

Nr 5 (296) 2018
Tom LXXIX
LISTOPAD
GRUDZIEŃ

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

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

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

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

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Recenzenci współpracujący ze „Szkołą Specjalną” w roku 2018

Akbota N. Autayeva (KZ), Laura Butabayeva (KZ), Stanisława Byra (PL), Beata Cytowska (PL), Zenoan Gajdzica (PL), Svetlana Y. Ilina (RUS), Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (PL), Zofia Palak (PL), Leszek Ploch (PL), Akmaral Satova (KZ), Ryszard Ślęczka (PL), Marcin Wlazło (PL), Janina Wyczęsany (PL), Marzenna Zaorska (PL), Agnieszka Żyta (PL)

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

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

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

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

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
<https://e-szkolaspecjalna.pl> • www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl
nakład 600 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 325 – *Hanna Żuraw*
Marzenia osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną
- 341 – *Ewa Niestorowicz*
Rzeczywistość w rysunkach osób niewidomych. Procedury i narzędzie badawcze
- 354 – *Małgorzata Kupisiewicz*
Wychowanie ekonomiczne – w drodze ku dorosłości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 369 – *Barbara Trochimiak*
Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny – aspekty prawne z komentarzem. Część I

PRAWO I PRAKTYKA

- 376 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Konstytucyjne nie dla prawa do małżeństwa dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Część II

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 386 – *Ludwik Malinowski*
Najwyższa Izba Kontroli o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. Część II

RECENZJE

- 394 – *Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Emilia Śmiechowska-Petrovskij*: Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, ss. 262 (*Małgorzata Paplińska*)
- 396 – *Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska*: Sztuka/ twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016, ss. 160 (*Małgorzata Mróz*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Józef Bednarek, Anna Andrzejewska (red.): *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Rodzic, dziecko, nauczyciel w przestrzeni wirtualnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 224 (*Jolanta Jancewicz*)
- Katarzyna Sieget, Kamila Słupska, Astrid Tokaj (red.): *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 274 (*Martyna Sajdak*)

- 398 – SPIS ROCZNIKA 2018

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 325 – *Hanna Żuraw*
Dreams of people with moderate intellectual disabilities
- 341 – *Ewa Niestorowicz*
Reality in blind people's drawings. Research procedures and tools
- 354 – *Małgorzata Kupisiewicz*
Economic education – Children with mild intellectual disabilities on the road to adulthood

FROM TEACHING PRACTICE

- 369 – *Barbara Trochimiak*
Individualized Education and Therapy Programs – Legal aspects with a commentary.
Part 1

LAW AND PRACTICE

- 376 – *Małgorzata Szeroczyńska*
The constitutional no to the right to marriage for people with mental disorders. Part 2

HOME AND WORLD NEWS

- 386 – *Ludwik Malinowski*
The Supreme Audit Office on education for students with disabilities. Part 2

REVIEWS

- 394 – *Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Emilia Śmiechowska-Petrovskij*: Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania [Orientation and mobility in people with visual impairments. Current techniques, tools, and teaching strategies]. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, pp. 262 (*Małgorzata Paplińska*)
- 396 – *Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska*: Sztuka/twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki [Accessible art/artistic work. People with disabilities and mental illness versus the reception and expression of art]. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016, pp. 160 (*Małgorzata Mróz*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- Józef Bednarek, Anna Andrzejewska* (Eds.): Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Rodzic, dziecko, nauczyciel w przestrzeni wirtualnej [Cyberspace – Human – Education. Parents, children, and teachers in virtual space]. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, pp. 224 (*Jolanta Jancewicz*)
- Katarzyna Sieget, Kamila Słupska, Astrid Tokaj* (Eds.): Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna) [Animation in the environment. The need to create local activities. Theory and social practice]. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, pp. 274 (*Martyna Sajdak*)

- 398 – ARTICLES PUBLISHED IN 2018

MARZENIA OSÓB Z UMIARKOWANĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Marzenia określane jako forma aktywności umysłowej, której przedmiotem jest zaspokojenie pragnień, dążeń, zamierzeń dotyczących własnego życia, są syntetycznym odzwierciedleniem przeszłości, teraźniejszości i wizji przyszłości istoty ludzkiej. Ich badanie ma wymiar poznawczy, etyczny i praktyczny. Dostarcza wiedzy o wnętrzu człowieka, o jakości jego doświadczeń i skojarzonych z nimi przeżyć. Analizowanie marzeń osób z głębszą niepełnosprawnością umysłową wyraża szacunek dla ich człowieczeństwa. Efekty działań eksploracyjnych związanych z poznawaniem marzeń wzmiankowanej grupy mogą być predykatorem dla konstruowania rozwiązań praktycznych związanych z podwyższaniem jakości jej życia. W opracowaniu przedstawiono informacje dotyczące marzeń kobiet z umiarkowaną postacią niepełnosprawności intelektualnej. Ich marzenia odsyłają do czegoś, co jest poza nimi – do kwestii samooceny, samodzielności, reakcji społecznej na niepełnosprawność i do cech sytuacji życiowej. Pokazują wykluczenie z przywileju dorosłości, jakim jest niezależność. Ukazują silną więź z matką, pragnienie wzbogacenia życia i dążenie do stabilizacji, bycia wśród znanych, bliskich osób. Spostrzeżenia tu poczynione wskazują na potrzebę organizowania instytucji, które w przyszłości zastąpią matczyną opiekę i pozwolą prowadzić możliwie ubogaconą egzystencję.

Słowa kluczowe: marzenia, niepełnosprawność intelektualna, wykluczenie społeczne

Wprowadzenie

Probiezerm efektywności rehabilitacji jako długotrwałego procesu wyrabiania lub przywracania sprawności jest miejsce zajmowane przez osobę z niepełnosprawnością wrodzoną w dorosłym życiu społecznym oraz jej dostęp do takich atrybutów znormalizowania, jak praca zawodowa, posiadanie partnera, autonomia funkcjonalna i mentalna. Jeśli proces usprawniania miałby być uwieńczony sukcesem, człowiek noszący skutki wad wrodzonych powinien mieć dostęp do tych stanów rzeczy, przeżyć, doświadczeń, które zostały uznane za ważne dla większości ludzi w danym wieku i płci żyjących w danym kręgu kulturowym. W przypadku ludzi dorosłych z niepełnosprawnością chodziłoby o dostęp do zatrudnienia, samostanowienia, posiadania partnera/partnerki, własnego mieszkania, grupy przyjaciół, pasji życiowych.

Są jednak grupy społeczne, które ze względu na rodzaj i stopień dysfunkcji są wykluczane z obrządku dorosłości. Do jednej z nich należą osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Utożsamiane z kategorią wiecznych dzieci, których egzystencja upływa w azylach, bywają pozbawiane atrybutów życia dojrzałego, takich jak decyzyjność, zatrudnienie, seksualność, dysponowanie pieniędzmi. Ich sytuacja kłóci się z ideologią rehabilitacji w jej normalizacyjno-integracyjnym paradygmacie. Powstaje wątpliwość, czy interesujące nas osoby w ogóle aspirują do

zakładanych standardów życia. Szukając odpowiedzi na tak sformułowane pytanie, podjęłam się przeprowadzenia badań nad marzeniami wzmiankowanej grupy. Odwołuję się do wizji marzeń jako swoistej autonarracji, przez którą człowiek stara się zrozumieć otaczający go świat i w której dokonuje projekcji swojej sytuacji życiowej. Przyjęłam nieredukcjonistyczną wizję człowieka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, zgodnie z którą niepełnosprawność intelektualna jest jedną z wielu właściwości kształtujących funkcjonowanie człowieka, a całość jego funkcjonowania jest zależna od wielości czynników, które na niego działają. Tak opisana wizja człowieka z niepełnosprawnością i jego życia sprawia, że analizując jego sytuację, sięgamy do jej społecznego kontekstu i poznajemy reakcję zbiorowości wobec niepełnosprawności z jej opresyjnością. Właśnie poznawanie marzeń ma pozwolić na uchwycenie subiektywnych aspektów wykluczenia społecznego, manifestujących się obawami, niepewnością i niewiarą w swoje możliwości.

Osobę noszącą skutki wad wrodzonych traktuję zarazem jako istotę zdolną do dokonania krytycznej oceny warunków życia i dostrzegania barier, jakie nakłada społeczeństwo, a których nie redukują najlepsze nawet programy wyrównywania szans. Tak naszkicowana problematyka analiz sytuuje się w nurcie krytycznym wobec oficjalnych ideologii równości. Jest formą namysłu nad problemami wykluczenia z dorosłości. Uzmysławia trwałość społecznych podziałów. Pokazuje wspólne problemy w życiu osób pełno- i niepełnosprawnych, a są nimi właśnie marzenia. W opracowaniu ukazałam kompendium wiedzy teoretycznej dotyczącej marzeń i sytuacji ludzi z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Zaprezentowałam też orientacje metodologiczne badań własnych i ich wyniki.

Marzenia – definicje, cechy, funkcje

Pojęcie marzeń występuje zarówno w mowie potocznej, jak i w słownictwie nauki. Interesujący nas termin ujmowany słownikowo ma trzy konotacje. Jedna z nich określa go jako „powstający w wyobraźni ciąg obrazów i myśli odzwierciedlających pragnienia, często nierealne”. Druga opcja ujmuje go jako „przedmiot pragnień i dążeń”. Trzecia wskazuje związek marzeń z określonym wymiarem czasu i określa je jako „ciąg myśli i wyobrażeń powstających podczas snu” (*Słownik...*, 2006, T. 1, s. 814). Podobne definicje spotykamy w *Encyklopedii popularnej* (1995, s. 491), która ujmuje marzenia jako „luźno powiązany tok myśli, wyobrażeń i fantazji, będący odbiciem własnych pragnień, zwykle silnie zabarwiony uczuciowo”. Tak pojmowane marzenia mają 305 synonimów zawartych w 25 grupach znaczeniowych (*Słownik...*, 2006, T. 1, s. 814). Marzenie jest to forma przywidzenia, pragnienia czegoś, urojenia, coś wymyślonego, rodzaj celu lub przedmiotu pożądania. Marzenie jest łącznie z wzorem, doskonałością, wyrazem tęsknoty; popędu; życzenia; zamiłowania; woli; hobby; pożądania, łaknienia, zainteresowania, potrzeb, z instynktem i żądzą, głodem, oskumą, chęcią realizacji, zrobienia czegoś, dążeniem do czegoś, życzeniem, ambicją, chęcią posiadania lub doświadczenia czegoś. Marzenie bywa ujmowane jako czynność lub jej efekt, a także jako czynnik uruchamiający działanie. Marzenie ma swoje synonimiczne odzwierciedlenia w takich pojęciach, jak: fantazjowanie, wyobrażanie, imaginowanie. Choć marzenia występują w całym życiu człowieka, oddawanie się marzeniom przypisuje się

okresowi dzieciństwa i młodości, włączając snucie fantazji w zakres przywilejów młodego wieku. Bagatelizowanie ich ważności w późniejszym okresie życia najpewniej wynika z nieznamomości roli, jaką odgrywają marzenia także w dalszych, chciałoby się rzec – poważnych i racjonalnych etapach życia.

Obecnie kwestie marzeń stanowią obiekt zainteresowania wielu dziedzin wiedzy, jednak najbardziej rozbudowane rozważania znajdujemy w pracach psychologicznych (Adler, 1986; Bruner, 1990; Singer, 1980; Zimbardo, 2000; Matuszewski, 2002; Drebing i in., 1995; Freud, 1997; Levinson i in., 1978; 1996; Łukaszewski, 1984; Obuchowski, 1993).

W psychologii określa się marzenia jako „aktywność wyobrazeniowo-myślową, której przedmiotem jest zaspokojenie pragnień, dążeń, zamierzeń dotyczących własnego życia, często ściśle osobistego” (Dymara, 1999, s. 21). Marzenia są też ujmowane jako jedna z form myślenia twórczego i nieukierunkowanego (autystycznego) (Matuszewski, 2002, s. 342). Cechuje je niezależność od czynników sytuacyjnych i intencjonalności, gdyż albo nie zakładają żadnego celu, albo przyjęte ustalenia traktują niedyrektywnie. Nie mają jakichś stałych reguł, dzięki temu łączą w sobie różnorakie, niezależne od siebie, spostrzeżenia i pomysły. Analiza literatury pozwala dostrzec istotną zbieżność między pojęciami: plany i marzenia. W ustaleniu jednoznacznych kryteriów określających zakres marzeń i planów pomocne jest rozróżnienie dokonane przez Tadeusza Mądrzyckiego (2002), będące swoistą syntezą zaprezentowanych stanowisk w literaturze przedmiotu. Według tego autora, o planach mówi się wówczas, gdy ma miejsce wybór wartościowych celów i istnieją realne szanse ich urzeczywistnienia. Tymczasem marzenia podyktowane są głównie emocjami i pragnieniami. Jako takie nie biorą w większym stopniu pod uwagę warunków ich realizacji. Tak rozumiane planowanie polega na decydowaniu o przyszłych działaniach, natomiast marzenia są czynnością nieodnoszącą się bezpośrednio do konkretnych postanowień, lecz pozostają w sferze wyobrażeń i swobodnych kreacji. Kolejnym istotnym terminem, który wykazuje zbieżność zarówno z marzeniami, jak i planami, są cele życiowe. Są to kognitywnie reprezentowane, możliwe do osiągnięcia, posiadające wartość i siłę regulacyjną, przyszłe stany rzeczy, do których człowiek dąży poprzez działanie. Odnoszą się do czasu przyszłego. Są potencjalnymi stanami, antycypowanymi w umyśle człowieka (Czerwińska-Jasiewicz, 1999a, s. 129). Cele życiowe są wyrazem pożądanej zmiany, która może dotyczyć człowieka lub jego otoczenia. Ich osiągnięcie wymaga podjęcia działań, a fakt, iż wynikają z potrzeb człowieka, ma znaczenie mobilizujące. Przedmiot dążeń (cel) ma charakter uświadomiony i realistyczny, podlega wartościowaniu, a jego realizacja zwykle wymaga czasu i wysiłku.

Cechy opisu marzeń

Marzenia odznaczają się wieloma specyficznymi właściwościami. Jedną z nich jest udział świadomości i związek z czasem. Te kryteria pozwalają wyodrębnić marzeniaienne i nocne – senne. Pierwsze występują przy pełnej świadomości i mają szeroką rozpiętość czasową (mogą dotyczyć przeszłości, teraźniejszości i przyszłości). Treścią marzeń dziennych są najczęściej relacje społeczne, sukces (w tym bohaterstwo), silnie emocjonujące wydarzenia. Są obiektem zainteresowania psychologów emocji i psychologów poznawczych (Matuszewski, 2002; Łukaszewski, 1984; Obuchowski, 1993). Złożone są ze zbioru zdarzeń, aktorów

(głównym bohaterem jest zwykle marzący) i scenografii (pożądane lub wypierane przedmioty) (Matuszewski, 2002).

Marzenia senne przypominają halucynacje, nierzadko cechują się wyrazistością wizualną bądź dźwiękową i osadzone są na gruncie realnych, codziennych spraw (często nierozwiązanych problemów) i z tego powodu zwykle są mniej przyjemne niż intencjonalnie wzbudzone i konstruowane marzenia dzienne. Charakteryzuje je brak ciągłości i zmienność, co nierzadko nastęrcza trudność w odbiorze. Ponieważ wystąpienie i treść marzeń sennych tylko częściowo podlega wpływowi podmiotu marzącego, a także jego środowiska społecznego, w mniejszym stopniu możliwe jest ich poznanie i rejestrowanie (ten czynnik sprawił, że w tym opracowaniu uwzględniłam głównie marzenia dzienne).

Kolejną cechą opisu marzeń jest ich znak. Mogą być pozytywne i negatywne.

Oprócz tych ukierunkowanych na przyszłość, na realizację planów, są też takie, które rozpraszają uwagę, i takie, które mają negatywne zabarwienie (Singer, 1980). Są związane z niepokojem, strachem, obawami, poczuciem winy, upatrywaniem złych zamiarów u innych ludzi. Inną cechą marzeń jest ich charakter. Zastosowanie tego kryterium pozwala wyodrębnić marzenia kompensacyjne, utopijne, realne, magiczno-baśniowe. Kolejną właściwością jest czas trwania. Bywają marzenia ciągłe, sekwencyjne, fragmentaryczne, długotrwałe, krótkotrwałe i całościowe (*Encyklopedia pedagogiczna...*, 2004, T. III, s. 82–84). Ponadto wyróżnia się marzenia liryczne, cechujące się tęsknotą za tym, co przekracza sztywne ramy realnej rzeczywistości, którą pragnie się upiększyć. Charakteryzuje je fantazjowanie liryczne, wyciszone, bliskie marzeniu; wprowadzanie elementów nastrojowo-emocjonalnych; opisowość i statyczność struktur wyobrażeniowych (Adamczykowa, 2001, s. 161).

Inne właściwości marzeń to ich częstotliwość (sekwencyjne pojawianie się w czasie), treści (obiekt, którego dotyczą), wielkość (zakres – liczba planów składowych, czas i trud konieczny do ich urzeczywistnienia), różnorodność (jedna lub więcej dziedzin życia), stopień trudności (odzwierciedlenie poziomu aspiracji), stopień ważności (bardziej znaczące plany wymagają więcej czasu i pracy, dają też więcej satysfakcji), szczegółowość (tworzenie zarysu planu lub drobiazgowej mapy; plany krótkofalowe są bardziej szczegółowo przygotowane niż plany długofalowe), realistyczność (adekwatna ocena warunków zewnętrznych i wewnętrznych realizacji planu), elastyczność (dostosowywanie planu do działania), rozpiętość w czasie, poziom integracji (hierarchia), zgodność z normami moralnymi (dotyczy celów i sposobów ich realizacji) (Mądrzycki, 2002, s. 133–138).

Funkcje marzeń

W epoce pozytywizmu odrzucono romantyczną fantazję, wyobrażnię na rzecz postępu technologicznego. Wymazano pojęcie fantazmatyczności i fantasmagoryczności, czyli fantazmatu przekształconego w przedmiot zachwyty, fascynacji, przyjemności estetycznej (Janion, 1991). Współcześnie docenia się ich rolę, przyjmując, że marzenie rodzi się z potrzeb człowieka i jego chęci ulepszenia życia, wynikających z dążeń perfekcyjnych. Jest formą zachwyty, środkiem trwania w pewnej nadziei, która w danej chwili nie może stać się realna.

Marzenie może ograniczać aktywność człowieka, może rodzić krytyczne ustosunkowanie się do wielu spraw. Może wzbudzać stany lękowo-depresyjne, skłania-

jące do ucieczki w świat marzeń. W tym ujęciu marzenia pełnią funkcję kompensacyjną – wtedy są mechanizmem obronnym, uciekaniem od rzeczywistości w świat fantazji (eskapizm – ucieczka, oderwanie od rzeczywistości, unikanie problemów współczesności). Marzenia mogą pełnić funkcję *katharsis* lub antycypacyjną, tj. odnosić się do przeszłości i być punktem wyjścia życiowych planów i działań człowieka, pragnącego swe marzenia urzeczywistnić (*Słownik psychologii*, 2000, s. 846–847).

Marzenia, jako wizje ponadosobiste, pomagają ulepszać więzi międzyludzkie, podnieść morale, umocnić wspólnoty, realizować wspólne cele. One nie maksymalizują wyłącznie ani interesu osobistego, ani pozaosobistego, ale oba interesy łącznie. Liczy się także opowiadanie o marzeniach wszystkim, którzy tylko chcą słuchać. Takie opowiadanie porządkuje świadomość, wytwarza coś w rodzaju pola sił, które sprawia, że realizują się nasze marzenia (Levesque, McNeil, 2001). Marzenia mają też walory aktywizujące: „marzenie jest wyobrazeniowym zaspokojeniem przejawianych potrzeb stanowiących ich obraz. Marzenia mogą wyprzedzać podjęcie wysiłków w kierunku urzeczywistnienia i torować im drogę, ale też mogą być zastępczym, wyobrazeniowym zaspokojeniem pragnień, których zrealizowania nie podejmuje się, lub życzeń niemających szans realizacji” (Sujak, 1992, s. 103). Marzenia pełnią istotną funkcję w rozwoju dziecka. Stanowią: siłę sprawczą działań; formę terapii; samopoznanie i oczyszczenie; kategorię zmiany celowej; sposoby rozwijania intencji i postawy kontemplacyjnej oraz pomoc w odczytywaniu symboli kulturowych. Pomagają utrwalać wspomnienia, integrują pozornie rozbieżne idee, pomysły i plany. Dają szansę na poznanie siebie. Wnikając we własne sny na jawie, można nareszcie poznać swoje prawdziwe pragnienia, te, które gdzieś wyparto z powodu niewiary w szansę ich realizacji. Marzenia jako wizje sprawcze są szansą optymalizowania własnego losu, odkrywania drogi w sobie, przekształcania przygodności w przeznaczenie. Przynoszą poprawę samopoczucia. Marząc o rzeczach pozytywnych, snując scenariusze przyszłych wydarzeń, można poczuć się lepiej.

Stan badań nad marzeniami osób z niepełnosprawnością intelektualną

Studia dotyczące marzeń obejmują zróżnicowane kwestie, takie jak ich kształtowanie się w toku życia człowieka, pokazują ich znaczenia i zróżnicowanie zależnie od sytuacji życiowej.

Z badań wynika, że marzenie krystalizuje się między 16. a 24. rokiem życia. Według badań jest to okres spędzania największej ilości czasu na aktywnym snuciu marzeń (Singer, 1980). Warto również wspomnieć o roli marzeń w kształtowaniu się tożsamości w okresie adolescencji. Marzenia życiowe formułowane u progu dorosłości po latach ulegają dalszym przekształceniom (Oleś, 2012). Wiek średni to okres, w którym marzenia odgrywają istotną rolę, gdyż człowiek wspomina doświadczenia z okresu wczesnej dorosłości, odnosząc je do młodzieńczych marzeń. Może oceniać swoje życie w minionym okresie w zależności od tego, czy udało mu się te marzenia zrealizować (Levinson i in., 1978; Levinson, Levinson, 1996).

Marzenia wykazują zróżnicowanie zależne od płci, wieku i pozycji społecznej (Singer, 1980). Kobiety częściej formułują marzenia rozgałęzione – dotyczące więcej niż jednej sfery życia (Drebing i in., 1995; Lankin, 1983; Levinson i in., 1978; Levinson, Levinson, 1996; Roberts, Newton, 1987). Zmiany społeczne,

wpływające między innymi na wzorce roli kobiety, podlegają również intensywnym przeobrażeniom. Przykładowo, coraz więcej kobiet jest zainteresowanych łączeniem życia osobistego (rodzinnego) z karierą zawodową.

Do podobnych wniosków doszli badacze zajmujący się marzeniami osób z niepełnosprawnością intelektualną. Elementarne znaczenie ma w tym kontekście pogląd, zgodnie z którym marzenia odzwierciedlają całość sytuacji życiowej człowieka: „ktoś, kto żyje w zakładzie, może marzyć o tym, by ubrać się ładnie w niedzielę, pójść do kościoła, a potem wstąpić na pączka. Albo żeby choć raz go odwiedzili rodzice... Kto ma dom rodzinny i pączków w bród, nie tęskni za tym. Poziomy pragnień są różne. Jedni marzą, by ich nie bolało albo by ktoś ich pogłaskał. Drudzy, by wygrać na olimpiadzie... albo pójść na randkę. W mojej książce przedstawiam między innymi marzenia młodego chłopaka, który stwierdza «Chciałbym znaleźć dziewczynę, która by mnie rozumiała». Wielu niepełnosprawnych marzy o domu, miłości” (Kościelska, 1998, s. 120). Badacze kierują też uwagę na związek marzeń z zagrożeniem stygmatyzacją. Ewa Pisula wskazała na dążenie osób z niepełnosprawnością umysłową do unikania stygmatyzacji: „Aby uniknąć stygmatyzacji i związanego z nią poczucia niższości, stosują strategie polegające na zaprzeczeniu, nierealistycznej ocenie własnych możliwości, minimalizowaniu zakresu niepełnosprawności i przekonaniu, że jeśli będą ciężko pracować i będą wystarczająco posłuszne, to mogą stać się «normalne». Osoba, która tak widzi siebie, nie może być szczęśliwa. Często też jest skazana na izolację społeczną, bowiem z jednej strony doświadcza odrzucenia przez sprawnych rówieśników, z drugiej zaś sama odrzuca osoby, które są do niej podobne (por. Cunningham, Glenn, 2004). «Toksyczna tożsamość», u podłoża której leży przekonanie nie tylko o własnej odmienności, ale wręcz gorszym statusie, nie może sprzyjać rozwijaniu swojego potencjału i osiągnięciu satysfakcji z życia. Z pewnością natomiast może powodować wiele negatywnych następstw związanych ze zdrowiem i samopoczuciem” (Pisula, 2008, s. 22).

Prace dotyczące marzeń osób z niepełnosprawnością intelektualną nie są liczne. Te, które istnieją, dotyczą głównie osób z lekką postacią niepełnosprawności umysłowej o różnej przynależności instytucjonalnej.

Elżbieta Włodek (2013, s. 5–12) na podstawie badań lekko niepełnosprawnych intelektualnie uczestników WTZ wskazała, że „40% dorosłych z niepełnosprawnością umysłową pragnie mieć wartości pozamaterialne, takie jak: zdrowie, rodzina, przyjaźń czy też praca zawodowa”. Według cytowanej autorki wskazuje to na to, że badani pragną kształtować swoje życie prywatne i towarzyskie. Wśród dóbr materialnych liczy się dla nich najczęściej sprzęt elektroniczny, własny dom, pojazd. Badani przez nią pragnęli wykonywać konkretne czynności zawodowe i mieć umiejętności dotyczące podstaw zawodowych. Mniej liczni (15%) dążyli do osiągnięcia samodzielności życiowej, a jeszcze rzadziej (8%) sygnalizowano marzenia opanowania elementarnych umiejętności szkolnych. Piotr Plichta (2015), również na podstawie badań uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, wskazał takie główne wątki analiz marzeń, jak brak marzeń (lub trudności ze sformułowaniem), marzenia o charakterze uciezkowym (porzucenia miejsca, rodziny, sposobu życia), marzenia o charakterze zawodowym i związane z karierą oraz dotyczące posiadania (materialne). Zidentyfikował również wątki rzadziej repre-

zentowane, takie jak: marzenia o wydzwiku dobra ogólnoludzkiego (idealistyczne), dotyczące chęci poznania kogoś znanego, drobne marzenia „tu i teraz” oraz będące mieszanką wymienionych kategorii. Badacze wskazują na podobieństwo czy wręcz tożsamość marzeń osób z niepełnosprawnością intelektualną do marzeń osób sprawnych typowo (Kijak, 2011; Rusinek, 2014).

Metodologiczne podstawy badań własnych

Przedmiotem badań były treści marzeń, czyli ich ukierunkowanie na określone obiekty. Poznawano także ich hierarchię poprzez ustalenie kolejności deklarowanych marzeń, ich realność/realistyczność, jawność, częstotliwość, złożoność, zgodność z normami. Badania uwzględniały też subiektywne aspekty wykluczenia, których emanacją były marzenia. Przejawów ekskluzji szukano w narracjach badanych. Wskaźnikami wykluczenia byłyby przekonania o własnych brakach, frustracjach, barierach utrudniających realizację marzeń.

Celem badań było poznanie wykluczenia społecznego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną z form egzystencji właściwych ludziom dorosłym. Podstawowe pytanie badawcze brzmiało: czy i w jakim zakresie treści marzeń odzwierciedlają wykluczenie społeczne osób z głębszą niepełnosprawnością umysłową?

Metodą badań było studium przypadku realizowane za pomocą wywiadu pogłębionego, przeprowadzanego indywidualnie. Wykorzystano też dokumentację i obserwację zachowania wybranych osób. Na potrzeby wywiadów stworzono listę dyspozycji – zagadnień uwzględnionych w rozmowach. Obejmowały one takie kwestie, jak treści marzeń i znaczenia im przypisywane przez badane osoby. Badacz podążał za osobą badaną w jej wypowiedzi. Na bieżąco uzupełniał ogólne dyspozycje, dopytując o kwestie pojawiające się w wypowiedziach interlokuterek. Tak prowadzone wywiady miały postać rozmowy częściowo kierowanej, która pozwalała zachować ład wypowiedzi a zarazem stwarzała szansę elastycznego dostosowania badacza do pojawiających się wątków.

Gromadzenie danych miało miejsce w latach 2015/2016. Osoby badane były poinformowane o nagrywaniu ich wypowiedzi na nośniki elektroniczne. Po wywiadzie treści były przenoszone na papier. Poddawano je analizie jakościowej i ilościowej, co pozwalało na uchwycenie wielości wątków i wskazanie wśród nich tendencji dominujących.

Badaniom poddano grupę jednorodną pod względem płci, poziomu niepełnosprawności intelektualnej, sytuacji rodzinnej, edukacyjnej i przynależności instytucjonalnej. Przeanalizowano życiorysy i wypowiedzi 10 dorosłych kobiet ze Środowiskowego Domu Samopomocy w miejscowości J. na południu Polski. Osoby te nazywane są w artykule rezydentkami lub uczestniczkami. Każda z tych kobiet była dotknięta niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego stopnia. Wszystkie uczestniczki ŚDS wyrażały chęć udziału w badaniach. Chciały porozmawiać o swoich sprawach, co samo w sobie jest już cenną informacją. Pokazuje pragnienie komunikacji, bycia zauważonym i ważnym partnerem rozmowy.

W badanej grupie były kobiety w wieku od 20 do 51 lat, licznie przeważały osoby powyżej 30. roku życia, długotrwale zamieszkujące okolicę, w której znajduje się ŚDS, a więc zakorzenione w społeczności lokalnej. Uczestniczki

wywodziły się z rodzin bez zjawisk patologii, dysponujących potencjałem opiekuńczym. Żyły w warunkach zaspokojenia potrzeb bytowych. Były jedynymi osobami niepełnosprawnymi w rodzinie. Ich opieką zajmowały się zazwyczaj matki, ojcowie byli nieobecni – zajęci pracą poza domem.

Zebrane informacje ujęto w formie tabel i opisów. W górnych rzędach tabeli umieszczono inicjały imion uczestniczek – są one obecne ze względów porządkowych. Nie są to ich prawdziwe imiona, a wszelka zbieżność jest całkowicie niezamierzona i przypadkowa:

- R. – Romana, 45 lat,
- B. – Bronisława, 34 lata,
- A. – Alina, 30 lat,
- N. – Niusia, 39 lat,
- K. – Katarzyna, 54 lata,
- M. – Maria, 24 lata,
- T. – Teresa, 53 lata,
- An. – Aniela, 40 lat,
- L. – Leokadia, 43 lata,
- W. – Wiesława, 27 lat.

Przedstawiono dosłowne wypowiedzi badanych kobiet w ich języku – w gwara orawskiej. Język ogólnopolski jest przez nie nazywany „mową pańską” i choć jest im znany, to chętniej wypowiadają się w góralczyźnie, urzekającej prostotą kodu uproszczonego, oddającej zakorzenienie w społeczności lokalnej. Pragnę podziękować mgr Katarzynie Jasiurze, terapeutce w ŚDS, bez której udziału niemożliwe byłoby uzyskanie tak szczegółowych, szczerych informacji.

