

Nr 1 (272) 2014
Tom LXXV
STYCZEŃ
LUTY

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

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

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

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

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

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kamil Kuracki (sekretarz), Agnieszka Dłużniewska (członek), Izabella Kucharczyk (członek), Katarzyna Smolińska (członek)

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

**Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18
e-mail: szkolaspecjalna@aps.edu.pl
www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl
nakład 900 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 5 – Leszek Ploch
Cierpliwość – z perspektywy pedagoga specjalnego
- 18 – Aleksandra Thuściak-Deliowska
Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego
- 30 – Aleksandra Szczesiul
Życie osoby z niepełnosprawnością ruchową – analiza przypadku w kontekście koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky'ego
- 38 – Лисовская В. Татьяна
Современное состояние и перспективы развития коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь лицам с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 44 – Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz
Program Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych opartych na rozwoju sensomotorycznym

PRAWO I PRAKTYKA

- 53 – Małgorzata Szeroczyńska
Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – standard międzynarodowy a realia polskie. Część I

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 65 – Kamil Kuracki
Sprawozdanie z III Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej *Bajka w przestrzeni naukowej i edukacyjnej – bajki świata*. Olsztyn, 7 czerwca 2013
- 66 – Agnieszka Dłużniewska, Izabella Kucharczyk
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Edukacja małego dziecka – Rodzina, Przedszkole, Szkoła – przemiany instytucji i ich funkcji*. Ustroń-Cieszyn, 5–6 listopada 2013

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 68 – Anna Hryniewicka
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część I
- 72 – Danuta Kopeć, Beata Tylewska-Nowak, Jolanta Lausch-Żuk, Katarzyna Pawelczak, Marzena Buchnat, Aneta Wojciechowska, Krystyna Błachnio, Monika Karwacka, Sandra Krajczy, Aleksandra Zaulstowicz
In memoriam – wspomnienia pracowników Zakładu Pedagogiki Specjalnej o Profesorze Władysławie Dykciku (przedruk)

RECENZJE

- 76 – Maria Ryś: *Adult children of alcoholics. A psychological analysis of the consequences of growing up in families with alcohol problems*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 195 (Anna Turbacz)
- 77 – Małgorzata Brzezińska, Małgorzata Graczkowska: *Zaradnik terapeutyczny – Jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej*. Difin, Warszawa, 2012, ss. 203 (Katarzyna Kotłoczyńska)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- D.J. Siegel, T.P. Bryson: *Zintegrowany mózg – zintegrowane dziecko. 12 rewolucyjnych strategii kształtujących umysł twojego dziecka*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2013, ss. 208 (Edyta Zawadzka)
- E. Filipiak: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, ss. 223 (Kamil Kuracki)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 5 – Leszek Ploch
Patience – From the special education teacher's perspective
- 18 – Aleksandra Thuściak-Deliowska
Junior high school students' normative beliefs concerning school bullying
- 30 – Aleksandra Szczesiul
The life of a person with a motor disability - Case study in the context of Aaron Antonovsky's salutogenesis
- 38 – Tatiana V. Lisovskaya
Current status and prospects of correctional and pedagogical assistance for persons with severe intellectual disability in the Republic of Belarus

FROM TEACHING PRACTICE

- 44 – Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz
A program for developing communication skills based on sensorimotor development

LAW AND PRACTICE

- 53 – Małgorzata Szeroczyńska
Preventing social exclusion – The international standard versus Polish realities. Part 1

HOME AND WORLD NEWS

- 65 – Kamil Kuracki
Report on the 3rd International Interdisciplinary Scientific Conference: *Fairy tales in the scientific and educational sphere – Fairy tales of the world*. Olsztyn, June 7, 2013
- 66 – Agnieszka Dłużniewska, Izabella Kucharczyk
Report on the International Scientific Conference: *Young child's education. Family, pre-school and school – Transformations in these institutions and in their functions*, Ustroń-Cieszyn, November 5–6, 2013

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 68 – Anna Hryniewicka
Maria Grzegorzewska's contribution to the development of special education: "What the genius of kindness is about." Part 1
- 72 – Danuta Kopeć, Beata Tylewska-Nowak, Jolanta Lausch –Żuk, Katarzyna Pawelczak, Marzena Buchnał, Aneta Wojciechowska, Krystyna Błachnio, Monika Karwacka, Sandra Krajczy, Aleksandra Zaulstowicz
In memoriam – Employees of the Special Education Unit remember Professor Władysław Dykcik (reprint)

REVIEWS

- 76 – Maria Ryś: *Adult children of alcoholics. A psychological analysis of the consequences of growing up in families with alcohol problems*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, pp. 195 (Anna Turbacz)
- 77 – Małgorzata Brzezińska, Małgorzata Graczkowska: *Zaradnik terapeutyczny – Jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej* [Therapeutic guide: How to work with seniors in nursing homes]. Difin, Warszawa, 2012, pp. 203 (Katarzyna Kołaczyńska)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- D.J. Siegel, T.P. Bryson: *Zintegrowany mózg – zintegrowane dziecko. 12 rewolucyjnych strategii kształtujących umysł twojego dziecka* [Original title: *The whole-brain child. 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*]. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2013, pp. 208 (Edyta Zawadzka)
- E. Filipiak: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle* [Developing learning skills. With Vygotsky and Bruner in the background]. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, pp. 223 (Kamil Kuracki)

LESZEK PLOCH
UPH, Siedlce

CIERPLIWOŚĆ – Z PERSPEKTYWY PEDAGOGA SPECJALNEGO

Cierpliwość jest siłą w jej najwyższej potencji.

Gertrud von le Fort

W artykule przyjmuje się założenie, że cierpliwość jest człowiekowi dana, a równocześnie zadana, można i należy ją doskonalić. W tym ujęciu pedagog specjalny może mieć szczególną szansę wypracowania zdolności modulacji własnych reakcji w bezpośrednim kontakcie z podopiecznym, odpowiedniego dostosowania jej cech (np. siły, czasu, formy, dynamiki, stylu) do konkretnych warunków dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub/i terapeutycznych. Zwrócono też uwagę na potrzebę cierpliwego oddziaływania pedagoga w codziennych kontaktach z podopiecznymi ze specjalnymi potrzebami. Ukazując konieczność rozwijania umiejętności zachowania szczególnego spokoju, taktu i poświęcenia, podkreśla się istotę cierpliwego znoszenia różnego rodzaju dolegliwości w kontaktach z podopiecznym, skutecznego radzenia sobie z wynikającymi w takich sytuacjach przeciwnościami, omijania stanów wywołujących dyskomfort psychiczny, cierpienie, a jednocześnie umiejętnego trwania w oczekiwaniu, opanowaniu i wyrozumiałości.

Przeciwstawiając się negatywnym sytuacjom, każdy pedagog powinien jak najczęściej konfrontować słuszność swoich decyzji, dzielić się osobistymi spostrzeżeniami z innymi współpracownikami, wnikliwie analizować preferowane w stylu pracy pedagogicznej metody i formy, dostrzegać i wartościować pracę innych wychowawców, zmierzać do samokształcenia oraz doskonałości postępowania szlachetnego. W efekcie systematycznego, cennego wzbogacania własnego warsztatu pracy, w tym także umiejętności trwania w oczekiwaniu, wytrwałości, wiary w sens postępowania, może okazać się z czasem, że wszelkie działania tego pedagoga zaczną wynikać jak gdyby z jego drugiej natury, okażą się sposobem postępowania z wewnętrznego nastawienia do pracy, a nie wyłącznie sposobu zewnętrznego działania, nacisku i kontroli otoczenia.

Na stan utrwalania się cierpliwego postępowania pedagoga w interakcjach z osobami z niepełnosprawnością składać się mogą zaproponowane w artykule reguły.

Słowa kluczowe: cierpliwość, interakcja, praktyka pedagogiczna, niepełnosprawność

W środowisku pedagogów, w tym przypadku pedagogów specjalnych, z powodu szczególnie wyjątkowego charakteru wykonywanej pracy z osobami z niepełnosprawnością, rysują się najczęściej różne stanowiska w obszarze zdefiniowania wzorcowego stylu postępowania, czynności, reakcji, zasad komunikacji, stylu oddziaływań – tu ujmowanego jako cierpliwość. Już w XVIII w. Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799) nakazywał „odczekiwać

z pełną spokojem, aktywną cierpliwością. Jest to wspaniała zasada. Ludzie zmieniają się sami, o ile nie chce się ich w sposób wyraźny zmienić, lecz nieznacznie przysparza się im okazji do widzenia i słyszenia. Wiele przedsięwzięć nie udaje się, ponieważ chciałoby się jeszcze dożyć ich owoców”(www.cytaty.info/autor).

W wyniku obserwacji modelu indywidualnego przebiegu pracy, nabywanych doświadczeń, a także publikowanych danych uzyskanych dzięki zróżnicowanym badaniom w zakresie zachowań, w niejednorodnym środowisku pedagogów specjalnych, można spotkać się z twierdzeniem, zgodnie z którym przez cierpliwość uznaje się określony sposób interakcji wychowawcy, nauczyciela, terapeuty, umiającego ze szczególnym spokojem znosić różnego rodzaju dolegliwości w obszarze oddziaływania na podopiecznego, skutecznego radzenia sobie z wynikającymi w takich sytuacjach przeciwnościami, omijania stanów wywołujących dyskomfort psychiczny, cierpienie, a jednocześnie umiejętnego trwania w oczekiwaniu, wytrwałości, opanowaniu i wyrozumiałości. Wokół tak szeroko przyjmowanego określenia można jednak doszukiwać się niedoskonałości, zwłaszcza w odniesieniu do interpretacji kategorii wartościowań prawnych, obyczajowych lub moralnych, nie mówiąc już o takim m.in. ważnym systemie reglamentacji norm (w zależności od aktualnie pełnionej funkcji społecznej) związanym np. z regułą dobrego zachowania się, taktu pedagogicznego czy postępowania opiekuńczego, wychowawczego, dydaktycznego lub/i terapeutycznego. Tego typu interpretacje, a wraz z nimi kompromisowe oczekiwanie standardowego modelu teoretyczno-praktycznego postępowania pedagogicznego pozostawiają w rzeczywistości wiele do życzenia. Można się zgodzić z tym, że cierpliwe postępowanie pedagoga jest sprawą siły i jedności wyboru, refleksji, indywidualnej decyzji oraz trwałości stosowania się do aktualnie określonych norm, zasad, prawidłowości, nakazów, wymogów moralno-etycznych. Oczywiście jest, że owe normy, zasady, prawidłowości, nakazy, wymogi są przez jednostkę zrozumiałe i świadomie zaakceptowane ze względu na ich wartość. Warto zatem, na podstawie dotychczasowych obserwacji dokonanych w środowisku pedagogów specjalnych, podjąć próbę scharakteryzowania wybranych elementów składających się na trwałość oraz styl postępowania pedagogicznego (interakcji) i, jak mogłoby się zdawać, istniejących, określonych cech charakterystycznych, pozwalających na wyodrębnienie jego nieocenionej wartości dla praktyki.

Można przyjąć, że pedagog specjalny w toku nabytej wiedzy specjalistycznej, pod wpływem specyficznych, indywidualnych doświadczeń docierających względnie niezależnymi kanałami oraz wypracowanego stylu oddziaływania, zmienia systematycznie oraz dostosowuje do stanu rzeczywistości aktualnie preferowane wyznaczniki własnego postępowania. Należy jednocześnie założyć, że wcześniej ten pedagog nigdy nie pobierał konkretnych nauk w obszarze wtajemniczenia oraz stawania się cierpliwym, definiowania pojęcia cierpliwość w odniesieniu do własnych, praktycznych działań pedagogicznych, nie nabył odpowiednich (teoretycznie i praktycznie zdefiniowanych) wzorów bycia cierpliwym. Przyjmijmy, że ma on umiejętności postępowania metodycznego, ale jakże dalekie jest to od „wzorowego” postępowania

w cierpliwości. W czasie nabywania doświadczenia w pracy zawodowej pedagog ten sukcesywnie zmienia swoje wyznaczniki postępowania etycznego, dojrzewa w świadomości, wnikliwiej różnicuje system oczekiwań, wymagań, wartości. Jak podkreśla Stanisław Jerzy Lec, „trzeba mieć dużo cierpliwości, by się jej nauczyć” (tamże).

W konsekwencji pedagog specjalny zaczyna coraz lepiej dostrzegać niezbędne elementy rzeczywistości realizowanego procesu, mające szczególne znaczenie dla efektywności rozwoju i terapii podopiecznych. Wszelkie działania na tym etapie zaczynają podlegać pogłębionej analizie, choć poszczególni pedagodzy będą (mogą) wykazywać się różnym stopniem dojrzałości społecznej, moralnej i zawodowej. Zróżnicowany poziom dojrzałości może być oczywiście wynikiem zmieniających się również warunków, uznania, środowiskowej akceptacji, odgrywanych ról społecznych, uznawanej wewnętrznej motywacji wchodzenia w interakcje z osobami niepełnosprawnymi.

