego na tle czynnika chorobowego*);
- dzieci z zaburzeniami emocjonalno-wolucjonalnymi (np. O.W. Ruban – MMUPP – *Możliwości korekcji relacji afektywnych między matką a dzieckiem mającym zaburzenia zachowania*);
- dzieci z autyzmem i autystycznym spektrum (np. N.W. Kuzniecowa – Sy-

beryjski Państwowy Uniwersytet Medyczny – *Znaczenie zachowania rodziców w procesie korekcji zachowań niepożądanych u dzieci z autyzmem*, A.O. Drobin-skaja – Akademia Nauk – *Analityczne podejście do zagadnienia korekcji zachowania agresywnego u dzieci z tzw. autystycznego spektrum*);

- dzieci z opóźnieniem w rozwoju intelektualnym i niepełnosprawnością intelektualną (np. O.W. Andrejewa – Młodzieżowe Centrum „Lider” – *Sport i turystyka jako środek socjalizacji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*).

Konferencja zakończyła się podsumowaniem prezentowanych propozycji, idei i ukierunkowań praktycznych oraz rezolucją, w której ujęto postulaty działań w obszarze zapobiegania, diagnozy i reedukacji zaburzeń zachowania u dzieci z problemami rozwojowymi. Przede wszystkim wskazano na potrzebę modyfikacji dotychczasowych rozwiązań systemowych, teoretyczno-praktycznych oraz działań podejmowanych na rzecz profilaktyki, diagnostyki i terapii zachowań problemowych niepożądanych u dzieci i młodzieży pod kątem dostosowania do wymogów rzeczywistości społeczno-kulturowej i cywilizacyjnej. Ponadto podkreślono znaczenie współpracy między różnymi instytucjami i specjalistami oraz z rodziną w procesie wspomagania rozwoju dziecka wykazującego odstępstwa od ogólnie przyjętych norm, a także transformacji myślenia o ewentualnych działaniach wobec zachowania problemowego polegającego na minimalizacji dominującej roli terapii medycznej na rzecz terapii psychopedagogicznej i socjoterapii. Zapropozowano, aby konferencje poświęcone zagadnieniom profilaktyki, diagnostyki oraz terapii zachowań problemowych i niepożądanych odbywały się cyklicznie co dwa lata, a kwestie obejmujące te zagadnienia zostały włączone do standardów kształcenia studentów pedagogiki specjalnej i psychologii, szczególnie psychologii klinicznej i specjalnej.

BIRGER SIEBERT (red.): *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2010, ss. 338.

Recenzowana książka to jedna z ciekawszych pozycji, jakie ukazały się w ostatnim czasie na niemieckim rynku wydawniczym, traktujących o nauczaniu integracyjnym. Wydana została jako piąty tom serii *Behindertenpädagogik und Integration* (Pedagogika osób niepełnosprawnych i integracja).

Publikacja składa się z wprowadzenia i czterech rozdziałów: *Nauka i struktury społeczne, Rozwój i nauka, Diagnostyka i kompensacja, Pedagogika i dydaktyka*. Zgromadzone teksty napisane zostały w języku niemieckim lub angielskim przez uznanych naukowców z Niemiec, Włoch, Hiszpanii, Rosji, Wielkiej Brytanii i Norwegii. Trzon całego tomu stanowią myśli takich badaczy, jak Wygotski, Leontiew, Feuser czy Galperin.

Pierwszy rozdział składa się z czterech tekstów.

Seth Chaiklin (*Rozwój dialektyczny badań kulturowo-historycznych z implikacjami dla badań edukacji specjalnej i inkluzyjnej*) wyjaśnia, dlaczego niezbędny jest rozwój koncepcji wychowania inkluzywnego. Ma to znaczenie zwłaszcza na obszarze krajów niemieckojęzycznych, w których wciąż przeważa przekonanie o konieczności odrębnej edukacji dzieci niepełnosprawnych. Przekonanie to opiera się na koncepcji psychologicznej dokonującej podziału dzieci na normalne oraz niepełnosprawne.