Wyniki badań własnych

Treści marzeń

Tabela

Treści marzeń osób z głębszą niepełnosprawnością umysłową

Lp	Treści marzeń	K.	R.	A.	B.	N.	T.	An.	M.	L.	W.	Suma
1.	Książka	X	–	X	–	–	–	–	–	–	–	2
2.	Telefon komórkowy	X	–	X	–	–	–	–	–	–	–	2
3.	Długie życie i zdrowie matki	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
4.	Podróż	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
5.	Nauka	X	–	X	–	–	–	–	X	X	–	4
6.	Samodzielność	–	–	X	X	–	–	–	X	X	X	5
7.	Zdrowie własne	–	–	–	–	–	–	X	–	–	–	1
8.	Seks	–	X	X	X	X	–	–	X	X	–	6
9.	Pobyty w ŚDS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
10.	Dłuższe korzystanie z telewizji i Internetu	X	X	–	X	X	–	–	X	X	–	6
	Suma	7	5	8	6	5	3	4	7	7	4	

Marzenia dotyczyły spraw związanych z życiem codziennym. Z jednej strony wyrażały chęć zachowania status quo (zdrowie, długie życie matki, uczęszczanie do ŚDS), a z drugiej – wskazywały na potrzebę wzbogacenia doznań o element podróży. Sposób narracji wskazuje ponadto na samoograniczenie, ucieczkę od myśli o przyszłości, która jawi się jako nieprzyjemna, samotna, niepewna.

Typowa jest wypowiedź Teresy: „Kciołabym, co by mamusia była zdrowo i nie umarła. Wiyncy nic byk nie kcioła! Niy! Nie łosprawiomy ło takik sprawach. Nie kcy m myśleć ło takik sprawak. Nicego się nie bojym. Śmierci się bojym. Nie wiym jako tam be?”.

Relatywnie rzadkie występowanie marzeń dotyczących niezależności i edukacji może świadczyć zarówno o socjalizacji opisywanych osób do ról ludzi zależnych, jak też o zaspokojeniu ich potrzeb.

Znamienna jest wypowiedź Marii: „Jo nie marzym! Mom syćko, co mi trzeba. Hmm ... chciałabym się nauczyć dobrze cytać i licyć. Sama byk se chłodziła do sklepu i kupowała, co mi się widzi. Nie znam się na piniondzach”.

Rzadziej też pojawiały się marzenia o przedmiotach i czynnościach. Badane osoby wyrażały chęć posiadania telefonu komórkowego i dłuższego korzystania z mediów, co dowodzi ich kompetencji w posługiwaniu się komputerem i jest swoistym znakiem czasów współczesnych. Młodsze osoby, 20–30-letnie, pragnęły większego dostępu do komputera.

Wypowiedź Wiesławy wskazuje na ograniczenia wprowadzone przez matkę: „Co byk mogła na komputerze i se cosik pisym, lubiym śpiywać i se włoncom youtoba, miałak fejsa, ale mama mi kosała go usunąć. Bo za duzo zek siedziała na fejsie. Ale chcym”.

Alina pragnie mieć telefon komórkowy – przedmiot użyteczny na co dzień: „Kiebyk dostała komórke, to byk se mogła dzwunić do Marii, pogodałabym se śniom”.

Pojawiały się też marzenia związane ze sferą kultury. Starsze kobiety, jak 54-letnia Katarzyna, deklarywały potrzebę posiadania książek: „Kupiylabym se tako fajno książke z łobrozeckami, wycinom i se klyjym do takiego zesytu. Mom duzo książek i se łobziyrom”.

Alina wypowiada się podobnie: „Chciałabym dostać takom fajnom ksionzke z łobrozkaami albo do malowanio. Chciałabym się nauczyć grać na skrzypcach (uśmiech), pan Bartek by mnie mógł nauczyć i byk grała jak un!?”.

Przedstawione informacje wskazują na wprowadzanie badanych kobiet w świat kultury, którego elementami są książki. Robią z nich taki użytek, jaki umieją: przeglądają, wycinają obrazki, kolorują. Obcują z książką jak ze starym, znanym medium, które prezentuje dla nich pewną wartość. Sposób korzystania z książki wskazuje na podobieństwo z wiekiem dziecięcym. Uzyskane informacje wskazują, że książka ma dla badanych istotną wartość, co czyni opisywane osoby zintegrowanymi kulturowo i wyraża ich potrzeby kulturalnego uczestnictwa.

Hierarchie marzeń

Sekwencję ujawniania marzeń ukazuje wypowiedź Romany (45 lat). Długo myślała, zanim odpowiedziała, a jej pierwsze życzenie brzmiało: „Chce, żeby mama była zdrowa i nic ją nie bolało”.

Przedstawione wypowiedzi pokazują doniosłość więzi z matkami ludzi kalendarzowo dorosłych, ale pozostających pod opieką matek – zazwyczaj już starszych, zmęczonych, schorowanych, ale stanowiących codzienne wsparcie. Marzenia wyrażają doniosłość roli matek i tendencję do stabilizacji, zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, zależność.

Pokazują to kolejne wypowiedzi.

Maria: „No, to stajym rano, mama mnie budzi”.

Bronisława: „Czasem mama mi pomaga skończyć (obrazek). Jak jest niedziela, to idę z mamą do kościoła, nie lubie, jak jest duso ludzi w kościele. Boję się, jak jest duso ludzi, i tsyam mamę za rękę”.

Leosia: „Pomagam mamie, sprzątam, bawie się z dziewczynkami. W niedzielę ide z mamą do kościoła, casym idymy tys na wieczór w taki normalny dżyń”.

Wiesława: „No, to wstajym rano i pumogom mamie sprzątać. Jak posprzonotom, to moge iść na komputer albo się bawie z siostrą. Casym cytom książki. Niy umim gotować, mama gotuje, jo i jacy pumogom”.

Marzenia dotyczą spraw typowych, istotnych zarazem, odnoszą się do zaspokojenia ważnych potrzeb życiowych, jak np. potrzeba miłości, bezpieczeństwa, kontaktu i posiadania sensownej aktywności wypełniającej czas życia. To ostatnie pragnienie najwyraźniej manifestuje się w wypowiedziach dotyczących uczęszczania do Środowiskowego Domu Samopomocy.

Alina: „Jo tam kcym chodzić do kuńca zycio! Tam jes fajnie! Syćko mi się tam podobo. Panie som fajne, mom tam koleżanki. Musi być Barka! Siedziałybyk w dumu. Ani nie godojcie mi takik rzeczy, musi być Barka”.

Podobnie wypowiada się Bronisława: „Myślę, że dobrze, że jest, bo mogę tam być ze swoimi koleżankami. Mogę się tam czegoś nauczyć, porozmawiać, powyglupiać i cas mi zleci. W domu się nudzę czasami. Nie ma co robić i cuje się samotna. Mama mnie nie rozumie i moge z panią porozmawiać, psytulic się. Dobrze, że jest Barka”.

Teresa również dostrzega wiele korzyści: „Życie bez ŚDS? No, tak jako piyrwi, kiek tu nie chłodziła. Siedziolabyk w dumu i się nudziła, bo już teraz nie gazdujemy i nima co robić. Hej. Jo się ciesym! Lubiym tu przychodzić. Cosik tu zawse robimy ciekawego, cosik się naucymy i mi się nie kotwi. Pogodomy, pośmiejmy się i cas mi warci zleci. Dobrze ze mogym tu chłodzić. Mom kolegów i koleżanki. Jo jes bardzo zadowolona”.

Wiesława deklaruje odnajdowanie szans radości i nauki: „Hej, lubiym. Mom tam koleżanki, pośmiejmy się. Ucy się tam”.

Aniela opowiada: „(...) w ŚDS mom kolegów i koleżanki. Nie trza mi nic wyncy. Kiesik zek miała inne koleżanki ze szkoły, ale teraz nie widze, to gdzie do ludzi?! No jasne, że dobrze. Chłociasz cosik się dzieje. Pogodom z ludziami, pośmiejmy się. Wiym chłociasz jak dziyń, cosik robiym, a nie siedzym soma. Bardzo dobrze ze moge tam chłodzić. Z tobom pogodom ło głupotach z Justysiom. Mógbyma tam chłodzić cudziynnie. A co?! W niedziele do kościoła a potym do ŚDS!”.

Leokadia: „Bardzo lubie chodzić do Barki. Mam tam koleżanki, bawimy się, to jest taka moja robota. Kazdy musi cosik robić, jo chłodze do Barki. Fajnie tam jest. W domu mi się casym nudzi. Wakacje mi wystarco na odpoczynek”.

Z podobną wysoką częstotliwością, choć nie w pierwszej kolejności, wypowiedane były marzenia o typie stymulacyjno-poznawczym, dotyczące podróży

nad morze albo do dalszej rodziny. Ich obecność świadczy o chęci wzbogacenia życia i jest elementem wspólnym dla wielu ludzi pełno- i niepełnosprawnych.

Maria deklaruje: „Chciałabym jechać nad morze, ale nie umiym pływać, jesse byk się utopiła (śmiejch)”.

Bronisława: „Chciałabym pojechać do Francji. Siostra mi pokazywała zdjęcia i mówiła, że to miasto zakochanych. Znam parę słów po francusku. Fajnie byłoby tam pojechać z mamą. Do Paryża, to miasto zakochanych”.

Teresa: „Hmm, kciolabyk płynąć statkim. Pojechałabyk nad morze, lubiym się kąpać”.

Wiesława: „Chciałabym lecieć samolotem do Ameryki. Bo tam mamy rodzinę i downo zek ik nie widziała”.

Romana: „Chciałabym pojechać tam, gdzie objawiła się Matka Boska. I tu, i tu, syndzie”.

Marzenia w perspektywie subiektywnych aspektów wykluczenia

Wątki występujące w marzeniach wskazują na lęki, frustracje, poczucie niekompetencji. Pojawia się przekonanie o własnej uciążliwości.

Typowa jest wypowiedź Niusi: „Muszę pomyśleć... hm, pojechałabyk do siostry do Krakowa, ale ona by ze mną nie wytrzymała, ona musi chodzić do pracy i jeszcze się uczy. Kupiłabym sobie rower, ale nie mam karty rowerowej. Chciałabym mieć swój dom, ale sama nie mogłabym mieszkać, bo nie dam sobie radę sama. Musiałby ktoś ze mną mieszkać. Chciałabym wyjść za mąż, ale Jurek (kolega poznany w ŚDS) potrzebuje pomocy, a ja nie dałabym sobie z nim radę”.

Frustrację i poczucie deprywacji wyrażają słowa Anieli, ociemniałej po wypadku:

„O czym ja moge marzyć. Chciołabyk widzieć! Chłociaz na jedno łoko. Syćko byłoby łatwijse! Cosik byk zrobiła, pumógła bratu, a tak co! Nic nie zrobiym! Nic mi nie trzeba, nika nie pojade, bo po co. Nie widze i jesse wom robie kłopot, bo musicie mnie prowadzić”.

Marzenia osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną ukazują ich poczucie zagrożenia i świadomość wielu braków. Ludzie ci boją się przyszłości, czasu po śmierci matek – ich codziennych towarzyszek. Uciekają od myśli o przyszłości, która jawi się jako zagrażająca i samotna. Marzeniem badanych jest żyć jak najdłużej z rodzicami, zwłaszcza z matkami. Nie buntują się przeciw rodzicielskim planom. Raczej są zrezygnowane, niepewne.

Romana deklaruje niechęć do myślenia o przyszłości, która jest już zaprojektowana dla niej jako osoby niewydolnej, ale użytecznej: „Nie chce o tym myśleć! Chyba bede mieszkać z bratem w J. albo w Sz. u drugiego brata, bede bawić mu dzieci, cosik uwarzym, posprzontom tak myślým, chce być z mamom. Sama nie dom sobie rade, chyba ze mi kto pomoze?! Skoda ze już taty nie ma! Dobrze, że jest jeszcze Barka i moge tu chodzić. Bardzo panią lubie i moge z panią pogodać o cym chce”.

Wypowiedź Niusi dowodzi osamotnienia wśród ludzi i poczucia niekompetencji. Widoczne jest też pełne rezygnacji pogodzenie się z losem i odrzuceniem przez rodzinę: „Mama mówi, że mnie dają do jakiegoś domu opieki, ale nie wiem gdzie. Sama nie mogę mieszkać, tata ciągle w pracy i kto nam będzie gotował. Gerard się wyprowadził, dobrze mi z nim było, ale on mieszka u dziewczyny. Ania w Zubrzyicy ma swoją rodzinę. Iwona w Krakowie wynajmuje mieszkanie,

więc nie ma mowy, a Paweł mieszka z nami, ale prawie się nie odzywamy do siebie. Będę w domu opieki, co zrobić!”.

Maria też stara się nie myśleć o przyszłości (po śmierci rodziców): „No, გადაակ z mamą łoż tym, s kiy m bem bywać: albo z Marzynom, albo z Ankom, nie wiy m z kiy m, nie myśl y m łoż tym”.

Alina podobnie unika myśli o przyszłości, choć w tonie jej wypowiedzi sły chać pewien optymizm: „Przyszłość, gdy rodziców zabraknie? Wiy m, ze bede bywać z Elom (siostrą). Mom mieć swój pokój i będzie dobrze. Nie myśl y m teraz łoż tym”.

Wypowiedź Bronisławy wyraża niepewność przyszłości, niezadowolenie i bunt wobec tego, co ją spotyka – konflikty w domu rodzinnym: „Przyszłość, życie po śmierci mamy, nie wiem, co będzie dalej ze mną jak mamy nie będzie. Mam mieszkać z siostrą, ale nie lubie Edka – to mąż siostry. On mnie nie rozumie i tylko krzyczy na mnie. Dzieci (siostry) ciągle coś chca i ksycą, a ja muse mieć spokój. Mąż (siostry) tes casem ksycy, bo sły se, jak Edek ksycy na Magde. Mam go dosyć. Magda (siostra) jest fajna i mnie rozumie, ale Edek nic nie rozumie. Pewnie ucieknę albo zostanę w Barce i nie będę wracać do domu. Boje się śmierci, nie wiem, co będzie dalej ze mną, jak mamy nie będzie”.

Aniela też unika myśli o przyszłości i wyraża pogodzenie z losem: „No, jak zostane z bratym i bedymy musieli se poradzić jakosik łoża. Nie chce nawet o tym myśleć!”.

Osoby opisywane są skupione na terażniejszości i zwrócone do przeszłości. Ten typ człowieka można nazwać retrospektywnym (Zimbardo, Boyd, 2009). Osoby takie żyją w żalu za tym, co minęło.

Ten wątek pojawia się u Katarzyny, która tak chętnie opowiada o nieżyjącym ojcu: „Mój tata był kochany! Jo zek całowała ino swojego tate. Tata mnie kochoł. Tak my się całowali jak kasik seł albo jechoł. Nie całowałał się z nikim innym. Skoda ze taty ni ma! Umar, a razym było nom dobrze. Kie umar, to jo go rano budziyłak «tato stawoj», a un był jesce ciepły, ale się nie rusoł. Poleciałak po brata, ale tata juz nie żył! Przyjechoł doktor, ale stwierdziuł zgon. Jo zek się juz taty nie tykła, bok się boła. Brat społ sy mnom w domu. Teraz spiym sama i sie nie bojym, mom zdjyncie taty i kie mi smutno, to go całujmy”.

Zwrot w stronę przeszłości może być tendencją o charakterze obronnym. Powrót do przeszłych doświadczeń jest poszukiwaniem poczucia bezpieczeństwa, którego nie gwarantuje przyszłość. Jest w tym ujęciu lękową ucieczką przed nieznanym.

Przedstawione informacje wskazują, że kobiety z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną można uznać za osoby o orientacji retrospektywnej z typową dla nich niską akceptacją siebie, przekonaniem o podleganiu małym zmianom, życzeniowym myśleniem, niską niespecyficznie motywacją do działania na rzecz stanów własnej osoby, niewielkim niespecyficznie wpływem na stany własnej osoby oraz doświadczaniem negatywnych emocji aktualnie i przewidywaniem doznawania negatywnych emocji w przyszłości (tamże).

Ich wypowiedzi oddają istotę sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, które obawiają się zmiany warunków mieszkaniowych na gorsze, zamiany mieszkania z ukochaną mamą na mieszkanie z siostrą i jej partnerem. Lękają się o to, kto im pomoże, gdy mamy nie będzie. Są zazwyczaj przekonane o swojej ograniczonej wydolności, o potrzebie korzystania z pomocy. Są też po-

godzone z planami rodziny. Przyszłość przynosi im wizję ograniczenia decyzyjności i uczestnictwa społecznego. Nie mają więc powodów do radości.

Marzenia tajone

Nieco rzadziej, niejako tajone, sensne lub z trudem i zażenowaniem artykułowane, występujące w ostatniej kolejności, pojawiały się marzenia dotyczące seksu. Dowodzi to istnienia potrzeb erotycznych, ale i ich tłumienia, najpewniej w wyniku oddziaływań rodzicielskich. Mówiąc o seksie, opisywane osoby deklarują zawstydzenie, czego objawem jest rumieniec na twarzy Marii. Opisywane kobiety odczuwają jednak potrzebę mówienia o seksie i są zadowolone z rozmów, które prowadzi z nimi psycholog ŚDS.

Aniela przyznaje się do marzeń i wycofania z myśli o seksie z powodu ślepoty. Sfera erotyki pozostała u niej we wspomnieniach: „Kiedyś się rozmawiało o wszystkim. Teraz się wszystko skonczyło. Eee dobra, dobra, nie godojmy już to tym. W szkole był taki Marek, kolegowaliśmy się, a co, nie można?! Kolegowaliśmy się jacy. Nic wiyncy”. Zapytana, czy chciałaby mieć rodzinę, odpowiada twierdząco: „No, kto by nie chciał. Pewnie kiebyk była zdrowa, to byk się łożyniła, miała dzieci, ale teraz ni ma szans. Nie widze. Mowy ni ma to tym”.

Wiesława deklaruje brak zainteresowania kwestiami seksu. Zapytana, czy była kiedyś zakochana, stwierdza: „Nie, jo kochom jacy swojo rodzinie i nikogo wiyncy!”. Zapytana, czy chciałaby mieć swoją rodzinę, męża, dzieci zaznacza: „Nie, jo bierym lyki. Mom duzo lekarstw”.

Czasem wypowiedzi są niespójne. Raz badane osoby wskazują na brak zainteresowania seksem, a potem coś nieśmiało wspominają. Przykładem jest wypowiedź Bronisławy, która deklaruje zawstydzenie przy rozmowie o sprawach seksu i brak zainteresowania: „Casem się wstydze, to są moje sprawy intymne, nie chce, zeby ktoś o nich słuchał. Jak kogoś kocham, to moja sprawa. Seks mnie nie interesuje. To nie dla mnie. Ja lubie się tylko psytulać”. Jednak miłość, seks pozostają we wspomnieniach Bronisławy: „Teraz nie mam, ale miałam takiego z Z. Uśmiechał się do mnie i mrugał do mnie. Fajny był. Napisałam wiersz o nim do mojego pamiętnika. Pan Bartek tes mi się podobał, ale teraz jus go nie lubie, bo chce, żebym duso ćwiczyła, a ja nie mam siły i bolą mnie mięśnia”.

U Romany seks pojawia się na końcu listy marzeń i we wspomnieniach. Kobieta określa swój stosunek do marzeń natury seksualnej jako krytyczny: „Chciałabym, ale to głupie (pojawily się rumieńce na jej twarzy) widzieć się z taki kolegom, co kiedysik przyjeżdżał do J., a on był z Częstochowy i huštaliśmy się razem w parku i było fajnie”.

Alina (o orientacji homoseksualnej) marzy o spotkaniu z ulubioną koleżanką: „Chciałabym pojechać do Z., do Moniki. Dostałabyk tam na noc, a pote una by przyjechała do mnie. Byłoby fajnie!”.

Bronisława deklaruje i marzenia sensne, i pragnienia posiadania partnera. Jej wypowiedź o marzeniach ukazuje negatywne doświadczenia domowe: „Marzę o kapłanach, śnią mi się w nocy. Casem bym chciała wyjść za mąż, ale dzieci nie chce. Dzieci ciągle coś chcą i ksyca, a ja muse mieć spokój. Mąż tes casem ksyce, bo słyse, jak Edek ksyce na Magde. Mam go dosyć. No (rumieniec), casym godomy z dziywcykami o chłopokach, ktory sie mi widzi albo im, o seksie to łosprowiomy

z paniom psycholog, una nom godo jako to jest z dziywcyntami a jako z chłopcami. Cym się różniemy i jak to jest, no z tymi sprawami. Lubiym paniom psycholog, casym się wstydze, wole, jak jezek sama. Z paniom tys moge o tym godać, nawet wole, lubiym paniom (uśmiech). Pani psycholog tak sy mnom nie łosprawio. Czasym nie wiyw ło co i chłodziło?! No (rumieniec) roz chłopok Anki mi klon, jak przysłak do nik do pokoju, ale ino roz, bo był pijany. Nie godałak mamie, bo by się wkurzyła, a po co?!".

Wnioski

Marzenia osób z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego stopnia odsyłają do czegoś, co jest poza nimi – do kwestii samooceny, samodzielności, reakcji społecznej na niepełnosprawność i do cech ich sytuacji życiowej.

Pokazują kwestie zwykle, ale nierealizowalne w ich przypadku, jak np. sprawy seksu. Gdy osoby te pozostają pod nadzorem rodzin, zwłaszcza matek, szans na spełnienie seksualne nie ma. Osoby z niepełnosprawnością mają pozostać w rodzinie jako nieodpłatna pomoc domowa. Owo pozostawanie i pozostawienie w rodzinie wskazuje na traktowanie kwestii niepełnosprawności jako sprawy rodziny. Ukazuje tradycyjny podział ról ze wskazaniem na kobiety jako opiekunki.

Marzenia były relatywnie proste, codzienne, zakorzenione w terażniejszości. Ujmowały lęk przed przyszłością. Rzadziej wyrażały dążenie do standardów normalności, jak seks, decydowanie o sobie, niezależność funkcjonalna. Były zakorzenione w terażniejszości z wolą jej wydłużenia w czasie – trwania w matczynej opiece. Odnosiły się do spraw zwyczajnych, ale trudnych w realizacji z powodu istnienia barier zarówno tkwiących w osobach i przez nie spostrzeganych, jak i tych tkwiących na zewnątrz. Dotyczyły zaspokojenia elementarnych potrzeb życiowych: bezpieczeństwa, miłości i bliskości fizycznej, posiadania sensownego zajęcia. Były zgodne z normami etyki, typowe dla większości ludzi – jak choćby chęć wyjazdu nad morze.

Stanowiły swoistą projekcję sytuacji życiowej interesującej nas grupy z typowym dla niej wykluczeniem z dostępu do atrybutów dorosłości, jakimi są seksualność, niezależność. Ukazały doniosłe znaczenie azyli, w których upływa egzystencja, i szczególną rolę matek–opiekunek.

Marzenia badanych kobiet są zakorzenione w realiach życia, ale z niewielką szansą na realizację, może poza uczęszczaniem do ŚDS. Nie są zróżnicowane – dotyczą głównie relacji z innymi ludźmi. Opisywane osoby szukają bliskości w dosłownym tego słowa znaczeniu. Pragną przytulić się do kogoś, być wysłuchanym, być przez to ważnym choć przez chwilę. Pragną też zaspokojenia ich potrzeb psychicznych. Wzbogacenia ich życia o sensowne aktywności i działania, które są typowe dla ludzi pełnosprawnych (wyjazdy nad morze, do rodziny, korzystanie z mediów).

Niektóre marzenia, choć dotyczą spraw zwyczajnych, nie mają szans na realizację. Dotyczy to zwłaszcza seksualności.

Ujmowane całościowo, wykazują podobieństwo z marzeniami dzieci, istot zależnych, głęboko związanych z matkami. Marzenia pokazują subiektywne aspekty wykluczenia z jego niewiarą we własne możliwości, z przekonaniem o własnej niewydolności i uciążliwości opisywanych osób dla otoczenia. Wszystkie te wątki pojawiły się w wypowiedziach badanych kobiet.

Bibliografia

- Adamczykowa, Z. (2001). *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Adler, A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: PWN.
- Bagby, R.M., Taylor, G.J., Parker, J.D.A. (1992). *Reliability and validity of the 20-item revised Toronto Alexithymia Scale. Paper presented at the meeting of the American Psychosomatic Society*. New York.
- Banach, C. (1979). *Modyfikacje i rekonstrukcje planów życiowych*. Warszawa: WSiP.
- Botkin, J. (1999). *Smart business: How knowledge communities can revolutionize your company*. New York: Free Press.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(138), 3–17.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Wojciechowska, J. (red.). (2002). *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Cunningham, C., Glenn, S. (2004). Self-awareness in Young Adults with Down Syndrome: I. Awareness of Down syndrome and disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 335–361.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1999a). Cele i plany życiowe młodzieży w kontekście rozwoju orientacji przyszłościowej. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1999b). Nadzieje i obawy młodzieży dotyczące przyszłości w okresie przemian społecznych w Polsce a jej cele życiowe. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Drebing, C.E., Gooden, W.E., Drebing, S.M., van de Kemp, H., Malony, H.N. (1995). The dream in midlife women. Its impact on mental health. *International Journal of Aging and Human Development*, 40, 73–87.
- Dymara, B. (1999). Droga do marzeń, czyli o potrzebie rozwijania wyobraźni. W: B. Dymara (red.), *Świat marzeń dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2004). T. Pilch (red.). T. III (M–O). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Encyklopedia popularna* PWN (1995). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freud, S. (1997). *Poza zasadą przyjemności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janion, M. (1991). *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*. Warszawa: PEN.
- Kałużna-Wielobób, A. (2013). Marzenia współczesnych kobiet w różnych okresach rozwojowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61), 109–136.
- Kijak, R. (2011). Oblicza seksualności osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 4.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. Chicago: Association Press.
- Kościelska, M. (1998). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lankin, L. (1983). A Description of Adult Development in Women Following a Career to Tradition Life Pattern. *Dissertation Abstracts International*, 44.4, 1222.
- Levesque, P., McNeil, A. (2001). The Art of Dreaming Big, the Science of Making It Happen. W: P. Levesque, A. McNeil, G. Bohlander, S.A. Snell, A. Sherman. *Managing human resources* (12th ed.). Cincinnati: OH: South-Western College Publishing.
- Levinson, D.J., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., Mckee, B. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- Levinson, D.J., Levinson, J. (1996). *The seasons of woman's life*. New York: Knopf.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Matuszewski, T. (2002). *Psychologia poznania*. Gdańsk: GWP.

- Mądrzycki, T. (2002). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- McAdams, D.P. (2001). Generativity in midlife. W: M.E. Lachman (red.), *Handbook of midlife development*. New York: Springer Verlag.
- Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (2012). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Parker, J.D., Bagby, R.M., Taylor, G.J., Endler, N.S., Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *Europ. J. Pers.*, 7, 221–232.
- Pisula, E. (2008). *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną. Szanse i zagrożenia*. Warszawa: PSOUU.
- Plichta, P. (2015). O czym marzą uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną? *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 8, 35–42.
- Roberts, P., Newton, P.M. (1987). Levinsonian studies of women's adult development. *Psychology and Aging*, 2, 154–163.
- Rusinek, K. (2014). Aspiracje życiowe młodzieży z niepełnosprawnością w stopniu lekkim. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, XXVII(2), 101–122.
- Singer, J.L. (1980). *Marzenia dzienne*. Warszawa: PWN.
- Singer, J.L. (1976). *Daydreaming and fantasy*. New York: George Allen & Unwin, Ltd.
- Słownik języka polskiego*. (2006). L. Drabik (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik psychologii*. (2000). I. Kurcz, K. Skarżyńska (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sujak, E. (1992). *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: Znak.
- Taylor, S. (1984). Przystosowanie do zagrażających wydarzeń. *Nowiny Psychologiczne*, 6–7, 15–38.
- Todd, S., Shearn, J. (2002). *The Social Construction of Intellectual Disability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Włodek, E. (2013). Terapeutyczne znaczenie aktywizacji osób niepełnosprawnych. W: B. Grochmal-Bach (red.), *Pedagogiczna refleksja nad życiem i śmiercią*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zaleski, Z. (1998). *Od zawiści do zemsty. Społeczna psychologia kłopotliwych emocji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zimbardo, P.G. (2000). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo, P.G., Boyd, J. (2009). *Paradoks czasu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

DREAMS OF PEOPLE WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

Dreams defined as a form of mental activity that focuses on fulfilling desires, aims, and plans regarding one's life are a synthetic reflection of a human being's past and presence, and his or her vision of the future. Exploring dreams has cognitive, ethical, and practical dimensions. It provides knowledge of a person's inner life and the quality of his or her experiences. Analysis of the dreams of people with moderate intellectual disabilities expresses respect for their humanity. The findings of explorations regarding the dreams of this group of people can serve as a predictor in developing practical solutions to improve the quality of their lives. The paper presents information on the dreams of women with moderate intellectual disabilities. Their dreams refer to something that is beyond them – to the issues of self-esteem, independence, social response to disability, and the features of their situation in life. Their dreams show exclusion from the privilege of adulthood, that is – from independence. They show a strong bond between the women and their mothers, their desire to enhance their lives, and their aiming at stabilization and being among familiar, close people. Observations made in the study suggest the need for institutions that will replace motherly care in the future and will allow an enriched life.

Keywords: dreams, intellectual disability, social exclusion

RZECZYWISTOŚĆ W RYSUNKACH OSÓB NIEWIDOMYCH. PROCEDURY I NARZĘDZIE BADAWCZE

Badania zaprezentowane w artykule dotyczą konstruowania zjawisk rzeczywistości w rysunkach osób całkowicie niewidomych. Przedmiotem analizy jest sprawność rysunkowa i jej rozwój zaobserwowane na podstawie rysunków wykonanych przez osoby niewidome od urodzenia. Analizie poddane zostały wypukłe rysunki na folii mikrorowkowanej dla niewidomych. Analiza dotyczy:

1. Możliwości poznawczych osób niewidomych – sposobu widzenia zjawisk przez te osoby.
2. Możliwości oraz sposobów ujmowania zjawisk w rysunkach.
3. Wyznaczenia etapów rozwoju sprawności rysunkowej dzieci niewidomych na tle rozwoju tej sprawności u dzieci w normie.

Motywytem badań była chęć odpowiedzi na pytania: Jakie są podobieństwa i różnice procesu rysowania i rysunku osób niewidomych? Jakimi cechami estetycznymi (treścią, formą, niepowtarzalnością ujęcia, sposobem przejawiania emocji) odznaczają się rysunki dzieci niewidomych? Jak wygląda obraz zjawisk rzeczywistości w rysunkach niewidomych? Na jakie trudności napotykają niewidomi w konstruowaniu rysunku na dwuwymiarowej płaszczyźnie? Czy rozwój plastyczny dzieci niewidomych przebiega podobnie jak u dzieci widzących? Czy dzieci niewidome są na podobnym etapie rozwoju rysunkowego jak ich widzący rówieśnicy?

Narzędziem analizy stał się zaproponowany przeze mnie model wytworu plastycznego, który uwzględni treść i formę rysunku oraz kreatywność i emocjonalność twórcy. Wszystkie aspekty analizy mają odniesienie do etapów rozwoju rysunkowego dziecka w normie, zaproponowanych przez Stefana Szumana, Viktora Lowenfelda, W. Lamberta Brittaina oraz Goergesa-Henri Luqueta.

Słowa kluczowe: osoby niewidome, rysunek, etapy rozwoju plastycznego, rozwój poznawczy, model wytworu plastycznego

Wstęp

Wypowiadanie się w formie wizualnej od pradziejów było żywą, ludzką potrzebą. Wiadomo, że podstawą każdej dziedziny twórczości artystycznej jest rysunek. Teoretycy sztuki zgodni są co do tego, że rysunek leży u źródeł sztuk pięknych i już od zarania służył do precyzowania zamysłu twórcy (Żuchowski, Dudzik, 2001). Jest również źródłem wiedzy o autorze. Akt twórczy bowiem to kreacja, w której uczestniczą przynajmniej następujące komponenty: subiektywne doświadczenia twórców zdobywane na miarę ich możliwości poznawczych (umysłowych, intelektualnych i sensorycznych); wiedza intersubiektywna wynikająca z uczestnictwa w kulturze; emocje pozostające w ścisłym związku z systemem wartości, w jakim twórca ukształtował swoje postawy wobec siebie i świata; sposób i możliwości wykonania dzieła, które wynikają także z techniki działań

artystycznych¹. U dzieci wszystkie te komponenty znajdują się jeszcze w stadium rozwoju, zatem rysunek stanowi zobrazowane świadectwo tego rozwoju.