Wspomniane uwarunkowania sprawiają, że pod ich wpływem pedagog specjalny może wypracować, a następnie odznaczać się szczególną zdolnością do odraczania gratyfikacji w bezpośrednim kontakcie z uczniami specjalnej troski, posiadać zdolność znoszenia przez określony czas przykrego stanu wewnętrznego lub/i uświadomionego tolerowania u nich braku powszechnie oczekiwanych zmian. Taki pedagog dojrzewa w nienaturalnie wydłużonym akcie czekania, skrupulatnie, planowo i przemyślanie podejmuje przewidziane czynności, na których wyniki może się nigdy nie doczekać. Dojrzewa w swoim, własnym akcie cierpliwości. Jak podkreślał Fryderyk Chopin, „Czas to najlepsza cenzura, a cierpliwość – najdoskonalszy nauczyciel” lub, jak słusznie w aspekcie trudnej, pełnej poświęcenia pracy pedagoga specjalnego uzmysławia Marek Aureliusz „Boże, daj mi cierpliwość, bym pogodził się z tym, czego zmienić nie jestem w stanie. Daj mi siłę, bym zmienił to, co zmienić mogę. I daj mi mądrość, bym odróżnił jedno od drugiego” (tamże).

Przyjmując, że cierpliwość jest człowiekowi dana, a równocześnie zadana, można i należy ją doskonalić. W tym ujęciu pedagog specjalny może mieć szczególną szansę wypracowania zdolności modulacji własnych reakcji w kontakcie z podopiecznym, odpowiedniego dostosowania jej cech (np. siły, czasu, formy, dynamiki, stylu) do konkretnych warunków dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub/i terapeutycznych. Bez względu na obszar trudności oddziaływania u tego pedagoga mają szansę w niedługim czasie wyzwolić się reakcje powściągliwości, opanowania, skutecznego radzenia sobie z wynikającymi w takich sytuacjach przeciwnościami, omijania stanów wywołujących zniecierpliwienie, a jednocześnie trwania konsekwentnego w oczekiwaniu, wytrwałości i wyrozumiałości. Jak wykazuje praktyka, określone obszary trudności, a jednocześnie pełna znajomość problemu wynikająca ze specyfiki pracy pedagoga specjalnego wcale nie muszą oznaczać utrudnionej akceptacji i tolerancji wobec osób z niepełnosprawnością. W tym wypadku cierpliwość wymaga przekroczenia jednostronności, która zwykle ogranicza pole widzenia z osobistego punktu, a więc musi być poddawana aktualizacji we wnętrzu każdego pedagoga indywidualnie, w swoim określonym rytmie, czasie oraz klimacie. W efekcie dojrzewania takiego stylu postępowania może dojść do zmiany

repertuaru reakcji pedagoga, służącego skutecznemu osiągnięciu gratyfikacji, w którym nie ma miejsca na bunt, frustrację, gniew. Wiesław Myśliwski (1986) ujmuje to następująco: „Nieraz krzykiem nie pomoże, płaczem nie pomoże, kosą nie pomoże. Nie pomoże ci Bóg ni ludzie, tylko ta twoja cierpliwość. I nawet umrzeć gdy ci przyjdzie, nie wyda się to takie straszne, bo śmierć panie, też cierpliwość”.

Przyjęcie roli pedagoga specjalnego wydaje się mieć związek z preferowaniem interakcji nacechowanej cierpliwością, rozumianej jako coś więcej niż obowiązkowość, skrupulatność, tolerancja, empatia, wsparcie. Marie von Ebner-Eschenbach uzupełnia: „Kto powiada – cierpliwość, mówi – odwagi, wytrwałości, siły” (www.cytaty.info/autor).

Wydaje się uzasadnione dodanie w tym miejscu, że cierpliwość to świadome przyjęcie czynnego uczestnictwa w losie wychowanka, to nadzieja, gotowość do podjęcia szczególnego charakteru działań dla jego dobra, to źródło siły dla niego, które pozwala mu łagodniej przeżywać kryzysy, trudności, niedomagania, zaburzenia, zahamowania, ograniczenia. Pedagog specjalny powinien mieć zawsze nadzieję, że podopieczny osiągnie sukces, że jest w stanie podjąć trud. Okazywana cierpliwość nadaje tej nadziei określony kierunek, podtrzymuje ją, odnawia, mimo niekiedy popełnianych przez wychowanka błędów, niedociągnięć, porażek, załamań, kryzysów – pozwala trwać w optymistycznym przekonaniu, że może się to zmienić. Tym samym każdy pedagog specjalny przystępując do pracy dydaktycznej, opiekuńczo-wychowawczej, terapeutycznej powinien trwać w nieustannej nadziei, a wraz z nią cierpliwość, czyli wykazywania trwałej woli ze szczególnym, sobie wyznaczonym spokojem znoszenia różnego rodzaju niedogodności, utrudnień, skutecznego radzenia z wynikającymi w takich sytuacjach przeciwnościami, omijania stanów wywołujących niepożądane emocje. Zdaniem Jana Jakuba Rousseau „Cierpliwość jest gorzka, ale jej owoce słodkie” (tamże).

Wobec pedagogów i ich niezwyklej roli w interakcji z podopiecznymi daleko idący postulat sformułował kardynał Karol Wojtyła: „[...] zadaniem wszystkich Nauczycieli i Pasterzy jest zmagać się nieraz o człowieka z samym człowiekiem. Walczyć o człowieka z samym człowiekiem” (*Rekolekcje...* 1976, s. 97). W postulacie tym, choć niebezpośrednio, w głęboko ukrytym zamyśle chodzi także o zachowanie cierpliwości w zmaganiach pedagoga. Wiadomo, cierpliwość jest wymagająca, bowiem jej skutki mają wielką wartość, a osiągnięcie jej wyższego pułapu nie jest łatwe, szczególnie w procesie wzbogacenia drugiego człowieka, przede wszystkim z niepełnosprawnością. Właśnie pedagog specjalny na swojej długiej drodze urzeczywistniania sensu pokonywania trudu ma za zadanie szczególnie umiejętnie stawiać wymagania, dzięki którym podopieczny będzie miał szansę dojrzenia własnego dobra i zapragnięcia jego posiadania. Wyrazem doskonałości rośnięcia w siłę, w tego rodzaju codziennym postępowaniu pedagoga, wydaje się być takie kształtowanie siebie, aby obiektywnie i w sposób maksymalnie doskonały pozostawiać również czas na dojrzenie wychowanka, wolne podejmowanie decyzji, rozmyślnie, bez nacisku. Siła tego pedagoga, a zarazem niezwykłość, polegać ma na umiejętnym trwaniu w oczekiwaniu, wytrwałości, opanowaniu i wyrozumiałości w nakłanianiu

podopiecznego (na miarę jego indywidualnych możliwości psychofizycznych) do wznoszenia się ponad własne uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne, przekraczania słabości, braków, zahamowań, nieoddawania się z powodu porażek, trwania w przekonaniu i oczekiwaniu na pozytywne zmiany. Tego typu związek zmagania się z cierpliwością w trafny sposób ujął Johann Wolfgang Goethe: „Kto ma słuszność i cierpliwość, dla tego przyjdzie też odpowiedni czas” (tamże).

Rozważając trudności, z jakimi często musi się zmagać pedagog specjalny, można dojść do przekonania, że relacje zachodzące między nim a podopiecznym powinny mieć charakter względnie trwałe; wskazywać właściwe dla siebie reguły, przyjmować określone role oraz model zachowania – nacechowanych spokojem znoszenia różnego rodzaju dolegliwości. W tym obszarze powinien mieścić się także niesłuchanie istotny aspekt zachowania opanowania i wytrwałości, pozwalający w końcowym efekcie lepiej realizować dobro ogólne podopiecznego podczas zachodzących relacji osobniczych. W praktyce pedagogicznej doświadczanego pedagoga specjalnego można uznać więc takie niezbędne towarzyszące interakcji – dostrzegane tu jako cierpliwość, jak: głębokość poznania problemu w ściśle pożądanej jakości (profesjonalizm) oddziaływań opiekuńczych i terapeutyczno-wychowawczych; szerokie rozpoznanie i dostrzeżenie dobra postępowania w aktywizacji wewnętrznych wartości podopiecznego (duszy, serca, świadomości czynu); przyjęcie indywidualnego stylu oceny sytuacji oraz poszukiwań metod rozwiązywania i wyboru efektywnych sposobów interakcji w sytuacjach kryzysowych; dojrzewanie w harmonii stanów wewnętrznych oraz stabilizacji uczuć własnych (pedagoga); obiektywne dokonywanie rozstrzygnięć konfliktów między wartościami wyższego i niższego rzędu; dojrzewanie w mądrości rozumu do aktu zmieniania tego, co jest się w stanie zmienić i co można zmienić na drodze praktyki oraz doświadczenia; umiejętne, rozsądne, adekwatne do stanu rzeczywistości zastosowanie w praktyce pedagogicznej nabywanej cyklicznie wiedzy.

W działaniach pedagoga, z punktu widzenia dobra wychowanka, zarysowują się wyraźnie następujące fazy: przedmiot oddziaływania (określenie specyfiki występowania trudności, reakcje, zachowania, oczekiwania, potrzeby, możliwości); intencja pedagoga (określenie motywu działania, akt woli dążenia do określonego celu, obiektywny wybór osiągnięcia celów); okoliczności (rzetelne uwzględnienie tych wszystkich czynników, które bliżej określają charakter interakcji, mają wartość w ocenie sytuacji, pozwolą na konsekwencję działań). Jako wyraz utwierdzający w tak formułowanej koncepcji rozważań niech posłuży maksyma św. Augustyna (Aureliusza Augustyna z Hippony): „Cierpliwość jest towarzyszem mądrości” (tamże).

Najczęściej w praktyce ujawnia się ważny i trudny problem braku doskonałości w interakcji z podopiecznymi z niepełnosprawnością. Gdy przyjmowane poglądy oraz sposób zachowania pedagoga nie zawsze idą w parze z jego osobistą postawą, postępowanie pedagogiczne nabiera charakteru przymusu, przeszkadzając w dobrym działaniu, także ujawnianiu aktów cierpliwości. Przeciwwstawiając się negatywnym sytuacjom, na drodze doświadczenia, każdy pedagog powinien jak najczęściej konfrontować słuszność

swoich decyzji, dzielić się osobistymi spostrzeżeniami z innymi współpracownikami, wnikliwie analizować preferowane w stylu pracy pedagogicznej metody i formy, dostrzegać i wartościować pracę innych wychowawców, zmierzać do samokształcenia oraz doskonałości postępowania szlachetnego. Pod wpływem systematycznego, cennego wzbogacania własnego warsztatu pracy, w tym także umiejętności trwania w oczekiwaniu, wytrwałości, wiary w sens postępowania, może okazać się z czasem, że wszelkie działania tego pedagoga zaczną wynikać jak gdyby z jego drugiej natury, okażą się sposobem postępowania z wewnętrznego nastawienia do pracy, a nie wyłącznie zewnętrznego działania, nacisku i kontroli otoczenia. Jak dostrzegł L. Melina (2010, s. 73), nie należy stawiać cnót i wad na tym samym poziomie, cnoty bowiem wzmacniają wolność, nie zmuszają człowieka, a tym samym ułatwiają mu dobre działanie, wady natomiast zwykle objawiają przymus i zawsze przeszkadzają w dobrym działaniu. Za Wacławem Berentem można dodać: „Cierpliwość i praca jednych uszlachetniają, a drugich wzbogacają” (www.cytaty.info/autor).

Szczególne sytuacje w interakcjach pedagoga specjalnego z podopiecznym sprzyjają niejako utrwalaniu się schematu, dzięki któremu pod wpływem okazywanej cierpliwości oczekuje się większej skuteczności i efektywności określonych zmian. Chodzi tu o taki odpowiednio stały, indywidualny styl oddziaływania pedagoga, wobec którego podopieczny ze spokojem pozwoli na względną kontrolę skutków tego rodzaju współdziałania. Radzenie sobie z trudnościami rozumianymi jako sytuacje stresowe będzie się wiązać z poszukiwaniem i wykorzystywaniem wsparcia otoczenia, doboru i adaptacji warunków, poprawy sfery fizycznej, psychicznej, duchowej i emocjonalnej.

Autor w swojej długoletniej praktyce pedagogicznej w ośrodkach dla osób z niepełnosprawnością doszedł do przekonania, że na stan utrwalania się cierpliwego postępowania w interakcjach z tego rodzaju grupą składać się mogą przede wszystkim takie reguły, jak:

1. Trwanie w niezgłębionej potrzebie stałego poznawania podopiecznego – pedagog powinien kierować się zawsze obserwacją zmysłową odnoszącą się do rzeczywistości bezpośrednio otaczającej podopiecznego, ustalać zgodność harmonii proporcji warunków; powinien także sukcesywnie dokonywać oceny stanu wewnętrznego zarówno wychowanka, jak i własnego w interakcjach, wczuwać się w stany przeżyć podopiecznego; umieć ocenić, na jakim etapie interakcji szczególnie ważne może okazać się jego wsparcie emocjonalne (Kirenko 2002; Kwaśniewska, Wojnarowska 2004); wszystkie postępowania w określonych sytuacjach interakcji powinny prowadzić do maksymalnej redukcji ewentualnych napięć, wskazywania optymalnych dróg radzenia sobie z trudnościami, które zwykle łączą się z silnymi emocjami (Jakubowska-Winecka, Włodarczyk 2007); pedagog powinien usilnie dbać o to, aby nie dać wychowankowi rzeczywistego powodu do radykalnych reakcji emocjonalnych, nie powinien prowokować, np. gniewu, zwątpienia, wycofania się, strachu, płaczu, frustracji, lęku, wrogości, robić żadnego użytku z tych występujących reakcji wychowanków; pedagog systematycznie powinien eliminować sytuacje stresowe, nie

tolerować, nie identyfikować i nie wykorzystywać do celów wychowawczo-terapeutycznych przeniesionych reakcji wychowanka, gdyż, jak wiadomo, takie przeniesione emocje, chociaż mogą być pouczające, najczęściej bywają uporczywe i trudno sobie z nimi poradzić.