Anne-Dore Stein (*Deбата wokół integracji i inkluzyj z perspektywy kulturowo-historycznej*) wskazuje na różnice występujące między integracją a inkluzyją. W przypadku integracji chodzi o stworzenie osobom niepełnosprawnym nieograniczonych możliwości uczestnictwa we wszystkich obszarach życia społecznego. Inkluzyja postrzegana jest natomiast jako przeciwieństwo integracji, gdyż zakłada, że proces podziału społecznego na osoby upośledzone i nieupośledzone nie powinien istnieć. Au-

torka przypomina również, że w deklaracji z Salamanki, pochodzącej z roku 1994, różnorodność postrzegana jest jako wartość pozytywna, a nie jako problem. Debacie wokół integracji i inkluzyj w krajach niemieckojęzycznych brakuje jednak głębi i wymiaru politycznego, bez którego niemożliwe jest zainicjowanie takiego procesu społeczno-politycznego, który mógłby zakwestionować dotychczasowy system wychowania i edukacji. Najlepszym przykładem powierzchowności prowadzonej debaty jest organizowanie imprez związanych z integracją i inkluzyją na pierwszym piętrze budynków akademickich, w których nie ma windy.

Andrea Canevaro (*Początki integracji i jej korzenie*) opisuje kształtowanie się procesu integracji w regionie Emilia-Romagna. Proces ten polegał przede wszystkim na udostępnieniu oraz reorganizacji instytucji poprzez docenienie ról socjalnych osób niepełnosprawnych.

Harry Daniels, Jane Leadbetter, Allan Soares, Natasha MacNab (*Nauka w i dla pracy międzyszkolnej*) przedstawiają projekt badawczy dotyczący współpracy między szkołą specjalną, czterema szkołami średnimi oraz różnymi instytucjami kulturalnymi (jak np. muzea, galerie). Pokazują, jakie kroki należy przedsięwziąć, aby przełamane zostały schematy związane z myśleniem o tradycyjnej roli szkoły, tradycyjnej lekcji i konwencjonalnych formach uczenia się.

W rozdziale drugim zamieszczono trzy teksty.

Wolfgang Jantzen (*Na drodze ku nowemu zrozumieniu strefy najbliższego rozwoju*) udowadnia, że strefa najbliższego rozwoju (autorem tej koncepcji był Wygotski) znacząco więcej niż jedynie obszar, w którym dziecko przy pomocy innych może dokonać tego, czego jeszcze nie umie.

Birger Siebert (*Lekcja rozwijająca a pedagogika integracyjna*) przedstawia koncepcję lekcji rozwijającej i jej związki ze szkołą kulturowo-historyczną oraz pedagogiką integracyjną. W centrum jego rozważań znajdują się momenty dydaktyczne, które

umożliwiają jednostkom zrozumienie otaczającego świata na poziomie ich aktualnego rozwoju. Siebert omawia również mało znane prace Dawidowa i Elkonina, które poświęcone są problematyce dydaktyki psychologicznej.

Manfred Jödecke (*Teoria roczników w pracy integracyjnej*) przedstawia program kształcenia w jednej ze szkół wyższych, który przewiduje m.in. odbycie 20-tygodniowych praktyk w trakcie czwartego i siódmego semestru w różnych organizacjach zajmujących się pracą socjalną (szkołach, urzędach administracji, zakładach opieki społecznej). Dzięki nim studenci mogą uzyskać doświadczenie, które następnie mogą spróbować zgłębić od strony teoretycznej. Podkreślić należy, że studenci w trakcie praktyk mogą liczyć na wsparcie w formie doradztwa, superwizji oraz warsztatów teoretycznych.

Rozdział trzeci składa się z czterech tekstów.

Reimer Kornmann (*Koncepcja diagnostyki rozwojowej i specjalnej*) przedstawia koncepcję diagnostyki specjalnej, którą rozwinął w swojej wieloletniej praktyce.

Tatiana Wasilewna Achutina i Natalia Maksimowna Pylajewa (*Neuropsychologiczne podejście do usuwania trudności w nauce*) zajmują się kompensacją trudności w nauce poprzez interioryzację w ramach tzw. szkoły uwagi.

Willehad Lanwer (*Integracja i terapia zintegrowana. Znaczenie teorii działania dla fizjoterapii zintegrowanej*) omawia zagadnienia związane z terapią zintegrowaną na tle wspólnego wychowania i kształcenia. Uwzględnia przy tym koncepcję integracji Feusera, a także opiera się na własnych doświadczeniach zdobytych podczas wykonywania zawodu fizjoterapeuty. Lanwer wychodzi z założenia, że celem fizjoterapii zintegrowanej jest wzbogacenie strategii stosowania określonych ruchów, a nie samo wzbogacenie ich ilości.

Kerstin Ziemen (*Justowanie pojęciowe definicji „kompetencji” – konsekwencje dla diagnostyki i dydaktyki*) omawia definicję pojęcia „kompetencja” na tle teorii dia-

gnostyki Jantzena oraz teorii Bourdiea. Zgodnie z przedstawioną koncepcją diagnostyka to nie tylko indywidualny katalog zawierający opis kompetencji, lecz także wzięcie pod uwagę m.in. aspektów biograficznych oraz środowiska, w którym przebywa dziecko. Celem diagnostyki nie są pojedyncze środki, lecz stworzenie odpowiednich pomysłów pedagogiczno-dydaktycznych, które w dalszej kolejności umożliwiłyby rozwój.