W definicjach sztuk wizualnych zazwyczaj podkreśla się wiodącą rolę czynnika wzrokowego. Takie stanowisko rodzi pytanie o kondycję estetyczną osób pozbawionych wzroku (Szubielska, Niestorowicz, 2013). Studia nad rozwojem plastycznym osób niewidomych (np. D'Angiulli, Maggi, 2003; Kennedy, 1993; Kennedy, Juricevic, 2003, 2006) dowodzą, że osoby te przechodzą przez analogiczne – jak widzący – stadia rozwoju plastycznego. Stadia te pojawiają się u osób z dysfunkcją wzroku z pewnym opóźnieniem. Badacze problemu zwracają uwagę, że niemal nieosiągalne dla niewidomych jest stadium tzw. realizmu wizualnego (zob. Szubielska, Niestorowicz, 2013). Wydaje się jednak, że niewidomy uczeń może odkryć, z niewielką pomocą nauczyciela, niektóre reguły związane z dwuwymiarowym przedstawieniem obiektów na płaszczyźnie, które są zgodne z konwencjami percepcji wizualnej, np. interpozycję². Dostępna jest mu także technika rysunkowa, ponieważ osoby niewidome mogą tworzyć wypukłe rysunki na folii mikrorokowanej. Tłoczą kształty rysikiem i dotykiem kontrolują swój zamysł twórczy.

Czy niewidomym potrzebny jest rysunek?

Zarówno proces rysowania, jak i wytwór w postaci rysunku wspomagają rozwój poznawczy niewidomych. Jak zauważa Szuman (1990), rysowanie to sposób czynu wewnętrznego, jakim jest kontemplacja świata. Rysując poszerzamy wiedzę o świecie, analizując obrazowany przedmiot, i wyobrażamy go sobie dokładniej. „Rysunek działa na wyobrażenie, nie tylko wyobrażenie na rysunek” (tamże, s. 110). Tworząc rysunek, przetwarzamy kognitywny model zjawiska, który ma odniesienie do możliwości poznawczych rysownika. Model ten, jak sądzę, stanowi syntezę jego wiedzy. Rozbudowując model-schemat, osoba niewidoma dokonuje analizy rzeczywistości. Ale aktywność rysunkowa pełni także funkcję syntezy – z poznanych dotykowo części zjawiska tworzy postać pełną.

Rysunek odgrywa więc istotną rolę w przetwarzaniu informacji. Niewidomy musi wykonać cały szereg operacji, takich jak: zbudowanie płaskiego konstruktów wyobrażającego trójwymiarowy w rzeczywistości przedmiot, umieszczenie go na dwuwymiarowej płaszczyźnie podobrazia oraz przeskalowanie obrazowanego przedmiotu i dostosowanie danej skali do wymiarów płaszczyzny obrazu. „Nauczanie rysunku i samodzielny rysunek ucznia wpływa na rozumienie relacji w przestrzeni, czyli na rozumienie przestrzennego charakteru świata” (Więckowska, 2003, s. 4). Działania te przygotowują zatem do świadomego uczestniczenia w zajęciach orientacji przestrzennej (Chojecka, Magner, Szwedowska, Więckowska, 2008, s. 6).

¹ Analogiczną interpretację procesu twórczego odnajduję w najważniejszych w naszej literaturze pracach: Popek, 2001, s. 101–120; Hohensee-Ciszewska, 1976, s. 60–70; Morawski, 1960, s. 17–36; Wallis, 1968, s. 63–75; Nęcka, 1995; Pietrasiński, 1969, s. 10–15.

² Interpozycja oznacza „wzajemne przysłanianie się nietransparentnych obiektów, położonych w głąb oglądanej sceny wizualnej. Obiekt przysłonięty jest spostrzegany jako znajdujący się dalej od obserwatora niż obiekt, który go przysłania” (zob. Francuz, 2013).

Ukierunkowane zadania rysunkowe, a także swobodna ekspresja rysunkowa sprzyjają usprawnianiu zdolności manualnych, koordynacji ruchowej i ogólnej zręczności. Stymulacja rozwoju motorycznego i manualnego jest niezwykle ważna, ponieważ jednym z zaburzeń rozwojowych u dzieci niewidomych jest obniżenie poziomu rozwoju motorycznego. Czynności rysunkowe mogą także rozładować nagromadzone emocje, dają możliwość wyzwolenia się od powstałych napięć. Wypowiedź rysunkowa stwarza możliwość wyrażenia samego siebie, a proces rysowania stymuluje jednocześnie kreatywność oraz wyrażanie emocji.

Postępowanie badawcze

Badania zaprezentowane w artykule dotyczą konstruowania zjawisk rzeczywistości w rysunkach osób całkowicie niewidomych. Przedmiotem analizy jest sprawność rysunkowa i jej rozwój, ukazane na podstawie rysunków wykonanych przez dwie osoby niewidome od urodzenia. Badanie to mieści się w definicji badań podstawowych, w obszarze nauk humanistycznych, pedagogiki specjalnej w zakresie tyflopedagogiki, psychologii rozwojowej, semiotyki i sztuki.

Analizie poddane zostały rysunki na folii dla niewidomych. Narzędziem analizy stał się zaproponowany przeze mnie model wytworu plastycznego, który uwzględnia treść i formę rysunku oraz kreatywność i emocjonalność twórcy (Niestorowicz, 2007). Wszystkie aspekty analizy mają odniesienie do etapów rozwoju rysunkowego dziecka w normie, zaproponowanych przez Szumana, Lowenfelda i Brittaina oraz w pracy Luqueta (Szuman, 1990; Lowenfeld, Brittain, 1977; Luquet, 2001/1927).

Moja analiza dotyczy:

1. Możliwości poznawczych osób niewidomych – sposobu widzenia zjawisk przez te osoby.
2. Możliwości oraz sposobów ujmowania zjawisk w rysunkach.
3. Wyznaczenia etapów rozwoju sprawności rysunkowej dzieci niewidomych na tle rozwoju tej sprawności u dzieci w normie.

Motywytem badań była więc chęć odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są podobieństwa i różnice procesu rysowania i rysunku osób niewidomych?
- Jakimi cechami estetycznymi (treścią, formą, niepowtarzalnością ujęcia, sposobem przejawiania emocji) odznaczają się rysunki dzieci niewidomych?
- Jak wygląda obraz zjawisk rzeczywistości w rysunkach niewidomych?
- Na jakie trudności napotykają niewidomi w konstruowaniu rysunku na dwuwymiarowej płaszczyźnie?
- Czy rozwój plastyczny dzieci niewidomych przebiega podobnie jak u dzieci widzących?
- Czy dzieci niewidome są na podobnym etapie rozwoju rysunkowego jak ich widzący rówieśnicy?

Postępowanie badawcze dotyczące sprawności rysunkowej i jej rozwoju było podporządkowane mojej autorskiej procedurze, która obejmuje następujące etapy:

1. Trening rysunku na folii, linia ciągła, linia przerywana, figury geometryczne.
2. Docieranie do wiedzy o zjawisku za pomocą rozmowy na temat doświadczeń dziecka: sensorycznych (zdobytych w percepcji dotykowej, a także z udziałem pozostałych zmysłów) oraz wiedzy o zjawisku zawartej w umyśle (model kognitywny).

- Chcąc uzyskać tę wiedzę, korzystałam z metody wywiadu, realizując następujący scenariusz:
- 2.1. Co/Kto to jest?
 - 2.2. Jak wygląda?
 - 2.3. Co robi? (ożywiony)/ Do czego służy? (nieożywiony).
 - 2.4. Gdzie mieszka (ożywiony)/ Gdzie to jest? Gdzie się znajduje? (nieożywiony).
3. Wykonanie przez dzieci niewidome 9 rysunków w myśl zasady stopniowania trudności: od rysunków zjawisk najłatwiejszych, poprzez coraz trudniejsze rysunki przedmiotów, aż po rysunek scenki rodzajowej (sytuacji).
 4. Ocena dzieła przez autora po zakończeniu rysunku.
 - 4.1. Ocena wartości estetycznych rysunku: Czy podoba ci się twój rysunek (jest ładny czy brzydki)?
 - 4.2. Kreatywność: Czy uważasz swoje rysunki za oryginalne, niepowtarzalne przedstawienia?
 - 4.3. Czy lubisz rysować?
 5. Analiza rysunków: dokonałam jej, posługując się modelem skonstruowanym na podstawie wiedzy o sztuce, wiedzy o etapach rozwoju plastycznego dziecka³ oraz na podstawie ankiety oceniającej treść i formę rysunku, kreatywność i emocjonalność rysownika⁴.
 Tematyka rysunków: kij/patyk, piłka, talerz, drzewo, stół, dom, pies, mama/człowiek/ja (wybór), idę na spacer / dzieci grają w piłkę / zabawy na podwórku (wybór).
 Badana rzeczywistość to przedmioty i zjawiska z najbliższego otoczenia dzieci, które najczęściej są rysowane także przez osoby widzące i stanowią przedmiot analizy psychologów twórczości, zajmujących się rozwojem plastycznym dzieci widzących.
 Dobór rysunków uwzględnia komplikację kształtów: od najprostszych, obrazowanych za pomocą linii, okręgu, (kij/patyk, piłka, talerz), do kształtów bardziej złożonych, obejmujących obiekty w formie regularnych trójwymiarowych brył geometrycznych, których poznanie dotykowe angażuje motorykę dużą (np. stół, dom), poprzez bryłę nieregularną stanowiącą element przyrody (np. drzewo), w zasadę tę wpisywały się istoty żywe: pies, człowiek. Eksperyment kończył się rysunkiem scenki rodzajowej: badani mogli wybrać temat ulubionego sposobu spędzania czasu wolnego, np. idę na spacer / dzieci grają w piłkę / zabawy na podwórku.

Grupa badana

W artykule prezentuję wyłącznie rysunki człowieka wykonane przez dwie niewidome dziewczyny i interpretację tych rysunków w perspektywie otwartej przez zaprezentowany model opisu. Prezentowane przykłady stanowią egzemplifikację szerszych, przeprowadzonych przeze mnie badań, w których badaną grupę stanowiło 35 osób całkowicie niewidomych od urodzenia, w normie in-

³ Na podstawie etapów rozwoju rysunkowego wg klasyfikacji zaproponowanych przez Szumana, Lowenfelda oraz Luqueta (zob. Szuman, 1990; Lowenfeld, Brittain, 1977; Luquet, 2001/1927).

⁴ Wykorzystałam model zawarty w książce Niestorowicz (2007).

telektualnej, w różnym wieku. Badania zostały przeprowadzone w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnych im. prof. Zofii Sękowskiej w Lublinie, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie, a także w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. Louisa Braille'a w Bydgoszczy. W badaniach uczestniczyli także niewidomi studenci Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Podsumowanie będzie więc uwzględniało również ogólne wnioski z analiz i interpretacji rysunków uzyskane w całym projekcie badawczym.

Trudności napotymane przez dzieci niewidome podczas aktywności rysunkowej

Przedstawienie trójwymiarowego obiektu na dwuwymiarowej kartce, na której przedmiot istniejący w przestrzeni należy przedstawić jako płaski konstrukt i znaleźć odniesienie do jego kształtów rzeczywistych, z pewnością stanowi wyzwanie dla osób niewidomych. Osoby te, na co dzień funkcjonujące w trójwymiarowej rzeczywistości, muszą przetworzyć znane sobie przedmioty i zjawiska, tworząc kompozycję linii na płaszczyźnie.

Na początku próby zobrazowania kształtów z pewnością będą charakteryzowały się zniekształceniem. Kształty geometryczne na folii, zwłaszcza kształt koła, są bardzo trudne. Trzeba dozować odpowiednio siłę nacisku, aby nie była za mała, bo nie powstanie wyczuwalna dotykiem linia. Jeśli nacisk będzie za duży, wtedy na folii mogą powstawać przecięcia. Należy trafić w punkt, od którego się zaczęło rysować, a i tak trudno poprowadzić rękę, aby powstał idealny okrąg. Znacznie łatwiej manipuluje się zwykłym ołówkiem na kartce. Takie trudności mają również dzieci widzące, jednak narzędzie rysunkowe, jakim jest ołówek, kredka czy nawet długopis, wymaga mniej wysiłku i mniejszej siły nacisku, przez co łatwiej narysować kształt koła. Na folii nie można też dokonywać poprawek, jeśli zrobiło się błąd, nie można użyć gumki. Każdy błąd jest widoczny, można jedynie zacząć rysunek od nowa. Dzieci widzące rysują nieustannie, dla dzieci niewidomych rysowanie jest czynnością okazjonalną. Zauważyłam, że w miarę ćwiczeń, wykonywanych w trakcie nawet jednych zajęć, powstają coraz bardziej kształtne rysunki.

Analiza rysunków

Osoby badane: Oliwia, 16 lat i Karolina, 17 lat. Obie dziewczyny chodzą do technikum. Są całkowicie niewidome od urodzenia. Bardzo lubią rysować na folii. Tematem rysunku jest człowiek.

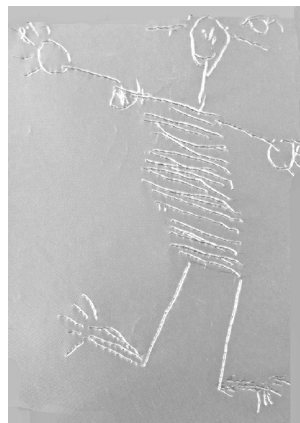
Uwagi badanych podczas rysowania

Badane twierdzą, że choć rysują bardzo rzadko, miały już okazję rysować człowieka. Ale to zadanie jest dla nich trudne, chcą otrzymać instrukcję. Oliwia zadaje pytanie: Czy narysować wszystkie szczegóły, np. palce? Karolina jest zadowolona z oczu swojej postaci, twierdzi, że „jej człowiek ma wielkie oczy i szkoda, że nie ma kredek,

bo wtedy narysowałyby te oczy na niebiesko". Obie badane uważają, że narysowana przez nie postać to kobieta. Oliwia rysuje rozwiane włosy. Karolina uważa, że kobieta powinna być ubrana w sukienkę, na sukience rysuje kwiatki, które „zawsze sprawiają jej trudności rysunkowe, ale z tych jest zadowolona”. Uważa, że jej postać „posiada uszy, ale zasłonięte włosami”. Jest zadowolona ze swojego rysunku, twierdzi, że „jej postać wygląda jak dziewczyna na weselu, jest elegancka, w sukni”.



Fot. 1. Rysunek Karoliny



Fot. 2. Rysunek Oliwii

Obie dziewczyny zaczynały niepewnie, w trakcie rysowania domagały się potwierdzeń, że ich rysunki są dobre, pytały także, czy można rozpoznać płeć postaci.

I. Treść.

Treść rysunków została narzucona.

Sposób ujęcia rzeczywistości.

Oba rysunki stanowią uproszczoną ikonę rzeczywistości, zawierającą prototypowe wyobrażenie o cechach kobiety (w formie uproszczonego schematu ogólnego), choć pojawiają się już akcydenty – cechy swoiste danej postaci: kwiatki na sukience, warkocze (zob. Szuman, 1990).

II. Forma.

1. Ujęcie zjawiska.

1.1. Umiejętność łączenia elementów obiektu w całość (synteza całości).

Synteza całości: poszczególne elementy postaci są połączone, choć zdarzają się problemy z domknięciem poszczególnych figur geometrycznych lub trafieniem w punkt, co jest spowodowane trudnością w odnalezieniu elementu w przestrzeni kartki. Szczególną trudność sprawia odnalezienie punktu, od którego zaczęło się rysować. Rysunki przedstawiają całość, pełną postać obrazowanego obiektu.

1.2. Relacje części zjawiska w stosunku do całości (proporcje, rozmieszczenie części w całości):

a) Liczba narysowanych części.

Postać narysowana przez Karolinę (fot. 1) nie ma szyi, głowa osadzona jest bezpośrednio na sukience, dłonie nie mają palców, ciekawie przedstawione są buty – w formie geometrycznych kółek. Za pomocą kółek również przedstawione są dłonie. Oliwia ubiera w swoim rysunku tylko tułów (fot. 2). Nie wiemy, w co: czy w sukienkę czy

sweter. Narysowała prawidłową liczbę palców w trzech kończynach, na jednej stopie jest ich za dużo, postać nie ma uszu, wszystkie części ciała są uproszczone.

b) Proporcje własne poszczególnych elementów w obrębie zjawiska.

Niektóre części ciała są wyolbrzymione (np. stopy i dłonie w rysunku Oliwii) w stosunku do zbyt małej głowy. W rysunku Karoliny widzimy zbyt małe ręce, dużą głowę, wyolbrzymione oczy i malutkie stopy.

2. Kontur.

Należy podkreślić, że kontur rysowany na folii wymaga zupełnie odmiennego nacisku niż wykonany kredką czy ołówkiem, trudno go również zróżnicować. Sam więc sposób rysowania, rodzaj podobrazia i narzędzie, którym trudniej manipulować, wymusza do pewnego stopnia wizualną formę rysunku. Ma również wpływ na kontur. Jednak każdy z rysunków ma swój własny niepowtarzalny charakter i zawiera cechy charakterystyczne dla autora, co także można zauważyć u dzieci widzących.

Kontur ma zatem cechy geometryczności, a zarazem odznacza się indywidualnym stylem każdej z autorek. Kontur na rysunku Oliwii jest zdecydowany, kreślony pewnymi pociągnięciami rysika. Autorka nie stara się go różnicować. Linie mają podobną grubość i podobną siłę nacisku narzędzia rysunkowego. Linie konturu zazwyczaj zamykają poszczególne elementy postaci i są rozplanowane zgodnie z okresem schematu. Kontur na rysunku Karoliny jest bardziej finezyjny, linie odznaczają się pociągnięciami o różnej sile nacisku.

3. Kształt.

W obu przypadkach występuje uproszczony kształt geometryczny, który charakteryzuje się zmniejszoną liczbą elementów i zmianą ich proporcji. W rysunkach można zatem zaobserwować kształt:

a) liniowy:

- punktowy, oparty na punkcie, wielopunktowy – oczy postaci na rysunku Oliwii;
- wydłużony, budowany na linii – ręce na rysunku Karoliny, kończyny na rysunku Oliwii, a także usta i włosy o charakterze liniowym w obu badanych rysunkach;

b) geometryczny:

- owalny, budowany na kole – w rysunku Oliwii głowa i dłonie o kształcie owalnym, a także stopy zbudowane na bazie zniekształconej elipsy; w rysunku Karoliny okrągła głowa, dłonie, oczy, nos i kwiatowy deseń na sukience; trudno jednoznacznie określić kształt tułowia w rysunku Oliwii – z prawej strony zbudowany jest na bazie zniekształconej elipsy, a z lewej na bazie prostokąta;
- wielokątny, budowany na wielokącie – sukienka na bazie trójkąta w rysunku Karoliny.

4. Przestrzeń.

4.1. Komponenty przestrzeni:

a) Wskaźniki wielkości.

Oba rysunki są dość duże, a nawet za duże w stosunku do płaszczyzny obrazu, nie uwzględniają zatem tzw. wielkości kanonicznej⁵. Dzieje się tak zapewne dlatego,

⁵ Wielkość kanoniczna jest najbardziej preferowaną wielkością obiektu w przedstawieniu na płaszczyźnie obrazu (zob. Francuz, 2013).

że postać człowieka w percepcji dotykowej jest obiektem dużym, skomplikowanym. Obie postaci są szczupłe i za wysokie (w stosunku do płaszczyzny obrazu).

4.2. Organizacja przestrzeni.

Oba rysunki przedstawiają postać frontalnie, z jednego punktu widzenia. Postacie są dwuwymiarowe, nie uwzględniają wskaźników głębi i perspektywy, a także nie posiadają planów i nie uwzględniają linii podstawy.

5. Kompozycja – miejsce obrazu w przestrzeni.

5.1. Przestrzenność – miejsce poszczególnych komponentów rysunku w przestrzeni.

Postać narysowana przez Karolinę rozmieszczona jest symetrycznie na płaszczyźnie podobrazia i charakteryzuje się kompozycją centralną, ułożoną na środku, natomiast rysunek Oliwii przedstawia symetrycznie narysowaną postać, jednak asymetrycznie rozmieszczoną na podobrazu (z lewej strony), rysunek nie stanowi kompozycji centralnej. W rysunku Oliwii pojawiają się elementy rytmiczności w formie powtarzalnych pasków na ubraniu postaci.

5.2. Rozmieszczenie poszczególnych elementów obrazowanego zjawiska.

Poszczególne części ciała obrazowanych postaci są uproszczone, ale rozmieszczone prawidłowo, choć niektóre elementy są pomijane, zgodnie z rysunkiem okresu schematycznego. W rysunku Oliwii pojawiają się problemy z rozmieszczeniem oczu – jedno oko znalazło się poza owalem głowy, części włosów również nie trafiają w miejsce przeznaczenia, czyli na rysunek głowy.

6. Ruch w rysunku.

Oba rysunki przedstawiają postać w bezruchu. Oliwia twierdzi, że narysowana przez nią postać ma rozwiane włosy. Aby pokazać ten ruch, autorka ukazuje linie włosów poziomo, a nie pionowo.

III. Kreatywność i emocjonalność wytworu.

1. Ocena wartości estetycznych rysunku (ocenia osoba badana).

Obie badane autorki są zadowolone z rysunków postaci człowieka. Sądzą, że rysunki wyszły tak, jak chciały, ale – twierdzą – niektóre detale można było narysować lepiej.

2. Kreatywność.

Nie uważają swoich rysunków za oryginalne, niepowtarzalne.

Interpretacja/ocena

Oba rysunki z pewnością wykazują elementy charakterystyczne dla okresu schematu (ideoplastyki) – wg Szumana okres ten występuje w 3.–12. roku życia u dzieci widzących (zob. Popek, 2010, s. 193; Szuman, 1990). Można zatem zauważyć spore opóźnienie w rysunkach dzieci niewidomych, ale mimo tego opóźnienia rozwój plastyczny przebiega podobnie jak u dzieci widzących.

Postać, tak jak na rysunkach dzieci widzących, jest rysowana z uwzględnieniem wszystkich najważniejszych części: głowy, tułowia (czasami zastąpionego ubraniem), nóg, rąk, włosów, a nawet szyi. Rysunki zawierają także części twarzy – oczy, usta i nos. Zgodnie z okresem schematu uproszczonego przedstawiają kształty geometryczne. Głowa jest kołem, tułów w jednym rysunku jest elipsą, w drugim ma ubranie o trójkątnym kształcie, kończyny składają się z linii prostych, oczy z punktów lub kółek. Z pewnością u osób niewidomych można zaob-

serwować większe zniekształcenie obrazowanych kształtów. Postacie są dwuwymiarowe, a oba schematy symetryczne, w pozycji stojącej, frontalnej, pozbawione ruchu. Oliwia przedstawia postać z rozwianymi włosami. Aby ukazać ruch, stosuje zmianę położenia linii włosów z pionowego na poziomy; jest to zabieg stosowany również przez dzieci widzące, będące w okresie rysunku schematycznego.

Charakterystyczne dla prac dzieci niewidomych jest to, że czasem zdarza się brak trafienia w punkt, czyli miejsce, w które dziecko intencjonalnie próbowało trafić. Są kłopoty z domknięciem figur, czyli trafieniem w miejsce, z którego rozpoczęło się rysowanie, np. koła. Takimi właśnie cechami odznacza się rysunek Oliwii. Oba badane rysunki przedstawiają prototypowy wzorec rysunkowy podobny do rysunków okresu schematycznego u dzieci widzących.

Sądzę, że przyczyną tak dużego opóźnienia w rozwoju rysunkowym jest również to, że dzieci niewidome rysują okazjonalnie, więc nie mogą rozwijać swoich umiejętności zarówno pod względem manualnym, jak i intelektualnym – umiejętności analizy i syntezy postaci. Obie badane osoby, mimo że zetknęły się z rysunkiem w szkole, rysują bardzo rzadko i nie mają dostępu do folii. Obserwując ich proces rysowania można zauważyć, że stopniowo nabierają coraz większej pewności siebie i sprawności manualnej. Mówią, że bardzo lubią rysować i ta chęć była widoczna przez cały czas trwania badań.

Podsumowanie

Osobami poddanymi badaniu były uczennice technikum, całkowicie niewidome od urodzenia: 16-letnia Oliwia i 17-letnia Karolina. Przeanalizowałam 9 rysunków każdej z badanych – razem było ich 18. W artykule przedstawiłam wyłącznie analizę rysunku postaci człowieka. Zinterpretowane rysunki z pewnością wykazują cechy charakterystyczne dla okresu schematu według klasyfikacji zaproponowanej przez Szumana (1990), okres ideoplastyki, w fazie schematów uproszczonych, występuje w 5.–7. roku życia u dzieci widzących (Popek, 2010), klasyfikacja Lowenfelda (1977) uwzględnia także stadium schematyczne (które obejmuje 7.–9. rok życia dzieci widzących), natomiast typologia Luqueta (2001/1927) określa ten okres fazą realizmu wizualnego, pojawia się on około 7.–8. roku życia (Schaffer, 2005).

Badane osoby z pewnością prezentują w swoich rysunkach uproszczony schemat postaci człowieka, ale jednocześnie włączają elementy charakterystyczne dla płci obrazowanej postaci (tzw. akcydensy – cechy swoiste danej płci: kwiatki na sukience, warkocze) (zob. Szuman, 1990).

Niezwykle trudno jest więc jednoznacznie określić fazę rozwoju plastycznego w badanych rysunkach. Przyglądając się klasyfikacji, jaką zaproponował Szuman, wykazują one cechy charakterystyczne dla fazy schematów uproszczonych, jednak pojawia się także wzbogacenie schematu w „akcydensy”. Według klasyfikacji Lowenfelda i Brittaina badane prace możemy odnieść do początkowej fazy schematycznej albo do końcowej fazy przedschematycznej. Podobnie w typologii Luqueta będzie to początkowy etap realizmu wizualnego lub końcowy realizmu intelektualnego.

Można zatem zauważyć, że następuje spore opóźnienie w rysunkach dzieci niewidomych, ale mimo opóźnienia rozwój rysunkowy przebiega podobnie jak u dzieci widzących.

Charakterystyczną cechą wspólną większości badanych rysunków jest ich dwuwymiarowość, a także fakt, że nie uwzględniają perspektywy, nie mają planów. Czasami podejmowane są próby uzyskania głębi za pomocą rzutu prostokątnego z góry, do rysunku zostaje więc wprowadzonych kilka punktów widzenia, co jest również charakterystyczne dla okresu schematu u dzieci widzących, które usiłują oddać w rysunku całą wiedzę o przedmiocie i najbardziej charakterystyczne, typowe widoki (w tzw. perspektywie kanonicznej⁶).

Rysunki zawierają zarówno prototypowe wyobrażenie uspołecznione o cechach schematu ogólnego, jak i wyobrażenia subiektywne zbudowane na bazie indywidualnych doświadczeń sensorycznych. Niektóre z rysunkowych przedstawień ukazują drogę poznawczą osoby niewidomej, np. rysunek drzewa, stołu czy psa. W rysunkach tych możemy także spotkać się z widokiem kanonicznym, ale charakterystycznym dla odmiennej percepcji sensorycznej. Niektóre z wymienionych przedmiotów ukazywane są za pomocą tzw. rozklejonej makiety – określenie Lowenfelda (1977), natomiast Luquet (2001/1927) nazywa je rysunkiem w postaci „rozłożenia” (*folding-out*). Są to sposoby przedstawień, którymi posługują się także dzieci widzące, będące w okresie schematycznym; jest to najczęściej sposób obrazowania przestrzeni, otoczenia, np. krajobrazu, choć zdarzają się też przedstawienia wybranych przedmiotów. Przestrzeń przypomina rozłożoną makietę, a niektóre obiekty przedstawione są do góry nogami. U dzieci niewidomych takie schematy ujawniają się często przy obrazowaniu pojedynczych obiektów (psa i stołu, czasem domu). Ma to z pewnością związek z dotykowym schematem poznawczym charakterystycznym dla dzieci niewidomych, ale sposób radzenia sobie z obrazowaniem przedmiotów na płaszczyźnie jest podobny.

Rysunki zgodnie z okresem schematycznym przedstawiają kształty geometryczne. Charakterystyczne dla dzieci niewidomych jest to, że czasami zdarza się im nie trafić w punkt, mają też kłopoty z domknięciem figur, czyli trafieniem w miejsce, z którego rozpoczęły rysowanie. Kształty geometryczne charakteryzują się większym zniekształceniem, co widać również w próbach rysowania linii prostych i kształtów geometrycznych.

Takie trudności mają również dzieci widzące, jednak narzędzie rysunkowe, jakim jest ołówek, kredka czy nawet długopis, wymaga mniej wysiłku i mniejszej siły nacisku, dzięki czemu łatwiej można narysować koło czy linię prostą. Rysunek można także poprawić, np. przy użyciu gumki, co jest niemożliwe w przypadku rysowania na folii. Dzieci widzące dużo ćwiczą, bo nieustannie rysują, natomiast dzieci niewidome rysują okazjonalnie. Sposób rysowania, a także rodzaj podobrazia i narzędzie, którym trudniej manipulować, wymuszają do pewnego stopnia wizualną formę rysunku i mają wpływ również na kontur. Niewidomym zdarza się także zaburzenie proporcji, niesymetryczne rozmieszczenie elementów w całości obrazowanego obiektu, nieumiejętne zakomponowanie obiektu na płaszczyźnie podobrazia (np. obiekt jest zbyt mały, umieszczony w dolnym rogu kartki, a pozostała przestrzeń podobrazia zostaje niezagospodarowana). Każdy

⁶ Widok kanoniczny – obrazowany przedmiot przedstawiany jest w najbardziej typowym, charakterystycznym dla niego widoku, czyli w tzw. perspektywie kanonicznej (zob. Francuz, 2013).

rysunek ma jednak swój własny, niepowtarzalny styl i zawiera cechy charakterystyczne dla jego autora.

W wybranych rysunkach niewidomi dokonują próby ukazania ruchu, np. uruchomienia postaci poprzez zmianę położenia kończyn. Jest to zabieg stosowany również przez dzieci widzące, będące w okresie rysunku schematycznego.

Mimo opisanych trudności większość badanych rysunków przedstawia prototypowy wzorzec rysunkowy, podobny do rysunków okresu schematycznego (w fazie schematów uproszczonych) u dzieci widzących. Reasumując, przy porównywaniu rysunków osób niewidomych z rysunkami osób widzących można zaobserwować następujące różnice:

1. Większe zniekształcenie obrazowanych kształtów, zdarza się również brak trafienia w punkt czy brak domknięcia kształtu.
2. Bardziej zburzone proporcje postaci.
3. Problemy z symetrycznym rozmieszczeniem niektórych elementów obiektu.
4. Problemy z zakomponowaniem obrazowanego obiektu na płaszczyźnie podobrazia.
5. W obrazowanych przedmiotach pojawia się mniej szczegółów.
6. Brak zaznaczenia linii podstawy.
7. U osób będących w szkole podstawowej (szczególnie w młodszym wieku szkolnym) następuje jeszcze rozczłonkowanie obiektów.
8. Widok kanoniczny osób niewidomych (w przypadku takich przedmiotów, jak stół, dom, drzewo, pies) często ilustruje dotykową drogę poznawczą autora, co powoduje ukazanie innego widoku obrazowanego obiektu.

Mimo tych różnic rozwój rysunkowy, chociaż bardzo opóźniony, przebiega podobnie jak u dzieci widzących.

U osób niewidomych można zaobserwować progres do pewnego etapu wykształcenia schematu uproszczonego, który osiągają, nie będąc najczęściej stymulowani. Jak się okazuje, w umysłach osób niewidomych powstają schematy osiągające pewien etap rozwoju plastycznego. Podobnie jak w sztuce ludowej czy etnicznej artyści dochodzą sami do pewnego etapu, nie kopiując z natury. Być może rozbudzenie postawy twórczej u niewidomych zaowocowałoby aktywnością i dalszym rozwojem w tej dziedzinie – jest to z pewnością zadanie dla twórczego pedagoga czy nauczyciela plastyki.