2. Konsekwentne doszukiwanie się w podopiecznym indywidualnych wartości w wymiarze uczuć, ciepła, nadziei i potrzeby przekazu – pedagog powinien kierować się przekonaniem, że każdy wychowanek ma silne pragnienie przekazania innym własnych wartości osobistych, wymiany doznań, przekonań, sądów – stąd konieczność poznania, uznania i przyjęcia ich zarówno w sferze intelektualnej, jak i emocjonalnej; pedagog powinien żyć pragnieniami wychowanka i doceniać jego indywidualną wartość; powinien pozwolić mu na każdym etapie interakcji wyrażać własne myśli, emocje, doznania, wrażenia, odrzucając usilną potrzebę przyjętej wcześniej konsekwencji (niekiedy narzucanej odgórnie) realizacji celów, zadań i obowiązku pracy pedagogiczno-terapeutycznej; powinien rozumieć, że podczas interakcji u podopiecznego może pojawić się ból fizyczny, brak sił, lęk przed podjęciem aktywności, poczucie krzywdy lub niesprawiedliwości, uczucie uciążliwości sytuacji; powinien zawsze dbać o okoliczności i utrzymanie pozytywnej więzi terapeutycznej.
3. Profesjonalne dobieranie treści, metod, form, środków w działaniach pedagogicznych z udziałem podopiecznych – pedagog powinien dawać szansę wychowankom na zrozumienie konieczności podejmowania i wykorzystywania wybranych treści, metod, form i środków w postępowaniu terapeutycznym lub/i dydaktyczno-wychowawczym; poddawać analizie i ocenie proponowane w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych lub/i terapeutycznych narzędzia własnego warsztatu pedagogicznego; mieć świadomość tego, że zakres pożądanych wiadomości, dobór metod i form są kwestią indywidualną każdego wychowanka, podobnie jak gotowość do ich wykorzystania; powinien zdawać sobie sprawę z istoty adekwatności wprowadzania innowacyjnych elementów autorskiego projektu w obszarze indywidualnych potrzeb opiekuńczych, poznawczych, emocjonalnych, wychowawczych i intelektualno-zdrowotnych wychowanków; unikać bezkrytycznego stosowania proponowanych technik na korzyść poszukiwania, dostosowywania, ułatwiania oraz unowocześniania własnych.
4. Systematyczne unikanie metod, sytuacji oraz zachowań powodujących wywoływanie agresji i siły fizycznej, narzucania własnej woli, zniewalania, przymuszania – na wszystkich odcinkach współpracy z podopiecznymi – pedagog w interakcji z wychowankami nie powinien doprowadzać do sytuacji konfliktowych, nieprzyjemnych dla stron; powinien unikać autorytaryzmu i skrajnego różnicowania poglądów; rezygnować z sytuacji dużego ryzyka (np. groźby, obrażenia, wyrządzenia krzywdy innej osobie, objawu wstrząsu) oraz zachować dystans wobec przejawianych emocji; powinien adekwatnie oceniać i rozważyć konsekwencje doboru metod, aranżowanych sytuacji, propozycji zachowań; powinien zawsze uwzględniać wpływ (skutki) zażywanych przez podopiecznego leków psychoaktywnych i innych substancji farmakologicznych przepisanych przez lekarza.

5. Konsekwentne wychodzenie od indywidualnych potrzeb, pragnień, zainteresowań, rozumienia, poszanowania godności podopiecznych – pedagog powinien nieustannie dawać wyraz niekłamanego i rosnącego szacunku dla podopiecznych, pomimo niekiedy zróżnicowanych (często kontrowersyjnych) postaw życiowych, społecznych, preferowanych indywidualnie wartości; powinien wytrwale kształtować dojrzałość woli z pełnym udziałem podopiecznego, aktywnie pobudzać jego samodzielność oraz świadome uczestnictwo w życiu codziennym; systematycznie utrzymywać wartości przystosowania do życia, użyteczności zawodowej, realizacji marzeń, rozwoju indywidualnych zainteresowań, zdolności, przekonań; umiejętnie dokonywać okresowej kontroli, jednak tylko w pewnej mierze, gdyż ma preferować starania nieingerowania drastycznego w istotę indywidualnej tajemnicy bytu i intymności wrażeń, sprzeczności doznań i przeżyć, które najczęściej uniemożliwiają zapewnienie osobistych potrzeb własnych, pragnień, oczekiwań podopiecznych.
6. Cierpliwe przestrzeganie, aby wszystkie działania miały charakter szczerzy i ich intencją było niesienia dobra podopiecznym – pedagog powinien świadomie starać się rozumnie panować nad treścią i wartością własnego działania jako uzasadnienia stylu interakcji w całym przekazie, także słowem, co w sposób zamierzony ma sprawić bezpośrednie czynienie dobra; starać się wytrwale rozwijać dyspozycje własne do obiektywnego czynienia dobra, na co dzień dobrze postępować, a nie tylko w swoim mniemaniu bądź intencjach; wszelkie działania powinien rozwijać w tempie dostosowanym do możliwości i oczekiwań wychowanka, nie do siebie; powinien wykształcić umiejętność uzbrajania się w cierpliwość w oczekiwaniu na wypowiedzi podopiecznego, umożliwiających mu przyjęcie odpowiedzialności za przedmiot działań lub/i rozmowy, jak też tempa, w jakim mógłby dokonywać on sam kolejnych kroków.
7. Obiektywne dostrzeganie i przestrzeganie, że każda jednostka jest niepowtarzalną indywidualnością, a to umieszcza jej sprawy oraz ciało w nieustannej akceptacji, tolerancji i sprawiedliwej ocenie otoczenia – pedagog w swoim postępowaniu z podopiecznymi powinien wytrwale dążyć do utrzymania harmonii w obszarze aktów sprawiedliwości otoczenia, umiejętnego panowania nad sobą i własnymi reakcjami, preferowania tolerancji i dokonywania obiektywnej oceny w codziennych kontaktach; udzielać wsparcia emocjonalnego poprzez pracę nad emocjami własnymi i innych, bez względu na okoliczności utrudniające zamierzony cel; dbać o zachowanie pozytywnego obrazu siebie przez wychowanków oraz otaczające środowisko; tworzyć pozytywny klimat umożliwiający dokonywanie oceny własnych możliwości wychowanków w procesie wyboru, planowania i realizacji różnorodnych zadań indywidualnych lub/i grupowych; skutecznie realizować zasadę, że wychowanek polega przede wszystkim na wewnętrznych wartościach i standardach ocen, a nie odwołuje się do opinii społecznego otoczenia, nie neguje znaczenia swoich zdolności w rozwiązywaniu zadań, przed którymi został postawiony; rozwijać u podopiecznego akceptację własnej i innych urody, w tym sylwetki ciała;

- w sposób trwały preferować postępowanie oparte na zasadach sprawiedliwości.
8. Bezwzględne unikanie przyjmowania zbyt wygórowanych, dalekosiężnych celów etapowych na rzecz doświadczania sukcesów bieżących – pedagog nie powinien z reguły określać terminu, w którym osiągnięte zostaną upragnione cele dydaktyczne, wychowawcze, terapeutyczne; trwale ufać w fenomen niekończących się prób w osiąganiu sukcesu, usprawnianiu, wyrównywaniu i kompensowaniu wrodzonych lub/i nabywanych zadatków, umiejętności, zainteresowań; pedagog powinien unikać formułowania fałszywych nadziei przyjętej terapii, które często sam podopieczny lub/i rodzina wnosi w sytuacje wychowawcze, terapeutyczne w oczekiwaniu pozytywnych zmian; stale zabiegać o bezpośrednie i nowe doświadczenia życiowe wychowanka, wygaszanie lęku, strachu, niepewności, braku wiary, rzeczywistej zależności od innych; starannie dbać o wywoływanie na bieżąco sytuacji wychowawczo-terapeutycznych, w których podopieczny może doświadczać ich emocjonalnie oraz nauczyć się prawidłowo werbalizować; powinien wprowadzać zadania związane z pozytywnymi reakcjami emocjonalnymi i instrumentalnymi w nadziei na zwiększony efekt wychowawczo-terapeutyczny (choć najczęściej na niektóre efekty trzeba niekiedy poczekać długo); powinien dbać o stabilny rozwój działań kreatywnych wychowanka.
 9. Dostrzeżenie i uszanowanie każdej działalności użytecznej podopiecznych – pedagog powinien odrzucać normy niezgodne z zachowaniem harmonii i ładu w obszarze osiągnięć pedagogiki specjalnej – przyjmując program oddziaływania na realnie i obiektywnie pojętą doskonałość podopiecznych, który dostosowany jest odpowiednio do ich indywidualnych możliwości; pedagog powinien uznawać poziom wiedzy społecznej wychowanka i w związku z tym inicjować systematyczny proces edukacji oraz dokształcania, rozwijać ciekawość świata i zaznajamiać z zasadami funkcjonowania zbiorowości oraz samego wychowanka jako podmiotu społecznego; posiadać zdolność wczuwania się i dostrzegania wysiłku wykonywanej pracy podopiecznego; wspomagać każdą podejmowaną próbę aktywności, zapewnić odpowiednie warunki do skuteczności działań, stymulować dynamikę i zakres podejmowanych czynności wychowanka; pozytywnie wzmacniać i dostrzegać możliwości odnoszenia przez wychowanka życiowych sukcesów w działaniach na rzecz innych.
 10. Świadome wydłużanie częstotliwości ćwiczeń, aktów doznawania, przeżywania, odczuwania radości, spełnienia osobistego wychowanków – pedagog w doskonaleniu swoich podopiecznych powinien kierować się humanistycznym doświadczaniem w ich optymalnym, wewnętrznym rozwoju własnym, niezależnie od indywidualnych możliwości, czasu i zakresu osiągania poziomu przyjętej powszechnie granicy normy; pedagog powinien polubić swoją pracę, z entuzjazmem uprawiać zawód, odczuwać satysfakcję z pracy, mieć poczucie swobody w sposobie wykonywanych czynności i osobistego rozwoju; świadomie podtrzymywać w wychowankach nieustanne zaangażowanie w interakcji, demonstrując własną fascy-

nację życiem; okazywać troskę o wychowanków, życzliwość; świadomie organizować przestrzeń czasową do nabywania przez podopiecznych doświadczeń, stwarzać atmosferę przeżycia i doznawania radości, uniesienia, doskonałości otoczenia, wiary w siebie, spełnienia osobistego; stale inicjować akty postrzegania, rozumienia, odczuwania i przetwarzania doświadczeń własnych wychowanków.

11. Preferowanie na co dzień stylu dialogu i przykładu – podopieczny ma rację, a może pedagog się myli – pedagog powinien kształtować u podopiecznych potrzebę weryfikowania prawdy i odkrywania nowych zjawisk w imię powszechnego, praktycznego użytkowania nabywanych informacji; wzmacniać świadomość podopiecznych, ukazując sposoby funkcjonowania w świecie; dzielić się osobistymi, ważnymi uczuciami i doznaniem; kierować się koniecznością wyrabiania mechanizmu refleksji u podopiecznych, zwłaszcza wobec siebie; pedagog powinien zmierzać do rozumowego akceptowania przez wychowanka aktualnie proponowanych wartości i celów nawiązywanego dialogu; uczyć podopiecznych, aby rozumowali w określony sposób, szukali wspólnych tematów, wspólnych cech komunikowania, znaczących czynników w nawiązywanych związkach interpersonalnych, docierali do sedna spraw i odkrywali istniejące wzorce, przykłady; w dialogu z wychowankami, jako wnikliwy obserwator rzeczywistości, powinien opierać swoje postępowanie na sile oddziaływania przykładu, unikając zbędnej metafory, abstrakcji, domysłów; systematycznie inicjować rytuały pozwalające na wzmacnianie konstruktywnych przekonań wychowanków, aktywne wzmacnianie działań potęgujących ich świadomość samego siebie oraz ułatwianie wykonywania zadań, które mają doprowadzić do osiągnięcia pożądanego celu wychowawczego, kształcącego, terapeutycznego; w dialogu koncentrować się na działaniach zachęcających wychowanków do zwiększania akceptacji samego siebie. „Wzajemne osvajanie, uwrażliwienie i pokojowe współistnienie – jak podkreśla J. Nikitorowicz (2005, s. 224) – jest możliwe dzięki aktywnemu uczestnictwu w trzech rodzajach dialogu: informacyjnym (przekaz wyzwalający ciekawość poznawczą i porozumienie), negocjacyjnym (poszukiwanie wzajemnego zrozumienia, kompromis, otwartość, wyjście naprzeciw odmiennym stanowiskom) oraz dialogu traktowanym jako imperatyw, warunek pokoju i rozwoju (refleksyjność, samoświadomość, aktywna wymiana myśli, tolerancja, zaangażowanie w procesie wzajemnego wzbogacania, otwartość)”.
12. Konsekwentne preferowanie modelu cyklicznego samooczyszczania się, rozładowywania napięć i stresów osobistych, dowartościowania i relaksu psychicznego – pedagog powinien wzbudzać potrzebę i obowiązek rozumienia siebie na tle całego swojego dotychczasowego życia i losów pracy pedagogicznej – jako indywidualnej historii życia i przeżyć; w postępowaniu pedagogicznym powinien uwzględnić konieczność prowadzenia własnej diagnostyki, rozpoznania oraz cyklicznej terapii jako sposobu wychodzenia z określonych, niekomfortowych stanów psychicznych, nawarstwiających się nieprzyjemnych odczuć, stresu, szkodliwych skłonności,

natręctw; dążyć do źródeł informacji o tym, jak postrzegają go inni, mieć na celu zauważanie i akceptację siebie oraz otoczenia, poddawać się progresywnej relaksacji psychofizycznej, cyklicznym treningom autogennym w kierunku łączenia własnych wyobrażeń, rozluźnienia, neutralizowania świadomości i uwalniania jej od nieprzyjemnych napięć, nerwic, problemów (np. poprzez udział w seansach superwizji, koleżeńskie superwizji lub muzykoterapii, np. zadaniem nieukierunkowanej receptywnej indywidualnej muzykoterapii jest poddawanie uczestnika konfrontacji własnych „wadliwych” ustosunkowań i sposobów zachowania poprzez aktywizację emocjonalną).