Najobszerniejszą część stanowi rozdział czwarty, w którym zamieszczono sześć tekstów.

Christel Manske (*Wspólna nauka wszystkich dzieci. Różnica jest oczywista*) wykorzystuje nauczanie dzieci z zespołem Downa oparte na teorii działania do przedstawienia założeń koncepcji wspólnego uczenia się wszystkich dzieci.

Viola Blaume, Wilhelm Haae-Bruns (*Praktyczne znaczenie teorii działań dla integracji przedszkolnej*) oraz Katierina Rodina (*Wpływ kulturowo-historycznej koncepcji Woygotsky'ego dotyczącej niepełnosprawności na inkluzywną edukację przedszkolną w dzisiejszej Rosji*) pokazują praktyczne możliwości zastosowania teorii kulturowo-historycznej w wychowaniu przedszkolnym na przykładzie Niemiec i Rosji.

Sigrid Heinze (*Koncepcje kulturowo-historyczne dla rozwojowego i integracyjnego nauczania początkowego*) przedstawia nauczanie początkowe na tle koncepcji kulturowo-historycznych.

André Frank Zimpel (*Wszyscy mogą nauczyć się wszystkiego. Analiza tematu jako podstawa dydaktycznej samoorganizacji*) omawia koncepcję analizy tematu. Teoria ta proponuje analizę subiektywnego sensu, a nie obiektywnego znaczenia.

Miguel López Melero (*Kulturowo-historyczny punkt widzenia i moja koncepcja szkoły inkluzywnej*) przedstawia najważniejsze teorie szkoły kulturowo-historycznej oraz opisuje szkołę, w której wykluczenie jest pojęciem obcym. Szkoła ta rozwijana jest w ramach projektu ROMA.

W publikacji przedstawiono szereg koncepcji omawiających założenia pedagogiki

integracyjnej oraz integracyjnego systemu kształcenia na tle teorii kulturowo-historycznej. Jej wartość podnosi niewątpliwie ukazanie różnorodnych praktycznych zastosowań analizowanych koncepcji teoretycznych. Należy jednak podkreślić, że związek teorii z praktyką rozpatrywany jest zasadniczo tylko na etapie nauczania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego. Na uwagę zasługuje to, że w tomie tym zebrano teksty, w których swoje doświadczenia pedagogiczne przedstawili autorzy z różnych państw europejskich, dzięki czemu czytelnik może zapoznać się nie tylko z problemami natury pedagogicznej występującymi w Niemczech, ale także dowiedzieć się, jak różne kwestie wychowawcze rozwiązywane są w innych państwach. Trzeba także zauważyć, że w recenzowanej publikacji osoby interesujące się problematyką integracji i inkluzji nie znajdują zbyt wiele nowatorskich koncepcji.

Waldemar Jagodziński

ADAM SZECÓWKA, BOHUMIL KOUKOLA, PIOTR KWIATKOWSKI (red.): *Teoria i praktyka resocjalizacyjna wobec współczesnych zachowań dewiacyjnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2008, ss. 310.

Publikacja zawierająca materiały naukowe o charakterze interdyscyplinarnym i komparatystycznym jest zwieńczeniem dwunastoletniej współpracy Zakładu Resocjalizacji Uniwersytetu Wrocławskiego, Śląskiego Uniwersytetu w Opawie oraz Zakładu Pedagogiki Specjalnej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu.

Redaktorzy naukowcy włączyli do monografii teksty renomowanych autorów z różnych ośrodków akademickich oraz prace przygotowane przez pracowników naukowo-dydaktycznych trzech wymienionych uczelni. Zawarte w publikacji opracowania były prezentowane na jubileuszowej sesji naukowej i sesjach wy-

jazdowych przeprowadzonych na terenie zakładowych instytucji penitencjarnych i poprawczych w Raciborzu i Opawie; ich głównymi animatorami byli A. Szecówka i B. Koukola.

Recenzowana praca ma trzy wyraźnie wyodrębnione części tematyczne, tj.: *Zagadnienia wprowadzające; Diagnoza, oddziaływania profilaktyczne i penitencjarno-resocjalizacyjne; Działania optymalizujące* oraz suplement.