Co ciekawe, jak zauważa Szuman (1990), także niewiele dzieci widzących dochodzi do wytworzenia następnego etapu, tzw. typu rysunkowego, gdyż w pewnym okresie dzieci przestają się interesować rysunkiem. Składa się na to kilka powodów, m.in. dzieci, obserwując naturę, zdjęcia, obrazy artystów, zaczynają zauważać coraz większe rozbieżności między ich wizerunkami przedmiotów, których nie są w stanie oddać naturalistycznie. Ponadto nauka rysunków zwraca się w stronę przedmiotów martwych, które leżą poza sferą zainteresowania dziecka. W sztuce najważniejsze jest przeżycie (Szuman, 1990) – brak przeżycia przy rysowaniu powoduje brak zainteresowania tego typu aktywnością. Naturalna radość tworzenia cechuje dziecko widzące do 14. roku życia (tamże), natomiast u dzieci niewidomych, mało stymulowanych w tej dziedzinie, zniechęcenie i brak motywacji może wystąpić niemal na początku wraz z przekonaniem, że nie potrafią się wypowiedzieć w tej formie, bo nie były zachęcane do tego typu aktywności.

Należy podkreślić, że większość badanych osób miała okazjonalną styczność z rysunkiem, była wręcz przekonana, że nie potrafi rysować. Obserwując proces twórczy, można było zobaczyć, jak stopniowo osoby te nabierają coraz większej pewności siebie i zaczynają czerpać radość z tej aktywności.

Bibliografia

- Bendych, E. (1994). Badania nad rysunkiem niewidomego dziecka (cz. I). *Szkoła Specjalna*, 5, 276–287.
- Chojcka, A., Magner, M., Szwedowska, E., s. Więckowska, E. FSK (2008). *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku*. Łaski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.
- Czerwińska, K. (2008). Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań. W: K. Czerwińska (red.), *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- D'Angiulli, A., Maggi, S. (2003). Development of drawing abilities in a distinct population: Depiction of perceptual principles by three children with congenital total blindness. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 193–200.
- Francuz, P. (2013). *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hohensee-Ciszewska, H. (1976). *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*. Warszawa: WSiP.
- Kennedy, J.M. (1993). *Drawing and the blind: Pictures to touch*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kennedy, J.M., Juricevic, I. (2003). Haptics and projection: Drawings by Tracy, a blind adult. *Perception*, 32, 1059–1071.
- Kennedy, J.M., Juricevic, I. (2006). Blind man draws using diminution in three dimensions. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13, 506–509.
- Lowenfeld, V., Brittain, W.L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Luquet, G.H. (2001/1927). *Children's Drawings/Le Dessin Enfantin*. London: Free Association Books.
- Morawski, S. (1960). O realizmie jako kategorii artystycznej. *Etyka*, 2, 17–36.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Niestorowicz, E. (2007). *Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Niestorowicz, E. (2012). Komunikat wizualny w twórczości osób głuchoniewidomych. W: P. Francuz (red.), *Komunikacja wizualna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Niestorowicz, E. (2017). *The World in the Mind and Sculpture of the Deafblind Persons*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Pietrasiński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: PZWS.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schaffer, H. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szubielska, M., Niestorowicz, E. (2013). Twórczość plastyczna jako forma wspierania rozwoju osób niewidomych i głuchoniewidomych. W: D. Müller, A. Sobczak (red.), *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie rehabilitacji i resocjalizacji*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szubielska, M., Marek, B., Niestorowicz, E. (2016). The recognisability of representational drawings made by congenitally deafblind students. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szubielska, M., Niestorowicz, E., Marek, B. (2016). Jak rysują osoby, które nigdy nie widziały? Badania niewidomych uczniów. *Roczniki Psychologiczne*, 19/4, 659–680.
- Szuman, S. (1990). *Sztuka dziecka*. Warszawa: WSiP.

- Szuman, W. (1967). *O dostępności rysunku dla dzieci niewidomych*. Warszawa: PZWS.
- Wallis, M. (1968). Dzieje sztuki jako dzieje struktur semantycznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 63–75.
- Więckowska E. (2003). Rysunek w nauczaniu początkowym dzieci niewidomych. Referat. W: *Nowoczesne techniki kształcenia niewidomych i słabowidzących*. Europejska Konferencja w Owińskach, 25 kwietnia 2003 r. Poznań: Oficyna Edukacyjna Wydawnictwa EMPI.
- Żuchowski, T.J., Dudzik, S. (red.). (2001). *Disegno – rysunek. U źródeł sztuki nowożytnej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

REALITY IN BLIND PEOPLE'S DRAWINGS. RESEARCH PROCEDURES AND TOOLS

Abstract

The study presented in this article looks at how the phenomena of reality are constructed in totally blind people's drawings. Analysis focuses on drawing skills and their development seen based on drawings made by people who have been blind since birth. Raised-line drawings made on a special drawing film for blind people were analyzed. The analysis covered:

1. Blind people's cognitive abilities – the way they see phenomena.
2. Abilities and ways of presenting phenomena in drawings.
3. Determining stages in the development of drawing skills in blind children as compared to the development of drawing skills in sighted children.

The study was motivated by the desire to answer the following questions: What similarities and differences are there in the process of drawing by people with disabilities and in their drawings? What esthetic features (content, form, uniqueness of presentation, manner of displaying emotions) do blind children's drawings have? How are the phenomena of reality depicted in blind people's drawings? What difficulties do blind people encounter in making a drawing on a two-dimensional surface? Does blind children's artistic development take place in a similar way as sighted children's artistic development? Are blind children at a similar level of artistic development as their sighted peers?

I proposed a model of artistic creation that takes into consideration the content and form of drawings and the artist's creativity and emotionalism which was used as a tool in the analysis. All aspects of the analysis refer to the stages of drawing development in sighted children proposed by: Stefan Szuman, Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, and Georges-Henri Luquet.

Keywords: blind people, drawings, stages of artistic development, cognitive development, model of artistic creation

WYCHOWANIE EKONOMICZNE – W DRODZE KU DOROSŁOŚCI DZIECI Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

W artykule ukazano problem nabywania elementarnych kompetencji ekonomicznych przez dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Podejmowanie przez nie w okresie dorosłości ról uczestników społeczno-ekonomicznej rzeczywistości wymaga przygotowania w obszarze, który jest zaniedbywany w wychowaniu szkolnym i domowym. We współczesnym świecie przygotowanie świadomego konsumenta i uczestnika gospodarki już od najmłodszych lat staje się jednym z ważniejszych zadań wychowania. Dlatego wychowanie/socjalizację ekonomiczną dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną należy rozpoczynać wcześniej, od stopniowego wprowadzania w świat małej domowej ekonomii w rodzinie oraz działań edukacyjnych podejmowanych w szkole. W tekście odnaleźć można zarówno definicję, jak i krótką charakterystykę socjalizacji ekonomicznej dzieci; prezentację wyników badań dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie rozumienia przez nie systemu monetarnego i umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych w sytuacjach kupno – sprzedaż, a także ustalenia i wskazówki pedagogiczne dotyczące wychowania ekonomicznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, w tym roli rodziców we wdrażaniu dzieci do racjonalnego gospodarowania (zarządzania) swoimi pieniędzmi otrzymywanymi w formie kieszonkowego.

Słowa kluczowe: dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, wychowanie/socjalizacja ekonomiczna, system monetarny, kieszonkowe, gospodarowanie pieniędzmi

Wstęp

We współczesnym świecie jedną z podstawowych umiejętności, dyspozycji potrzebnych człowiekowi do samodzielnego życia w społeczeństwie, uczestniczenia w gospodarce rynkowej, chociażby jako konsument, jest świadoma, racjonalna aktywność ekonomiczna. Efektywne funkcjonowanie ekonomiczne w warunkach ograniczonych zasobów i nieograniczonych potrzeb uzależnione jest od poziomu wiedzy i umiejętności jednostki obejmujących: rozumienie systemu monetarnego, dobrze zaplanowane i dające dobre wyniki zarządzanie zasobami pieniężnymi, podejmowanie właściwych decyzji konsumenckich i finansowych, w tym sprawowanie kontroli nad wydatkami, oszczędzanie, rozumienie reguł pożyczania pieniędzy i spłaty długu, przewidywanie i ponoszenie konsekwencji własnych decyzji ekonomicznych, a także rozumienie podstawowych zależności ekonomicznych w obszarze takich zjawisk gospodarczych, jak: praca, płaca, pieniądz, produkcja, towar, rynek, cena, dochód, popyt, zysk itd.

Nabywanie świadomości ekonomicznej, wiedzy i umiejętności racjonalnego gospodarowania pieniędzmi jest w procesie wychowania i socjalizacji dzieci

z lekką niepełnosprawnością intelektualną szczególnie ważne, trudne do opanowania, ale osiągalne dla większości z nich. Są one nieodzownie potrzebne w kształtowaniu odpowiedzialności i zaradności, a więc cech, które w przyszłości mogą przyczynić się do osiągnięcia samodzielności niezbędnej do prowadzenia gospodarstwa domowego oraz zdobycia niezależności finansowej. Brak podstawowej wiedzy i umiejętności wchodzących w zakres tzw. małej domowej ekonomii ogranicza, a nawet uniemożliwia samodzielne, niezależne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w życiu dorosłym.

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną – wychowawcze uwarunkowania możliwości rozwojowych

Przy rozpoznawaniu niepełnosprawności intelektualnej bierze się pod uwagę przede wszystkim wskaźniki konstytutywne zaburzenia, takie jak: 1) istotne ograniczenie w zakresie funkcjonowania poznawczego i intelektualnego, które jest poniżej normy; 2) ujawnienie się zaburzeń we wczesnym okresie rozwoju (przed ukończeniem 18. roku życia); 3) obniżenie zdolności przystosowania społecznego, występowanie deficytów w zakresie zachowań adaptacyjnych (Sturmey, 2010; Kupisiewicz, 2013). Wyróżnia się zatem kliniczne kryteria diagnostyczne, definitywne, uznawane za pierwotne – to dwa pierwsze z wymienionych – występują one z różnym nasileniem u każdej osoby z niepełnosprawnością intelektualną – oraz takie, które traktowane są jako konsekwencja czy wtórny skutek niepełnosprawności. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association) w publikacji *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5* (2017), określając kryteria diagnostyczne niepełnosprawności intelektualnej, wskazuje również na ograniczenia umiejętności adaptacyjnych (kryterium B), takie jak: porozumiewanie się z innymi, samodzielne działanie, wypełnianie obowiązków domowych, zdolność do korzystania z zasobów społeczności, w której dana osoba funkcjonuje, a także samodzielne stanowienie o sobie, praca, forma spędzania czasu wolnego, umiejętności związane z zapewnieniem sobie bezpieczeństwa (Pużyński, Wciórka, 2000). Dodać należy, że poziom umiejętności adaptacyjnych określany jest z uwzględnieniem wieku danej osoby, oczekiwań stawianych przez środowisko społeczno-rodzinne, społeczno-kulturowe, w którym ona przebywa, a więc zależy od czynników zewnętrznych (Richards, Brady, Taylor, 2014). Niezwykle istotny okazuje się zatem rodzaj i zakres udzielanego osobom z niepełnosprawnością intelektualną wsparcia w rozwoju już od najmłodszych lat. Jeśli bowiem do zaburzeń pierwotnych na poziomie organicznym dochodzą wtórne skutki niepełnosprawności, a także ich konsekwencje, to problemy, z którymi osoby z niepełnosprawnością intelektualną muszą zmierzyć się w swoim codziennym funkcjonowaniu, przybierają na sile, stając się zwielokrotnionym obciążeniem. Istotne znaczenie ma wpływ czynników społeczno-rodzinnych na całościowy harmonijny rozwój jednostki. Wyróżnić można dwa obszary problemów: 1) ograniczanie przez rodziców, opiekunów dziecka możliwości doświadczania doznań zmysłowych i społecznych: ograniczanie aktywności, izolowanie; 2) niewłaściwe interakcje z najbliższym rodzinnym, społecznym i kulturowym otoczeniem: nadopiekuńczość, ograniczanie samodzielności, wyręczanie w wykonywaniu podsta-

wowych czynności i podejmowaniu decyzji. Podkreśla się, że u osób z niepełnosprawnością intelektualną to uzależnienie od innych jest czynnikiem hamującym rozwój, ograniczającym możliwość uczenia się sprawnego funkcjonowania w sytuacjach społecznych (Wehmeyer, Schalock, 2001).

Postrzeganie przez środowisko osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako „wiecznego dziecka” hamuje, a nawet blokuje jej wszelkie próby samodzielności i aktywności na każdym etapie i w każdym obszarze rozwoju (Olszak, 1995). Taki model interakcji sprzyja bierności, ogranicza kształtowanie odpowiedzialności, doświadczanie własnej skuteczności i możliwości wywierania wpływu na to, co się dzieje. Uzależnienie od innych i ich opieki, niemożność dokonywania wyboru oraz sprawowania kontroli nad wydarzeniami bezpośrednio jednostkę dotyczącymi to czynniki sprzyjające powstawaniu wyuczonej bezradności (*learned helplessness*). Pojawiające się trudności warunkowane są bardziej społecznym kontekstem funkcjonowania, upośledzeniem socjoedukacyjnym tych osób niż deficytami intelektualnymi. (Pisula, 2008; Heward, 2006).

Charakter interakcji między osobą z niepełnosprawnością intelektualną a jej otoczeniem nabiera w świetle przytoczonych argumentów szczególnego znaczenia. Priorytetowe staje się stworzenie odpowiednich warunków, dzięki którym osoby te będą mogły rozwijać się i uczyć sprawnie funkcjonować w codziennym życiu. Związane jest to z budowaniem interakcji społecznych, w których akceptowane jest prawo osób z niepełnosprawnością intelektualną do samostanowienia, dokonywania wyborów i podejmowania decyzji; udzielane jest wsparcie w maksymalnym – ale dostosowanym do indywidualnych potencjalnych możliwości – doświadczaniu otaczającej ich rzeczywistości; możliwe staje się poszerzanie ich umiejętności funkcjonalnych i wzmacnianie w nich siły sprawstwa (Markowetz, 2000). Postawa rodziców, opiekunów, nauczycieli i wychowawców sprzyjająca usamodzielnianiu, samostanowieniu, niezależność dzieci, młodzieży, a potem dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną jest nie do przecenienia (Schuppener, 2009; Markowetz, 2000). Dążenie w procesie kształcenia i wychowania oraz socjalizacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do przygotowania ich do samodzielnego funkcjonowania w życiu społecznym wymaga wyposażenia ich także w określone kompetencje ekonomiczne. Wszelkie rozważania powinny zatem dotyczyć tego, jak można wspierać dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w przyswajaniu wiadomości i umiejętności z zakresu tzw. małej ekonomii, a nie tego, czy w ogóle należy to czynić i czy można dzieciom o ograniczonych możliwościach intelektualnych udostępniać pieniądze do samodzielnej dyspozycji.

Socjalizacja/wychowanie ekonomiczne dzieci

Według Christiny Roland-Levy (2004, s. 277) „Socjalizacja ekonomiczna obejmuje przyswajanie przez dziecko wiedzy, pojęć, umiejętności, zachowań, opinii, postaw, wartości oraz poznawczych reprezentacji związanych z otaczającym je światem gospodarki”. Jej efekty w dużym stopniu zależne są od wszelkich wpływów środowiska na jednostkę, w tym zamierzonych oddziaływań środowiska wychowawczego.

Szczególnym wymiarem socjalizacji dzieci jest podejmowanie wobec nich działań w zakresie wychowania ekonomicznego. Polega ono na stopniowym przybliżaniu dzieciom elementarnych reguł i zależności ekonomicznych oraz

wdrażaniu ich do podejmowania samodzielnych działań ekonomicznych. Kluczowe znaczenie ma kształtowanie rozumienia wartości pieniądza i prawidłowości ekonomicznej wymiany. Zadaniem wychowania ekonomicznego jest celowe, planowe i systematyczne wyposażanie dzieci w podstawy wiedzy ekonomicznej oraz elementarne umiejętności posługiwania się nią w określonych sytuacjach.

Wychowanie ekonomiczne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną powinno zatem zmierzać w kierunku organizowania dla nich takich doświadczeń, które umożliwią im nabywanie kompetencji w zakresie umiejętności rozróżniania pieniędzy, orientowania się co do ich wartości, radzenia sobie z obliczeniami pieniężnymi w sytuacji kupna i sprzedaży. Jest to podstawa do zrozumienia sensu oszczędzania i najprostszych zasad tzw. małej ekonomii: jak gospodarować zasobami pieniężnymi, podejmować decyzje ekonomiczne, przewidywać ich skutki i ponosić konsekwencje, w tym dokonywać wyboru między różnymi wariantami zakupu lub też samym zakupem a powstrzymaniem się od niego, oszczędzać oraz planować wydatki.

Wychowanie ekonomiczne należy rozpocząć od stopniowego wprowadzania dziecka w świat małej domowej ekonomii w rodzinie oraz działań edukacyjnych podejmowanych w szkole. Tymczasem w Polsce edukacja ekonomiczna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną praktycznie nie istnieje. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej dotyczącej kształcenia i wychowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną problematyka ta jest właściwie nieobecna. Na świecie nabywanie wiedzy i umiejętności ekonomicznych rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie, aby osoby z niepełnosprawnością intelektualną w życiu dorosłym mogły uniknąć błędnych decyzji ekonomicznych, takich jak np. nieracjonalne gospodarowanie budżetem domowym czy nadmierne zadłużanie się (Kupisiewicz, 2004).

Proces socjalizacji/wychowania ekonomicznego dzieci przedstawiany jest przez badaczy – psychologów i pedagogów – w kategoriach dojrzewania ekonomicznego, które obejmuje, przebiegający równolegle i wzajemnie na siebie oddziałujący, rozwój poznawczy i społeczny. Dlatego ustalenia dotyczące prawidłowości nabywania przez dzieci kompetencji w zakresie elementarnej wiedzy i umiejętności ekonomicznych nawiązują do teorii poznawczo-rozwojowej Jeana Piageta (1999) oraz teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (2007). Anna E. Berti i Anna S. Bombi (1988), odwołując się do stadiów rozwoju umysłowego Piageta, wyróżniły cztery etapy, stadia rozumowania dzieci odnoszące się do różnych zjawisk i zależności ekonomicznych, w tym funkcji pieniądza w wymianie towarowo-pieniężnej: 1) stadium preekonomiczne (3.–6. r.ż.), w którym budowane są skrypty¹ związane z sytuacjami mającymi charakter ekonomiczny, jakie dzieci obserwują i w jakich uczestniczą. Silnie związane są one z doświadczeniami nabywanymi w okolicznościach kupno – sprzedaż. Początkowo dzieci uważają, że za jedną monetę można kupić tylko jeden przedmiot, potem odkrywają, że kwota do zapłaty jest związana z ceną towaru. Jednak dawanie pieniędzy, otrzymywanie wybranego przedmiotu i czasami przyjmowanie reszty uznają za obowiązujący sposób zachowania, który wynika z samej czynności wymiany w trakcie

¹ Skrypt to rodzaj schematu poznawczego i wykonawczego, który stanowi umysłową reprezentację ciągów zdarzeń, wzorców zachowań uwewnętrznionych w procesie wychowania. Dzięki skryptom dziecko interpretuje określone zdarzenia, zapamiętuje je i wie, jak się zachować w podobnej sytuacji.

kupowania; 2) w stadium intuicyjnym (6.–7. r.ż.) dzieci dobrze już kojarzą zależność cena – towar i rozumieją funkcję pieniądza w tej wymianie, jednak jeszcze trudno się im zorientować, na czym polegają relacje ekonomiczne, w wyniku których powstaje zysk sprzedawcy. Mają spore problemy ze zrozumieniem powiązań między systemem monetarnym i ekonomicznym; 3) w stadium operacji konkretnych (7.–10. r.ż.) coraz lepiej rozumiane są przez dzieci relacje ekonomiczne. Łączą je już nie tylko z czynnościami kupna i sprzedaży, ale postrzegają globalnie w ramach funkcjonowania systemu ekonomicznego, w którym sprzedawca musi kupować produkty, które sprzedaje, i osiągać z ich sprzedaży zysk. Dotychczasowe skrypty rozszerzają się o nowe doświadczenia i informacje o charakterze ekonomicznym, np. rozumienie, czym jest własność, obiekty tworzące majątek i ich wartość pieniężna, funkcje banku; 4) stadium operacji formalnych (11.–14. r.ż.) to okres, w którym zakres wiedzy ekonomicznej rozszerza się i scala w spójny system.

Jednym z podstawowych składników wiedzy i umiejętności ekonomicznych młodszych dzieci jest poznanie, czym są pieniądze, jak są pozyskiwane przez ludzi, a także zrozumienie wartości pieniądza w systemie monetarnym i związane z tym umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych oraz racjonalne nimi dysponowanie: wydawanie oraz oszczędzanie. Istotne znaczenie w rozumieniu przez dzieci wartości pieniądza, jego funkcji ma poziom rozwoju poznawczego oraz samodzielnie nabywane doświadczenia. Te doświadczenia zależą od warunków środowiskowych i wychowawczych. Znaczące są poglądy rodziców, gdyż od nich zależy, czy dziecko ma dostęp do pieniędzy, posiada swoje pieniądze otrzymywane w formie kieszonkowego i może nimi samodzielnie gospodarować, czy uczestniczy w transakcjach kupno – sprzedaż nie tylko jako obserwator. Na rozwój myślenia ekonomicznego znaczący wpływ ma zatem poziom rozwoju poznawczego, aktywność własna dziecka, uwarunkowania społeczno-kulturowe, relacje z innymi ludźmi i wzory zachowań ekonomicznych (Goszczyńska, Kołodziej, Trzcińska, 2012).

Biorąc to pod uwagę, przeprowadziłam badania naukowe i ustaliłam²: kiedy dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną potrafią rozpoznawać pieniądze i różnicować ich nominały; kiedy rozumieją stałą wartość pieniądza w systemie monetarnym; jak narastają ich umiejętności w zakresie obliczeń pieniężnych. Ponadto podjęłam próbę identyfikacji poglądów rodziców tych dzieci odnośnie do zapoznawania ich z pieniędzmi, udostępniania im pieniędzy w formie kieszonkowego oraz przybliżania elementarnych prawidłowości, zasad ekonomicznych.

Kompetencje dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zakresie rozumienia systemu monetarnego i umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych w sytuacjach kupno – sprzedaż

W toku badań ustaliłam następujący stan rzeczy w zakresie elementarnych umiejętności ekonomicznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną:

² Opis metodologii badań oraz ich wyniki są przedstawione w: Kupisiewicz, M. (2004, rozdz. 6, 8, 9 i 12). Badania te (według tej samej procedury) zostały powtórzone w latach 2016/2017 w grupie 60 dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną – materiały niepublikowane.

- Rozpoznawanie monet i banknotów według ich wartości nominalnej.

Pięciolatki oraz większość sześciolatków nie potrafi rozpoznać i nazwać monet czy banknotów. Mają jeszcze problemy z rozpoznawaniem cyfr oraz nie są świadome znaczenia nominałów. Siedmiolatki i ośmiolatki, wybierając żądany pieniądz, główną uwagę zwracają na wybitą na nim cyfrę, pomijają bądź myślą nominały złotych i groszy. Wraz z wiekiem stopniowo wzrastają kompetencje dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ale jeszcze nie wszystkie dziesięciolatki potrafią rozpoznać i poprawnie nazywać nominały monet i banknotów.

- Rozeznanie w gradacji wartości nominalnej monet i banknotów.

Dzieci w wieku 5–7 lat nie radzą sobie z gradacją wartości nominałów monet oraz banknotów. Większą wartość ma dla nich ten pieniądz, który ma większy rozmiar lub jest w kolorze złotym. Przeważająca część z nich słabo zna nominały pieniędzy, nie rozumie ich wartości i, porównując np. 50 gr i 1 zł, nie widzi, która moneta ma większą wartość.

- Rozumienie stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym.

Kształtowanie się u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną rozumienia stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym wiąże się z trzema strategiami rozumowania, odpowiadającymi piagetowskim etapom kształtowania się operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym. Poziom przedoperacyjny charakterystyczny jest dla większości dzieci 5–7-letnich z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uważają one, że o wartości pieniądza decyduje jego rozmiar (im banknot lub moneta są większe, tym większą ma wartość) oraz kolor (monety złociste mają większą wartość niż srebrzyste). Większą wartość ma ta suma pieniędzy, na którą składa się większa liczba sztuk monet. Poziom rozumowania przejściowy do operacyjnego reprezentuje około 40% dziewięciolatków i 75% dziesięciolatków z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Zaczynają one rozumieć, że o wartości pieniądza decyduje jego nominał i na czym polega rozmiennianie pieniędzy, ale nie potrafią jeszcze poradzić sobie z porównywaniem wartości jednego banknotu z sumą kilku monet. Poziom operacji konkretnych charakterystyczny jest w rozumowaniu około 45% dziewięciolatków i około 60% dziesięciolatków z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Dzieci te wiedzą, że o wartości pieniądza decyduje wyłącznie jego nominał i potrafią sumować wartości nominalne monet (głównie w zakresie złotych), ustalając równowartość z banknotem.

- Umiejętność dokonywania obliczeń pieniężnych w sytuacjach kupna i sprzedaży.

Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku od 5 do 7 lat sytuację kupno – sprzedaż rozumieją przede wszystkim w kategoriach wymiany przedmiot za przedmiot. Wiedzą, że pieniądze trzeba dać sprzedawcy, by otrzymać wybrany „przedmiot”. Najczęściej dają jedną monetę, a gdy przedmiot wydaje im się bardziej wartościowy – kilka monet, nie zwracają przy tym uwagi na ich nominał. Nie interesują się ceną i nie zdają sobie jeszcze sprawy z jej roli, a także nie pojmują, na czym polega wydawanie reszty.

Dzieci 8-letnie lepiej już to rozumieją. Podejmują próby odliczania pieniędzy, odpowiadających cenie przedmiotu, który chcą kupić. Niektórym się to udaje, gdy kwota do zapłaty łatwo daje się wyrazić w monetach zł, inne rezygnują z liczenia pieniędzy. Wraz z wiekiem wzrasta liczba dzieci, które potrafią odliczyć właściwą

kwotę do zapłaty. Około 60% dziesięciolatków z niepełnosprawnością umysłową w stopniu lekkim potrafi zapłacić za towar, posługując się monetami (zł i gr) oraz banknotami w prostych sytuacjach, np. przy kwotach typu 2 zł 30 gr, 25 zł.

Udział rodziców w procesie edukacji ekonomicznej dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Z prowadzonych przeze mnie badań³ wynika, że przyczyny tego, że dopiero 10-latki z lekką niepełnosprawnością intelektualną (około 60%) wykazują się znajomością systemu monetarnego i podstawowymi umiejętnościami dokonywania obliczeń pieniężnych w sytuacjach kupno–sprzedaż, są wielorakie, bo nie wszystko tłumaczy obniżony poziom możliwości intelektualnych tych dzieci. Okazuje się bowiem, że mają one bardzo mało doświadczeń ekonomicznych w porównaniu z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Wskazują na to zgromadzone przeze mnie informacje podczas wywiadów z rodzicami: aż 77% dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim ma bardzo ograniczony dostęp do pieniędzy, dostają je nieregularnie, gdy poproszą (najczęściej jest to 2 zł lub 5 zł) albo w prezencie (od rodziców lub krewnych). Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż dzieci dostają te pieniądze na chwilę do potrzymania i zaraz potem oddają je dorosłym na przechowanie. Znaczy to, że nie mają szans nimi dysponować. Tylko nieliczne otrzymują kieszonkowe, ale nie stwarzane są im sytuacje kupna – sprzedaży, w których mogłyby posługiwać się pieniędzmi. Nie rozmawia się z nimi o budżecie rodziny, o wartości pieniądza i gospodarowaniu nim. Większość rodziców (ponad 70%) uważa, że ich nawet 10-letnie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie muszą mieć do własnej dyspozycji pieniędzy, gdyż oni zaspokajają wszystkie ich potrzeby. Rodzice najczęściej uzasadniali ograniczenia dostępu do pieniędzy swoim dzieciom ich niskimi możliwościami intelektualnymi, słabymi umiejętnościami rachunkowymi i niezrozumieniem wartości pieniądza. Podobną argumentację stosowali, wyjaśniając słuszność swojej postawy dotyczącej ograniczenia udziału dzieci w rozmowach związanych z rodzinnym budżetem. Okazuje się, że takie spetryfikowane postawy rodziców dają o sobie znać także w życiu ich już dorosłych dzieci. Niektórzy rodzice całkowicie dysponują wynagrodzeniem swoich pracujących, dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Mimo że one pracują, nie doświadczają tego, że zarabiają pieniądze – nie widzą ich (wpływają bowiem na konto), nie otrzymują też ich od rodziców, nawet w części, na swoje wydatki. Jest to sytuacja bardzo niekorzystna, sprzyjająca rozwojowi biernej postawy, uzależnienia od innych, a także wpływająca demobilizująco, zwłaszcza gdy główną motywacją do podjęcia zatrudnienia jest zarabianie pieniędzy. Opisana postawa rodzicielska nie sprzyja wykształceniu odpowiedzialności i zaradności, cech, które mogą przyczynić się do zdobycia niezależności finansowej (Burton-Smith, Morgan, Davidson, 2005).

Z moich badań wynika, że w nabywaniu kompetencji ekonomicznych dzieci, a potem osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, występuje znamienne nakładanie się niekorzystnych uwarunkowań:

³ Niepublikowane dane z wywiadów z 30 rodzicami dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, przeprowadzonych w latach 2016/2017.

- 1) dzieci wolniej rozwijające się pod względem intelektualnym potrzebują większej liczby samodzielnych doświadczeń do ukształtowania się schematów poznawczych i wykonawczych, dotyczy to także rozumienia wartości pieniądza, systemu monetarnego oraz dokonywania obliczeń pieniężnych w sytuacji kupno – sprzedaż;
- 2) rodzice, ograniczając dzieciom dostęp do pieniędzy i uzasadniając to ich nieodrżalością intelektualną i emocjonalną, znacznie zubożają zakres i jakość ich doświadczeń ekonomicznych;
- 3) deprivacja tych doświadczeń wyraża się w niskim poziomie kompetencji w zakresie rozumienia wartości pieniądza i nabywaniu wiedzy, umiejętności i dyspozycji z obszaru ekonomii.

Fundamentalne znaczenie w nabywaniu kompetencji z zakresu tzw. małej ekonomii (mikroekonomii) mają zatem osobiste doświadczenia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną.

Ustalenia pedagogiczne dotyczące wychowania ekonomicznego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wychowanie ekonomiczne należy rozpocząć od stopniowego wprowadzania dziecka w świat tzw. małej domowej ekonomii w rodzinie oraz działań edukacyjnych podejmowanych w szkole. Na początku trzeba uzmysłowić dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną, że źródłem pozyskiwania pieniędzy jest praca. Dorośli chodzą codziennie do pracy i tam zarabiają pieniądze. Ponieważ dzieci rzadko mogą zobaczyć swoich rodziców w miejscu pracy, należy zwracać ich uwagę na pracujące dorosłe osoby, np. w sklepie, na placu budowy, w czasie wizyty u lekarza (poradnia – miejsce pracy lekarza, pielęgniarki oraz innych osób), i wyjaśniać, że za tę pracę otrzymują one pieniądze. Należy prowadzić z dziećmi rozmowy, w których odwołujemy się do konkretnych codziennych sytuacji bezpośrednio i pośrednio związanych z działaniami ekonomicznymi, które dzieci obserwują lub biernie w nich uczestniczą.

Kierując się wyróżnionymi przez Berti i Bombi (1988) etapami rozumowania dzieci, odnoszącymi się do różnych zjawisk i zależności ekonomicznych, które opisałam wcześniej, proponuję następującą kolejność organizowanych dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną doświadczeń, dzięki którym będą mogły zrozumieć sens wymiany jeden za jeden, ponieważ pieniądz traktowany jest przez małe dzieci jak przedmiot do wymiany, a więc wymiana ma postać przedmiot za przedmiot, oraz umów dotyczących wymiany handlowej – suma pieniędzy do zapłaty musi odpowiadać cenie kupowanego przedmiotu.