Można uznać, że w poszukiwaniu istoty wartości, jaką stanowi koncepcja preferowania cierpliwości przez pedagoga specjalnego w interakcji z wychowankiem z niepełnosprawnością, należy uwzględnić jednocześnie kilka zmiennych, które mogą mieć wpływ na jej utrwalanie się w codziennym obcowaniu: komfortowość warunków pracy z wychowankiem; długodystansowość trwania interakcji z zespołem pedagogów i wychowanków; właściwe rozpoznanie indywidualnych możliwości, potrzeb, oczekiwań i zainteresowań podopiecznych; preferowanie nieograniczonego postępowania pedagogicznego nacechowanego cierpliwością i wstrzeźliwością w okazywaniu negatywnych emocji; niezależnianie stylu oddziaływania od własnych, osobistych potrzeb i aspiracji zawodowych; w codziennym postępowaniu wykształcanie dyspozycji do obiektywnego czynienia dobra; odkrywanie siebie, swojego istnienia osobowego jako pedagoga w rzeczywistych warunkach i relacjach z podopiecznym.

Uznaję, jako długoletni praktyk, że wartością nieprzemijającą, niepowtarzalną, tym, co stanowi o indywidualności pedagoga specjalnego, jest także jego cierpliwość. Zauważa się to wówczas, gdy owa cierpliwość staje się niezależna od pozyskanej wiedzy i doświadczenia pedagogicznego, formułując i utrwalając się w trwałym, indywidualnym stylu zależnym wyłącznie od woli własnej pedagoga – mającego swe źródło w świadomości. Jego działania, czyli inaczej to, czym pedagog dysponuje w interakcji, tj. jakimi zasobami wrażeń, uczuć, rytmów, zachowań, reakcji przyrodzonych i wyuczonych, modulacją głosu, odruchami oraz gestami ciała i ducha wypełniają swoiste, niepowtarzalne w swoim rodzaju akty kontaktu z podopiecznym. To właśnie w harmonii autorsko wypracowanych działań w zachowaniu cierpliwości pojawia się wyrazisty, nieoceniony wpływ indywidualności pedagoga, potęgowanie się zdolności wielopoziomowego i wielopłaszczyznowego oddziaływania na swoisty rozwój i więź z wychowankiem. Cierpliwe postępowanie nie przekształca wnętrza wychowanka, nie ogranicza, lecz przeciwnie – otwiera go na otoczenie, pobudza do swobodnej intensywności uczuć, umacnia w przystosowaniu się do tego, co jest. Dzięki zachowaniu cierpliwości pedagog może poczuć zmysłowy kontakt z wychowankiem, pozwolić mu rozwijać się jako jednostce pełnej, a i sam też będzie poddawał się przemianom ducha. „Owoce ducha jest miłość, radość, pokój, wielkoduszna cierpliwość, życzliwość, dobroć, wiara, łagodność, panowanie nad sobą. Przeciwno takim rzeczom nie istnieje żadne prawo” (*Pismo...*1994, 5:22,23).

Czy można realizować proces wychowania, terapii i socjalizacji podopiecznych nie kierując się w nim cierpliwością? To pytanie pozostanie nadal otwarte, wymaga bowiem niekończącej się, pogłębionej refleksji indywidualnej pedagogów, także specjalnych. Poznanie w działaniach praktycznych fenomenu cierpliwości staje się tym bardziej interesujące i ważne, im pełniej i głębiej pedagogzy ci będą w nią wnikać w starciu z rzeczywistością. Walor osobistych osiągnięć to jedno, drugie to sposób, dyspozycja do cierpliwego działania, systematycznego wprowadzenia podopiecznych w świat wartości, przekazywania i uwrażliwiania na ich istnienie opierając się na własnym wzorze osobowym. Trzecie wreszcie: „nigdy nie trać cierpliwości – to jest ostatni klucz, który otwiera drzwi” (A. Saint-Exupery, www.cytaty.info/autor).

Bibliografia

- Jakubowska-Winecka, A., Włodarczyk, D. (2007). *Psychologia w praktyce medycznej*. Warszawa: PZWL.
- Kirenko, J. (2002). *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Ryki: Wyższa Szkoła Umiejętności i Zarządzania.
- Kwaśniewska, G., Wojnarowska, A. (2004). *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Melina L. (2010). Problematyka cnoty we współczesnej teologii moralnej. *Ethos*, 4/92.
- Myśliwski, W. (1986). *Kamień na kamieniu*. Łódź: Glob.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pismo Święte w przekładzie Nowego Świata*, Gal. (1994). Nowy Jork: Strażnica.
- Rekolekcje w Watykanie. Znak, któremu sprzeciwić się będą*. (1976). Rzym – Watykan Stolica Apostolska. Poznań–Warszawa: Pallotinum.
- www.cytaty.info/autor

PATIENCE – FROM THE SPECIAL EDUCATION TEACHER’S PERSPECTIVE

Summary

In the article, the author makes an assumption that patience is given to human beings and it is possible and necessary to improve it. According to this perspective, the special education teacher can have a special chance to develop the ability to modulate his/her reactions in a direct interaction with the student, to adapt its properties (e.g. its strength, time, form, dynamics and style) to specific teaching, upbringing, caregiving and/or treatment conditions. The author also points to the need of the teacher’s patient behavior in daily interactions with students with special needs. Showing the necessity of developing the ability to remain particularly calm, tactful and dedicated, the author emphasizes the importance of patiently enduring various inconveniences in interactions with students, effectively coping with adversities that arise in such situations, avoiding states that cause psychological discomfort and suffering, and at the same time remaining in anticipation, self-control and forbearance.

Opposing negative situations, every educator should confront the rightness of his/her decisions as often as possible, share his/her personal observations with the colleagues, thoroughly analyze the methods and forms he/she prefers using in the educational work, perceive and evaluate other educators' work, aim at self-education and pursue perfection in noble conduct. With time, it may turn out that the effect of the consistent, valuable improvement of the educator's technique – including the ability to remain in anticipation, perseverance and belief in the sense of his/her conduct – is that all his/her actions will result from his/her second nature so to say, they will turn out to be a manner of conduct that comes from his/her inner attitude to work and not only from the environment's pressure and control.

The rules suggested in the article may help the educator in strengthening his/her patient behavior in interactions with people with disabilities.

Key words: patience, interaction, teaching practice, disability

PRZEKONANIA NORMATYWNE GIMNAZJALISTÓW DOTYCZĄCE DRĘCZENIA SZKOLNEGO

W licznych opracowaniach na temat agresji i przemocy w szkole rzetelnie analizowane jest rozpowszechnianie się przemocy rówieśniczej, jednak przekonania i postawy uczniów wobec tego typu zachowań, jako ważny aspekt omawianego zjawiska, są znacznie rzadziej przedmiotem studiów empirycznych. Przekonania normatywne istotnie regulują podejmowane przez jednostkę działania poprzez ocenę społecznego przyzwolenia lub zakazania danego zachowania. Przeprowadzone przeze mnie i referowane w artykule studium empiryczne miało na celu opisanie przekonań normatywnych dotyczących zachowań związanych z dręczeniem szkolnym wśród gimnazjalistów. Dręczenie szkolne jest specyficznym rodzajem przemocy rówieśniczej, która polega na długotrwałym i systematycznym prześladowaniu ofiary przez dręczyciela lub grupę dręczycieli.

W badaniu wzięło udział 214 uczniów z II i III klas pięciu szkół gimnazjalnych. Na potrzeby badań skonstruowano autorskie narzędzie wzorowane na *Attitudes towards Bullying Scale* (Salmivalli, Voeten 2004). W efekcie przeprowadzonych badań ustalono, że badani uczniowie w większości wyrażali przekonania dezaprobujące przemoc rówieśniczą. Dodatkowo ustalono, w jakim stopniu poszczególne przekonania pozostają w związku z płcią badanych uczniów. Chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta wyrażali przekonania pro-agresywne, dziewczęta były bardziej otwarte na pomoc drugiej osobie i sympatyzowały z ofiarą.

Zgromadzone i zaprezentowane dane mogą być podstawą do podjęcia kolejnych studiów dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole czy też innych zjawisk społecznych z nią związanych.

Słowa kluczowe: przekonania normatywne, postawy wobec przemocy, dręczenie szkolne, zachowanie prospołeczne, empatia

W ciągu ostatnich dwudziestu lat wzrosło wśród badaczy (por. Olweus 1993; Menesini i in. 1997; Rigby 2010) zainteresowanie specyficzną formą agresji rówieśniczej, jaką jest dręczenie szkolne (ang. *bullying*). Polega ono na systematycznym i długotrwałym prześladowaniu ofiary przez dręczyciela lub grupę (Olweus 1993, 1996, 2007). Charakterystyczna dla dręczenia szkolnego jest dysproporcja sił między sprawcami i ofiarami oraz grupowy charakter procesu – oprócz ofiar i agresorów uwikłani są również świadkowie (por. Salmivalli i in. 1996, 2011). W tym przypadku zwraca się zatem uwagę bardziej na konstytuujące ten rodzaj przemocy rówieśniczej specyficzne cechy niż na formę jego realizacji (która może być zarówno bezpośrednia, jak i pośrednia). Jeśli w licznych opracowaniach (np. Nansel i in. 2001; Craig i in. 2009; Rigby 2010; Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi 2011) rzetelnie analizowane jest rozpowszechnienie bullingingu w szkole, to przekonania i po-

stawy uczniów wobec tego typu zachowań, jako ważny aspekt omawianego zjawiska, są znacznie rzadziej przedmiotem studiów empirycznych.

Postawy i ustosunkowania wobec agresji i przemocy w życiu społecznym są przedmiotem badań prowadzonych zarówno na świecie (np. Peña i in. 2008; Henry i in. 2000; Huesmann, Guerra 1997; Pakaslahti, Keltikangas-Järvinen 1997; Ramirez 1993; Lagerspetz, Westman 1980), jak i w kraju (Frączek 1985; Frączek, Rutkowska 2012; Tłuściak-Deliowska 2012). W studiach empirycznych, mieszczących się w obrębie społeczno-normatywnego nurtu badań nad agresją, dominują dwa kierunki. Pierwszy koncentruje się na badaniu aprobaty czy też dezaprobaty różnych postaci zachowania agresywnego, z którymi spotykamy się w różnych okolicznościach społecznych. Owe zachowania agresywne mogą mieć formę agresji umiarkowanej (np. ironia, wściekłość) bądź agresji ekstremalnej (np. stosowanie tortur, zabójstwo), z którą częściej spotykamy się w sposób pośredni (np. w telewizji lub w grach komputerowych). Drugi kierunek badań to studia nad tzw. przekonaniami normatywnymi (ang. *normative beliefs*). Zdaniem Huesmanna i Guerry (1997) przekonania normatywne to indywidualne schematy poznawcze (odczucia, myśli, przekonania) dotyczące tego, jakie zachowania są akceptowane, a jakie dezaprobowane społecznie. Przekonania normatywne istotnie regulują podejmowane przez jednostkę działania poprzez ocenę społecznego przyzwolenia lub zakazania danego zachowania. W kształtowanie przekonań normatywnych zaangażowane są różne procesy poznawcze, związane zarówno z podejmowaniem decyzji, jak również z przetwarzaniem informacji (tamże). Na podstawie tych założeń teoretycznych dokonano kilku predykcji empirycznych potwierdzonych następnie w licznych badaniach. Po pierwsze, zauważono, że osoby bardziej agresywne mają przekonania normatywne aprobujące przemoc w większym stopniu niż jednostki nieagresywne (tamże). Po drugie, przekonania normatywne są różne wśród chłopców i dziewcząt, między innymi ze względu na fakt, że angażują się oni z różną intensywnością w zachowania agresywne, a zachowania te odznaczają się różną jakością w zależności od tego, czy są podejmowane przez chłopców czy dziewczęta. Badania dowodzą, że chłopcy aprobują i angażują się bardziej niż dziewczęta w agresję, szczególnie fizyczną (Harris 1995; Huesmann i in. 1993, Osterman i in. 1998), podczas gdy dziewczęta okazują więcej empatii niż chłopcy (George i in. 1998).