Preferowanie zagadnień związanych z penitencjarystyką jest tym bardziej cenne, gdy zauważymy, że ten typ pracy ze skazanymi, zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej oraz na Słowacji, spotyka się ze zdecydowanie negatywnymi odczuciami ze strony opinii społecznej. Co więcej, sami pracownicy tych instytucji dostrzegają wyraźne istotne systemowe, organizacyjne i formalno-prawne ograniczenia resocjalizacji w warunkach więziennych.

Należy żałować, że w tytule monografii nie wyeksponowano pojęcia „praktyki penitencjarnej”, natomiast wyodrębniono termin „zachowania dewiacyjne”, odsyłając czytelnika do badań sondażowych poświęconych głównie ocenie opinii młodzieży szkolnej, żyjącej na pograniczu polsko-czeskim, na temat inicjacji narkotykowej i rozpoznawaniu subkultur młodzieżowych.

W ocenianej publikacji dominuje różnorodność podejmowanych problemów, analizowanych na płaszczyźnie teorii i praktyki wychowawczo-resocjalizacyjno-penitencjarnej w euroregionie Silesia oraz w instytucjach penitencjarnych na Słowacji, zaprezentowanych zarówno z punktu widzenia literatury przedmiotu, jak i badań własnych. Mogło to spowodować wielkie rozproszenie wątków i tematów, ujmowanych przez każdego z autorów w optyce własnego języka, z mieszaniną psychologizmu, socjologizmu, kryminologii czy prawnych podstaw postępowania z osobami podsądnymi. Zaistniała uzasadniona obawa, że książka będzie możliwa do odczytania jedynie przez umotywowanego, kompetentnego i wyrobionego



odbiorcę, przygotowanego wcześniej poprzez sprofilowane studia lub branżową praktykę wychowawczą do recepcji tak specjalistycznego i wysublimowanego tekstu.

To, że tak się nie stało, zawdzięczamy doświadczeniu merytorycznemu i wyczuwaniu edytorskiemu redaktorów publikacji, a zwłaszcza ich pracowitości i zaangażowaniu. A. Szecówka pracę resocjalizacyjną rozpoczął jeszcze w latach 60. w Zakładzie Poprawczym i Schronisku dla Nieletnich w Raciborzu, pełniąc tam funkcję wychowawcy, nauczyciela, dyrektora szkoły, dyrektora zakładu i schroniska dla nieletnich, następnie został adiunktem w Zakładzie Resocjalizacji Uniwersytetu Wrocławskiego oraz kierownikiem Zakładu Pedagogiki Specjalnej w Instytucie Studiów Edukacyjnych PWSZ w Raciborzu. Współredaguje trzy pisma fachowe.

K. Pospiszyl – autor pierwszego opracowania monografii – zawsze był zwolennikiem strategii działających „od wewnątrz” i „od zewnątrz”, czyli psychodynamicznej i behawioralnej w pracy z różnymi typami przestępców. Z czasem do wymienionych procedur dołączył elementy treningu świadomości, a ostatecznie opowiedział się za podejściem wielowymiarowym, eklektycznym, integrującym różnorodność wyspecjalizowanych oddziaływań służących rozwiązywaniu problemów indywidualnych osób podsądnych. Stworzył solidne podstawy teoretyczne do profilowania oddziaływań wychowawczych i penitencjarnych w instytucjach zakładowych.

Podjęcie zindywidualizowanych oddziaływań wychowawczych wymaga wypracowania określonego, humanistycznego modelu postępowania z osobami naruszającymi prawo oraz specjalistycznego przygotowania kadry psychopedagogicznej i personelu pomocniczego do realizowania i organizacji bezpośrednich oddziaływań metodycznych w instytucjach resocjalizacji zakładowej. Przeobrażenia w tym zakresie zostały dobrze udokumentowane pod względem historyczno-porównawczym w tekstach D. Raś i J. Szałańskiego.

Łączenie postępowania resocjalizacyjno-terapeutycznego z oddziaływaniami profilaktycznymi w opozycji do modelu retributywnego (odwetowego) wymagało czasu i głębokich przeobrażeń w poczuciu tożsamości wychowawczej pedagogów i psychologów bezpośrednio odpowiedzialnych za wdrażanie nowych strategii postępowania ze skazanymi oraz koniecznej zmiany w świadomości podopiecznych, filozofii wykonywania kary kryminalnej i środków poprawczych oraz mentalności tzw. opinii społecznej. Ciągłe należy przypominać, że pomimo nowoczesnych, humanistycznych i cywilizowanych zapisów obecnych w ustawodawstwie polskim i ogólnoswiatowym, nadal w 20 państwach na świecie można wykonywać wyroki śmierci na nieletnich przed ukończeniem przez nich 18. roku życia, a niektóre systemy prawne pozwalają na egzekucje dzieci już w wieku 16 lat, a nawet młodszych.