Stopniowo trzeba kształtować u dzieci rozumienie istoty polskiego systemu monetarnego, krok po kroku realizując ćwiczenia związane z:

- ustalaniem, co jest pieniądzem, a co nim nie jest;
- rozpoznawaniem i różnicowaniem monet i banknotów;
- gradacją wartości nominalnej monet (gr, zł) i banknotów, segregowaniem ich według wartości;
- rozumieniem stałej wartości pieniądza w systemie monetarnym – wyrażanie określonej kwoty pieniędzy za pomocą różnych nominałów monet i banknotów;

- zrozumieniem funkcji pieniądza jako środka płatniczego w sytuacjach kupna i sprzedaży – rozwijanie umiejętności dokonywania obliczeń pieniężnych (odliczanie kwoty do zapłaty, otrzymywanej reszty, szacowanie, czy kwota posiadanych pieniędzy wystarczy na zakup określonej rzeczy).

Gdy dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną będą rozumiały sens monetarnych relacji (wartości monet, banknotów), mogą być wdrażane do przyswojenia, czym jest gospodarowanie pieniędzmi, budżet domowy, planowanie wydatków (taką sumę pieniędzy mam; co za to mogę kupić; czy mi wystarczy pieniędzy na te zakupy, ile mi brakuje), czym jest i jaki ma cel oszczędzanie, pożyczanie pieniędzy, konieczność spłaty długu, jakie są podstawowe funkcje banku, a także odróżniać potrzeby od zachcianek.

Fundamentalne znaczenie ma uświadomienie dzieciom, że rodzice otrzymują pieniądze za wykonywaną pracę i muszą one wystarczyć na utrzymanie całej rodziny. Zaspokajanie potrzeb dziecka jest tylko częścią wydatków. Pojęcie budżetu jest jeszcze dla 10-letnich dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną czymś niezrozumiałym, niedostępnym ich rozumowaniu, więc konieczne są wyjaśnienia i działania oparte na konkretach. Warto wprowadzić w rodzinie comiesięczne spotkania budżetowe. Dzieci powinny być stopniowo wdrażane do poznania i uzmysłowienia sobie, co składa się na koszty utrzymania całej rodziny. Proponuję, aby rodzice na początku każdego miesiąca (przez co najmniej 3 miesiące) wypłacali z konta swoją pensję i przynosili ją do domu. Siadali z dzieckiem przy stole, na którym leży stosik realnych pieniędzy, i wyjaśniali, że jest to wynagrodzenie za ich pracę i te pieniądze mają wystarczyć na utrzymanie całej rodziny. Następnie na stole kładli rachunki za mieszkanie, wodę, gaz, energię elektryczną, Internet itd. Obok każdego rachunku kładli odliczoną kwotę pieniędzy, która jest potrzebna na jego opłacenie (pobraną ze stosiku wszystkich pieniędzy, jakie mają do dyspozycji). Pokażą w ten sposób dzieciom planowanie wydatków w budżecie domowym na prawdziwych banknotach. Mogą wówczas zapytać dzieci, na co jeszcze wszyscy w rodzinie koniecznie potrzebują pieniędzy. Zwracają uwagę, że trzeba kupić jedzenie, ubrania, środki czystości; odkładają ze stosiku kolejne banknoty. Zwykle dzieci wymieniają jeszcze różne przedmioty, które chcą, aby rodzice im kupili. Jest to dobry moment do rozmowy o różnicy między niezbędną potrzebą a zachcianką. Gdy rozplanowane są wszystkie potrzebne wydatki, na stole zwykle zostaje już niewiele banknotów. Warto wówczas z dziećmi porozmawiać o tym, na co można przeznaczyć te pieniądze, na jakie przyjemności dla całej rodziny, czy wystarczy tych pieniędzy i co to znaczy oszczędzanie. Rozmowy jednak nie wystarczą. Dzieci muszą uczestniczyć w opłacaniu rachunków gotówką, nie przelewem z konta na konto lub z użyciem karty, bo to nie daje wyobrażenia dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną, czym jest wydawanie pieniędzy; robić razem z rodzicami zakupy według wcześniej przygotowanej listy.

Wspólne zakupy to okazja, aby wyjaśnić dzieciom, jak działają reklamy, promocje, a także pokazać konkretne zachowania. Kiedy dorosły robi zakupy, może głośno zadawać pytania typu: Czy to jest coś, czego naprawdę potrzebujemy? Pokazać dziecku, jak radzić sobie z dylematem kupujemy /nie kupujemy, dając sobie czas na przemyślenie i odkładając decyzję na następny dzień. Dziecko powinno doświadczyć sytuacji, w której na zakup droższej rzeczy trzeba jakiś czas oszczędzać oraz że wejście do sklepu nie zawsze oznacza, że ono coś kupuje (Kobliner, 2017).

Kieszonkowe – ważny element wychowania ekonomicznego

Samodzielna aktywność ekonomiczna dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest podstawą jego wiedzy i umiejętności do gospodarowania pieniędzmi, rozumienia i doceniania ich wartości, racjonalnego nimi dysponowania oraz świadomego oszczędzania. Poprzez podejmowanie decyzji ekonomicznych i doświadczanie ich skutków dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają szansę stopniowo wejść w świat tzw. małej ekonomii. Jest to możliwe wówczas, gdy mają one swoje pieniądze. Działania szkoły związane z wychowaniem ekonomicznym dzieci powinny więc być wzmacniane współpracą z rodzicami. Udostępnianie dzieciom z lekką niepełnosprawnością intelektualną (9–10-letnim) pieniędzy w formie kieszonkowego może być dla nich źródłem wartościowych doświadczeń ekonomicznych, ale nie tylko. Kieszonkowe to dla nich pierwszy krok w dorosłość. Dawanie im pieniędzy w formie regularnego kieszonkowego postrzegają przede wszystkim jako dowód aprobaty rodzicielskiej, zaufania i akceptacji, uświadamiają sobie, że rodzice nie traktują ich już jak małe dzieci. Posiadanie własnych pieniędzy, które mają do dyspozycji, daje im poczucie ważności, buduje w ich psychice takie cechy, jak niezależność i odpowiedzialność.

W zachodnich publikacjach podejmujących problem socjalizacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zwraca się uwagę, że dostęp do odpowiedniej edukacji ekonomicznej oraz wykorzystywanie okazji do codziennego, praktycznego wykorzystywania nabytych umiejętności, bezpośrednie zaangażowanie w zarządzanie własnymi finansami (kieszonkowym), już od najmłodszych lat, w sposób fundamentalny zwiększa szanse na podejmowanie przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną trafnych decyzji finansowych (Suto i in., 2005).

Regularne pobieranie przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną kieszonkowego pomaga im zrozumieć wartość pieniądza, uczy decydowania o własnych wydatkach, sprzyja zdobywaniu doświadczeń w racjonalnym gospodarowaniu pieniędzmi i ponoszeniu konsekwencji błędnych decyzji, a także uczy odpowiedzialności.

Wartość edukacyjna kieszonkowego zwiększy się, gdy rodzice będą przestrzegać następujących reguł:

- Mama i tata uzgadniają oraz określają wysokość kieszonkowego (nie wypłacają mniej ani więcej niż zostało umówione). Razem z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną ustalają (gdy pierwszy raz otrzymuje kieszonkowe): co może kupić za swoje pieniądze, a które z jego potrzeb zaspokajają rodzice; jakie obowiązki wykonują wszyscy domownicy i dziecko też, a za jakie prace domowe może ono dostać dodatkowe do kieszonkowego pieniądze (chodzi o to, aby dziecko kojarzyło otrzymywanie pieniędzy z wykonywaną pracą).
- Przekazywanie dziecku pieniędzy powinno odbywać się systematycznie w ustalonym dniu tygodnia. Dziecko musi mieć pewność, że ma stałe źródło dochodu, na które zawsze może liczyć, może wówczas lepiej planować swoje wydatki i dokonywać wyborów.
- Przez co najmniej trzy pierwsze miesiące wypłacania dziecku kieszonkowego rodzice uzgadniają z nim, ile może wydać pieniędzy w ciągu jednego dnia.
- Po kilku miesiącach rodzice powinni przestać ingerować w sposób gospodarowania kieszonkowym i jeśli dziecko racjonalnie wydatkuje swoje pieniądze,

wypłacać je raz w tygodniu lub raz w miesiącu, zachęcając dziecko do planowania swoich wydatków.

- Korzystne jest, gdy rodzice pozwolą dziecku wydawać swoje pieniądze według własnego uznania i nie będą mu dawać dodatkowych pieniędzy, gdy podejmie błędne, nieprzemyślane decyzje. Ustalona suma kieszonkowego nie może zwiększać się pod pretekstem tego, że dziecko wszystko wydało.
- Rodzice nie powinni wykorzystywać kieszonkowego jako kary lub nagrody: potrącać karnych kwot za złe zachowanie albo zwiększać sumy pieniędzy, gdy dziecko wypełnia swoje obowiązki (właściwie się zachowuje, pilnie się uczy). Zmieniająca się kwota kieszonkowego (powiększona – nagroda, pomniejszona – kara) utrwała w dziecku z niepełnosprawnością intelektualną skojarzenie pieniędzy z czymś niestabilnym, utrudnia to kształtowanie umiejętności planowania wydatków oraz rozumienia sensu oszczędzania. Ponadto nagradzane finansowo dziecko może nabrać przekonania, że za wszystko, co zrobi dobrze, powinno otrzymywać pieniądze.
- Każdego roku, np. w dzień urodzin, można trochę podwyższyć sumę kieszonkowego (stosownie do możliwości rodziców).

Rodzice powinni zachęcać dzieci do oszczędzania, ale nie wywierać na nie presji, organizować sytuacje, w których będą mogły się nauczyć racjonalnie zarządzać swoimi pieniędzmi (Arndt, 2001).

Pierwsze kroki we wdrażaniu dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną do racjonalnego gospodarowania swoimi pieniędzmi

Gdy chcemy nauczyć dzieci z niepełnosprawnością intelektualną sensownie gospodarować (zarządzać) swoimi finansami, trzeba pomóc im ustalić cele, na jakie warto przeznaczać pieniądze. Są to: wydatki na potrzeby i zachcianki; oszczędzanie; pomoc innym. Warto polecić im pomysł wykorzystania do zarządzania pieniędzmi trzech słoików, na które naklejamy etykiety *Wydatki*, *Oszczędności*, *Pomoc innym* (Shin, 2013). Rodzice powinni zachęcać dziecko, aby każdą otrzymaną kwotę, np. w postaci kieszonkowego lub otrzymaną od krewnych, rozdzielało między te trzy słoiki, przy czym warto motywować je, aby część pieniędzy umieszczało w słoikach *Oszczędności* oraz *Pomoc innym*.

Postępując w ten sposób, dzieci uczą się ważnych reguł związanych z gospodarowaniem pieniędzmi:

- Nie należy wydawać natychmiast wszystkich pieniędzy z kieszonkowego i/lub otrzymanych np. w prezencie.

Skłonność do wydawania pieniędzy bez namysłu, bezpośrednio, gdy je otrzymają, aby zaspokoić chwilowy kaprys, przejawia większość dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Są impulsywne w swoich pragnieniach i domagają się oraz oczekują ich zaspokojenia od razu. Mają duży problem z nabywaniem umiejętności odroczonej gratyfikacji (odroczonej satysfakcji), chcą niezwłocznej realizacji chęci na coś, co np. mogą kupić, bo mają swoje pieniądze. Nie zastanawiają się więc, tylko pospiesznie wydają pieniądze, bo chcą uzyskać zadowolenie z posiadania rzeczy, której nagle zapragnęły. Umiejętność odraczania gratyfikacji jest związana z samokontrolą, czyli umiejętnością kontrolowania własnych reakcji i zachowań. Według

Paula Tougha (2012) w drodze do osiągnięcia sukcesu ważniejsze od zdolności rozumowania okazują się umiejętności niekognitywne, takie jak wytrwałość, samokontrola, a także ciekawość, sumienność, pewność siebie. Zdaniem Waltera Mischela (2015) zdolność do samokontroli i odraczanie gratyfikacji ma większe znaczenie dla powodzenia życiowego niż inteligencja, w sposób znaczący wpływa na lepsze funkcjonowanie społeczne i poznawcze oraz poczucie własnej wartości. Umiejętności poznawcze i emocjonalne odpowiadające za samokontrolę mogą przyswoić dzieci z niepełnosprawnością intelektualną tak, aby móc z nich aktywnie korzystać.

Przydatne w nabywaniu kompetencji ekonomicznych, wykorzystujące mechanizm odraczania gratyfikacji i rozwijające zdolność samokontroli jest oszczędzanie. Oszczędzanie jest jednym z ważniejszych nawyków, uczy bowiem stawiania sobie celów, cierpliwości, konsekwencji oraz podejmowania rozsądnych decyzji zakupowych. Na początku warto pomóc dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną zrozumieć, że oszczędzanie ma służyć zbieraniu pieniędzy na jakiś bardziej odległy cel, gdy brakuje np. na zakup tabletu, roweru i nie może być spełniona chęć jego natychmiastowego posiadania. Ważne jest jasne określenie celu oszczędzania i sumy, jaką dziecko zamierza zebrać (trzeba ją napisać na kartce). Na słoiku *Oszczędności* można nakleić zdjęcie rzeczy, na którą dziecko zbiera – żeby wzmocnić jego motywację, gdy spojrzy na swoje oszczędności. Za każdym razem, gdy dokłada ono pieniądze do tego słoika, należy mu pomóc policzyć, ile już ma, porozmawiać z nim, ile jeszcze potrzebuje, aby osiągnąć swój cel. Chodzi o to, aby dziecko zrozumiało, że jeśli uzbroi się w cierpliwość i będzie konsekwentnie oszczędzać, zrealizuje swoje marzenia. Dla młodszych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zbyt długi czas oszczędzania jest trudny i może wystąpić efekt odwrotny – zniechęcenie i rezygnacja, dlatego rodzice mogą wprowadzić zasadę sprawiedliwego dzielenia kosztów: ja dam tyle, a resztę zaoszczędzisz sam.

- Trzeba ustalić preferencje, na co przeznaczać posiadane pieniądze.

Oszczędzanie to nie tylko odkładanie pieniędzy, lecz również szereg umiejętności pozwalających ograniczyć niepotrzebne wydatki. Ważne jest zrozumienie przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną różnicy, jaka występuje między potrzebą a zachcianką. W pierwszej kolejności pieniądze wydaje się na potrzeby, a potem na przyjemności. Jeśli dziecko przeznacza np. raz w tygodniu część kieszonkowego na zakup ulubionej gazetki z naklejkami i jest to dla niego ważne, możemy zaliczyć ten wydatek do grupy potrzeb dziecka. Jeśli kupuje kolejną i kolejną paczkę chipsów, jest to realizacja zachcianki. Gdy będzie przeznaczało pieniądze na zachcianki, może mu nie wystarczyć na realizację potrzeb. Jeżeli dziecko wyda np. w ciągu dwóch dni całe kieszonkowe na zachcianki, zrozumie następstwa takiego postępowania wówczas, gdy pozostanie bez pieniędzy do ustalonego dnia, w którym ma wypłacane kolejne kieszonkowe. Samodzielne doświadczenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i ponoszenie konsekwencji własnych decyzji są najważniejsze.

- Warto pomagać innym, a przy tym czerpać radość i satysfakcję z dzielenia się także pieniędzmi.

Na początku można wskazać dzieciom cel, na który będą mogły przeznaczać pieniądze ze słoika *Pomoc innym*. Ważne jest, aby dzieci czerpały satysfakcję z realizacji realnego celu bezpośrednio i konkretnie, np. zebrały pieniądze na zakup karmy

dla psów w schronisku – konieczne jest, aby same kupiły tę karmę, zaniósły do schroniska i zobaczyły psy, które jedzą przyniesiony przez nie pokarm.

Już dziesięcioletnie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną można zacząć uczyć zarządzania własnymi pieniędzmi, racjonalnego nimi gospodarowania. Zachęcamy dzieci do planowania wydatków na tydzień lub miesiąc, w zależności od tego, kiedy otrzymują stałe kieszonkowe. W tabeli zawarte są wskazówki przydatne we wdrażaniu dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną do zarządzania własnymi finansami.

Tabela

Zarządzanie własnymi finansami przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną

WPŁYWY	WYDATKI	
Kieszonkowe + wynagrodzenie za pracę w domu <i>Podliczaj tylko te pieniądze, które otrzymujesz regularnie</i>	POTRZEBY	ZACHCIANKI
	Wydatki na <i>potrzeby</i> : kwoty, o których wiesz, że musisz na coś przeznaczyć	Wydatki na <i>zachcianki</i> : kwoty na coś, na co masz ochotę
KWOTA PIENIĘDZY, KTÓRĄ MASZ zł	KWOTA PIENIĘDZY, KTÓRĄ CHCESZ WYDAĆ zł	
BILANS		
Porównaj kwotę wydatków zł i kwotę wpływów zł Musisz tak planować, aby kwota wydatków pokrywała się z kwotą wpływów lub była od niej mniejsza. Jeśli wpływy są większe od wydatków, zostanie Ci trochę pieniędzy, możesz je zaoszczędzić lub/i przeznaczyć na pomoc innym		
OSZCZĘDZANIE		
Określ, na co chcesz zbierać pieniądze i zapisz cenę zł Co tydzień lub miesiąc sprawdzaj, ile pieniędzy zbierałeś zł, a potem ustal, ile Ci brakuje zł Jeśli kwota pieniędzy, które zaoszczędziłeś, jest mała i nie wystarczy na zakup tej rzeczy, popatrz na <i>zachcianki</i> . Zrezygnuj z czegoś, wtedy zaoszczędzisz trochę pieniędzy.		

Źródło: Opracowanie własne

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogą potrzebować pomocy rodziców przy dokonywaniu kolejnych obliczeń pieniędzy, a także porównywaniu kwot pieniędzy bilansu. Niezwykle ważne są jednak ich samodzielne, osobiste doświadczenia związane z gospodarowaniem pieniędzmi w rozszerzaniu ich świadomości ekonomicznej.

Zakończenie

Przygotowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną do aktywnego, samodzielnego i odpowiedzialnego funkcjonowania społecznego wiąże się z podejmowaniem przez nie nowych zadań i ról charakterystycznych dla okresu dorosłości. Podjęcie roli pracownika jest postrzegane jako wstęp do niezależności ekonomicznej i innego rodzaju odpowiedzialności, w tym ponoszenia konsekwencji własnych decyzji ekonomicznych mieszczących się w obszarze małej domowej ekonomii.

Rozumienie systemu monetarnego, racjonalne gospodarowanie własnymi zasobami pieniężnymi, rozumienie funkcji banku oraz podstawowych reguł zależności rynku ekonomicznego to wiadomości i umiejętności, których opanowanie jest niezbędne. Dla osób z niepełnosprawnością intelektualną potrzebna jest zwiększona ilość czasu, liczba samodzielnych doświadczeń w procesie stopniowego zdobywania nowych wiadomości i umiejętności ekonomicznych oraz ich praktycznego rzeczowego wykorzystania, dlatego działania związane z wychowaniem ekonomicznym trzeba rozpoczynać wcześniej, kiedy nabywanie doświadczeń ekonomicznych, w tym umiejętności ukierunkowanych na zmniejszenie ryzyka podjęcia błędnych decyzji, może się odbywać w bezpiecznych warunkach, a utrata zasobów finansowych ogranicza się do sum pozyskanych z kieszonkowego i nie rujnuje gospodarstwa domowego.

Bibliografia

- Arndt, K. (2001). *Pieniądze nie spadają z nieba*. Warszawa: Wydawnictwo Klub dla Ciebie.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się* (rozdz. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berti, A.E., Bombi, A.S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton-Smith, R., Morgan, M., Davidson, J. (2005). Does the daily choice making of adults with intellectual disability meet the normalisation principle? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30, 226–235.
- Goszczyńska, M., Kołodziej, S., Trzcińska, A (2012). *Uwiktłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Heward, W.L. (2006). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kobliner, B. (2017). *Make your kid a money genius (even if you're not): a parents' guide for kids 3 to 23*. New York: Simon & Schuster.
- Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5* (2017). P. Gałęcki, M. Pilecki, J. Rymaszewska, A. Szulc, S. Sidorowicz, J. Wciórka (red. wyd. polskiego). Łódź: Edra Urban & Partner.
- Kupisiewicz, M. (2004). *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kupisiewicz, M. (2004). Wychowanie ekonomiczne w rodzinach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki badań i wnioski. *Szkoła Specjalna*, 3, 163–173.
- Kupisiewicz, M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowetz, R. (2000). Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung*, 3, 112–120.
- Mischel, W. (2015). *Test Marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Olszak, A. (1995). Rola rodziny w życiu dziecka głębiej upośledzonego umysłowo. W: M. Chodkowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie: socjalizacja i rehabilitacja* (s. 71–74). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Orzeł, M. (2013). Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób upośledzonych umysłowo. *Zeszyty Naukowe WSSP*, 16, 79–99.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1999). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Pisula, E. (2008). *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną – szanse i zagrożenia*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.
- Pużyński, S., Wciórka, J. (2000). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne* (s. 189–192). Kraków–Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.

- Richards, S.B., Brady, M.P., Taylor, R.L. (2014). *Cognitive and Intellectual Disabilities: Historical Perspectives, Current Practices, and Future Directions*. New York: Routledge, 2 Pap/Psc edition (1705).
- Roland-Levy, Ch. (2004). W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne? W: T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*. Gdańsk: GWP.
- Schuppener, S. (2009). *Muss die Identität bei Menschen mit geistiger Behinderung beschädigt sein?* W: G. Dobsław, T. Klaus (red.), *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGGB*, Bd. 19 (s. 45–57). Berlin: Eigenverlag der DGSGGB.
- Seligman, M.E.P., Walker, E.F., Rosenhan, D.L. (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Shin, L. (2013). The 5 Most Important Money Lessons To Teach Your Kids. *Forbes X*.
- Sturmej, P. (2010). Diagnoza zaburzeń psychicznych u osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: N. Bouras, G. Holt (red.), *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Suto, W.M.I., Clare, I.C.H., Holland, A.J., Watson, P.C. (2005). Capacity to make financial decisions among people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(3), 199–209.
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed Houghton Mifflin Harcourt*. Boston–New York.
- Wehmeyer, M.L., Schalock, R.L. (2001). Self-determination and quality of life: Implication for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33, 1–16.

ECONOMIC EDUCATION – CHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES ON THE ROAD TO ADULTHOOD

Abstract

The article presents the issue of children and adolescents with mild intellectual disabilities acquiring basic economic skills. Their taking on the roles of the participants of socioeconomic reality in adulthood requires training in an area that is neglected in school and home education. In the contemporary world, preparing a conscious consumer and participant of the economy, starting from the earliest age, becomes one of the most important tasks of education. That is why the economic education/socialization of children with mild intellectual disabilities should start early – from gradually introducing them into the world of a small household economy in the family and educational interventions at school. The article provides both a definition and a short description of the economic socialization of children; it also presents study findings regarding the understanding of the monetary system by children with intellectual disabilities and their ability to count money in buy/sell situations as well as findings and educational guidelines on the economic education of children with intellectual disabilities, including parents' role in teaching children to manage their pocket money in a rational way.

Keywords: children with mild intellectual disabilities, economic education/socialization, monetary system, pocket money, money management

INDYWIDUALNY PROGRAM EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNY – ASPEKTY PRAWNE Z KOMENTARZEM

Część I

W polskich placówkach oświatowych dla każdego ucznia objętego kształceniem specjalnym nauczyciele opracowują indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (*Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*. Art. 127 ust. 3., Dz.U. 2017, poz. 59). Prawidłowo przygotowany IPET odgrywa zasadniczą rolę w rozwoju i edukacji ucznia/wychowanka. W szkołach, przedszkolach, Internecie, wielu publikacjach dostępne są bardzo zróżnicowane jego wzory/przykłady. Bywa, że w tworzonym programie przedstawia się na początku diagnozę funkcjonowania dziecka, jego mocne strony i uzdolnienia, ogólne informacje o sytuacji rodzinnej dziecka, także zalecane cele rozwojowe i terapeutyczne, czyli zazwyczaj przepisuje się informacje z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, dodając lub nie własne obserwacje. Te praktyki nie znajdują uzasadnienia w aktualnie obowiązującym prawie oświatowym.

Zgodnie z § 19. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji* (Dz.U. 2017, poz. 1646) dla każdego wychowanka objętego kształceniem specjalnym zakłada się indywidualną teczkę, w której gromadzi się orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dokumentację badań i czynności uzupełniających, prowadzonych w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę, doradcę zawodowego, terapeutę pedagogicznego, lekarza oraz innego specjalistę. W teźce, jako odrębny dokument, powinien znaleźć się też IPET, który nie powinien być łączony z wielospecjalistyczną oceną poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU). Ta ocena jest podstawą do konstrukcji IPET i musi być ponawiana. Przeprowadza się ją minimum dwa razy w roku szkolnym i w miarę potrzeb, natomiast IPET opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, bywa, że na cały etap edukacyjny. Już z tego faktu wynika, że ocen funkcjonowania w teźce ucznia będzie kilka, natomiast IPET będzie jeden, nawet jeżeli zachodzi potrzeba jego modyfikacji – podkreślę – diagnoza daje podstawę do konstrukcji i modyfikacji IPET, więc nie może być jego częścią.

Choć można zrozumieć wygodę zgromadzenia wszystkich informacji w jednym dokumencie, konsekwencje takiego postępowania mogą być dla dziecka/ucznia niekorzystne. Diagnoza funkcjonalna z natury swojej ma charakter otwarty (ciągły, dy-

namiczny), podlega zmianom, dopóki jest potrzebna, nigdy nie jest ostateczna. Informacje z orzeczenia mogą być tylko punktem wyjścia, nie mogą stanowić odniesienia do całego okresu obowiązywania IPET. Wpisane w IPET, traktowane są jako pewnik, tymczasem poziom funkcjonowania dziecka, które jest w stanie realizować podstawę programową kształcenia ogólnego, ewoluuje. Rozwijają się funkcje poznawcze, kompetencje komunikacyjne i społeczno-emocjonalne. Zmienia się strefa aktualnego i najbliższego rozwoju dziecka. Ma to swoje odzwierciedlenie w kolejnych diagnozach i dlatego ich wyniki powinny być przechowywane w tej samej teczce, np. w skoroszytcie, przed IPET, z aktualnym wynikiem diagnozy na wierzchu.

Szczegółowe wymagania dotyczące indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego zawarte są w § 6. 1. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. 2017, poz. 1578). Wskazówki co do zawartości IPET ujęte są w ośmiu punktach.

W pierwszym punkcie programu należy odpowiednio określić zakres i sposób dostosowania programu wychowania przedszkolnego lub wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie właściwych metod i form pracy z nim. Należy zaznaczyć, iż IPET nie jest programem wychowania przedszkolnego czy programem nauczania. Jest dostosowaniem programu realizowanego w grupie przedszkolnej czy dostosowaniem wymagań edukacyjnych, wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania – należałoby zatem wymienić tytuł i autora/autorów programu, do którego się odnosimy.

Omawiając zawartość pierwszego punktu IPET, należy rozpatrzyć takie pojęcia, jak: zakres dostosowania, wymagania edukacyjne, potrzeby rozwojowe i edukacyjne, możliwości psychofizyczne, odpowiednie metody i formy pracy z uczniem.

Zakres dostosowania

Słowo „zakres” oznacza dziedzinę objętą granicami (Sobol, 2003, s. 1224). Jego cechą jest między innymi to, że może być wąski lub szeroki. Zakres może też być ogólny, na przykład przedmiotowy, a także szczegółowy – może dotyczyć treści w ramach konkretnego przedmiotu nauczania. Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego oraz podstawą programową kształcenia ogólnego (Dz.U. 2017, poz. 356) pojęcie „zakres” na każdym etapie edukacyjnym oznacza coś innego. Omówione to zostanie na przykładzie przedszkola i szkoły podstawowej.

W przypadku programu wychowania przedszkolnego można wyróżnić cztery zakresy/obszary rozwoju dziecka: fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. W I etapie edukacyjnym (klasy I–III) zakresów może być już 11 lub 12 z trzynastu wskazanych w podstawie programowej. W ich ramach mieści się wiele zakresów szczegółowych, na przykład w edukacji polonistycznej dostosowanie może dotyczyć osiągnięć w zakresie słuchania, mówienia, czytania, pisanie, kształcenia językowego, samokształcenia. W II etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII) zakres wyznaczany jest przedmiotami nauczania z ich wymaganiami szczegółowymi (do 21 przedmiotów). W kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

w stopniu umiarkowanym lub znacznym w podstawie programowej kształcenia ogólnego nie wskazuje się na efekty/wymagania edukacyjne w poszczególnych sferach oddziaływania. Zakres nauki każdego ucznia jest indywidualny. Poziom oczekiwanych osiągnięć dostosowuje się do możliwości ucznia. Wymienia się jedynie takie obszary nauczania, jak: *Ja* (z 6 zakresami szczegółowymi), *Ja i otoczenie* (15 zakresów szczegółowych), *To mi pomaga* (2 zakresy szczegółowe). Nauczyciel ma prawo zawężania lub poszerzania treści nauczania korzystnych dla rozwoju ucznia (Dz.U. 2016, poz. 1943, z późn. zm., załącznik 3).

W IPET wskazane byłoby odniesienie się do zakresów szczegółowych poszczególnych obszarów rozwoju dziecka, przedmiotów czy obszarów nauczania. Nie zawsze jednak będzie zachodziła konieczność dostosowania wymagań w każdym zakresie. W tej sytuacji rozwiązaniem jest zapis: „nie zachodzi potrzeba dostosowania...” i tu nazwa zakresu szczegółowego – w takim przypadku zakres dostosowania zawężymy. Jednocześnie wskazujemy, że chociaż nie stosujemy dostosowania, to przeanalizowaliśmy możliwości osiągnięcia przez wychowanka oczekiwanych efektów.

Wymagania edukacyjne

Sformułowanie „wymagania edukacyjne” oznacza wymagania, jakie uczeń musi spełnić, aby otrzymać poszczególne śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych. Wynikają one z bezpośrednio realizowanego programu nauczania i powinny być przedstawiane uczniom i ich rodzicom na początku każdego roku szkolnego (art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 2016, poz. 1943, z późn. zm.). Trzeba zaznaczyć, że w przedszkolu nie ma wymagań edukacyjnych – są oczekiwane osiągnięcia dziecka na koniec okresu wychowania przedszkolnego. Dostosowanie programu wychowania przedszkolnego czy wymagań edukacyjnych ma na celu wyrównanie szans edukacyjnych wychowanka, a także zapobieganie wtórnym zaburzeniom sfery emocjonalno-motywacyjnej. Musi być adekwatne do możliwości dziecka. Nauczyciel powinien uwzględnić występujące u wychowanka trudności w uczeniu się, a także konieczność realizacji oczekiwanych osiągnięć czy wymagań na poziomie pozwalającym na rozpoczęcie następnego etapu edukacyjnego. Istnieje wymóg osiągnięć wskazanych w podstawie programowej. Jeżeli mimo starań ucznia i nauczycieli osoba nie jest w stanie uzyskać oczekiwanych efektów wychowania przedszkolnego czy spełnić wymagań edukacyjnych, należy wystąpić do publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej o nową diagnozę i zmianę orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Dostosowanie wymagań edukacyjnych niejednokrotnie stanowi dla nauczycieli duże wyzwanie. Dla przykładu – na koniec edukacji wczesnoszkolnej oczekiwany efekt kształcenia w obszarze edukacji polonistycznej w zakresie szczegółowym „słuchanie” zapisany został w następującej formie: „Uczeń słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia”. A nasz uczeń jest niesłyszący i nie rozumie informacji odbieranych drogą słuchową. Na czym polegać będzie w tej sytuacji dostosowanie? Czy możemy zrezygnować z takiej aktywności ucznia niesłyszącego? Nauczycy-

ciel musi znaleźć twórcze rozwiązanie, na przykład: „Uczeń obserwuje z uwagą wypowiedzi nauczyciela/tłumacza w języku migowym, obserwuje wypowiedzi i mowę ciała innych osób, w tym migających, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia”. W trudnej sytuacji pedagog może też skorzystać z literatury przedmiotu, poprosić o poradę, konsultację, warsztaty czy szkolenie w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej nauczycielom w placówkach oświatowych (Dz.U. 2017, poz. 1591).