Nieco mniej miejsca w literaturze poświęcono dotychczas postawom uczniów wobec przemocy rówieśniczej w szkole (Salmivalli, Voeten 2004; Hymel i in., za: Salmivalli, Voeten 2004; Boulton, Bucci, Hawker 1999). Pierwsze badania nad postawami uczniów wobec bullingu przeprowadzono w Australii w 1990 r. (Rigby, Slee 1991) z udziałem 685 uczniów w wieku od 6 do 16 lat. Celem badań było poznanie postaw uczniów wobec kolegów, którzy często byli ofiarami prześladowania szkolnego. Ustalono, że większość badanych uczniów wyrażała postawę przeciwną dręczeniu szkolnemu i sympatyzowała raczej z ofiarą niż ze sprawcą. Dziewczęta były nieco, ale istotnie statycznie, bardziej pozytywnie nastawione wobec ofiar niż chłopcy. Wyodrębniono również wyraźną grupę uczniów, która wyrażała przekonanie, iż

ofiary dręczenia szkolnego są sobie winne bycia ofiarą ze względu na to, że są „słabe”, a także wyróżniono grupę uczniów wyraźnie podziwiających sprawców dręczenia (tamże).

Nieliczne badania stanowiące kontynuację tej problematyki koncentrują się z jednej strony na ogólnych postawach wobec bullyingu (Menesini i in. 1997), z drugiej zaś na postawach bazujących na przekonaniach normatywnych uczniów wyrażających osąd moralny akceptujący lub dezaprobujący określone zachowania związane z dręceniem szkolnym (Salmivalli, Voeten 2004; Hymel i in., za: Salmivalli, Voeten 2004; Boulton i in. 1999). Z badań tych wynika, że większość uczniów w wieku szkolnym wyraża postawy nieakceptujące bullying, m.in. dzieci i młodzież uważają takie zachowanie za złe (Boulton i in. 1999; Menesini i in. 1997; Randall 1995; Rigby, Slee 1991) oraz w większości deklarują raczej pomoc i wsparcie ofierze niż dołączenie do sprawcy (Whitney, Smith 1993; Tłuściak-Deliowska, w druku). Paradoks polega na tym, że mimo iż uczniowie uważają bullying za złe zachowanie i sądzą, że należy pomóc ofierze, to w rzeczywistości większość z nich nie wyraża dezaprobaty wobec rówieśników, którzy dręczą innych i w zasadzie nie podejmuje działań mających na celu wsparcie ofiary (Salmivalli, Voeten 2004). Ortega i Mora-Merchan (1999, za: Salmivalli, Voeten 2004) wykazali, że spora część uczniów (43,5%) nie zareagowała w sytuacji bullyingu, mimo iż czuła, że należałoby powstrzymać sprawcę. Z badań Salmivalli i Voeten (2004) wynika, że postawy związane z bullyingiem oparte na przekonaniach normatywnych pozostają w związku z wszystkimi rolami uczniów uczestniczących w dręczeniu szkolnym.

Nie odnotowałam badań polskich, które podejmowałyby problematykę przekonań normatywnych związanych z dręceniem szkolnym i postaw uczniów wobec tego zjawiska.

Zajmowanie się tymi zagadnieniami jest, moim zdaniem, istotne z kilku powodów. Po pierwsze, przekonania normatywne i bazujące na nich postawy dotyczące przemocy rówieśniczej są, obok pewnych dyspozycji osobowościowych, istotnym wyznacznikiem zachowania. Jeśli zatem uczniowie wyrażają przekonania aprobujące różne zachowania przemocowe wobec swoich rówieśników, można oczekiwać, że w zachowania tego typu będą angażować się znacznie częściej i z większą intensywnością niż uczniowie je dezaprobujący. Po drugie, nastawienie do agresji i przemocy w życiu społecznym ciągle ewoluuje w świadomości społecznej. Normy społeczne i postawy ulegają zmianom wraz ze zmieniającymi się warunkami społecznymi. Zgromadzone dane mogą być podstawą do podjęcia kolejnych studiów dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole czy też innych zjawisk społecznych z nią związanych.

Metoda, grupa badawcza, narzędzie

Przeprowadzone przeze mnie i referowane w artykule studium empiryczne nawiązuje do opracowania Salmivalli i Voeten (2004) i ma na celu zorientowanie się w tym, jak przedstawiają się przekonania normatywne doty-

czące zachowań związanych z dręczeniem szkolnym wśród gimnazjalistów oraz w jakim stopniu te przekonania pozostają w związku z płcią badanych uczniów. Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny.

Na potrzeby badań skonstruowano autorskie narzędzie wzorowane na *Attitudes towards Bullying Scale* (Salmivalli, Voeten 2004), składające się z ośmiu twierdzeń dotyczących różnych zachowań związanych z przemocą rówieśniczą w szkole¹. Zadanie ucznia polegało na ustosunkowaniu się do tych twierdzeń z użyciem pięciostopniowej skali Likerta: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam.

Współczynnik rzetelności α -Cronbacha dla całej skali wyniósł 0,795 z uwzględnieniem odwróconego kodowania w przypadku twierdzeń aprobujących bullying.

Przed przystąpieniem do badań uzyskano zgodę dyrektorów szkół oraz pisemne zgody rodziców dzieci uczęszczających do wylosowanych klas. Na początku badania podana została dokładna instrukcja wypełniania kwestionariusza. Badanie było anonimowe i dobrowolne. Uczeń w każdej chwili mógł wycofać się z badania bez podawania przyczyny.

Badanie zrealizowano z udziałem 214 gimnazjalistów, w tym 110 dziewcząt i 100 chłopców (4 osoby nie zaznaczyły w kwestionariuszu swojej płci). Badania przeprowadzono wśród uczniów II i III klas pięciu gimnazjów z województwa podkarpackiego. Średnia wieku uczniów wyniosła 14,52.

Prezentacja wyników

Pierwsze zadanie badawcze dotyczyło opisu przekonań panujących wśród gimnazjalistów. Przyjrzyjmy się odpowiedziom uczniów na poszczególne twierdzenia dotyczące zachowań związanych z dręczeniem szkolnym (tabela 1).

Większość uczniów (ok. 72%) nie akceptuje „bicia się”, jak również nie traktuje takiego zachowania jako potrzebnej manifestacji siły przed rówieśnikami (ok. 77%). Trzy czwarte badanych gimnazjalistów uważa, że trzeba pomagać innym uczniom, którzy są słabsi fizycznie i psychicznie. Aż ok. 23% (wskaźnik sumaryczny) uczniów zgadza się ze stwierdzeniem, że ofiara dręczenia szkolnego sama jest sobie winna tego, że stała się ofiarą. Uwzględniając łączny odsetek odpowiedzi „raczej się zgadzam” i „zdecydowanie się zgadzam”, należy stwierdzić, że około 11% badanych wyraża przekonanie, że „śmianie się z kogoś, kto jest ofiarą przemocy nie jest niczym złym”. Niemal co trzeci badany (27%) uważa, że należy powiadomić nauczyciela, że uczniowie znęcają się nad sobą.

¹ Dwa pierwsze twierdzenia, tj. „Bicie się jest w porządku” oraz „Musisz się bić, żeby inni (kole-dzy/koleżanki) nie myśleli, że jesteś słaby” pochodzą ze skali dotyczącej stosowania przemocy jako sposobu rozwiązywania problemów autorstwa K. Ostaszewskiego (2006) i zostały wykorzystane za zgodą autora.

Tabela 1

Subiektywne przekonania normatywne związane z dręczeniem szkolnym – rozkład odpowiedzi

Twierdzenia	Zdecydowanie się nie zgadzam	Raczej się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam	Zdecydowanie się zgadzam
1. Bicie się jest w porządku	42%	30%	17%	8%	3%
2. Musisz się bić, żeby inni (koledzy/koleżanki) nie myśleli, że jesteś słaby	58%	19%	14%	6%	3%
3. Trzeba pomagać uczniom, którzy są słabsi fizycznie i psychicznie	4%	7%	19%	36%	34%
4. Lepiej przyjaźnić się z kimś, kto jest silniejszy niż z kimś słabszym	24%	20%	38%	9%	9%
5. Ofiara dręczenia szkolnego sama jest sobie winna tego, że stała się ofiarą	28%	27%	22%	15%	8%
6. Śmianie się z kogoś, kto jest ofiarą przemocy szkolnej, nie jest niczym złym	54%	18%	17%	4%	7%
7. Trzeba natychmiast powiadomić nauczyciela, że uczniowie znęcają się nad sobą	15%	11%	31%	27%	16%
8. To, co się dzieje pomiędzy uczniami, jest wyłączną sprawą uczniów i nie powinno nikogo interesować	20%	16%	30%	19%	15%

Kolejną interesującą mnie kwestią było zróżnicowanie płciowe w zakresie wyrażanych przekonań normatywnych badanych gimnazjalistów. Bazując na dotychczasowych wynikach badań potwierdzających różnice międzypłciowe w zakresie przejawiania i aprobowania agresji i przemocy w życiu społecznym (Frączek, Rutkowska 2012; Tłuściak-Deliowska 2012; Rigby 2010; Peña i in. 2008; Henry i in. 2000; Huesmann, Guerra 1997; Pakaslahti, Keltikangas-Järvinen 1997; Ramirez 1993; 2012; Rigby, Slee 1991; Lagerspetz, Westman 1980) oraz wynikach sugerujących, że dziewczęta są bardziej empatyczne (George i in. 1998, Hoffman 1977) i prospołeczne (Miller i in. 1991) niż chłopcy, oczekiwałam, że dziewczęta będą w mniejszym stopniu niż chłopcy wyrażały przekonania aprobujące agresję rówieśniczą i przemoc oraz że będą w większym stopniu wyrażały empatię wobec ofiar niż chłopcy.

W celu zarejestrowania różnic między dziewczętami a chłopcami dokonałam porównania średnich przy zastosowaniu testu t – studenta dla prób niezależnych. Zestawienie średnich wskaźników dla poszczególnych twierdzeń oraz istotność statystyczna zaobserwowanych różnic zostały przedstawione w tabeli 2.

W zakresie wszystkich twierdzeń uzyskano statystycznie istotne różnice między płciami. Chłopcy istotnie bardziej niż dziewczęta zgadzają się z więk-

szością twierdzeń. Szczególnie istotnie bardziej niż dziewczęta wyrażają przekonanie, że „bicie się jest w porządku”, $t_{(193,2)} = -5,02$; $p < 0,001$ oraz że „należy się bić, by inni (koledzy i koleżanki) nie myśleli, że jesteś słaby”, $t_{(190,6)} = -5,44$; $p < 0,001$. Dziewczęta natomiast w większym stopniu niż chłopcy zgadzają się ze stwierdzeniem, że należy pomagać uczniom, którzy są słabsi fizycznie i psychicznie, $t_{(206)} = 3,38$; $p < 0,001$ oraz że w sytuacji dręczenia szkolnego należy jak najszybciej powiadomić o tym fakcie nauczyciela, $t_{(206)} = 3,06$; $p < 0,01$.

Podsumowując różnice międzypłciowe w zakresie analizowanych przekonań normatywnych, należy stwierdzić, że chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta wyrażają przekonania proagresywne, dziewczęta natomiast są bardziej otwarte na pomoc drugiej osobie.

Tabela 2

Płeć a przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego

Twierdzenia	Dziewczęta (N = 110)		Chłopcy (N = 100)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
1. Bicie się jest w porządku	1,67	0,98	2,41	1,11	-5,022	0,001
2. Musisz się bić, żeby inni (koledzy/koleżanki) nie myśleli, że jesteś słaby	1,42	0,94	2,20	1,10	-5,438	0,001
3. Trzeba pomagać uczniom, którzy są słabsi fizycznie i psychicznie	4,14	1,04	3,64	1,07	3,381	0,001
4. Lepiej przyjaźnić się z kimś, kto jest silniejszy niż z kimś słabszym	2,42	1,21	2,80	1,21	-2,218	0,028
5. Ofiara dręczenia szkolnego sama jest sobie winna tego, że stała się ofiarą	2,25	1,09	2,72	1,39	-2,689	0,008
6. Śmianie się z kogoś, kto jest ofiarą przemocy szkolnej, nie jest niczym złym	1,67	1,06	2,21	1,36	-3,182	0,002
7. Trzeba natychmiast powiadomić nauczyciela, że uczniowie znęcają się nad sobą	3,42	1,22	2,89	1,27	3,064	0,002
8. To, co się dzieje pomiędzy uczniami, jest wyłączną sprawą uczniów i nie powinno nikogo interesować	2,74	1,33	3,13	1,32	-2,111	0,036

Na podstawie odpowiedzi na osiem twierdzeń obliczono ogólny wskaźnik postawy dezaprobującej dręczenie szkolne (w przypadku twierdzeń nr 1–2,4–6 odwrócono kodowanie skali). Wyższa średnia liczba punktów oznacza postawę bardziej dezaprobującą bullying. Zaobserwowane różnice międzypłciowe są istotne statystycznie, $t_{(202)} = 5,41$; $p < 0,001$.