Dobrze się więc stało, że w recenzowanej publikacji został zaprezentowany tekst A. Szerląg pt. *Tolerancja w społeczeństwie wielokulturowym aksjologiczną przesłanką rozwoju resocjalizacji*. Autorka przypomina, że podstawową wartością, której społeczeństwo wielokulturowe nadało szczególne znaczenie i rangę, jest tolerancja. Uznała ją za istotny regulator zasad współżycia jednostek i grup. Tylko w tej przestrzeni kulturowej możliwe jest kształtowanie cywilizowanych, humanitarnych postaw wobec osób i jednostek naruszając ład społeczny.

Akceptacja osób wykończonych społecznie obecna w procesie wychowania resocjalizującego pozostaje w opozycji do modelu retributywnego, propagowanego przez tych, dla których idea tolerancji i sprawiedliwości jest mrzonką. W patrzeniu na sprawcę przestępstwa nie może dominować reguła wykluczenia i potępienia z pominięciem tych ludzkich uczuć i wartości, które wyznaczają pole do przebaczenia i naprawienia zła zgodnie z zasadą: zło dobrem zwyciężaj.

J. Nawoja, A. Szecówka, M. Cieślicka, P. Pappo, P. Stępiak na tle porównawczym dokumentują nowe rozwiązania formalnoprawne i organizacyjno-wychowawcze obecne w instytucjach penitencjarnych w Polsce, Republice Czeskiej i na Słowacji oraz w tych krajach europejskich, w których podejmuje się owocną pracę nad popularyzowaniem mediacji, idei sprawiedliwości naprawczej, psychokorekcji i terapii w oddziaływaniach penitencjarnych wzbogaconych o nowe rozwiązania w zakresie „jurydycznej pracy socjalnej”.

Zaprezentowane rozważania tworzą odpowiednią płaszczyznę i klimat do propagowania nowego etosu w walce o humanistyczną twarz prawa i sprawiedliwości w sercach i sumieniach obywateli. Etosu sprawiedliwości osadzonej w miłości miłosiernej, wyswobodzonej z krępujących ją więzów moralizmu i legalizmu w patrzeniu na małoletniego, nieletniego czy młodocianego sprawcę. Naszego bliźniego, który oddalił się, odseparował od nas poprzez popełnienie czynu zabronionego przez prawo, ale który nosi w sobie godność i może z naszym oraz własnym udziałem odzyskać wymiar ludzki, osobowy, nie zatracić się w nałożonej mu masce kryminalisty i dewianta.

Druga część publikacji, najbardziej rozbudowana, poświęcona została szerokiemu spektrum zagadnień skoncentrowanych na oddziaływaniach terapeutycznych, profilaktycznych, kulturotechnicznych, resocjalizacyjnych i diagnostycznych ukierunkowanych zarówno na sprawców przemocy i przestępstw na tle seksualnym, jak i na nieletnich sprawców czynów karalnych.

W tej części opracowań na szczególną uwagę zasługuje tekst przygotowany przez I. Pospiszyl, która, poza kontekstem pojęciowym i prawnym zjawiska przemocy, zapoznała czytelnika z procesem terapii sprawców czynów szczególnie piętnowanych społecznie. To równoważenie potępienia i dobrowolnej terapii w dobie radykalnych pomysłów na kastrację chemiczną wydaje się aspektem

szczególnie istotnym w procesie „cywilizowania” przymusowych prób naprawiania tej kategorii osób wykończonych społecznie (zob. też opracowania Z. Kalliwodowej, J. Nawoja).

Zastanawiające dla mnie jest zaprezentowanie w tej części pracy idei samorządności w zakładowych instytucjach dla nieletnich. Referat B. Jezierskiej cofa nas w rozwiązaniach metodyczno-organizacyjnych w pracy wychowawczej z nieletnimi do wczesnych lat 60. XX w. Uważna analiza tekstu dostarczy czytelnikowi zdecydowanie więcej dowodów na to, że samorządność w pracy z osobami głęboko wykończonymi społecznie jest fikcją organizacyjną i nie da się jej wprowadzić zamiast metod socjoterapii, arteterapii, kulturoterapii czy metod zadaniowych skutecznie animowanych w zakładowych mikrosystemach wychowawczych dla nieletnich i dorosłych (zob. opracowania M. Konopczyńskiego, M. Heinego, V. Będkowskiej-Heine, J. Bernarda, B. Chodury, R. Kratochvila, J. Fikackowej, A. Rejznera).