Potrzeby rozwojowe

Wymagania edukacyjne dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. W tym kontekście pojęcie „potrzeba” należy interpretować jako to, co jest niezbędne do poprawy funkcjonowania osoby czy też zapewnienia jej dobrostanu.

Potrzeby rozwojowe związane są z wiekiem ucznia, także ze specyfiką jego rozwoju, wynikającą z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Mogą mieć one charakter wewnętrzny i zewnętrzny, zdeterminowane są przez indywidualne, unikatowe doświadczenia życiowe, uniwersalne zmiany rozwojowe, a także interakcje czynników biologicznych i społecznych (Brzezińska, Jabłoński, Ziólkowska, 2014, s. 41). Jak wskazują badacze (Jabłoński, 2009; Jabłoński, Wojciechowska, 2013), ważne potrzeby rozwojowe zaspokajane w instytucji opiekuńczej/edukacyjnej to, na przykład, u dzieci w wieku przedszkolnym potrzeba osiągania własnych celów bez popadania w konflikty z innymi – środowisko instytucjonalne powinno wspierać samodzielne oraz we współpracy z innymi rozwiązywanie konfliktów przez dziecko. W wieku szkolnym istotna jest potrzeba aprobaty społecznej, uznania posiadanych kompetencji – dla dziecka ważne jest ocenianie według czytelnych zasad, brak dyskryminacji społecznej, klarowne informacje zwrotne. W okresie dorastania ważna jest potrzeba tożsamości (określenia samego siebie) – w szkole uczeń powinien mieć możliwość odgrywania różnorodnych ról, eksploracji nowych pól, podejmowania różnorodnych zobowiązań. Teoretyczne omówienia zagadnień rozwoju dziecka można znaleźć w wielu publikacjach.

Potrzeby edukacyjne

Potrzeby edukacyjne to warunki, jakie trzeba zapewnić, aby dziecko opanowało określone kompetencje, sprostało wymaganiom edukacyjnym. Dzieci i młodzież objęte kształceniem specjalnym wymagają zindywidualizowanych metod dydaktycznych i wychowawczych, umożliwiających realizowanie zadań mimo deficytów czy ograniczenia sprawności o charakterze percepcyjno-wzrokowym, percepcyjno-słuchowym, motoryczno-lokomocyjnym, motoryczno-manipulacyjnym, intelektualnym (por. Brzezińska, Jabłoński, Ziólkowska, 2014, s. 47). Czasem niezbędny jest dodatkowy sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne. Uczniowie mogą potrzebować wspomagającej lub alternatywnej metody komunikacji. Specjalne potrzeby edukacyjne mogą wystąpić w obszarze fizycznym, dydaktycznym, społecznym czy związanym z zachowaniem się dziecka w klasie szkolnej. W ob-

szarze potrzeb fizycznych mogą pojawić się problemy w odbiorze wrażeń zmysłowych, utrudnienia w poruszaniu się, brak koordynacji, utrudnienia w podejmowaniu aktywności fizycznej wymagającej siły i wytrzymałości. W obszarze potrzeb dydaktycznych problemem ucznia mogą być jego słabsze osiągnięcia w zakresie opanowania wymagań programowych. W obszarze potrzeb społecznych dziecko może mieć w szkole problemy z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji z dorosłymi i rówieśnikami. W obszarze potrzeb związanych z zachowaniem w klasie problemy ucznia mogą dotyczyć utrudnienia w kontrolowaniu swoich niepożądanych zachowań, zakłócających nauczycielowi i innym uczniom proces nauczania/uczenia się (por. Wiliński, 2005, s. 341).

Możliwości psychofizyczne

Możliwości psychofizyczne ucznia związane są z właściwościami jego psychiki i organizmu, ich wzajemną jednością. Sfera psychiczna obejmuje świadomość jednostki, jej różne funkcje umysłowe (wrażliwość, aktywność, poznanie). Równowaga umysłowa stanowi to, co potocznie nazywa się osobowością. Dyspozycje psychiczne mogą być wrodzone i nabyte, rozwijają się pod wpływem przeżyć czy warunków (por. Didier, 2002, s. 323; Sobol, 2003, s. 812). Dwoje dzieci z tym samym typem niepełnosprawności i w tym samym wieku może, na przykład, różnie reagować na uciążliwość podjętych działań, mieć różną zdolność do koncentracji uwagi, szybciej lub wolniej się męczyć, różnie adaptować się do środowiska szkolnego itp.

Odpowiednie metody i formy pracy z uczniem

Wskazanie w IPET odpowiednich metod i form pracy z uczniem oznacza ich szczegółowy dobór. Jeżeli chodzi o metody pracy, pedagodzy mają szeroki wachlarz możliwości – o ich wykorzystaniu świadczy fakt, iż w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych pojawiają się zazwyczaj drobiazgowo wskazówki metodyczne, pokazujące, jak nauczyciel zamierza ułatwić wychowankowi realizację poszczególnych wymagań edukacyjnych. Metody pracy są obszernie opisane w literaturze z zakresu dydaktyki, w tym dydaktyki specjalnej. Jest wiele opracowań prezentujących pracę z uczniami z konkretną niepełnosprawnością, zagrożonymi niedostosowaniem społecznym czy niedostosowanymi społecznie (Głodkowska, 2017; Haring, Schiefelbusch, 1982; Olechowska, 2016). Korzystne sposoby postępowania z uczniem bywają też wskazane w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Jeżeli mimo to nauczyciel nie czuje się kompetentny i przygotowany do pracy z uczniem mającym takie orzeczenie, może skorzystać z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, udzielanej w placówce oświatowej w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń. Jej celem jest wsparcie nauczyciela w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijanie jego umiejętności zawodowych, co w konsekwencji prowadzi do zwiększenia efektywności pomocy udzielanej wychowankowi. Za organizację pomocy odpowiedzialny jest dyrektor przedszkola, szkoły lub placówki (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz.U. 2017, poz. 1591).

Formy nauczania są sposobami organizowania pracy dydaktycznej. Dzieli się je według różnych kryteriów – systemu nauczania, doboru uczniów, miejsca pracy dydaktyczno-wychowawczej, czasu pracy uczniów. Różnicując je, stwarzamy nowe sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, sprzyjające rozwojowi osobowości ucznia, tworzą się relacje w grupie rówieśniczej czy kontakty międzygrupowe (por. Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009; Okoń, 1998). Mimo ich obfitości nauczyciele zazwyczaj wpisują w IPET formę pracy (indywidualną lub zbiorową – frontalną). Tymczasem warto przypomnieć, że opis form pracy może być bogatszy, bardziej dopasowany. Praca indywidualna i grupowa może odbywać się pod kierunkiem nauczyciela lub w jego obecności (zakładana jest wtedy większa samodzielność wychowanków). Dodatkowo forma indywidualna może być jednostkowa, gdy stopień trudności zadania dostosowujemy do możliwości wychowanka (Kupisiewicz, 2013). Formą pracy grupowej może być praca w diadach lub zespołach różnej wielkości (Brzezińska, 2008). Zajęcia z uczniem realizuje się też na przykład w formie warsztatów, wycieczek, zajęć pozalekcyjnych. Badacze wskazują również na szczególną wartość tutoringu (Brzezińska, Appelt, 2013; Sławińska, 2015). W kontekście IPET przydatne jest wyróżnienie takich jego form, jak: wspólne uczenie się (współpraca rówieśnicza), tutoring rówieśniczy, rodzicielski, nauczycielski (Schaffer, 2009) i in.

Podsumowanie

W artykule znajdują się informacje poszerzające spojrzenie na treść pierwszego punktu IPET. Wobec wielu upowszechnionych wzorów indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego należy kierować się przede wszystkim wskazaniem prawa oświatowego. Trzeba pamiętać, że diagnoza funkcjonowania nie jest częścią IPET. Wskazane byłoby zbieranie informacji diagnostycznych w teczkę ucznia, ale w osobnym skoroszybie. Nie mniej ważna jest poprawna interpretacja każdej z ośmiu części IPET. Pożądane byłoby, aby w programie zdobywane były informacje najważniejsze, ale nie ogólnikowe.

Bibliografia

- Brzezińska, A.I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35–50). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, 2, 13–29.
- Brzezińska, A.I., Jabłoński, S., Ziólkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37–52.
- Didier, J. (2002). *Słownik filozofii*. Przełożył z francuskiego K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Głodkowska, J. (red.). (2017). *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haring, N.G., Schiefelbusch, R. (red.). (1982). *Nauczanie specjalne*. Warszawa: PWN.
- Jabłoński, S. (2009). Źródła hierarchii potrzeb w świetle koncepcji rozwoju człowieka. W: B. Ziólkowska (red.), *Opętanie (nie)jedzeniem* (s. 75–89). Seria *Zastosowania psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27, 43–63.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz, M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer, H.R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 27(2), 41–56.
- Sobol, E. (red.). (2003). *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wiliński, P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*. Dz.U. 2017, poz. 59.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 2016, poz. 1943, z późn. zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. Dz.U. 2017, poz. 1646.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017, poz. 1578.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2017, poz. 1591.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.

KONSTITUCYJNE NIE DLA PRAWA DO MAŁŻEŃSTWA DLA OSÓB Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI

Część II

Prawo do małżeństwa osób z niepełnosprawnością według wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 22 listopada 2016 r.

Inicjatorem postępowania przed TK był Rzecznik Praw Obywatelskich (dalej: RPO), który wniósł o stwierdzenie niezgodności art. 12 § 1 i 2 k.r.o. z art. 30 (zasada poszanowania godności) i art. 47 (prawo do prywatności i życia rodzinnego) Konstytucji. RPO wskazał, że co prawda Konstytucja dopuszcza ograniczenia ustawą zwykłą konstytucyjnych praw podmiotowych i wolności obywatelskich, jednakże ograniczenia te mogą być ustanawiane tylko wtedy, gdy są konieczne w demokratycznym państwie dla jego bezpieczeństwa lub porządku publicznego bądź dla ochrony środowiska, zdrowia i moralności publicznej albo wolności i praw innych osób, a przy tym nie mogą naruszać istoty wolności i praw (art. 31 ust. 3 Konstytucji), zaś zakaz zawierania związków małżeńskich dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną nie jest koniecznym ograniczeniem prawa do prywatności i życia rodzinnego w demokratycznym państwie prawa, gdyż ochrona rodziny i małżeństwa może być osiągnięta przy zastosowaniu innych środków mniej ingerujących w konstytucyjne prawa jednostki, w szczególności wobec osób mających pełną zdolność do czynności prawnych i niespełniających przesłanek do ubezwłasnowolnienia.

RPO zajął jednoznaczne stanowisko, że przyjęte przez ustawodawcę w 1964 r. założenie, iż osoby z chorobą psychiczną lub niepełnosprawnością intelektualną nie są w stanie realizować prawidłowo takich funkcji rodziny, jak opieka i wychowanie potomstwa, jest współcześnie kwestionowane. Podkreślił również archaiczność języka ustawy, a także jej niespójność z obecną wiedzą psychiatryczną i psychologiczną. Wskazał nadto, iż przesłanki ustawowe wykluczające zawarcie małżeństwa, czyli „zagrożenie małżeństwa lub zdrowia przyszłego potomstwa” są nieprecyzyjne, gdyż nie da się przeprowadzić precyzyjnej i wiarygodnej prognozy medycznej, czy takie zjawiska nastąpią w odniesieniu do małżeństwa konkretnych osób, pomijając nawet niedopuszczalny eugeniczny charakter przesłanki odwołującej się do wpływu zaburzenia rodziców na przyszłe zdrowie dziecka. Wobec tak nieprecyzyjnych naukowo sformułowań pozostawienie sądowi rodzinnemu autorytarnej decyzji co do prawa danej osoby do wstąpienia w związek małżeński prowadzi do decyzji o charakterze dyskryminacyjnym. Według RPO regulacje wprowadzające ograniczenia w zakresie korzystania z prawa do

zawarcia małżeństwa i założenia rodziny powinny się koncentrować wyłącznie na przesłance zdolności faktycznej danej osoby do złożenia świadomego i swobodnego oświadczenia woli w tym przedmiocie.

Przede wszystkim jednak RPO uwypuklił fakt, że niniejsza przeszkoda małżeńska narusza godność osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Ze względu bowiem na anachroniczne etykiety medyczne spotykają się one z odmową spełnienia swojej potrzeby wejścia w związek małżeński z ukochaną osobą albo są poniżane poprzez zmuszenie do uzyskania uprzedniej zgody sądu, co rodzi u nich poczucie krzywdy i degradacji społecznej.

Marszałek Sejmu, prezentując stanowisko Sejmu RP w przedmiocie wniosku RPO, wniósł o stwierdzenie zgodności zaskarżonych przepisów z Konstytucją. Zgodził się, iż przepis ma formę archaiczną, jednakże uznał, że nie wpływa to ani na jego precyzję, ani na zasadność obowiązywania w demokratycznym państwie prawa, gdyż regulacja ta służy porządkowi publicznemu, dla zachowania którego pożądane jest przeciwdziałanie powstawaniu związków małżeńskich niezdolnych do prawidłowego funkcjonowania, przy czym za podstawową funkcję małżeństwa uznał wychowanie przyszłego potomstwa. Według Sejmu zakaz ten uzasadniony jest też obowiązkiem państwa zapewnienia ochrony osobom z niepełnosprawnością psychiczną lub intelektualną przed ponoszeniem konsekwencji wyborów życiowych dokonanych bez pełnego rozeznania ich znaczenia, wykorzystaniem ich niestabilności emocjonalnej, niedoświadczenia życiowego i łatwowierności. Co więcej, Marszałek Sejmu wskazał wprost, że z zastrzeżenia Polski do art. 12 Konwencji wynika jednoznacznie, iż wola „naszego kraju było niezwiązywanie się postanowieniami tej umowy międzynarodowej, które uniemożliwiałyby dalsze obowiązywanie zakazu małżeństwa z art. 12 § 1 k.r.o.”, gdyż prawa osób z niepełnosprawnościami muszą być „uzgodnione z tradycyjną funkcją ochronną prawa rodzinnego i zasadą nadrzędności dobra dziecka, a także z wymaganiami porządku publicznego”.

W przedmiotowej sprawie nie zajął stanowiska ani pisemnego, ani na rozprawie (wobec nieobecności) Prokurator Generalny.

TK, uznając zgodność art. 12 § 1 i 2 k.r.o. z art. 2 (zasada określoności przepisów prawa), art. 30 i art. 47 w zw. z art. 31 § 3 Konstytucji, podkreślił długą tradycję obowiązywania w polskim prawie zakazu zawierania małżeństwa przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Skupił się także na fakcie, że art. 12 k.r.o. stanowi względny zakaz małżeństwa, który może być sądownie uchylony (pozostawił więc całkowicie poza zakresem swoich rozważań osoby ubezwłasnowolnione całkowicie). Podkreślił także, że samo zawarcie małżeństwa bez uprzedniej zgody sądu nie stanowi o jego nieważności, a przesłanki unieważnienia, jak i podmioty uprawnione do wystąpienia z takim powództwem, są ograniczone. Uwypuklił również, iż w sprawach sądowych jedynie sporadycznie stwierdzano istnienie zagrożenia małżeństwu czy zdrowiu przyszłych dzieci, mając na uwadze, iż sądy orzekające i biegli psychiatrzy rozumieli i stosowali art. 12 k.r.o. w duchu liberalnym.

TK zauważył co prawda, że w literaturze spotyka się głosy potępiające przedmiotowy zakaz jako dyskryminujący i sprzeczny z tendencjami współczesnej psychiatrii, kładącej nacisk na socjalizowanie osób z zaburzeniami psychicznymi

i ich integrację w pozytywne struktury społeczne, do których należy małżeństwo. Przyznał również, iż prawo do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny zagwarantowane jest Konwencją, która stanowi przejaw idei równego traktowania osób z niepełnosprawnościami. Cytując jednak zastrzeżenie rządu polskiego do art. 23 ust. 1 lit. a Konwencji, uznał po prostu, że do czasu jego wycofania przepis ten nie obowiązuje w polskim prawie, a tym samym poczuł się zwolniony z analizy norm konstytucyjnych w jego świetle.

Odnosząc się do zarzutów RPO, TK przyznał, że nomenklatura art. 12 k.r.o. jest przestarzała, nie wysnuł jednak wniosku, iż używane w nim pojęcia są niejasne. Wręcz przeciwnie, doszedł do konkluzji, iż mimo niestosowania już w psychiatrii takich zwrotów, jak „choroba psychiczna” czy „niedorozwój umysłowy”, wiedza medyczna precyzyjnie pozwala na ustalenie zakresu tych pojęć, gdyż odejście od ich stosowania nie wynikało z braku treści, a jedynie z negatywnej konotacji społecznej, z „niepoprawności politycznej”. Tak więc dla TK nie ulega wątpliwości, że kodeksowa „choroba psychiczna” to medyczne „zaburzenie psychotyczne”, a „niedorozwój umysłowy” to „upośledzenie umysłowe”, które są jasne pojęciowo, choć dla uniknięcia negatywnego kontekstu znaczeniowego zasugerował ustawodawcy zmianę tych pojęć właśnie na „zburzenie psychotyczne” i „upośledzenie umysłowe”. Dochodząc do wniosku, że pojęcia te są jasne i precyzyjne, TK stwierdził, iż art. 12 k.r.o. jest zgodny z konstytucyjną zasadą określoności przepisów prawa. Prowadząc jednak analizę jasności pojęciowej art. 12 k.r.o., TK nie odniósł się do kwestii nieprecyzyjności przesłanek zakazu małżeństwa w postaci „zagrożenia małżeństwu” ani „zagrożenia zdrowiu przyszłych dzieci”.

Jeśli chodzi o zarzut RPO, że art. 12 k.r.o. w sposób nieproporcjonalny ogranicza prawo do ochrony życia rodzinnego i prawo do decydowania o swoim życiu osobistym, TK stwierdził, że z art. 47 Konstytucji nie wynika konstytucyjne prawo do zawarcia małżeństwa, ale prawo do decydowania o swoim życiu osobistym, które zawiera w sobie element decyzji co do zawarcia związku małżeńskiego, o którym mowa w art. 18 Konstytucji. Co więcej, TK podkreślił, iż prawo do ochrony życia prywatnego i rodzinnego nie stanowi wartości absolutnej, choć wprowadzane przez ustawę jego ograniczenia muszą pozostawać w zgodzie z zasadą proporcjonalności wskazaną w art. 31 ust. 3 Konstytucji, a więc muszą być: 1) przydatne – prowadzić do osiągnięcia zamierzonych przez ustawodawcę skutków; 2) konieczne – niezbędne do ochrony interesu, dla którego zostały wprowadzone; 3) nie stanowić zbytniego ciężaru dla obywatela. Analizując ograniczenie art. 12 k.r.o. pod kątem tak rozumianej konieczności, TK co prawda przyznał, że stanowi on ograniczenie prawa wynikającego z art. 47 Konstytucji, jednak ograniczenie to uznał za proporcjonalną ingerencję w to prawo. Uwypuklił bowiem, iż podstawową zasadą polskiego prawa rodzinnego jest ochrona rodziny i małżeństwa rozumianego, zgodnie z art. 18 Konstytucji, jako związek kobiety i mężczyzny. Tradycyjnie natomiast przyjmuje się, iż z zasady tej wynika obowiązek takiego ukształtowania poszczególnych instytucji prawnych, aby zapewnić małżeństwu i rodzinie na nim opartej optymalną realizację funkcji prokreacyjnej i opiekuńczo-socjalizacyjnej. Z tego powodu uznał niniejsze ograniczenie w prawie do zawarcia małżeństwa jako konieczne dla ochrony małżeństwa i rodziny na nim opartej oraz dobra dziecka, zapewnienia porządku

publicznego i wolności innych osób. TK przyznał, że zasadne jest – promowane przez Konwencję – z punktu widzenia zasady niedyskryminacji znoszenie wobec osób z niepełnosprawnościami, również intelektualną i psychiczną, barier społecznych, w tym umożliwienie im na równi z innymi osobami zawierania związku małżeńskiego, jednakże z perspektywy ochrony wartości (tj. ochrony małżeństwa, dobra dziecka i interesu publicznego oraz wolności innych osób) konieczne jest wprowadzenie granicy, a więc ograniczenie osób z niepełnosprawnościami w korzystaniu z przysługujących im uprawnień w zakresie życia rodzinnego i małżeńskiego. Uznał więc istniejący zakaz za proporcjonalny, gdyż nie dotyczy wszystkich osób z niepełnosprawnościami i jest zakazem względnym, którego naruszenie nie powoduje nieważności małżeństwa, a jedynie możliwość jego unieważnienia. Co więcej, dana niepełnosprawność musi wywierać skutek w postaci zagrożenia małżeństwu lub zdrowiu przyszłych dzieci, co podlega ustaleniu przez sąd na podstawie badania przez biegłych.

Tylko jeden krótki punkt swoich rozważań TK poświęcił zarzutowi RPO dotyczącemu niezgodności art. 12 k.r.o. z art. 30 Konstytucji, a więc z zasadą poszanowania godności człowieka. Doszedł bowiem do przekonania, że cała analiza została dokonana na kanwie art. 47 Konstytucji, a wobec braku stwierdzenia naruszenia tego przepisu nie można też mówić o naruszeniu godności człowieka w znaczeniu prawa osobistości, czyli naruszenia jego dóbr osobistych. TK przypomniał jednocześnie swoje wcześniejsze orzecznictwo, że nie można nigdy mówić o naruszeniu godności w innym kontekście, czyli jako przyrodzonej i niezbywalnej wartości charakterystycznej dla każdego człowieka.

Przedmiotowy wyrok zasługuje na jednoznaczny krytykę i to z bardzo wielu powodów.

Przede wszystkim zadziwiająca jest, że TK z jednej strony, uznawszy wagę Konwencji i wartość jej ideologii, nie zastosował jej przy analizie badanego zagadnienia. W najmniejszym stopniu nie przyjął perspektywy Konwencji, czyli priorytetu autonomii, niezależnego życia i równości, choć przecież okoliczność, że Polska ratyfikowała Konwencję, choć z zastrzeżeniami, nie zwalnia organów stosujących prawo krajowe od jego interpretacji w jej duchu (Stefanicki, 2017). TK nie tylko odciął się od regulacji art. 23 ust. 1 lit. a Konwencji, powołując się na jego nieobowiązanie w świetle zgłoszonego zastrzeżenia, ale wręcz zaprzeczył jej duchowi wskazując, iż inne wartości, jak niezdefiniowane porządek publiczny czy ochrona małżeństwa, są ważniejsze niż umożliwienie korzystania z konstytucyjnych praw podmiotowych osobom z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną (tamże). Swoim rozumowaniem wręcz utwierdził nierówność traktowania tej grupy i przyzwolił na jej dyskryminację, tym samym całkowicie negując Konwencję jako całość.

Co więcej, TK odwołał się do zastrzeżenia do art. 23 ust. 1 lit. a Konwencji całkowicie bezkrytycznie, jakby nie dostrzegł całej dyskusji w literaturze, że owo zastrzeżenie jest po prostu niedopuszczalne w świetle zasad Konwencji wiedeńskiej o prawie traktatów. Jednozdaniowe uzasadnienie, że nie stosuje tego przepisu międzynarodowego, bo Polska zgłosiła do niego zastrzeżenie, wskazuje na brak dobrej woli TK zarówno do podważenia legalności, jak i przede wszystkim zasadności tego zastrzeżenia. TK nie zwrócił nawet uwagi, że rząd w owym zastrzeże-

niu wskazał wprost – wbrew twierdzeniom marszałka Sejmu RP – na czasowości tego ograniczenia, co powinno prowadzić TK do podjęcia rozważań odnośnie do uzasadnienia merytorycznego utrzymania tego rodzaju regulacji po czterech latach obowiązywania Konwencji, celem właśnie wycofania się z niego. Paradoksalnie, swoim rozstrzygnięciem TK, poprzez negację regulacji Konwencji oraz promowanej przez nią zasady interpretacji wszystkich norm prawnych pro wzrost autonomii osób z wszelkiego rodzaju niepełnosprawnościami i poszanowanie zasady ich równego traktowania, dał rządowi – który ewidentnie obecnie nie wyraża żadnego zainteresowania ani zmianą przepisów dotyczących zakazu małżeństwa osób z zaburzeniami psychicznymi, ani tym bardziej wycofania się z tego zastrzeżenia, o czym świadczy właśnie choćby postawa marszałka Sejmu – narzędzie do bronięcia obowiązującego status quo i to nie tylko odnośnie do małżeństwa, ale wszystkich przepisów ograniczających prawa podmiotowe tej grupy społecznej (czego dowodzi choćby ostatnie potraktowanie osób z niepełnosprawnościami demonstrujących w Sejmie, jak i najnowsza nowelizacja przepisów oświatowych, wyraźnie ograniczająca inkluzję uczniów z niepełnosprawnościami).

Czytając przedmiotowy wyrok trudno pozbyć się wrażenia, że TK nie dysponował nie tylko wiedzą merytoryczną dotyczącą osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną pozwalającą mu na przeprowadzenie przekonywającej i opartej na przesłankach naukowych argumentacji własnego stanowiska, ale wręcz brak mu było odpowiedniego aparatu pojęciowego. Świadczy o tym choćby fakt, iż proponuje wprowadzenie pojęć „upośledzenie umysłowe” i „zaburzenia psychotyczne”, choć oba te pojęcia należy zaliczyć już do historycznych. W psychologii mówi się o niepełnosprawności intelektualnej, z kolei w psychiatrii klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania zbudowana jest od co najmniej 10 lat w zupełnie odmienny sposób, bez wydzielenia podgrupy „zaburzeń psychotycznych”, a wręcz przeciwnie – ze wskazaniem, iż różnego rodzaju zaburzenia mogą mieć objawy urojeniowe (np. cytowana przez TK choroba dwubiegunowa jest zaburzeniem nastroju), przy czym z reguły w danej grupie zaburzeń występują zarówno te z objawami urojeniowymi, jak i te bez takich objawów (por. ICD-10, 2008). Także całkowity brak wzmianki w uzasadnieniu wyroku o roli psychologa w opiniowaniu o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, a wręcz przeciwnie, wskazywanie jako adekwatnego do tego zadania lekarza psychiatry, dobitnie świadczy, że TK nie rozumie różnicy między niepełnosprawnością intelektualną a psychiczną, odmienności zarówno w diagnostyce tych niepełnosprawności, jak i funkcjonowania osób z nimi żyjących i zasad udzielania im wsparcia.

Brak tej – bazowej skądinąd – wiedzy spowodował, że TK padł ofiarą własnych stereotypów w podejściu do osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, stereotypów, które wciąż powszechnie funkcjonują w mentalności społecznej i stanowią nadal największą barierę społeczną dla tej grupy (Stefanicki, 2017). Dla TK jest bowiem oczywiste, że istnieją takie osoby, choć może stosunkowo nieliczne, które – mówiąc kolokwialnie – nie nadają się do małżeństwa ze względu na swoją niepełnosprawność, nie będą bowiem w stanie utrzymać więzi z drugim człowiekiem ani wychować dzieci, które najprawdopodobniej „zarażą” własną niepełnosprawnością. Co więcej, TK z góry zakłada, że osoby

z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną są po prostu niebezpieczne, a zezwolenie im na wejście w zalegalizowany związek z drugą osobą będzie z krzywdą dla tej osoby.

Założenia takie są całkowicie błędne, żeby nie powiedzieć wprost – obraźliwe dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Niepełnosprawność intelektualna lub psychiczna nie wyłącza zdolności do miłości i tworzenia głębokiej trwałej więzi z drugim człowiekiem (paradoksalnie często taką zdolność wyłączają inne zaburzenia, nieuznawane za niepełnosprawność, jak psychopatia, brak uczuć wyższych spowodowany uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego wynikłego z uzależnienia itp.). Potrzeby miłości, bliskości, bezpieczeństwa emocjonalnego w stałym związku z drugą osobą, a także potrzeby seksualne i prokreacyjne znajdują się bardzo nisko na skali potrzeb każdego człowieka i ich odczuwanie nie jest związane z istniejącą niepełnosprawnością. Oczywiście, zdarzają się osoby (także z niepełnosprawnością, ale, jak wskazano, nie tylko), które tych potrzeb nie odczuwają. Jednak, o czym już wcześniej wspomniano, one po prostu nie dążą do stworzenia związku, nie są grupą zainteresowaną małżeństwem i ich regulacja art. 12 k.r.o., w szczególności § 2, po prostu nie dotyczy, bo w niczym ich nie ogranicza. Jednakże wszystkie osoby dążące do zawarcia związku małżeńskiego czynią to zarówno dla własnego dobra, jak i dla dobra partnera i tworzonej rodziny. Obowiązkiem państwa jest je wspierać w wypełnianiu roli społecznej małżonka i rodzica, a nie odbierać im taką możliwość czy skazywać na nieadekwatną, uwłaczającą weryfikację na wstępie.

W tej kwestii ponownie widać brak przygotowania merytorycznego TK. TK zdaje się bowiem nie mieć świadomości, że wiarygodna ocena, czy dana osoba będzie zagrażała małżeństwu lub zdrowiu przyszłych dzieci, jest po prostu niewykonalna. Cały ten problem przenosi na biegłych, którzy przecież nie mają do tego odpowiednich narzędzi, o czym wspomniano już wcześniej. Zresztą wyraźnie widać, że TK unika tego zagadnienia, nie komentuje bowiem zarzutu RPO o nieostrości pojęć „zagrożenie małżeństwu lub zdrowiu przyszłych dzieci”, odwołując się jedynie do jakże nieprecyzyjnych – omówionych w pierwszym podrozdziale – definicji Kmieciaka i Sądu Najwyższego w wyroku z 1978 r. TK zdaje się zapominać, że w dzisiejszych czasach, przy bardzo wysokim odsetku rozwodów, zagrożeniem małżeństwa jest w zasadzie a priori każdy ślub, a przemoc domowa, w tym wobec dzieci, jest zjawiskiem niestety dość powszechnym, zupełnie niezwiązanym z żadnym rodzajem niepełnosprawności. Jeśli więc dopuszczamy bez żadnych ograniczeń i weryfikacji małżeństwa osób skazanych za przemoc, a nawet za pedofilię, które potencjalnie dużo bardziej zagrażają małżeństwu i zdrowiu przyszłych dzieci, nie mamy podstaw, by utrzymywać takie ograniczenia wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Jeśli pozwalamy zawierać związki małżeńskie i nie ograniczamy prokreacji osobom będącym nosicielami chorób genetycznych, które z dużym prawdopodobieństwem zostaną przekazane ich dzieciom; osobom cierpiącym na takie choroby czy niepełnosprawność fizyczną, które obiektywnie nie pozwolą im spełniać roli małżonka czy rodzica; a nawet umierającym, które po prostu nie stworzą trwałego małżeństwa, bo nie zdążą; brak jakiegokolwiek uzasadnienia, by zabraniać tego osobom z niepełnosprawnością intelektualną czy psychiczną. Jeśli pozwalamy na małżeństwo analfabetom,

bezdolnym, bezrobotnym, uzależnionym, a także osobom z innych przyczyn nieporadnym życiowo i niezdolnym realizować roli społecznej małżonka, to nie można usprawiedliwiać ograniczeń w tej kwestii osobom mającym podobne problemy z powodu niepełnosprawności intelektualnej lub psychicznej. Art. 12 k.r.o., a w szczególności art. 11 k.r.o., prowadzą jedynie do niczym nieopartej dyskryminacji i marginalizacji osób z tymi rodzajami niepełnosprawności. Dyskryminacji bazującej wyłącznie – co należy podkreślić i całkowicie potępić – na tradycyjnie negatywnych stereotypach. Albo należy weryfikować zdolność do małżeństwa wszystkich, albo nikogo, a ponieważ powszechna kontrola w tym względzie byłaby zbyt dużą ingerencją w prawa jednostek, co przyznaje TK, państwo powinno wycofać się z przedmiotowych zakazów, poprzestając na adekwatnym wspieraniu potrzebujących, pomocy w tworzeniu dobrego małżeństwa, służącego małżonkom, dzieciom i społeczeństwu.