Na zakończenie przeprowadzono analizę korelacji między poszczególnymi przekonaniami normatywnymi młodzieży dotyczącymi dręczenia szkolnego. Uzyskane rezultaty przedstawiono w tabeli 3.

Wszystkie wyrażane przez badanych uczniów przekonania korelują ze sobą na poziomie istotnym statystycznie, $p < 0,01$. Szczególnie wysokie dodatnie współczynniki korelacji uzyskano między twierdzeniem, że „bicie się jest w porządku” a „musisz się bić, żeby inni nie pomyśleli, że jesteś słaby”.

by", $r = 0,45$; $p < 0,01$, „trzeba pomagać uczniom, którzy są słabsi fizycznie i psychicznie” a „trzeba natychmiast powiadomić nauczyciela, że uczniowie znęcają się nad sobą”, $r = 0,48$; $p < 0,01$ oraz między przekonaniem, że „lepiej przyjaźnić się z kimś, kto jest silniejszy, niż z kimś słabszym” a „ofiara dręczenia szkolnego sama jest sobie winna tego, że stała się ofiarą”, $r = 0,49$; $p < 0,01$. Silnie ujemnie korelują ze sobą natomiast przekonania „bicie się jest w porządku” i „trzeba natychmiast powiadomić nauczyciela, że uczniowie znęcają się nad sobą”, $r = -0,43$; $p < 0,01$. Również wysoki współczynnik ujemnej korelacji uzyskano między dwoma, w zasadzie wykluczającymi się, twierdzeniami, tj. „trzeba natychmiast powiadomić nauczyciela, że uczniowie znęcają się nad sobą” a „to, co się dzieje między uczniami, jest wyłączną sprawą uczniów i nie powinno nikogo interesować”, $r = -0,45$; $p < 0,01$.

Tabela 3

Relacje między przekonaniami normatywnymi dotyczącymi dręczenia szkolnego (macierz korelacji)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Bicie się jest w porządku	1	0,450**	-0,343**	0,376**	0,273**	0,312**	-0,432**	0,374**
(2) Musisz się bić, żeby inni (koledzy/koleżanki) nie myśleli, że jesteś słaby		1	-0,326**	0,326**	0,237**	0,268**	-0,221**	0,208**
(3) Trzeba pomagać uczniom, którzy są słabsi fizycznie i psychicznie			1	-0,366**	-0,295**	-0,387**	0,483**	-0,246**
(4) Lepiej przyjaźnić się z kimś, kto jest silniejszy niż z kimś słabszym				1	0,488**	0,343**	-0,185**	0,308**
(5) Ofiara dręczenia szkolnego sama jest sobie winna tego, że stała się ofiarą					1	0,356**	-0,359**	0,370**
(6) Śmianie się z kogoś, kto jest ofiarą przemocy szkolnej, nie jest niczym złym						1	-0,269**	0,262**
(7) Trzeba natychmiast powiadomić nauczyciela, że uczniowie znęcają się nad sobą							1	-0,446**
(8) To, co się dzieje pomiędzy uczniami, jest wyłączną sprawą uczniów i nie powinno nikogo interesować								1

** korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Dyskusja wyników

Podsumowując zaprezentowane wyniki można powiedzieć, że przekonania dotyczące zachowań związanych z dręczeniem szkolnym, ustalone w próbie dorastających gimnazjalistów w Polsce, są zgodne z opisanymi w literaturze zagranicznej (Rigby 2010; Salmivalli, Voeten 2004; Rigby, Slee 1991).

Po pierwsze, badani uczniowie w większości wyrażają przekonania dezaprobuujące przemoc rówieśniczą, szczególnie wyraźnie przemoc fizyczną w relacjach interpersonalnych. Wielu gimnazjalistów uważa jednak, że ofiara dręczenia szkolnego jest sama sobie winna tego, że jest ofiarą oraz że śmianie się z niej, w percepcji rówieśników, nie jest „niczym złym”. Ci uczniowie zdają się nie mieć świadomości tego, że śmianie się z ofiary w sytuacji dręczenia szkolnego (czy nawet później) wzmacnia sprawcę, bowiem otrzymuje on informację zwrotną, że nie robi nic złego, bo przecież wszyscy dobrze się bawią, oraz pogłębia wiktyimizację i upokorzenie ofiary. Warto również zwrócić uwagę na rozkład odpowiedzi badanych gimnazjalistów dotyczący poszukiwania pomocy w sytuacji dręczenia szkolnego u nauczyciela. Te odpowiedzi nie są jednoznaczne, bowiem tylko (aż) niewiele ponad jedna trzecia uczniów wyraziła przekonanie, że w sytuacji znęcania się uczniów należy powiadomić o tym nauczyciela, nieco mniej uczniów wyraziło opinię przeciwną, pozostali nie mieli zdania. Głosy tych, którzy uważają, że to, co dzieje się między uczniami jest ich wyłączną sprawą, i tych, którzy mają zdanie przeciwne, prawie równoważą się. Nauczyciel jest osobą, która jest w pobliżu, zatem dlaczego tak niewielu uczniów uważa, że należy go o przemoc rówieśniczej poinformować. Być może wynika to z podobnych dotychczasowych doświadczeń dzieci, które poinformowały nauczyciela i nie przyniosło to oczekiwanych rezultatów lub skutkowało rezultatami wręcz odwrotnymi. Jak wynika z badań Smith i Shu (2000) oraz Rigby'ego (2010), wiele dzieci dochodzi do wniosku, że poinformowanie o szykanowaniu nic nie zmieniło, a 10% uczniów przyznało, że to wręcz pogorszyło ich sytuację. Nauczycielom udało się pohamować dręczenie w co czwartym przypadku, ale w co szóstym ich interwencja pogorszyła sytuację ofiary (Smith, Shu 2000). Ta statystyka pozwala zrozumieć, dlaczego tak wielu młodych ludzi nie wierzy w pozytywne skutki pomocy. Dodatkowo dzieci odczuwają zarówno pogardę, jak i współczucie wobec tych osób, które informują o dręczeniu innych (Rigby 2010). Widząc negatywne skutki informowania, uczniowie mogą dojść do wniosku, że szukanie pomocy nie ma większego sensu. Mogą też wziąć pod uwagę to, co inni uczniowie pomyśliby o nich, gdyby zdecydowali się powiedzieć o sytuacji w szkole. Mówiąc krótko, przewidywana reakcja innych uczniów może odgrywać ważną rolę, bo, jak wiadomo, grupa rówieśnicza w tym wieku jest dla młodego człowieka niezwykle istotna. To, jak zareagują uczniowie będący świadkami czy ofiarami przemocy szkolnej, może w części zatem zależeć od grupy rówieśniczej i koleżeńskiej, do której te dzieci należą.

Po drugie, z przeprowadzonych badań wynika, że chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta wyrażają przekonania proagresywne, dziewczęta

natomiast są bardziej otwarte na pomoc drugiej osobie. Chłopcy wyrażają postawę mniej przychylną wobec ofiar niż dziewczęta. Uzyskane różnice międzypłciowe mogą być modyfikowane przez społeczno-psychologiczną identyfikację z rolą płciową i społeczną kobiety i mężczyzny. W naszej kulturze dziewczynki od małego uczą się uległości, empatii, otwartości na innych oraz rozumienia potrzeb innych, zaś chłopcy powinni być samodzielni, niezależni i agresywni (Pankowska 2005). Pewną rolę w kształtowaniu takich a nie innych przekonań, oprócz wychowania rodzinnego, może odgrywać ukryty program szkoły, który może wzmacniać stereotypowe wartości męskie. W efekcie nie sprzyja to rozwojowi empatii w stosunku do innych (por. Rigby, Slee 1991).

Po trzecie, wyrażane przez uczniów przekonania wyraźnie ze sobą korelują: odnotowano wysokie pozytywne korelacje między różnymi przekonaniami proprzemocowymi, a także między przekonaniami wyraźnie prospołecznymi. Również silne i istotne korelacje ujemne odnotowano między przekonaniami zorientowanymi przeciwstawnie. Oznaczać to może, że natężenie analizowanych przekonań ma charakter zgeneralizowanej postawy czy pewnej orientacji życiowej wobec przemocy rówieśniczej. Zmiana przekonań normatywnych młodzieży i postaw wobec dręczenia szkolnego może zapoczątkować ograniczanie przemocy w szkole.

Ograniczenia badań i wnioski

Rigby (1997) sugeruje, że przekonania i postawy dorastających wobec dręczenia szkolnego mogą w pewnym stopniu wyjaśniać, dlaczego określona grupa uczniów ciągle angażuje się w przemoc rówieśniczą oraz dlaczego w niektórych szkołach odnotowuje się wysokie odsetki poważnej wiktymizacji bullingingu (tamże, s. 217). Przeprowadzone przeze mnie badania koncentrowały się na deklarowanych przekonaniach bez analizowania związków z realnymi zachowaniami uczniów. Następnym krokiem badań powinno być uwzględnienie relacji między przekonaniami normatywnymi a zaangażowaniem uczniów w bulling i pomoc innym.

Dodatkowo interesującą kwestią byłoby porównanie przekonań normatywnych wobec przemocy wyrażanych przez młodzież z przekonaniami wyrażanymi przez osoby znaczące, jak np. rodzice i nauczyciele. Należałoby także uwzględnić zastosowanie innych metod niż *self-report*, takich jak np. nominacje rówieśników.

Bibliografia

- Boulton, M., Bucci, E., Hawker, D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards and conceptions of bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277–284.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group and HBSC Bullying Writing Group

- (2009). *A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries*. NIH-PA Author Manuscript.
- Crick, N.R., Bigbee, M.A., Howes, C. (1996). Gender Differences in Children's Normative Beliefs about Aggression: How do I Hurt Thee? Let Me Count the Ways. *Child Development*, 67, 1003–1014.
- Frączek, A. (1983). Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 565–585.
- Frączek, A. (1985). Moral approval of aggressive acts. A Polish-Finnish Comparative Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 16(1), 41–54.
- Frączek, A., Rutkowska, M. (2012). Płeć i środowisko edukacyjne a aprobatą społeczno-moralną przemocy interpersonalnej przez dorastających. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 57–67.
- George, D., Carroll, P., Kerns, R., Calderon, K., (1998), Gender-related patterns of helping among friends. *Psychology of Women Quarterly*, 22, 685–704.
- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A., Baczko-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011. Szkoła bez przemocy*.
- Harris, M.B. (1995), Ethnicity, gender and evaluation of aggression. *Aggressive Behavior*, 21, 343–357.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R., Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59–81.
- Hoffman, M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712–722.
- Huesmann, L.R., Guerra, N.G. (1997). Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), 408–419.
- Huesmann, L.R., Guerra, N.G., Miller, L., Zelli, A. (1993). The role of social norms in the development of aggressive behaviors. W: H. Zunkley, A. Frączek (red.) *Socialization and Aggression*. New York: Springer.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Salmivalli, C., Rotheberg, S., Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Lagerspetz, K., Westman, M. (1980). Moral approval of aggressive acts: a preliminary investigation. *Aggressive Behavior*, 6, 119–130.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P.K., Genta, M.L., Giannetti, E., Fonzi, A., Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 245–257.
- Miller, P.A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., Fabes, R.A. (1991). *The development and socialization of prosocial behavior*. W: R.A. Hinde, J. Groebel (red.), *Cooperation and Prosocial Behaviour*. (s. 54–77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1996). Agresja w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna* (s. 92–99). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.
- Olweus, D. (2007). *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Kocoń, K., Okulicz-Kozaryn, K., Pisarska, A. (2006). *Adaptacja skal do pomiaru czynników ryzyka i czynników chroniących związanych*

- z rozwojem zachowań ryzykownych młodzieży. *Badania mokotowskie*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Zakład Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego, Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”.
- Osterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, K., Frączek, A., Capra, G. (1998). Cross culture evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1–8.
- Pakaslahti, L., Keltikangas-Järvinen, L. (1997). The relationship between moral approval of aggression, aggressive problem-solving strategies and aggressive behavior in 14-year-old adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 905–924.
- Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: GWP.
- Peña, M.E., Andreau, J.M., Grana, J.L., Pahlavan, F., Ramirez, J.M. (2008). Moderate and severe aggression justification in instrumental and reactive contexts. *Social Behavior and Personality* 36(2), 229–238.
- Ramirez, J.M. (1993). Acceptability of Aggression in Four Spanish Regions and a Comparison with Other European Country. *Aggressive Behavior*, 19, 185–197.
- Randall, P. (1995). A factor study on the attitudes of children to bullying. *AEP (Association of Educational Psychologist) Journal*, 11, 22–26.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202–220.
- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rigby, K., Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615–627.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participants Roles and Their Relation to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development*, 28 (3), 246–258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Association Between Reinforcing, Defending and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescence Psychology*, 40 (5), 668–676.
- Smith, P.K., Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2012). *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*. Warszawa: APS. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Tłuściak-Deliowska, A. (w druku). Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów. *Psychologia Rozwojowa*
- Whitney, I., Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.
- Zipora, S., Basheer, O. (2005). Normative beliefs supporting aggression of Arab children in an intergroup conflict. *Aggressive Behavior*, 31, 324–335.

JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' NORMATIVE BELIEFS CONCERNING SCHOOL BULLYING

Summary

In numerous studies on aggression and violence in school, the spread of peer violence is thoroughly analyzed; however, students' beliefs and attitudes to such behaviors – as

an important aspect of the phenomenon being discussed – are the subject of empirical research considerably less often. Normative beliefs significantly regulate actions taken by an individual through an assessment of social consent to or prohibition of a given behavior. The empirical study the author conducted and reports on in this article was aimed at describing junior high students' normative beliefs concerning behaviors connected with school bullying. School bullying is a specific type of peer violence where the bully or a group of bullies harasses the victim persistently and repetitively.

The study included 214 second- and third-graders from five junior high schools. For the needs of this study, the author designed her own tool based on the Attitudes towards Bullying Scale (Salmivalli, Voeten 2004). The study showed that the majority of the students expressed disapproving beliefs regarding peer violence. In addition, the degree to which individual beliefs were connected to the students' sex was determined. The boys expressed pro-aggressive beliefs to a greater extent than the girls, who were more open to helping another person and sympathized with the victim.

The data collected and presented in the article may be the base for further studies concerning peer violence in school or other social phenomena related to it.

Key words: normative beliefs, attitudes to violence, school bullying, prosocial behavior, empathy

ŻYCIE OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ RUCHOWĄ – ANALIZA PRZYPADKU W KONTEKŚCIE KONCEPCJI SALUTOGENEZY AARONA ANTONOVSKY'EGO

W niniejszym artykule skoncentrowano się na analizie przypadku w świetle koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky'ego. Istotą salutogenezy jest koncentracja na skutecznym radzeniu sobie w każdej sytuacji. W podejściu tym uwaga badaczy skierowana jest na zasoby, które pomagają jednostce radzić sobie z powszechnie występującymi stresorami. Zastosowane podejście salutogenetyczne stoi w opozycji do podejścia patogenetycznego, ograniczającego poznanie do wykrywania czynników psychicznych mających udział w powstawaniu chorób i dysfunkcji somatycznych. W badaniu zastosowano deskryptywno-teoretyczne studium przypadku, którym objęto osobę z niepełnosprawnością ruchową (młodzieńcze idiopatyczne zapalenie stawów). Badany – Karol (l.18) jest uczniem liceum ogólnokształcącego z oddziałami integracyjnymi. Zgodnie z przyjętą perspektywą w badaniu postawiono pytania: Co sprawia, że człowiek (Karol) staje się zdrowszy?, Jakie czynniki odpowiedzialne są za to, że człowiek (Karol) w najgorszym przypadku utrzyma swoją dotychczasową pozycję na kontinuum lub przesunie się w kierunku krańca, zdrowie'? Do analizy wykorzystano materiał z przeprowadzonego wywiadu narracyjnego. Do celów analitycznych wykorzystano kategorię poczucia koherencji jako centralnej w salutogenezie, odwołując się do trzech komponentów poczucia koherencji: poczucie zrozumiałości (odnosi się do zakresu, w jakim człowiek odbiera napotykaną bodźce jako posiadające sens poznawczy); poczucie zaradności (odnosi się do zakresu, w jakim człowiek dostrzega dostępne zasoby, by sprostać wymaganiom, jakie stawiają przed nim nowe zdarzenia); poczucie sensowności (wyraża stronę motywacyjną). Przeprowadzony wywiad był podstawą poszukiwania zasobów odpornościowych, które są źródłem koherencji.

Słowa kluczowe: salutogeneza, analiza przypadku, Aaron Antonovsky, niepełnosprawność ruchowa

Kategoria zdrowia jest wartością ważną dla każdego człowieka, niezależnie od płci, wieku, wykonywanego zawodu czy stopnia sprawności. Świadczą o tym wielokrotnie składane w życiu życzenia z różnych okazji: urodzin, imienin, świąt. Jeśli zajrzemy do wysyłanych czy otrzymanych kartek świątecznych lub wiadomości przesyłanych drogą elektroniczną zobaczymy, że najczęściej na pierwszym miejscu wśród składanych najlepszych życzeń znajduje się właśnie zdrowie. Dowodzi to powszechnego niedostatku tej wartości.

W nauce obszarem zdrowia i choroby zajmuje się najmłodsza i najlepiej rozwijająca się dziedzina – psychologia zdrowia. Obie kategorie, zdrowie i choroba, mogą być odnoszone do dwóch wzajemnie uzupełniających się podejść badawczych: patogenetycznych i salutogenetycznych.

Dotychczasowe podejście do problematyki zdrowia i choroby, określane jako patogenetyczne, zdaniem I. Heszen-Niejodek i H. Sęk (1997, s. 9) ogra-

niczało poznanie do wykrywania czynników psychicznych mających udział w powstawaniu chorób i dysfunkcji somatycznych. Według Antonovsky'ego (1997, s. 207–210) paradygmat patogenetyczny zakłada, że normalnym stanem organizmu ludzkiego jest homeostaza – równowaga, czego wyrazem jest zdrowie. Okazjonalne zaburzenie tego stanu spowodowane przez różne czynniki, w tym stresory, powoduje uruchamianie zasobów odpornościowych w organizmie i podjęcie walki o przywrócenie stanu uporządkowania. W przypadku niedostatecznej odporności pojawia się choroba. Przyjęcie paradygmatu patogenetycznego skutkuje zaklasyfikowaniem ludzi do kategorii zdrowych lub chorych. Myślenie patogenetyczne ogranicza się do koncentracji na wybranej jednostce chorobowej, jej przyczynach, leczeniu oraz zapobieganiu chorobom. Obecnie podejście patogenetyczne uzupełnia się, odmiennym w założeniach, podejściem salutogenetycznym, w którym w centrum zainteresowania jest zdrowie. Heszen-Niejodek i Sęk (1997, s. 9) podkreślają, że otwiera to nowe możliwości badawcze i praktyczne.

Salutogeneza jest koncepcją stworzoną przez Aarona Antonovsky'ego. Skupia się ona na mechanizmach pozwalających zachować zdrowie. Zdaniem A. Antonovsky'ego (1997, s. 210–211) przyjęcie salutogenetycznego paradygmatu zakłada, że normalnym stanem ludzkiego organizmu jest stan nieuporządkowania oraz zaburzonej homeostazy. Każdy człowiek znajduje się na linii rozciągającej się od zdrowia do choroby. W polu zainteresowania badaczy odnoszących się do tej orientacji znajduje się każdy człowiek, ponieważ każda nawet dobrze funkcjonująca osoba, nie zdradzająca żadnych objawów chorobowych, nosi jakiś znak śmiertelności: nosi okulary, przeżywa okresowe momenty depresji, sezonowo zapada na grypę i może mieć jeszcze niewykryte komórki raka. Istotą salutogenezy jest koncentracja na skutecznym radzeniu sobie w każdej sytuacji, niezależnie od tego, jaka by ona nie była. Myślenie w podejściu salutogenetycznym uwalnia od ograniczeń związanych z przynależnością do konkretnej jednostki chorobowej. W podejściu tym uwaga badaczy skierowana jest na zasoby, które pomagają jednostce radzić sobie z powszechnie występującymi stresorami. Pozwala to także akceptować pojawienie się nowych patogenów.

Podejście badawcze i cel badań

W badaniach własnych zarzucono podejście patogenetyczne, poczynania badawcze wyznaczało podejście salutogenetyczne. Badania własne można odnieść do deskryptywno-teoretycznego studium przypadku (*descriptive case study*) (Konecki, za: Galewska-Kustra 2006, s. 107). Zgodnie z regułą podaną przez K. Rubacha (2012, s. 330) schemat ten polega na dokładnym opisie badanego zjawiska w konkretnym przypadku oraz porównania go do wzorca, którym jest teoria ogólna danego zjawiska. M. Galewska-Kustra (2006, s. 104) zauważa, że badaniem studium przypadku może być objęty pojedynczy człowiek. W prezentowanych badaniach był to Karol, lat 18, uczeń liceum z oddziałami integracyjnymi, u którego kilka lat wcześniej zdiagnozowano młodzieńcze idiopatyczne zapalenie stawów (MIZS).

Zgodnie ze wzorcem paradygmatu patogenetycznego badany do momentu zachorowania, a więc do 15. roku życia, był dzieckiem zdrowym. Z dostępnej literatury medycznej dowiadujemy się, że MIZS jest rzadko występującą (80–100 zachorowań na 100 tys. dzieci) przewlekłą chorobą charakteryzującą się utrzymującym się zapaleniem stawów, którego objawami są ból, obrzęk i ograniczenie ruchomości (Odrowąż-Sypniewska 2011, s. 23). Rozpoczyna się przed 16. rokiem życia (Mazur-Zielińska 2007, s. 7). Postęp choroby przeważnie jest powolny, podstępny, w postaci okresowych zaostrzeń przedzielonych remisją (Lesiak 2003, s. 280).

Uważa się, że przewlekłe zapalenie stawów wynika z nieprawidłowej odpowiedzi immunologicznej w związku z nieznanym defektem w układzie odpornościowym. Defekt ten, jak w przypadku innych chorób autoimmunologicznych, powoduje traktowanie własnych tkanek jako obcych i niszczenie struktur stawowych (Odrowąż-Sypniewska 2011, s. 23). Zmiany w stawach w przebiegu MIZS u dzieci są porównywane do zmian w reumatoidalnym zapaleniu stawów (RZS) u osób dorosłych. Podkreśla się, że choroby reumatyczne prowadzą do niepełnosprawności, kalectwa i przedwczesnej śmierci (Mazur-Zielińska 2007, s. 7).

Zgodnie podejściem patogenetycznym możliwe jest też zaklasyfikowanie badanej osoby w strukturach wiedzy o niepełnosprawności. Z definicji o jednostce niepełnosprawnej wynika, że jest to osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi (*Ustawa z dnia 26 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osoby niepełnosprawnej*, Dz. U. nr. 123 poz. 776). Niepełnosprawną jest osoba, u której występuje naruszenie sprawności fizycznej, psychicznej lub społecznej w stopniu wyraźnie utrudniającym (w porównaniu z jednostkami pełnosprawnymi w danym kręgu kulturowym) wykonywanie czynności życia codziennego, życie w rodzinie, uczęszczanie do szkoły zwykłej, pracę zawodową, korzystanie z różnych form rekreacji, czasu wolnego, a także udział w życiu społecznym (Hulek 1992, s. 1). Jest to także osoba, u której w wyniku urazu lub choroby naruszone zostają procesy regulacyjne osobowości człowieka, a także procesy poznawcze i emocjonalne. Naruszeniu ulega pojęcie o sobie – „ja”, „ja sam” i „ego”. Zmienia się ocena i wartościowanie siebie oraz innych (tamże, s. 10).

W stosowanej orientacji salutogenetycznej starania koncentrują się na szukaniu wszelkich źródeł ujemnej entropii, sprzyjających aktywnej adaptacji organizmu do środowiska. Analiza przypadku obejmuje całokształt życia badanej osoby wraz z wszystkimi zasobami, jakie ona posiada. Pytanie, jakie towarzyszy przyjęciu tej perspektywy brzmi: Co sprawia, że człowiek (Karol) staje się zdrowszy? (Antonovsky 1997, s. 213), lub inaczej: Jakie czynniki odpowiedzialne są za to, że człowiek (Karol) w najgorszym przypadku utrzyma swoją dotychczasową pozycję na kontinuum lub przesunie się w kierunku krańca zdrowie? (Antonovsky 2005, s. 28). Zgodnie z podejściem Antonovsky'ego uznano, że badany zajmuje jakieś miejsce między krańcowymi punktami kontinuum: absolutnym zdrowiem i totalną chorobą.

Do niniejszej analizy nie zastosowano opracowanego przez A. Antonovsky'ego Kwestionariusza Orientacji Życiowej. Wykorzystano materiał z przeprowadzonego wywiadu narracyjnego. W metodologii podkreśla się, że najczęstszym źródłem danych na potrzeby studium przypadku są: wywiady, obserwacje, dane archiwalne, dokumenty. K. Rubacha (2012, s. 332) podkreśla, że w tej kwestii nie ma ograniczeń. Zastosowany wywiad narracyjny pozwolił lepiej dotrzeć w głąb badanego zjawiska. Badanie w strategii jakościowej pozwala badaczowi odkrywać wielorakie aspekty i wyjątkowość zjawiska. Badanie według K. Konarzewskiego (2000, s. 78) jest zawsze indywidualizujące, zakłada bowiem niepowtarzalność każdego przypadku. Do celów analitycznych wykorzystano kategorię poczucia koherencji jako centralnej w salutogenezie i komponenty poczucia koherencji: *Poczucie zrozumiałości (comprehensibility)*, *Poczucie zaradności (manageability)*, *Poczucie sensowności (meaningfulness)* (Antonovsky 2005, s. 32–33).