Ze względu na tytuł tej części pracy kilka słów należy poświęcić czynnościom diagnostycznym, które z reguły wspierają każde udane, sprofilowane oddziaływania profilaktyczno-resocjalizacyjne. Mając to na uwadze redaktorzy tomu włączyli do niego doniesienia empiryczne ukazujące postawy i opinie młodzieży szkolnej żyjącej na pograniczu polsko-czeskim oraz nieletnich, wobec których zastosowano nadzór kuratora sądowego.

P. Kwiatkowski poszukiwał współzależności między opiniami badanych uczniów na temat inicjacji narkotykowej a ich dyspozycjami osobowymi: samokontrolą i asertywnością. Ujawnione korelaty dotyczące zwłaszcza asertywności i postaw wobec narkotyków są zaskakujące i zobowiązują autora do staranniejszego przygotowywania narzędzi badawczych.

A. Szecówka przedstawił wyniki badań podłużnych skoncentrowanych na rozpoznawaniu przez uczniów z euroregionu Silesia wybranych subkultur młodzieżowych. Celem rozległych badań była pró-

ba uchwycenia ewolucji destruktywnych kontrkultur młodzieżowych. Zapoznając się z przedstawionym materiałem empirycznym odniosłem wrażenie, że autor zbyt sztywno spostrzega nieformalną stratyfikację społeczną wśród badanych uczniów. W tym środowisku dynamika wizerunku i identyfikacji jest ogromna. Cenne jest uchwycenie różnic w zakresie reprezentacji subkulturowej uczniów szkół polskich na tle rówieśników ze szkół czeskich.

Bardzo interesujące badania opisał M. Heine, gorący zwolennik przywrócenia podziału nieletnich sprawców czynów karalnych na działających z rozważaniem i bez rozważania w momencie popełnienia aktu kryminalnego. Myślę, że głębszego przemyślenia wymaga stanowisko na temat sprawstwa i odpowiedzialności dzieci za zachowania naruszające ład społeczny. W Polsce i na świecie od ponad 25 lat ustawodawcy w postępowaniu z nieletnimi konsekwentnie zalecają, wręcz wymuszają na sędziach i pedagogach, by w orzekaniu i wykonywaniu środków sądowych kierowali się zasadą dobra dziecka.

Ostatnia część pracy: *Działania optymalizujące* może zrodzić u czytelnika, zwłaszcza po uważnym zapoznaniu się z wcześniejszymi tekstami, pewne poczucie niedosytu, a może nawet lekkiego rozczarowania. Wiele zaprezentowanych w niej referatów jest komentarzem do wcześniejszych opracowań zawartych w literaturze przedmiotu. Większe moje zainteresowa-

nie wzbudziły jedynie analizy A. Szecówki, J. Nawoja i B. Koukoli na temat koncepcji kształcenia i doksztalcania przyszłych pracowników placówek resocjalizacyjnych z uwzględnieniem Deklaracji Bolońskiej z 1999 r. Bardzo interesujące i godne upowszechnienia są analizy na temat studiów licencjackich i na ich bazie powoływanych studiów magisterskich.

Starannie zredagowaną publikację kończą przygotowane w języku czeskim i polskim suplementy, które ukazują zakres współpracy Zakładu Resocjalizacji Uniwersytetu Wrocławskiego, Śląskiego Uniwersytetu w Opawie oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu w zakresie rozwiązywania problemów penitencjarystyki i resocjalizacji.

Wielowymiarowość recenzowanej pracy, przystępność i klarowność wywodów poszczególnych autorów, zakres poruszanych zagadnień stanowiąc będzie inspirację i zachętę do teoretyczno-badawczego i praktycznego zajmowania się i zainteresowania penitencjarystką, resocjalizacją oraz profilaktyką zachowań dewiacyjnych w Polsce, Republice Czeskiej i na Słowacji. Wdzięcznymi jej czytelnikami mogą być zarówno praktycy, jak i teoretycy, studenci różnych kierunków studiów, osoby zatrudnione w instytucjach profilaktyczno-edukacyjnych i oświatowych mających do czynienia z osobami wyklęzionymi społecznie lub zagrożonymi czynnikami ryzyka i dezadaptacją społeczną.