Należy w pełni zgodzić się ze Stefanickim (2017), że całkowicie nieadekwatne jest odniesienie się TK do danych statystycznych mówiących, że problem jest marginalny. Jak słusznie wskazał ten autor, TK zdaje się zapominać, iż pierwszą barierą dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną jest urząd stanu cywilnego i że w polskiej rzeczywistości osoby te, spotkawszy się z odmową urzędnika udzielenia im ślubu, z reguły po prostu rezygnują z podejmowania dalszych kroków, a często, mając wiedzę o tych przepisach i świadomość widoczności swojej niepełnosprawności, nawet nie próbują zawrzeć związku małżeńskiego, by nie musieć się spotykać z taką odmową i koniecznością występowania do sądu, co traktują jako uwłaczające. Prowadzi to oczywiście do zaniżenia statystyk. Jednak nawet gdyby były one adekwatne, to z punktu widzenia zasad prawnych byłoby to zupełnie nieistotne, gdyż obowiązkiem prawa jest likwidacja wszelkiej dyskryminacji niezależnie od tego, jak małej grupy społecznej dane zagadnienie dotyczy.

Nie można też tłumaczyć istnienia dyskryminujący norm prawnych, jak zrobił to TK, tym, że problem nie istnieje, gdyż sędziowie i biegli są liberalni i w zasadzie zawsze zezwalają na zawarcie małżeństwa. Złe prawo nie może być bowiem usprawiedliwiane humanitarną praktyką, ale po prostu zniesione jako niesprawiedliwe i zbędne.

Brak merytorycznej argumentacji za swoimi poglądami TK ukrywa pod grą słów, której chyba najbardziej wyrazistym przykładem jest stwierdzenie, że nie ma konstytucyjnego prawa do zawarcia małżeństwa, ale jest prawo do decydowania o swoim życiu osobistym, zawierające w sobie element decyzji co do zawarcia związku małżeńskiego. Nie ma bowiem wątpliwości, że prawo do małżeństwa jest pochodną prawa do samodecydowania i dlatego właśnie RPO swój zarzut oparł na art. 47, a nie art. 18 Konstytucji. Jednakże dużo bardziej istotne jest żonglowanie przez TK takimi słowami jak „ochrona małżeństwa”, „dobro dziecka”, „porządek publiczny”, „wolności innych osób”. Z jednej strony TK uznaje za precyzyjne pojęcia art. 12 k.r.o., choć, jak wykazano, wcale one takie nie są, z drugiej – używa do ograniczenia praw osób z niepełnosprawnościami pojęć nieostrych, których w żadnym miejscu nie definiuje, co więcej, pojęć przynajmniej w części nieadekwatnych do zagadnienia małżeństwa.

TK w żadnym bowiem miejscu nie precyzuje ani o jaki aspekt porządku publicznego mu chodzi, ani nawet, w jaki sposób małżeństwo osób z niepełno-

sprawnością intelektualną lub psychiczną – nawet niezdolnych do spełniania ról społecznych małżonka czy rodzica – mogłoby naruszać ów porządek publiczny. Małżeństwo jest instytucją prawa prywatnego, realizacją prawa podmiotowego do prywatności i nie może ani być ograniczane przez porządek publiczny, ani tym bardziej mu zagrażać.

Analogicznie, trudno mówić o zagrożeniu dla wolności innych osób. Przede wszystkim z wywodu TK trudno się domyślić, jakich „innych” ma na myśli. Jeśli tym „innym” ma być przyszły współmałżonek, który dany związek chce świadomie zawrzeć, to raczej zakaz z art. 12 k.r.o. narusza również jego prawa, a nie go chroni i to niezależnie od faktu, czy jest osobą sprawną czy z niepełnosprawnością. Wolności zaś pozostałych osób nijak nie mogą być naruszone przez małżeństwo innych, gdyż po prostu nie ma ono żadnego wpływu na sferę prawną nikogo innego poza samymi małżonkami i ewentualnie ich dziećmi, ale interesy tych ostatnich ma według TK chronić inna zasada – dobra dziecka.

Zresztą także w tej kwestii trudno się z rozumowaniem TK zgodzić, nawet pomijając brak precyzji pojęcia „dobra dziecka”. Przypomnieć należy dwa, wspomniane już wcześniej, fakty. Po pierwsze, małżeństwo i prokreacja są niezależne od siebie. Zakazywanie zawierania małżeństw prowadzi więc często paradoksalnie właśnie do skrzywdzenia dziecka poprzez skazanie go na urodzenie się poza małżeństwem. Po drugie, część osób dążących do legalizacji swoich związków wcale nie dąży do posiadania dzieci albo wręcz z przyczyn medycznych nie może ich mieć. Wobec tych osób argument „dobra dziecka” jest więc po prostu nieadekwatny. Ponadto należy jeszcze wskazać jeden element, który podważa zasadność ograniczania praw osób z niepełnosprawnością w imię „dobra dziecka”. TK, prowadząc taką argumentację, ma na myśli dzieci nienarodzone, a nawet niepoczęte. Prowadzi to do dwojakiego błędu logicznego: porównania praw podmiotowych osób istniejących do jakiś niesprecyzowanych interesów osób ewentualnie potencjalnie przyszłych, acz całkowicie niepewnych (nie można tu mówić o ich prawach podmiotowych, bo nieistniejący takich praw po prostu nie mają), a także do sugestii, że dla owych potencjalnych dzieci lepiej jest się w ogóle nie urodzić, niż przyjść na świat z niepełnosprawnymi intelektualnie lub psychicznie małżonków, którzy nie byłiby w stanie samodzielnie ich wychować. Konkluzja o przewadze interesów osób nieistniejących nad konstytucyjnymi uprawnieniami osoby z niepełnosprawnością jest prawnie niedopuszczalna, co nie wymaga nawet szerszego komentarza. Z kolei wybór nieistnienia nad istnieniem, pomijając nawet wskazany przez RPO jego ewidentnie eugeniczny charakter, nie ma naukowego uzasadnienia, gdyż nie da się udowodnić, że niebyt jest lepszy od życia, nawet bardzo trudnego.

Także gdy mowa o „ochronie małżeństwa”, trudno zgadnąć, co TK ma na myśli. Raczej nie chodzi tu o ochronę konkretnego małżeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, bo znowu prowadziłyby to do wniosku, że TK chce chronić małżeństwo przez jego niebyt. Z kolei małżeństwo jako instytucja nie poniesie żadnej straty, nawet jeśli pozwoli się je zawierać osobom ubezwłasnowolnionym całkowicie, gdyż konkretne związki nie mają wpływu na istnienie instytucji prawa. W przeciwnym razie musielibyśmy mówić o konieczności „ochrony małżeństwa” przed rozwodami, przemocą, uzależnieniami czy choćby rosnącą

ilością związków nieformalnych. Nie da się rozwiązać problemu społecznego kryzysu małżeństwa regulacją prawną, a w szczególności zakazami jego zawierania.

W kontekście owej wspomnianej przez TK wielokrotnie „ochrony małżeństwa” ewidentnie widać, że sędziowie orzekający w niniejszym składzie mają bardzo konserwatywne poglądy, nieadekwatne do współczesnej rzeczywistości społecznej. Wielokrotnie powtarza się w uzasadnieniu twierdzenie o tradycyjnej rodzinie opartej na małżeństwie, tradycyjnych zakazach małżeńskich, tradycyjnej roli małżeństwa w postaci prokreacji i wychowania dzieci. Podkreślenia wymaga fakt, że tradycja nie jest żadną wartością i nie może służyć do sankcjonowania jawnie niesprawiedliwych norm społecznych. Dzisiejsza rodzina wygląda inaczej niż w czasach tworzenia k.r.o. Współczesne małżeństwo wcale nie spełnia przede wszystkim roli prokreacyjnej i wychowawczej. Wobec zrównania statusu dzieci małżeńskich i pozamałżeńskich równie ważne, jeśli często nie ważniejsze, dla osób legalizujących swój związek są kwestie finansowe (podatkowe, kredytowe, dziedziczenie) czy urzędowe (dostęp do informacji, działanie bez pełnomocnictwa), a przede wszystkim emocjonalne i religijne. Warto podkreślić tę ostatnią kwestię, o której TK wyraźnie zapomniał. Żadne państwo nie może wymagać od swoich obywateli, dla których związek pozamałżeński może być przejawem grzechu (co występuje w większości religii monoteistycznych), by wobec prawnej niemożności zawarcia małżeństwa rezygnowali z takiego związku albo żyli sprzecznie w zasadami własnej wiary. Co prawda mamy rozdział Kościoła od państwa, jednakże aspekt ten, należący również do prawa do prywatności, musi być przez organy władzy brany pod uwagę, gdyż paradoksalnie zakaz małżeński u osób wierzących (czyli formalnie ponad 90% naszego społeczeństwa) może prowadzić do naruszenia ich – również konstytucyjnego – prawa do życia zgodnie z własnym wyznaniem i sumieniem.

Mając na uwadze te argumenty, po prostu nie można się zgodzić z hierarchią wartości przyjętą przez TK. W kontekście małżeństwa to jednostka – a konkretnie dwie – ich dobro i autonomia są ważniejsze niż porządek społeczny czy jakiegokolwiek inne wartości. Co więcej, ograniczenia z art. 12 k.r.o., a w szczególności z art. 11 k.r.o., są wbrew twierdzeniom TK po prostu dysproporcjonalne i to w zakresie wszystkich trzech punktów wskazanych przez TK. Po pierwsze, są one nieprzydatne – nie prowadzą bowiem do osiągnięcia zamierzonych przez ustawodawcę skutków, czyli np. dobra dziecka, które – jak wspomniano – po prostu urodzi się poza małżeństwem. Po drugie, nie są konieczne – osobom, które mają problemy w wypełnianiu ról społecznych małżonka czy rodzica, wystarczy udzielać adekwatnego wsparcia, np. poprzez asystenta rodziny czy asystenta osoby z niepełnosprawnością. Po trzecie, stanowią zbyt ciężar dla obywatela, gdyż z powodu ich istnienia większość osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną nie wchodzi w związki małżeńskie, a gdy próbuje to zrobić, spotyka się z upokarzającym traktowaniem naruszającym ich poczucie godności.

Poczucie godności jest zresztą kwestią, do której TK w ogóle się nie odniósł. Zasada poszanowania godności jest przez TK od zawsze marginalizowana, choć zgodnie z Konstytucją jest ona zasadą podstawową, stanowiącą źródło wszystkich praw i wolności (art. 30 Konstytucji). Zgodzić się należy, że zasadne jest postulowanie zmiany w przyszłości linii orzeczniczej TK i uznanie art. 30 Kon-

stytucji jako samoistnej podstawy wzorca konstytucyjnego na wzór orzecznictwa niemieckiego (Stefanicki, 2017). W dążeniu do równouprawnienia w dostępie do małżeństwa przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną bowiem właśnie o godność chodzi – by czuły się równymi, pełnoprawnymi obywatelami w najbardziej prywatnych aspektach swojego życia, a nie osobami gorszej kategorii, którym państwo zabrania być szczęśliwymi we własnym domu.

Na zakończenie warto wspomnieć o jeszcze jednej kwestii, na której co prawda TK nie oparł, i słusznie, swojego wyroku – na argumencie marszałka Sejmu RP, że art. 12 k.r.o. służy ochronie osób z niepełnosprawnościami przed konsekwencjami ich nieprzemyślanych decyzji. Taka argumentacja jest przejawem najgorszego chyba stereotypu osoby z niepełnosprawnością intelektualną, a w szczególności z niepełnosprawnością psychiczną. Cała praca edukacyjna wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną skupia się na nauczaniu, że czyny i decyzje mają swoje konsekwencje, za które ponosi się odpowiedzialność. Idee wspomaganego podejmowania decyzji i niezależnego życia właśnie się na tym opierają. Marszałek Sejmu potraktował dorosłe osoby z niepełnosprawnością jak duże dzieci, negując ich wolność, autonomię i zdolność uczenia się. Z kolei osoby z zaburzeniami psychicznymi uznał po prostu za – mówiąc kolokwialnie – głupie, a przecież zaburzenia psychiczne występują także u osób o bardzo wysokim poziomie inteligencji, kreatywności, umiejętności społecznych na różnych polach, w tym nawet u noblistów. Może gdyby marszałek Sejmu, a także sędziowie TK pomyśleli konkretnie, o jakich osobach mówią, gdyby zastanowili się, że ograniczają prawo do zawarcia małżeństwa m.in. takim ludziom, jak: John Nash, Ernest Hemingway, Abraham Lincoln, Waław Niżyński, Catherine Zeta-Jones, Zdzisław Beksiński, Wojciech Młynarski i wielu innym równie znanym i zasłużonym, ich stanowisko byłoby inne.

Niestety, przedmiotowy wyrok sprawił, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną ponownie zostały pozostawione same sobie, na marginesie społeczeństwa, bez wsparcia państwa i bez perspektyw na zmianę. Co więcej, TK, którego zadaniem jest bronić praw człowieka i stać na straży humanizmu i demokracji w zmieniającym się społeczeństwie, nie tylko to zadanie zaprzepaścił, ale wręcz pogłębił istniejące negatywne stereotypy. Jeszcze bardziej smutne jest to, że zrobił to tzw. „stary” TK, a w składzie zasiadali tak znani propagatorzy praw człowieka i obrońcy Konstytucji RP, jak prof. Andrzej Rzepliński, prof. Andrzej Wróbel, prof. Marek Zubik, prof. Sławomira Wronkowska-Jaśniewicz czy Stanisław Rymar. Osobom z niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną pozostaje teraz jedynie mieć nadzieję, że przedmiotowy wyrok i regulację art. 11 i 12 k.r.o. potępi Komitet ONZ oraz że jak najszybciej nadejdą czasy, gdy opinia organów międzynarodowych będzie miała wpływ na tworzenie, interpretację i stosowanie prawa w Polsce.

Bibliografia

- ICD-10, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych*, WHO, wydanie 2008. https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icd10tomi_56a8f5a554a18.pdf, konsultacja 1 września 2018 r.
- Stefanicki, R. (2017). Glosa do wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 22 listopada 2016 r., sygn. K 13/15. *Prokuratura i Prawo*, 11, 177–194.

LUDWIK MALINOWSKI
<https://orcid.org/0000-0002-4987-509X>
 APS, Warszawa
 lmalinowski@aps.edu.pl

**NAJWYŻSZA IZBA KONTROLI
 O KSZTAŁCENIU UCZNIÓW
 Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI
 Część II**

Na możliwość kształcenia dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych znaczący wpływ ma współpraca szkoły z rodzicami, zwłaszcza przy realizacji zajęć rewalidacyjnych określonych w orzeczeniu. Rodzice często rezygnowali z nich, gdyż korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest dobrowolne, pomimo że dyrektor szkoły czy przedszkola jest zobowiązany zorganizować dla uczniów z niepełnosprawnościami zajęcia rewalidacyjne. Dyrektor szkoły nie może jednak zmusić ucznia do uczestniczenia w tych zajęciach. Warto jeszcze dodać, że udział w nich nie decyduje o promocji ucznia do następnej klasy. Można się więc zastanowić, co wpływa na rezygnację z tego rodzaju zajęć, mimo że są one potrzebne. Wymienia się zbyt duże obciążenie dziecka nauką i obowiązującymi interesującymi zajęciami. Zdaniem rodziców ważny jest też stan zdrowia ucznia.

W dużej części kontrolowanych placówek rezygnacje te były składane w związku z niemożliwością zorganizowania przez szkołę specjalistycznych zajęć. Pomimo wielu piętujących się na tym polu trudności część rodziców podejmowała decyzję o realizacji zajęć rewalidacyjnych poza szkołą, zdarzyło się (tylko w jednej szkole), że rodzice podejmowali działania mające na celu zaproponowanie innych form pomocy.

Jeśli powodem tego była niechęć dziecka do prowadzonych zajęć, wówczas niektóre szkoły proponowały inne formy zajęć, np. terapię pedagogiczną zamiast logopedycznej, terapię logopedyczną zamiast zajęć z surdopedagogiem. Warto też zauważyć, że wielu rodziców o rezygnacji z prowadzonych zajęć składało oświadczenia sporządzane na piśmie. W jednej ze szkół dyrektor wyjaśnił,

że każdorazowo prowadzone były z rodzicami rozmowy na temat powodów rezygnacji z zajęć. Nie zawsze były one skuteczne. Najczęściej nie były realizowane zajęcia z zakresu terapii behawioralnej metodą biofeedback oraz psychologicznej. Na ogół do prowadzenia tych zajęć brakuje specjalistów. Rodzice oświadczały, że realizować je będą we własnym zakresie, co najczęściej było nieprawdą, zrozumiałe, że ze szkodą dla dziecka.

Niektóre szkoły opracowały własne druki przygotowane dla rodziców, nie zawierały one jednak przyczyn podejmowania decyzji o rezygnacji. Z wyjaśnień składanych przez dyrektorów tych szkół wynika, że główną przyczyną omawianych rezygnacji była obawa rodziców przed stygmatyzacją ich dzieci jako uczniów mało zdolnych, muszących korzystać z dodatkowych zajęć. Nasuwa się ciekawe spostrzeżenie, że wstyd przed otoczeniem jest ważniejszy niż faktyczne potrzeby dziecka. Niestety, rodziców często nie da się zmienić, nawet wówczas, gdy w grę wchodzi dobro dziecka. Zdarzały się przypadki wręcz uwłaczające, to jest niezapewnienie wsparcia umożliwiającego uczniom udział w zajęciach lekcyjnych z całą klasą, co nie pozwalało w pełni realizować zaleceń orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego w zakresie integracji uczniów niepełnosprawnych ze środowiskiem równieśniczym. Były one jednak nieliczne.

W placówkach objętych kontrolą (tabela) najczęściej nie zapewniono dzieciom pomocy psychologów, logopedów, pedagogów specjalnych i rehabilitantów. Ponadto, pomimo że orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wskazywały formy terapii, wymagające zatrudnienia nauczycieli z przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej do pracy z uczniami niesłyszącymi lub słabosłyszącymi (surdopedagogów), lub słabowidzącymi (tyflop pedagogów), nie zatrudniono odpowiednich osób lub zatrudniono je w wymiarze niepozwalającym na pełną realizację zaplanowanego wsparcia. Tylko w dwóch przedszkolach na pięć, w których dzieci z niepełnosprawnościami były objęte wczesnym wspomaganie rozwoju, zapewniono pomoc psychologa, co było

wymagane rozporządzeniami o wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci.

Zajęcia rewalidacyjne prowadzili także nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, np. matematyki, języka polskiego, historii. Zajęcia rewalidacyjne z uczniem z zespołem Aspergera prowadziła osoba, która posiadała dyplom ukończenia studiów magisterskich z geografii, studiów wyższych zawodowych z matematyki oraz studiów podyplomowych z matematyki. Z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zajęcia rewalidacyjne w wymiarze dwóch godzin tygodniowo prowadzili nauczyciele języka polskiego i matematyki, z innym uczniem – nauczyciel języka polskiego. Przykładów tego typu było znacznie więcej.

Najczęściej przyczynami niezatrudnienia wymaganych specjalistów były kłopoty ze znalezieniem odpowiednich osób, względy organizacyjne, często także związane z niewłaściwą interpretacją wskazań zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego oraz niejednoznacznością przepisów oświatowych w tym zakresie.

Ale były też przykłady pozytywne. W szkolnych planach nauczania dla uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach/przed-szkolach oprócz zajęć edukacyjnych obowiązkowych uwzględniano także obowiązkowe zajęcia rewalidacyjne lub inne zajęcia dodatkowe z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, tj. specjalistyczne, korekcyjno-kompensacyjne, dydaktyczno-wyrównawcze. Były to jednak nieliczne przypadki.

Zdaniem kontrolerów NIK największe kłopoty związane z edukacją włączającą sprawiają uczniowie z autyzmem, zespołem Aspergera i niepełnosprawnościami sprzężonymi. Zapewnienie nauczycielowi tych dzieci dodatkowej pomocy jest konieczne. Pomimo tego wielu rodziców nie zaakceptowało możliwości zapewnienia wsparcia dodatkowej osoby współorganizującej proces kształcenia ich dziecka. Kontrolerzy podają mnóstwo przykładów trudności wynikających z realizacji edukacji włączającej. Bardzo często organy prowadzące szkoły i przedszkola nie wyrażają zgody na zatrudnianie dodatkowych osób wspomagających

tego rodzaju kształcenie, a jest to konieczne, wręcz niezbędne.

Pomimo wielu niedomagań sytuacja zmienia się na lepsze. Wyraźnie następuje integracja uczniów niepełnosprawnych ze środowiskiem, w tym z dziećmi pełnosprawnymi. W czym się to wyraża? Otóż nigdzie nie stwierdzono, aby uczniowie niepełnosprawni w szkołach ogólnodostępnych byli wykluczeni z udziału w uroczystościach szkolnych i zajęciach pozalekcyjnych, na przykład wycieczkach, wyjściach do muzeów zaplanowanych i realizowanych dla całej szkoły. Opiekę nad nimi sprawowali nauczyciele, wychowawcy klas, pedagodzy szkolni. Bardzo często też dobrowolnie włączali się rodzice uczniów niepełnosprawnych. Miało to szczególnie ważne znaczenie dla uczniów korzystających z indywidualnego nauczania, którzy na ogół są oddzieleni od środowiska szkolnego. Bardzo często w orzeczeniu wskazywany jest rodzaj zajęć, w których uczniowie z niepełnosprawnościami nie tylko mogą, ale powinni uczestniczyć.

Powróćmy jeszcze do wieloaspektowej oceny funkcjonowania uczniów, bowiem jest to zagadnienie ważne, ale nie zawsze przestrzegane w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych uczących się w szkolnictwie ogólnodostępnym. Niestety, nie została zastosowana zasada zespołowości dokonywania tych ocen, najczęściej zajmowała się tym jedna wybrana osoba. Oceny tego rodzaju nie były kompletne, nie zawierały też oceny efektywności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warto zastanowić się, co było powodem niesporządzenia tego rodzaju ocen. Przyczyn było kilka, m.in. niezajomość przez dyrektorów szkół lub koordynatorów zespołów wymogów prawnych w tym zakresie, a także trudności związane z koniecznością zorganizowania i uzgodnienia ocen przez zespół. Są też przyczyny niezależne od placówek, jak na przykład przyczyny niedookreślone w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego i spodziewanych efektów udzielanego wsparcia.

Problem wygląda następująco. Rodzice ucznia/dziecka albo pełnoletni uczniowie osobiście mają prawo uczestniczyć w spo-

tkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji IPET. Mieści się w tym wielospecjalistyczna ocena funkcjonowania ucznia. Niestety podejmowane jest to bardzo rzadko. Przykład: na 28 kontrolowanych placówek aż w 25 nie było to realizowane, rzeczywiście z dużą szkodą dla uczniów. Różne trudności wpływały na to, że dyrektorzy szkół proponowali modyfikację IPET, przystosowując go do możliwości istniejących w szkole. Najczęściej proponowane zmiany sprowadzały się do realizacji tylko niektórych zajęć, cyklu spotkań z rodzicami, a także przydzielania form wsparcia możliwych do realizacji w danej placówce. W niewielkim stopniu uwzględniany był zakres pomocy dydaktycznych i sprzętu rehabilitacyjnego, aby poprawić funkcjonowanie uczniów.

W wielu kontrolowanych przez NIK placówkach zespoły nauczycieli lub rady pedagogiczne uznawały, że dotychczasowe formy wsparcia uczniów niepełnosprawnych były wystarczające i nie rekomendowano żadnych innych form, pomimo że wskazywane one były w orzeczeniach. Działo się tak nawet wówczas, gdy uczniowie niepełnosprawni otrzymywali kolejne zalecenia w nowych orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego lub o potrzebie indywidualnego nauczania. Można więc przyjąć, że wielospecjalistyczne oceny niestety nie zakorzeniły się jeszcze w ocenie uczniów niepełnosprawnych, którzy włączani są do szkolnictwa ogólnodostępnego.

Bardzo często bywa, że dyrektorzy, którzy nie mają nic wspólnego z pedagogiką specjalną, a nawet z pedagogiką, samodzielnie modyfikują przydzielone w orzeczeniach formy wsparcia i wymiar godzinowy, mimo że zespoły wielospecjalistyczne rekomendują co innego. Takie uogólnienie byłoby jednak zbyt krzywdzące, bowiem tylko w czterech kontrolowanych placówkach stwierdzono najwięcej nieprawidłowości związanych z realizacją wsparcia kształcenia specjalnego, natomiast w 14 placówkach dyrektorzy sami, z własnej inicjatywy, identyfikowali obszary kształcenia specjalnego wymagające poprawy i formułowali w tym zakresie wnioski, mając na

uwadze przede wszystkim dobro uczniów niepełnosprawnych.

Co jeszcze w tym zakresie się dzieje i co też można nazwać zmianami na lepsze? Wszystkie kontrolowane placówki podejmowały szereg działań nie zawsze obligatoryjnych, wynikających z przepisów w danym obszarze. Chodzi tu o jednostki organizacyjne z zakresu pomocy społecznej i udzielanie pomocy rodzinom w uzyskaniu przysługującego im wsparcia finansowego, przykładowo wsparcia dla dziecka słabosłyszącego przy zakupie aparatu słuchowego. Ale też kontrolowane szkoły i przedszkola nie współpracowały ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, w tym również ze szkołami specjalnymi, które z mocy prawa są zobowiązane do wspierania szkół ogólnodostępnych w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych. Na tym polu występuje wyraźny brak koordynacji.

O nauczycielach już pisano, ale ze względu na to, że nauczyciele są najważniejsi w realizacji edukacji włączającej, należy poświęcić im jeszcze nieco więcej uwagi, zwłaszcza efektywności ich pracy. Otóż większość nauczycieli spośród 110 pozytywnie określiła funkcjonowanie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Taka sama większość wskazała równocześnie na czynniki utrudniające realizację edukacji włączającej. Najczęściej wymienianą przez nauczycieli przyczyną obniżenia efektywności pomocy lub niemożności realizacji wszystkich form wsparcia były trudności wynikające z konieczności pracy z dużym zespołem klasowym (liczącym ponad 30 uczniów), w którym byli uczniowie wymagający indywidualnego podejścia (np. z zespołem Aspergera), oraz brak nauczycieli wspierających. Również często zwracano uwagę na ograniczone możliwości korzystania z pomocy pedagoga szkolnego, psychologa lub innych specjalistów (tyflopedagogów, surdopedagogów, logopedów), a także na niewystarczające wsparcie szkoleniowe w zakresie doskonalenia metod i form pracy oraz dokumentowania pracy z uczniami o różnych dysfunkcjach.

Nauczyciele wskazywali także na trudności wynikające z niedostatku odpowiednio wyposażonych pomieszczeń do prowadzenia terapii oraz na występowanie barier architektonicznych utrudniających funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnościami ruchowymi i sprzężonymi. Widziano również konieczność zwiększenia liczby zajęć dla uczniów z najpoważniejszymi dysfunkcjami oraz poprawy wyposażenia placówek w odpowiednie pomoce dydaktyczne do prowadzenia zajęć.

Większość nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie stwierdziła związku między realizacją tego zadania a podwyższeniem ich zarobków. Wskazywano, że prowadzenie zajęć mogło mieć wpływ na wymiar tzw. dodatku motywacyjnego lub uzyskanie nagrody za wyniki w pracy. Nauczyciele prowadzący zajęcia z tymi uczniami nie zawsze czuli się w pełni docenieni, uznali, że w placówkach premiuje się głównie nauczycieli, których uczniowie odnoszą sukcesy (w konkursach, olimpiadach). Trzeba zaznaczyć, że pojawiły się także stwierdzenia, że nauczyciele otrzymywali pochwały od dyrekcji za właściwe prowadzenie edukacji dziecka z niepełnosprawnością, a dodatkowo praca ta dawała im dużo satysfakcji zawodowej. Były to jednak nieliczne stwierdzenia.

Odnośząc się do identyfikacji szans i zagrożeń realizacji edukacji włączającej, prawie wszyscy nauczyciele podali, że w pełni popierają edukację włączającą, gdyż niesie ona obopólne korzyści zarówno dzieciom niepełnosprawnym, jak i ich pełnosprawnym rówieśnikom. Dzięki edukacji włączającej dziecko z niepełnosprawnościami czuje się pełnosprawnym członkiem społeczności klasowej, bierze aktywny udział z życia klasy i szkoły, rozwija empatię i nawiązuje przyjaźnię z pełnosprawnymi uczniami. Ponadto dzieci uczą się wzajemnej odpowiedzialności za siebie, akceptacji, bezinteresownej pomocy innym. Jeden z nauczycieli (pedagog z 20-letnim stażem) podał, że celem wychowawczym edukacji włączającej jest kształtowanie umiejętności rozpoznawania, a nade wszystko wczuwania się w przeżycia i emo-

cje drugiego człowieka. W efekcie przynosi to poczucie podobieństwa emocji przeżywanych przez uczniów. Wraz ze zrozumieniem podobieństwa doświadczeń emocjonalnych wzrasta poziom sympatii i gotowość do pomagania. Dzięki edukacji włączającej uczniowie stają się bardziej empatyczni i wrażliwi na potrzeby drugiego człowieka. Wzrasta w nich poczucie własnej wartości i godności. Znikają stereotypy i mury milczenia o problemach uczniów niepełnosprawnych czy ich rodzin. Zdaniem innego nauczyciela dziecko niepełnosprawne w szkole masowej to okno na świat, uczenie się, wychowanie, czerpanie wzorców zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, naśladownictwo, uczenie się asertywności, empatii.

W wypowiedziach postulowano, aby edukacja dzieci z niepełnosprawnościami stanowiła integralną część systemu oświaty. Konieczne są zmiany systemowe, prowadzące do uelastycznienia programów i indywidualizacji nauczania zgodnie z tempem rozwoju uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponadto przygotowanie systemu wspomagania nauczycieli szkół ogólnodostępnych i wprowadzanie nowego modelu ich kształcenia. W wypowiedziach znalazły się też stwierdzenia, że nie powinno się tak dużo mówić o finansowaniu kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami, a o kształtowaniu wydatków proporcjonalnie do zidentyfikowanych potrzeb, gdyż im wcześniej i intensywniej wdrożone będzie wsparcie, tym większe oszczędności można poczynić w przyszłości. Takiej świadomości, zdaniem nauczycieli, często brakuje organom prowadzącym i szkoły, i przedszkola. Obowiązujący system oceny pracy szkół, bazujący na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych, nie premiuje placówek prowadzących trudniejsze kształcenie niepełnosprawnych.

Zagrożeniem dla edukacji włączającej może być stygmatyzowanie klas, w których uczą się dzieci niepełnosprawne, przez przydzielanie do nich tylko słabych uczniów pełnosprawnych i „przypadkowych” nauczycieli, gdyż – zdaniem części nauczycieli – nie każdy może być w pełni przygotowany do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami

Tabela

Wykaz jednostek kontrolowanych		Ocena kontrolowanej jednostki	
Lp.	Jednostka organizacyjna NIK przeprowadzająca kontrolę	Nazwa jednostki kontrolowanej	Imię i nazwisko kierownika jednostki kontrolowanej
1	Delegatura w Białymstoku	Publiczne Gimnazjum im. Ofiar Katyń w Piątnicy	Artur Wierzbowski
2		Zespół Szkół Ekonomicznych i Ogólnokształcących nr 6 w Łomży	Paweł Drożyner
3		Szkoła Podstawowa im. Króla Zygmunta Augusta w Wasilkowie	Anna Ewa Fidurska
4		Przedszkole nr 5 w Siemiatyczach	Małgorzata Śnieżko
5		Gminny Zespół Szkół w Łagowie	Wiesław Nawrocki
6	Delegatura w Kielcach	Gimnazjum w Stąporkowie	Joanna Bernat
7		Szkoła Podstawowa nr 4 w Jędrzejowie	Anastazja Bogdał
8		Technikum nr 2 w Zespole Szkół Ekonomicznych w Skarżysku Kamiennej	Jolanta Nowicka
9	Delegatura w Krakowie	Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Łopusznie	Krzysztof Kumański
10		Zespół Szkół Samochodowo-Usługowych w Skarżysku Kamiennej	Halina Siczka
11	Delegatura w Krakowie	Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 1 w Osieku	Krystyna Czerny
12		Szkoła Podstawowa nr 1 im. Henryka Sienkiewicza w Miechowie	Anna Gawin
13		Zespół Szkół w Prandocinie	Kazimierz Maciaszek
14		Technikum w Powiatowym Zespole nr 2 Szkół Ogólnokształcących Mistrzostwa Sportowego i Technicznych w Oświęcimiu	Jacek Stoch
15	Delegatura w Krakowie	Szkoła Podstawowa w Brzeczowicach	Grażyna Kwiecińska
16		Komunalne Przedszkole Publiczne w Szczurowej	Marta Głęb

Lp.	Jednostka organizacyjna NIK przeprowadzająca kontrolę	Nazwa jednostki kontrolowanej	Imię i nazwisko kierownika jednostki kontrolowanej	Ocena kontrolowanej jednostki
17	Delegatura w Łodzi	Szkoła Podstawowa i Przedszkole w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Gomicach	Joanna Łyś	Opisowa
18		Gimnazjum w Zespole Szkół Samorządowych w Paradyżu	Mirosław Kuleta	Pozytywna mimo stwierdzonych nieprawidłowości
19		Gimnazjum nr 2 w Zespole Szkół nr 2 w Wieruszowie	Marian Kazuś	Pozytywna mimo stwierdzonych nieprawidłowości
20		Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 3 i Technikum w Zespole Szkół Drzewnych i Ochrony Środowiska w Radomsku	Agnieszka Łukomska	Pozytywna mimo stwierdzonych nieprawidłowości
21	Delegatura w Poznaniu	IV Liceum Ogólnokształcące i Technikum w Zespole Szkół nr 4 w Lesznie (dawnej Zespół Szkół Ochrony Środowiska)	Maria Koroniak	Opisowa
22		Przedszkole nr 2 w Kórniku	Iwona Justkowiak	Opisowa
23		Zespół Szkół w Stawiszynie	Joanna Woszczyk	Pozytywna
24		Publiczna Szkoła Podstawowa im. Batalionu Spadochronowego 1 Armii Wojska Polskiego w Lubaszu	Mirosława Mańkowska od 1 września 2016 r., poprzednio Marcin Korczyk	Opisowa
25	Delegatura we Wrocławiu	Przedszkole Publiczne nr 1 w Kamiennej Górze	Dorota Kurowska	Negatywna
26		Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Rudnej	Zbigniew Grabowski	Pozytywna mimo stwierdzonych nieprawidłowości
27		Gimnazjum nr 2 im. Żołnierza Polskiego w Strzelinie	Krzysztof Pietkos	Pozytywna mimo stwierdzonych nieprawidłowości
28		Liceum Ogólnokształcące im. Braci Śniadeckich w Zgorzelcu	Dorota Chitruń	Opisowa

Źródło: Raport NIK.

zarówno ze względu na wiedzę i doświadczenie, ale także cechy osobowościowe, takie jak: otwartość, empatia, elastyczność, serdeczność. Kilkunastu nauczycieli zwróciło uwagę, że rodzice uczniów pełnosprawnych często wykazują rezerwę czy wręcz niechęć wobec wspólnej edukacji ich dzieci z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie lub autystycznymi. Czterech nauczycieli zatrudnionych w jednej z placówek wyraziło zaniepokojenie decyzją organu prowadzącego, w wyniku której wszystkie dzieci niepełnosprawne z gminy będą kierowane tylko do jednej szkoły, co może zniweczyć wieloletnie wysiłki szkoły przygotowującej się do realizacji edukacji włączającej.

Na koniec warto zastanowić się nad metodyką kontroli i celami szczegółowymi, które bezpośrednio związane są z realizacją omawianej problematyki. Cel główny zakładał organizację wsparcia kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, natomiast cele szczegółowe określały formy i sposoby wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, realizację zajęć wynikających z orzeczeń, nadzór nad ich prawidłowym prowadzeniem, uwzględnione też zostały finanse. Kryterium wyboru placówek oświatowych była realizacja kształcenia co najmniej jednego ucznia z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera) lub niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz dodatkowe wsparcie uczniów w ramach wczesnego rozwoju dziecka. Została uwzględniona możliwość kontroli wszystkich etapów edukacyjnych wybranych do kontroli szkół i przedszkoli, które funkcjonują w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich; obejmowały one 77% wszystkich badanych placówek.

Warto zauważyć, że problematyka edukacji włączającej oraz działania państwa na rzecz wsparcia osób z niepełnosprawnościami nie dotyczą wyłącznie edukacji, lecz także rynku pracy i życia w społeczeństwie. W tak rozumianej rzeczywistości edukacja włączająca jest elementem szerszego procesu, bazuje na doświadczeniach edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, może być pochodną stosunku danej jednostki do

osób z niepełnosprawnościami oraz ostrzegania ich miejsca w życiu społecznym i przestrzeni publicznej. Przekonanie, że niepełnosprawność to kara za grzechy, jest wciąż relatywnie popularne w polskim społeczeństwie. Czasem słyszy się, że nie bez powodu jedne osoby są naznaczone przez los ciężkim kalectwem, a inne nie. Niektórzy mówią, że jest to kara za grzechy, własne lub rodziców, złe postępowanie, że nieszczęście spada na ludzi o złym charakterze. Niestety, takie myślenie nie jest wcale odosobnione.

Analiza raportu NIK oraz przegląd literatury i danych dotyczących problematyki edukacji włączającej prowadzą do dosyć oczywistych, ale wartych podkreślenia wniosków. Otóż upowszechnianie edukacji włączającej jest procesem, który – zgodnie z obowiązującym stanem prawnym – powinien być kontynuowany, ale nie będzie specjalnie szybki i łatwy. Co więcej, jest to proces, który nie jest powszechnie akceptowany i powoduje wiele napięć między rządem, jednostkami samorządu terytorialnego, dyrektorami i nauczycielami, rodzicami i uczniami – pełnosprawnymi oraz tymi z niepełnosprawnościami. Błędem byłoby przerywanie tego procesu, zamiast zintensyfikowania działań na rzecz jego lepszego i skuteczniejszego wdrożenia. Co najważniejsze, w związku ze wspomnianymi konfliktami i brakiem powszechnej akceptacji dla działań włączających nie wystarczy samo tzw. zarządzanie, czyli jedynie tworzenie ram prawnych na rzecz edukacji włączającej. Owszem, jest to ważne, ale oprócz tego niezbędny jest stały monitoring praktyki oświatowej oraz kontrola tego, jak prawo jest realizowane w terenie. Eksperti zwracają również uwagę, że pełen monitoring systemu powinien obejmować zarówno dostęp do edukacji, efektywność nauczania, jak i stosowanych rozwiązań.

Badania i analizy literatury wskazują – co również przytacza raport NIK – że Polska, jeśli chodzi o działania na rzecz upowszechniania edukacji włączającej i napotymane bariery, niczym specjalnym nie wyróżnia się od innych państw europejskich. Tym bardziej, że rozpoczęła ona cały proces rela-

tywnie późno w stosunku do wielu krajów Europy Zachodniej, a także miała i nadal ma rozbudowaną sieć szkół specjalnych, stanowiących alternatywę do włączania i lobujących za jego ograniczeniem. Warto też zwrócić uwagę, że polityczny zwrot w kierunku włączania po osiągnięciu pewnego pułapu nie przekłada się na istotny spadek uczniów kształcących się w placówkach segregacyjnych. Można mówić o przynajmniej kilku potencjalnych obszarach poszukiwań wyjaśnienia tego zjawiska. W pierwszej ko-

lejności należy zacząć od szerszego kontekstu środowiskowego, związanego z funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnościami w życiu codziennym, poza edukacją, w drugiej zaś – od kształcenia nauczycieli, organizacji i finansowania edukacji, w tym również chodzi o rozwiązania dedykowane uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a kończąc na skali mikro, to znaczy działaniach poszczególnych dyrektorów szkół i nauczycieli w stosunku do konkretnych realiów środowiskowych w naszym kraju.

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Emilia Śmiechowska-Petrovskij: *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania.* Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, ss. 262.

We wstępie do książki autorki piszą: „pokonanie własnej bierności ruchowej, zwiększenie niezależności od innych ma duże znaczenie psychoterapeutyczne. Pozwala przeżyć sukces, dostrzec nowe cele i szanse życiowe, a tym samym podnieść samoocenę i zwiększyć motywację do dalszej rehabilitacji. Jest to droga do lepszego przystosowania społecznego, rozumianego nie tylko jako asymilacja w danym środowisku, lecz także jako czynne i twórcze uczestnictwo w pożądanym społecznie przekształcaniu rzeczywistości”. Podkreślają tym samym, że ważną rolę w życiu osób niewidomych i słabowidzących odgrywa orientacja przestrzenna i samodzielne, bezpieczne poruszanie się.

Orientacja w przestrzeni osób z dysfunkcją wzroku wymaga przede wszystkim nabycia umiejętności związanych z poruszaniem się oraz lokalizowaniem obiektów w otoczeniu. W różnych definicjach podkreśla się efektywne wykorzystanie wszystkich dostępnych zmysłów do określenia swojej pozycji w przestrzeni, między innymi dzięki wiedzy o otoczeniu i zachodzącym w nim relacjom odległości i czasu oraz wyobraźni przestrzennej. Dobre opanowanie umiejętności związanych z samodzielnym poruszaniem się i orientacją w przestrzeni zwiększa zarówno bezpieczeństwo, jak i niezależność osób z niepełnosprawnością wzroku, co szczególnie zostało zaakcentowane w omawianej publikacji.

Każdy rozdział książki, a jest ich siedem, prowadzi czytelnika od definicji kluczowych pojęć, przez rozważania teoretyczne w kontekście problemów interdyscyplinarnych oraz przez zagadnienia praktyczne, obejmujące strategie nauczania orientacji przestrzennej, po nowe technologie wspomagające orientowanie się i samodzielność w lokomocji osób z niepełnosprawnością

wzroku. Układ i dobór treści sprawia, że jest to bogata, zarówno ze względu na kluczowe zagadnienia teoretyczne, jak i aktualne rozwiązania praktyczne, publikacja, z której na pewno skorzystają studenci kierunków pedagogicznych, nauczyciele orientacji przestrzennej, tyflopadaodzy i wszyscy, którzy pracują z osobami z niepełnosprawnością wzroku.

Rozdział pierwszy poświęcony jest kluczowym zagadnieniom rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz przedstawia w nim dawne i współczesne definicje rehabilitacji i jednego z jej obszarów, jakim jest orientacja przestrzenna i lokomocja osób niewidomych oraz słabowidzących. Autorka aktualizuje swoje wcześniejsze definicje i opracowania na ten temat.

Kolejne dwa rozdziały monografii mają charakter teoretyczno-praktyczny i obejmują zagadnienia dotyczące strategii nauczania orientacji przestrzennej oraz poruszania się osób niewidomych i słabowidzących. W pierwszym z nich, autorstwa Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz i Jacka Kwapisza, czytelnik znajdzie informacje praktyczne, w tym konkretne wskazówki co do pracy z osobą niewidomą w różnym wieku. W rozdziale zawarte są między innymi odpowiedzi, jak kształtować pojęcia przestrzenne u małych niewidomych dzieci, jak w przyszłości uczyć je technik ochronnych, systematycznego przeszukiwania otoczenia w celu odnalezienia upuszczonych przedmiotów, jak korzystać z pomocy widzącego przewodnika. Szczegółowo opisano techniki poruszania się z białą długą laską oraz możliwości, jakie daje osobie niewidomej umiejętność korzystania z wypukłych map i planów. Cennym zakończeniem rozdziału jest projekt podstawy programowej orientacji przestrzennej uczniów niewidomych oraz narzędzie do oceny kluczowych umiejętności z zakresu orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, nazwane przez autorów skalą ocen w tym obszarze. Podobne narzędzie, ale przeznaczone do pracy z osobami słabowidzącymi, znajduje się na końcu następnego rozdziału. To doskonała odpowiedź dla

studentów tyflopedagogiki, mniej doświadczonych nauczycieli orientacji przestrzennej czy tyflopedagogów, a także dla rodziców, którzy często nie zdają sobie sprawy z możliwości ich niewidomych dzieci w zakresie orientacji przestrzennej i samodzielnej lokomocji. To właśnie z myślą o nauczycielach oraz bliskich osób z niepełnosprawnością wzroku dużo uwagi poświęcono wyjaśnieniu czynników wpływających na funkcjonowanie wzrokowe ludzi słabowidzących, jak również konsekwencjom podstawowych schorzeń układu wzrokowego oraz metodycznym wskazówkom. Ta część książki ma bardzo praktyczny charakter. Zawiera przykładowe pytania do wywiadu oraz wypełniony arkusz oceny widzenia – narzędzia te mogą być przydatne w diagnozie funkcjonalnej uczniów słabowidzących, podobnie jak wskazówki metodyczne do pracy w zakresie nauki orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się.

Trzy ostatnie rozdziały monografii, których autorką jest Emilia Śmiechowska-Petrovskij, to prezentacja współczesnych rozwiązań w orientacji przestrzennej osób z niepełnosprawnością wzroku. Autorka podjęła się zadania usystematyzowania elektronicznych rozwiązań wspomagających orientację przestrzenną i poruszanie się osób z niepełnosprawnością wzroku, w tym systemów i narzędzi ułatwiających poruszanie się oraz nawigację.

We współczesnej edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących wykorzystuje się wiedzę z różnych obszarów nauki – nieocenioną rolę odgrywają w nich najnowsze technologie. Wsparcie w orientacji przestrzennej i lokomocji polega na wykorzystaniu technologii ułatwiających osobie z niepełnosprawnością wzroku wykrywanie przeszkód, bezpieczne poruszanie się na szlakach komunikacyjnych oraz orientowanie w nieznanym otoczeniu za pomocą systemów i urządzeń ułatwiających lokalizację położenia i nawigację.

Ważnym dopełnieniem tej części publikacji jest prezentacja wyników badań dotyczących doświadczeń niewidomych i słabowidzących użytkowników technolo-

gii wspomagających orientację przestrzenną i samodzielne poruszanie się. Cenne są wskazówki metodyczne do pracy z wykorzystaniem nowych technologii.

Publikację zamyka rozdział poświęcony roli i wykorzystaniu psów przewodników przez osoby z niepełnosprawnością wzroku. Korzystanie z tego rodzaju pomocy ma wymiar rehabilitacyjny i społeczny. Ma związek z procesem nabywania umiejętności skutecznego poruszania się z psem oraz ociepla wizerunek i wpływa na pozytywny odbiór osoby z niepełnosprawnością przez społeczeństwo.

Podsumowując prezentację omawianej publikacji, należy wyraźnie podkreślić jej wartość. Niezwykle umiejętnie połączono w niej zagadnienia uniwersalne, niezmiennie od lat, ze współczesnymi, aktualnymi trendami i potrzebami osób niewidomych i słabowidzących. Autorki – czerpiąc z wcześniejszych publikacji Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz, w tym z książki *Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabowidzących* (1990), z której korzystało wiele pokoleń tyflopedagogów – dopełniły tę wiedzę. Prezentując aktualne treści teoretyczne i rozwiązania praktyczne, nadały książce charakter kompendium. Wprawdzie dzięki rozwojowi tyflopedagogiki coraz to nowi badacze podejmują temat orientacji przestrzennej i pojawiają się liczne publikacje w różnych czasopismach oraz rozdziały w pracach zbiorowych, jednak recenzowana publikacja jest pierwszą współczesną książką podejmującą tak szeroko zagadnienia orientacji przestrzennej i poruszania się osób z niepełnosprawnością wzroku. Z pewnością stanie się ona źródłem wiedzy i inspiracji dla naukowców oraz praktyków pracujących z osobami niewidomymi i słabowidzącymi.

Małgorzata Paplińska

<https://orcid.org/0000-0002-2753-6636>

APS, Warszawa

mpaplińska@aps.edu.pl

Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska: *Sztuka! twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki*. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016, ss. 160.

Recenzowana publikacja składa się ze wstępu, trzech rozdziałów oraz zakończenia. Do każdego rozdziału dołączono bibliografię oraz notę o autorze. Książka poświęcona jest zagadnieniu sztuki/twórczości w życiu osób z niepełnosprawnościami oraz chorobą psychiczną. Przedstawia wspomniane osoby jako odbiorców sztuki, ale również jako twórców dzieł artystycznych. Treści poruszane w poszczególnych rozdziałach wchodzi w obszar pedagogiki specjalnej, psychologii klinicznej i wiedzy o sztuce.

We wstępie autorki zwracają uwagę, że trudno jest badać sztukę i twórczość, a w szczególności recepcję sztuki i ekspresję artystyczną osób z niepełnosprawnościami. Podjęły się jednak tego niełatwego zadania i dzięki swoim badaniom poszerzyły dotychczasowe dociekania naukowe na omawiany temat. Ich zamiarem było ukazanie i przeanalizowanie twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście realizacji rysunkowej, możliwości odbioru sztuk wizualnych przez osoby z uszkodzonym narządem wzroku, a także znaczenia sztuki w terapii osób z zaburzeniami psychicznymi.

Pierwszy rozdział autorstwa Kingi Krawieckiej, zatytułowany *Od znaku graficznego do rysunku. W poszukiwaniu twórczości osób z niepełnosprawnością intelektualną*, poświęcony jest problematyce twórczości jednostek z niepełnosprawnością intelektualną. Krawiecka na podstawie własnych doświadczeń, czyli twórczej pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie prac rysunkowych, dowiodła, że niepełnosprawność nie ogranicza kreatywności, pomysłowości. Ukazała, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną może być twórcza. Przedstawiając dwa przeciwstawne podejścia teoretyczno-empiryczne w dyskusji nad twórczością osób z niepełnosprawnością intelektualną, czyli podejście

elitarnie oraz egalitarne, skłania się do podejścia egalitarnego i równocześnie przedstawia argumenty na poparcie swojego stanowiska. Zdaniem Krawieckiej każda osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest twórcza, ale na różnym poziomie. Autorka akcentuje znaczenie twórczości codziennej, czyli tej, która jest uzewnętrznieniem własnych myśli, uczuć, przeżyć. Zachęca, aby rozwijać twórczość i wspomagać twórczy rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną poprzez stosowanie różnych technik. Píše, że twórczość ta potrzebna jest nie tylko jednostkom z niepełnosprawnością, ale również całej zbiorowości społecznej, uzasadnia też tę tezę.

Emilia Śmiechowska-Petrovskij w rozdziale *Kultura haptyczno-werbalna. Osoby niewidzące i sztuki wizualne – między doświadczeniem poznawczym a estetycznym* prowadzi rozważania na temat możliwości odbioru dzieł sztuki przez osoby niewidome, przede wszystkim sztuki wizualnej. Autorka prezentuje różne formy, metody i techniki uprzywilejowania dóbr kultury osobom z uszkodzonym narządem wzroku, które w sposób naturalny, czyli przez narząd wzroku, nie mogą być postrzegane przez te jednostki. Zwraca uwagę na konieczność adaptacji otoczenia fizycznego miejsc kultury (muzeów, galerii) do potrzeb osób niewidomych, aby w sposób samodzielny mogły zaznajamiać się z twórczością artystyczną. Analizuje również, na bazie literatury przedmiotu oraz na podstawie przeprowadzonych badań, charakter doświadczeń osób niewidomych w kontakcie z wizualnymi dziełami sztuki, zarówno doświadczeń poznawczych, jak i estetycznych. Konstatuje, aby interakcja między osobami niewidomymi a sztuką wizualną była nie tylko źródłem informacji o dziele (zawartości treściowej oraz cechach formalnych), ale także bodźcem do przeżyć estetycznych (przeżyciem percepcyjno-emocjonalnym). Podkreśla, że wizualne wytwory artystyczne dla osób z niepełnosprawnością wzrokową powinny być udostępniane w formie holistycznej, czyli haptyczno-akustycznej. Jej zdaniem istnieje potrzeba dalszych badań nad tym zagadnieniem.

Martyna Żelazkowska w rozdziale *Znaczenie sztuki w terapii osób z zaburzeniami psychicznymi* poddaje refleksji rolę terapii przez sztukę jednostek cierpiących na schorzenia psychiczne. Zwraca uwagę na podłoże dolegliwości psychicznych w XXI w., które wiąże się ze stylem życia, mianowicie małą ruchliwością, hałasem, nieprawidłowym żywieniem, obciążeniem emocjonalno-psychicznym, stresem, napięciem. Żelazkowska, przedstawiając charakterystykę wybranych zaburzeń psychicznych i omawiając ich negatywny wpływ na funkcjonowanie jednostki, uwypukla walory stosowania metod arteterapii w procesie leczenia osób z chorobami psychicznymi. Dokonuje zarazem ich prezentacji. Jednocześnie wyraża przekonanie, że terapia przez sztukę powinna być stosowana w procesie terapeutycznym tych osób.

Wspólną kwestią, którą autorki poruszają w omawianym dziele, jest sztuka i twórczość dostępna w życiu osób z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną. W tekstach zgromadzonych w monografii podkreśla się konieczność stwarzania warunków do tego, aby osoby z niepełnosprawnościami mogły mieć kontakt z szeroko pojętą kulturą, tzn. aby mogły być jej twórcami, ale także jej odbiorcami. Autorki piszą, jak osiągnąć wymienione cele.

Ukazują także wartość, jaką ma sztuka w egzystencji tych osób – jako kreatorów dzieła i jako odbiorców. Wymownym znakiem omawianego opracowania jest ilustracja zamieszczona na okładce, która przedstawia elementy puzzli złożone w całość, na nich są symbole osób pełnosprawnych i z niepełnosprawnością, co w moim przekonaniu ma oznaczać inkluzję osób z niepełnosprawnością do świata sztuki/kultury, która tworzona jest w przestrzeni publicznej, ale także integrację osób pełnosprawnych z osobami z niepełnosprawnością.

Książka ta jest godna polecenia wszystkim studentom pedagogiki specjalnej, a także pedagogom, którzy na co dzień kształcą i wychowują osoby z niepełnosprawnością. Z pewnością zainteresują się nią także psycholodzy, psychiatrzy, którzy pracują z osobami cierpiącymi na zaburzenia psychiczne.

Rekomendując tę publikację sądzę, że zaprezentowane w tekstach propozycje obcowania ze sztuką osób z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną, a także zmiany strukturalne przyczynią się do poprawy jakości życia tych osób.

Małgorzata Mróz

<https://orcid.org/0000-0002-9816-6951>
mmroz4@onet.pl

SPIS ROCZNIKA 2018

<i>Anna Hryniewicka</i>	
Maria Grzegorzewska – twórczyni pedagogiki specjalnej w Polsce	(1) 5
<i>Ludwik Malinowski</i>	
Niepełnosprawni w Powstaniu Warszawskim	(2) 85

OPRACOWANIA NAUKOWE

<i>Ewa Domagała-Zysk</i>	
Dostosowanie lekcji języka angielskiego jako obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu w nauczaniu wczesnoszkolnym	(1) 12
<i>Marzenna Zaorska</i>	
Kategorie poważnej choroby i niepełnosprawności w <i>Nowym Testamencie</i> – percepcja istoty oraz wymiary interpretacji	(1) 21
<i>Kaja Opasińska, Jarosław Rola</i>	
Struktura i poziom inteligencji emocjonalnej u młodzieży niesłyszącej	(1) 33
<i>Dariusz Kołodziej</i>	
Spostrzeganie siebie i przystosowanie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	(1) 45
<i>Shiri Pearlman-Avniot, Nofar Eshed-Lavi</i>	
Changing attitudes of non-religious and religious students towards homosexuality: Lecture as a mean of intervention	(1) 57
<i>Kornelia Czerwińska</i>	
Psychospołeczne aspekty seksualności młodzieży z niepełnosprawnością wzroku	(2) 91
<i>Mirosław Michalik, Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Anna Solak</i>	
Jak szybko mówią dzieci niepełnosprawne intelektualnie	(2) 102
<i>Iwona Myśliwczyk</i>	
Rodzina z dzieckiem ze sprzężoną niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą – przykład zastosowania analizy narracyjnej	(2) 114
<i>Le Thi Thuy Hang</i>	
Inclusive education policy and ensurance to the quality of learning for children with disabilities – based approach	(2) 124
<i>Leszek Ploch</i>	
Uczeń z niepełnosprawnością w pułapce nudy	(3) 165
<i>Aneta Jarzębińska</i>	
Środowisko szkoły przywiezionej w deskrypcjach uwieczonych uczniów	(3) 173
<i>Валентина Владимировна Гладкая [Valentina Vladimirovna Gladkoja]</i>	
Социально-бытовая ориентировка учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: содержательный и методический аспекты	(3) 186
<i>Beata Rola</i>	
Style nauczania nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych	(4) 245
<i>Mirosław Łapot</i>	
Działalność szkół i zakładów dla dzieci głuchoniemych i niewidomych założonych z inicjatywy Żydów lwowskich w latach 1871–1939	(4) 259
<i>Dinh Nguyen Trang Thu</i>	
The model of combination between medical and educational intervention for children with developmental disorders in Vietnam – Through case studies	(4) 272
<i>Hanna Żuraw</i>	
Marzenia osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną	(5) 325
<i>Ewa Niestorowicz</i>	
Rzeczywistość w rysunkach osób niewidomych. Procedury i narzędzie badawcze	(5) 341

Małgorzata Kupisiewicz
Wychowanie ekonomiczne – w drodze ku dorosłości dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną (5) 354

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Agata Ciosmak
Koło terenowe Stowarzyszenia „Krok za Krokiem” w Biłgoraju jako przykład dobrych praktyk działań lokalnych na rzecz osób z niepełnosprawnością i ich rodzin (1) 63

Daria Szykowna
Wykorzystanie tutoringów rówieśniczego w edukacji dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu (2) 136

Zuzanna Stawikowska
Dom pomocy społecznej jako placówka terapeutyczna dla osób z niepełnosprawnościami (3) 197

Kinga Ferenc
Tutoring rówieśniczy dla dziecka ze spektrum autyzmu (3) 204

Natalia Kajka
Trudności w nauce czytania i pisania u dzieci z ADHD (3) 212

Mirosława Anna Pleskot
Od sprawności motorycznej do nauki pisania – rozwiązania praktyczne (4) 281

Agnieszka Weyer
Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana jako forma zabawy i edukacji dziecka w szkole specjalnej – program autorski dla dzieci korzystających z zajęć w świetlicy szkolnej (4) 292

Barbara Trochimiak
Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny – aspekty prawne z komentarzem. Cz. I (5) 369

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Marzenna Zaorska
Wspomnienie o doktorze Tadeuszu Majewskim (1931–2018) (3) 219

Anna Hryniewicka
Wspomnienie o dr Mirosławie Czerskiej-Jurkowskiej (1936–2018) (4) 304

PRAWO I PRAKTYKA

Małgorzata Szeroczyńska
Dziecko poczęte niezdolne do samodzielnego życia w świetle przepisów prawa. C. III (1) 68

Małgorzata Szeroczyńska
Dziecko poczęte niezdolne do samodzielnego życia w świetle przepisów prawa. Cz. IV (2) 144

Małgorzata Szeroczyńska
Dziecko poczęte niezdolne do samodzielnego życia w świetle przepisów prawa. Cz. V (3) 226

Małgorzata Szeroczyńska
Konstytucyjne nie dla prawa do małżeństwa dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Cz. I (4) 308

Małgorzata Szeroczyńska
Konstytucyjne nie dla prawa do małżeństwa dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Cz. II (5) 376

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

Joanna Michalak-Dawidziuk
Sprawozdanie z VII Konferencji Pedagogiki Dialogu *Emancypacyjno-krytyczny potencjał dialogu*. Warszawa, 9 grudnia 2016 (1) 76

Paulina Zalewska
Sprawozdanie z XI Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji *Pedagogika korekcyjna: historia, terażniejszość i perspektywy rozwoju*. Kamieniec Podolski, 25–26 kwietnia 2017 (1) 79

- Elżbieta Paradowska*
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Sejmowej *Zdaniem niepełnosprawnych*. Warszawa, 14 października 2017 (2) 156
- Magdalena Cieślukowska*
Sprawozdanie z II Konferencji Naukowej *Ofiary Przemocy Osoba doświadczająca przemocy w świecie milczenia czy wsparcia? Człowiek człowiekowi... Refleksje interdyscyplinarne*. Lublin, 6 grudnia 2017 (2) 159
- Paulina Kamińska*
Sprawozdanie z VII Międzyuczelnianej Konferencji Doktorantów *Pedagogicy i psycholodzy wobec wyzwań edukacyjnych. Warsztat młodego badacza*. Warszawa, 15–16 marca 2018 (3) 236
- Ludwik Malinowski*
Najwyższa Izba Kontroli o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. Cz. I (4) 315
- Ludwik Malinowski*
Najwyższa Izba Kontroli o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. Cz. II (5) 386

RECENZJE

- Praktyka pracy socjalnej. Red. nauk. Ewa Grudzińska, Mieczysław Sędzicki. Wydawnictwo Engram Difin, Warszawa 2018, ss. 214 (*Ludwik Malinowski*) (3) 239
- Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, Emilia Śmiechowska-Petrovskij: Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, ss. 262 (*Małgorzata Paplińska*) (5) 394
- Kinga Krawiecka, Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Martyna Żelazkowska: Sztuka/twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016, ss. 160 (*Małgorzata Mróz*) (5) 396

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Diagnoza i terapia w pracy logopedy i nauczyciela terapeuty. Red. nauk. E. Jeżewska-Krasnodębska, B. Skałbana. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, ss. 299 (*Agnieszka Piechowicz*) (1)
- Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku. Red. nauk. E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyc, B. Śliwerski. Difin, Warszawa 2016, ss. 215 (*Magdalena Cieślukowska*) (1)
- Barbara Sher: Codzienne gry i zabawy dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego. Harmonia Universalis, Gdańsk 2018, ss. 279 (*Jolanta Rybińska*) (2)
- Diagnoza w socjoterapii. Red. nauk. Ewa Grudzińska. Difin, Warszawa 2017, ss. 160 (*Mariola Łygas*) (2)
- Maria Montessori: Sekret dzieciństwa. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, ss. 283 (*Aneta Babiuk-Massalska*) (3)
- Aneta Jegier, Beata Szurowska: Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami. Difin, Warszawa 2017, ss. 284 (*Edyta Żebrowska*) (3)
- Brian Christian, Tom Griffiths: Algorytmy. Kiedy mniej myśleć. Wydawnictwo JK, Łódź 2018, ss. 472 (*Aneta Babiuk-Massalska*) (4)
- Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz: SMART HAND MODEL. Diagnoza i terapia ręki u dzieci. Harmonia, Gdańsk 2017, ss. 299 (*Maja Zielińska*) (4)
- Józef Bednarek, Anna Andrzejewska (red.): Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Rodzic, dziecko, nauczyciel w przestrzeni wirtualnej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 224 (*Jolanta Jancewicz*) (5)
- Katarzyna Sieget, Kamila Słupska, Astrid Tokaj (red.): Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna). Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 274 (*Martyna Sajdak*) (5)