*Andrzej Węgliński*

**OPRACOWANIA NAUKOWE**

<i>Ołena Boczarowa</i>	
Istota pojęcia „uzdolnienia” i jego rodzaje	(1) 5
<i>Ewa M. Kulesza</i>	
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym – model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia (część 1)	(1) 15
<i>Dorota Danielewicz, Jarosław Rola</i>	
Kompetencje społeczne rodzeństwa osób z autyzmem	(1) 32
<i>Kamil Kuracki</i>	
Inni – Obcy czy Inni – Drudzy? O potrzebie społecznej akceptacji u osób z niepełnosprawnością intelektualną	(2) 85
<i>Andrzej Twardowski</i>	
Sytuacja psychologiczna rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami (część 1)	(2) 91
<i>Ewa Maria Kulesza</i>	
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (część 2). Dzieci trzy- i czteroletnie	(2) 102
<i>Katarzyna Rusinek</i>	
Postawy młodzieży niedostosowanej społecznie wobec osób znaczących	(2) 113
<i>Aktoty Ależalowa</i>	
Informacyjne systemy kształcenia jako problem pedagogiki	(3) 163
<i>Alicja Matusz-Rżewska</i>	
Motywacja zawodowa i oczekiwania słuchaczy III roki kolegium nauczycielskiego w zakresie wykonywanej w przyszłości profesji nauczycielskiej	(3) 177
<i>Andrzej Twardowski</i>	
Sytuacja psychologiczna rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami (część 2)	
<i>Ewa Maria Kulesza</i>	
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (część 3). Dzieci pięcio- i sześciolatnie	(3) 197
<i>Marlena Kilian, Małgorzata Cichocka</i>	
Muzykoterapia w rehabilitacji dzieci niewidomych i słabowidzących – założenia teoretyczne (część 1)	(4) 245
<i>Alicja Zarin, Marina Jakowlewa</i>	
Warianty opóźnionego rozwoju psychoruchowego dzieci w wieku od roku do trzech lat	(4) 258
<i>Olga Jauer-Niworowska, Bożena Strachalska</i>	
Badania logopedyczne i ich zastosowanie w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej (zmiennosć realizacji elementów języka u osób z afazją i u osób z dysartrią)	(4) 264
<i>Ewa Maria Kulesza</i>	
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym (część 4). Dzieci trzy- i czteroletnie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	(4) 271
<i>Agnieszka Fusińska</i>	
Wyuczona bezradność intelektualna oraz umiejscowienie poczucia kontroli nad ocenami szkolnymi u młodzieży gimnazjalnej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	(4) 283
<i>Nawoja Mikołajczak-Matyja</i>	
Definicje formułowane przez niewidomych i widzących jako przyczynek do rozważań nad zjawiskiem werbalizmu	(5) 325
<i>Ewa M. Kulesza</i>	
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym. (część 5). Dzieci pięcio- i sześciolatnie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	(5) 337

- Władysław Dykcik*  
 Włączanie społeczne wychowanków niepełnosprawnych intelektualnie. Refleksje wokół jubileuszy 50-lecia powstania, rozwoju i osiągnięć Państwowego Zakładu Wychowawczego w Borzęciczkach (5) 349

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- Paulina Zawadzka*  
 Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci niewidome i słabowidzące ze sprzężoną niepełnosprawnością (1) 42
- Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Marlena Kilian*  
 Nowe technologie wspierające edukację i komunikację – serwis RoboBraille (1) 50
- Joanna Przybyszewska*  
 Sprawne ręce (1) 56
- Renata Szmuc, Katarzyna Bieńkowska*  
 Terapia dzieci z wadą słuchu i tracheostomią – analiza przypadku (2) 122
- Ewa Maria Kulesza*  
 Specjalne wychowanie przedszkolne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – z doświadczeń Przedszkola Specjalnego nr 249 w Warszawie (2) 131
- Aneta Wnuk*  
 Edukacja bezpieczeństwa ruchu drogowego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie Wielkiej Brytanii (3) 209
- Barbara Marcinkowska*  
 Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (część 1) (3) 215
- Barbara Marcinkowska*  
 Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (część 2) (4) 296
- Teresa Brych, Marzena Gołębiowska*  
 Międzyszkolny program integracyjny *Iskierka przyjaźni* (4) 303
- Aleksandra Tłuściak-Deliowska*  
 Klimat szkoły według koncepcji szkoły promującej zdrowie (5) 364
- Joanna Przybyszewska*  
 Obsługa czy samoobsługa? (5) 371

### PRAWO I PRAKTYKA

- Anna Romaniuk*  
 Niepełnosprawni artyści jako podmiot praw autorskich (1) 63
- Jolanta Zozula*  
 Adopcja dziecka niepełnosprawnego (2) 135
- Anna Romaniuk*  
 Prawo małżeńskie a osoba niepełnosprawna (3) 224
- Irena Kleniewska*  
 Indywidualne obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne i nauczanie indywidualne – dyskryminacja czy wyrównywanie szans (4) 306
- Jolanta Zozula*  
 Co może zrobić szkoła, gdy dziecku dzieje się krzywda? (5) 377

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- Barbara Kaucka-Hudyma, Violetta Kamińska, Beata Urbaniak, Jacek Markiewicz*  
 Jubileusz 40-lecia Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. Jana Brzechwy w Szczecinku (1) 68

- Bernadetta Węclawik  
Sprawozdanie z konferencji *Dostęp osób niepełnosprawnych do informacji i edukacji. Nowe technologie – większe szanse, większe możliwości*. Warszawa, 29 listopada 2010 (1) 70  
Tadeusz Majewski  
Niepełnosprawne kobiety w Europie (2) 142  
Dorota Dziedziewicz, Aleksandra Gajda  
Laboratorium Twórczego Nauczyciela, Warszawa, 22 października 2010 (2) 147  
Ditta Baczała, Jacek J. Błeszyński, Katarzyna Kołaczyńska, Aneta Szymczak  
Służby porządkowe i ratownicze a osoby chore psychicznie i niepełnosprawne intelektualnie (3) 231  
Natalia Sarnowska  
Sprawozdanie z konferencji *Integracja osób z autyzmem w środowisku typowo rozwijających się dzieci – najnowsze wyniki badań, z doświadczeń Zespołu Szkół nr 31 w Toruniu*. Toruń, 30 marca 2011 (4) 311  
Elżbieta Paradowska  
Sprawozdanie z warsztatów *Dziecko głuchoniewidome z zespołem CHARGE*. Warszawa, 6–7 maja 2011 (4) 312  
Marzenna Zaorska  
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Psychopedagogiczna korekcja zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży – korekcja i profilaktyka zaburzeń zachowania u dzieci o nieprawidłowym rozwoju*, Moskwa, 17–18 października 2011 (5) 387

#### RECENZJE

- A. Korzon, K. Plutecka: *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, ss. 149 (Katarzyna Bienkowska-Robak) (1) 74  
A. Lupa-Marcinkowska: *Politycznik dla dzieci. Część 1. Elementarz małego obywatela*. Wydawnictwo Zolig, Poznań 2009, ss. 42 (Elżbieta M. Minczakiewicz) (1) 76  
Grażyna Krasowicz-Kupis (red.): *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009, ss. 356 (Kamila Poczesna) (2) 151  
Rupert Isaacson: *Opowieść ojca. Przez mongolskie stepy w poszukiwaniu cudu*. Nasza Księgarnia, Warszawa 2010, ss. 382 (Hanna Olechnowicz) (2) 154  
K. Baranowicz: *Paradydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2006, ss. 242 (Mariusz Grabowski) (3) 235  
V.G. Paley: *Dobroć dzieci. The Kindness of children*. Harvard University Press, 2000, ss. 144 (Aneta Wnuk) (3) 236  
Tadeusz Wolak: *Muzykowanie metodą cyfrowo-literową z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim (wydanej wraz z płytą DVD)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010 (Elżbieta M. Minczakiewicz) (4) 316  
Birger Siebert (red.): *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie*. Peter Lang, Frankfurt am Main 2010, ss. 338 (Waldemar Jagodziński) (5) 390  
Adam Szecówka, Bohumil Koukola, Piotr Kwiatkowski (red.): *Teoria i praktyka resocjalizacyjna wobec współczesnych zachowań dewiacyjnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2008, ss. 310 (Andrzej Węgliński) (5) 392

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

**1. „RUCH” S.A.**

**Prenumerata krajowa**

Zamówienia na prenumeratę przyjmują **Zespoły Prenumeraty** właściwe dla miejsca zamieszkania klienta do 5-go dnia każdego miesiąca poprzedzającego okres rozpoczęcia prenumeraty.

**[www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)**

**Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę**

Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela **RUCH S.A. Biuro kolportażu – Zespół Obroatu zagranicznego, 01-248 Warszawa, ul. Jana Kazimierza 31/33.**

**Tel. 48 22 532 88 23, 532 88 16**

**[www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl)**

**2. Kolporter S.A.**

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. **Informacje:**

**infolinia 0 801 205 555**

**[www.dp.kolporter.com.pl](http://www.dp.kolporter.com.pl)**

**Recenzenci współpracujący ze „Szkołą Specjalną” w roku 2011**

*Zenon Gajdzica  
Andrzej Giryński  
Czesław Kustra  
Hanna Markiewiczowa  
Bożena Matyjas  
Karol Poznański  
Adam Solak  
Bernadeta Szczupał  
Grzegorz Szumski  
Marzenna Zaorska*