Komponenty poczucia koherencji w świetle narracji

Trzy komponenty poczucia koherencji są nierozzerwalnie powiązane ze sobą. Razem stanowią spójną definicję podaną przez Antonovsky'ego. Poczucie koherencji jest to globalna orientacja człowieka, wyrażająca stopień, w jakim człowiek ten ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że 1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, przewidywalny i wytłumaczalny; 2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; 3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (tamże, s. 34).

Pierwszy komponent poczucia koherencji – poczucie zrozumiałości – odnosi się do zakresu, w jakim człowiek odbiera napotykaną bodźce jako mające sens poznawczy. Według Antonovsky'ego (1997, s. 215) to, co dociera do człowieka z zewnętrznego i wewnętrznego świata, jest dla niego zrozumiałe, uporządkowane i jasne. Dla człowieka o silnym poczuciu zrozumiałości każda nowa sytuacja znajdzie wyjaśnienie i będzie miała swój sens. Dla Karola nową sytuacją, w jakiej się znalazł, było unieruchomienie z powodu choroby. Z przeprowadzonego wywiadu narracyjnego nie wynika jasno, czy respondent rozumiał w pełni oraz potrafił znaleźć sens nowego położenia. Karol opowiada: „dwa tygodnie przed rozpoczęciem roku szkolnego, jak miałem zacząć chodzić do drugiej gimnazjum, noga strasznie mi spuchła i z mamą poszedłem do lekarza. Lekarz powiedział, że nie wie, co się stało, ale włożył mi nogę w gips, po dwóch tygodniach, kiedy zdjęto mi gips, nie było żadnej poprawy; następnie trafiłem do szpitala dziecięcego, tam zrobiono wszystkie badania i pani doktor wysłała wyniki do Warszawy; tam potwierdziła się wstępna diagnoza, że było to zapalenie stawów reumatoidalne seronegatywne; było wiele określeń”.

Można powiedzieć, że bodziec, jakim jest choroba, nie był pożądanym, ponieważ zdecydowanie zmienił plany związane z uprawianiem ulubionego sportu: „(...) Pierwsza myśl, że, no, koniec z piłką. No, koniec marzeń sportowych”.

Na pewno ograniczenie sprawności, będące skutkiem choroby, przyczynia się do zrozumienia niepełnosprawności: „Fakt, że kiedyś też się na wózku poruszałem, o kulach, i wiem, co to znaczy. Jest to bolesne niekiedy, poniżające, ciężkie nie tylko dla mnie, ale i dla najbliższych. Wszędzie pomagać, wszystko podstawiać, podnosić. No i wtedy ciężko wyjść w ogóle poza dom, poza jakiś obszar. (Z wózka) korzystałem, to był czas, kiedy byłem w szpitalu, w zasadzie początek choroby, z miesiąc, no, ale ciężko wtedy nie móc chodzić, już te kule są lepsze”.

Drugi komponent poczucia koherencji – poczucie zaradności – odnosi się do zakresu, w jakim człowiek dostrzega dostępne zasoby, by sprostać wymaganiom, jakie stawiają przed nim nowe zdarzenia. Zdaniem Antonovsky’ego (tamże, s. 215–216) dostępne zasoby mają swoje dwa źródła: zasoby, którymi człowiek sam zawiaduje, oraz zasoby, którymi zawiadują inni – przyjaciel, kolega, małżonek lub małżonka, Bóg, lekarz, na których człowiek może liczyć, do których przejawia zaufanie. Dla człowieka o silnym poczuciu zaradności trudne zdarzenia nie są katastrofą, taka osoba nie rozpacza nad trudnym wydarzeniem, ale z pomocą posiadanych środków będzie w stanie poradzić sobie z przeszkodą.

W tej nowej sytuacji, jaką na skutek choroby jest niepełnosprawność, odnaleźć można zasoby, z których Karol korzysta. Jest to wsparcie osób najbliższych: „(...) przez cały czas mama, rodzice mnie bardzo wspierali i pomagali mi”. Jest to poszukiwanie i korzystanie z zasobów służby zdrowia: „(...) no i się leczyłem długo w Olsztynie, ale razem z mamą postanowiłem, że zaczniemy się leczyć w Warszawie. W instytucie reumatologii. Od roku dostaję lek Enbrel, który pozwala mi normalnie funkcjonować”.

Wybór liceum z oddziałami integracyjnymi podyktowany był sytuacją zdrowotną: „Nie ukrywam, że ze względu na chorobę wybrałem tę szkołę. (...) Szkoła integracyjna, wiadomo, nie będę wyjątkiem, w przeciwieństwie do innej szkoły, tam na pewno jest mniej takich osób. Niepełnosprawnych”.

W dążeniu do normalnego funkcjonowania Karol korzysta z wielu form rehabilitacji: „(...) po szkole ciągła rehabilitacja, w domu byłem dosyć późno zawsze, mało czasu na naukę. Każde ferie spędzałem w zasadzie w Ameryce. Także mało się z ferii cieszyłem. Każde wakacje od czasu choroby to turnusy rehabilitacyjne, które miesiąc trwają, pół wakacji mam z głowy”.

Poczucie zaradności wyraża poprzez pokonywanie trudności: „W gimnazjum nie było możliwości zajęć w domu. Chodziłem do szkoły i jakoś sobie dawałem radę”.

Poczucie sensowności, jako trzeci komponent poczucia koherencji, wyraża stronę motywacyjną. Według A. Antonovsky’ego (tamże) oznacza to, że człowiek wyróżnia takie dziedziny życia, które są dla niego ważne zarówno w sensie poznawczym, jak i emocjonalnym. Człowiek, który ma przekonanie o sensowności działań, nie będzie szczędził poświęcenia i zaangażowania, by sprostać wyzwaniom. Karol w swoim życiu dąży do normalnego funkcjonowania, co rozumie w sposób następujący: „Biegać, skakać, uczęszczać na wf. i chodzić normalnie na lekcje”.

Karol stopniowo akceptuje życie z niepełnosprawnością, dostosowuje swoją aktywność do możliwości zdrowotnych: „Od roku dostaję lek Enbrel, który po-

zwala mi normalnie funkcjonować. Jednak do piłki już nie wróciłem, ale mogę chodzić na wf. i coraz mniej lekcji opuszczam”.

Od osiągnięcia pełnoletności Karol jest bardziej samodzielny, podejmuje odpowiedzialność za siebie: „Na szczęście teraz, tutaj w szpitalu, mogę sam chodzić po leki”.

Karol stale dąży do normalnego funkcjonowania; jest zadowolony z aktualnej sprawności, co wyraża w następujący sposób: „Także przestałem chodzić na rehabilitację, ale czuję, że jestem na tyle w dobrej formie, że nie muszę i jest fajnie”.

Akceptacja niepełnosprawności wyraża się w czynnym uczestniczeniu Karola w różnych formach aktywności pozalekcyjnej. Dominują zajęcia ruchowe związane z ulubionym sportem: „Aktualnie, na przykład w piątki po szkole, to znaczy o godzinie 19, w hali gramy z kolegami w piłkę; ja tak aby na doczepkę chodzę, ale zawsze przychodzę i tak gram sobie w piłkę, jest fajnie. A na przykład w weekend to sobotę zawsze zaczynam od piłki, z rana. Potem na przykład jest mecz, zaczyna się runda i też zaczął się mecz i będę chodzić, a wieczorem basen zawsze, w sobotę i w niedzielę każdą, wieczorem. Sporadycznie kręgle, bilard z kolegami”.

Karol nie rozpamiętuje obecnej sytuacji zdrowotnej. Ma marzenia i plany na przyszłość, co jest dowodem zdrowienia: „Teraz jestem pełnoletni, będę zdawał maturę, chciałbym pójść na studia na dietetykę, myślę też o fizjoterapii. W te wakacje będę zdawał na prawko i chciałbym się w końcu nauczyć tańczyć hip-hop albo break dance”.

Antonovsky (tamże, s. 222–223) wśród zasobów odpornościowych, które są źródłem koherencji, wymienia: stałość, równowagę przeciążenia/niedociążenia oraz udział w podejmowaniu decyzji. Z przeprowadzonego wywiadu można wyłuskać pozytywne doświadczenia Karola, które mają wpływ na rozwój poczucia koherencji. Jest to udział w podejmowaniu decyzji, np. w sprawie wyboru szkoły z oddziałami integracyjnymi: „Nie ukrywam, że ze względu na chorobę wybrałem tę szkołę” lub wyboru placówki medycznej: „(...) razem z mamą postanowiłem, że zaczniemy się leczyć w Warszawie. W instytucie reumatologii”.

Z luźnych rozmów poprzedzających wywiad wynika, że Karol jest osobą uformowaną religijnie, o stałych wartościach. Osobistą relację z Bogiem miał możliwość pogłębiać w niewielkim gimnazjum katolickim, do którego uczęszczał.

W opowieści narracyjnej Karol dzieli swoje życie na czas zdrowia oraz czas choroby: „Od piątego roku życia zacząłem grać w piłkę. Grałem do piętnastego roku życia. Do tej pory byłem normalnym chłopcem, który bawił się i żył chwilą. Mogłem robić wszystko”. Po diagnozie wszystko w życiu Karola podporządkowane było jednostce chorobowej, a więc: leczenie, rehabilitacja, turnusy rehabilitacyjne: „(...) po szkole ciągła rehabilitacja. Każde wakacje od czasu choroby to turnusy rehabilitacyjne, które miesiąc trwają. (...) Od momentu, kiedy dowiedziałem się z mamą, że jest takie coś jak zastrzyk biologiczny, który pozwala normalnie funkcjonować, bardzo się staraliśmy o niego. (...) Do szpitala jeżdżę raz w tygodniu na zastrzyk. Ten zastrzyk mi pomaga. Dlatego boję się, kiedy go postanowią odstawić, bo słyszałem, że jak się go odstawi, to może wrócić wszystko”.

Rehabilitacja ruchowa jest bardzo ważna u wszystkich pacjentów z uszkodzeniem narządu ruchu. Z obserwacji wynika, że u Karola konieczność regularnych ćwiczeń połączona była z indywidualną, silną potrzebą aktywności ruchowej. Kiedy nie był obecny na zajęciach rehabilitacji, przeważnie można było go znaleźć na lekcji wychowania fizycznego. Karol wykorzystywał każdą okazję do poprawy swojej sprawności.

Podsumowanie

Przyjęcie paradygmatu salutogenetycznego jest wartościowe w diagnostyce osób z niepełnosprawnością. Odwołując się do typologii diagnozy osób niepełnosprawnych przedstawionej przez S. Kowalika (1992, s. 6–19), diagnoza według paradygmatu patogenetycznego odpowiada modelowi diagnozy nozologicznej. W diagnostyce osób z niepełnosprawnością jest to najstarszy model, oprócz modelu funkcjonalnego i psychospołecznego (interakcyjnego). Celem diagnozy funkcjonalnej jest rozpoznanie funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością (z podkreśleniem jej mocnych stron) oraz wyjaśnienie przyczyn sposobu funkcjonowania. Ujęcie psychospołeczne uwzględnia udział osoby z niepełnosprawnością w diagnozowaniu problemów życiowych. W procesie diagnozy dochodzi do uzgodnienia problemu ze specjalistą.

Prezentowana analiza przypadku pozwala na stwierdzenie uogólniające, że często osoba z niepełnosprawnością ruchową skutecznie dąży do osiągnięcia wyznaczonych celów. Potwierdza to fakt, że obecnie Karol studiuje na dwóch kierunkach: oligofrenopedagogice oraz fizjoterapii, aktywnie uczestniczy w życiu społecznym oraz osiąga zamierzone wcześniej cele.

Bibliografia

- Antonovsky, A. (1997). Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia. W: I. Heszen-Niejodek, H. Sęk (red.), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?* Warszawa: PIN.
- Galewska-Kustra, M. (2006). Studium przypadku jako metoda badań pedagogicznych – analiza krytyczna. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(2), 103–116.
- Heszen-Niejodek, I., Sęk, H. (red.). (1997). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hulek, A. (1992). *Samopomoc w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kowalik, S. (1992). Teoretyczne podstawy diagnostyki osób upośledzonych umysłowo. W: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej*. Poznań: UAM.
- Lesiak, A. (2003). Rehabilitacja osób z chorobami reumatycznymi. W: A. Kwolek (red.), *Rehabilitacja medyczna. T. 2*. Wrocław: Urban&Partner.
- Mazur-Zielińska, H. (2007). *Wybrane wskaźniki odporności komórkowej u dzieci z młodzieńczym idiopatycznym zapaleniem stawów*. Katowice: Śląska Akademia Medyczna.

- Odrowąż-Sypniewska, G. (2011). Młodzieńcze zapalenie stawów o nieznannej etiologii (MIZS). W: G. Odrowąż-Sypniewska (red.), *Diagnostyka laboratoryjna wybranych chorób reumatycznych*. Wrocław: MedPharm Polska.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rubacha, K. (2012). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Łośgraf.
- Ustawa z dnia 26 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osoby niepełnosprawnej. Dz.U. nr 123, poz. 776.

THE LIFE OF A PERSON WITH A MOTOR DISABILITY – CASE STUDY IN THE CONTEXT OF AARON ANTONOVSKY'S SALUTOGENESIS

Summary

This article centers on a case study in the light of the concept of salutogenesis by Aaron Antonovsky. Focusing on successful coping in every situation is the essence of salutogenesis. In this approach, the researcher's attention is directed to the resources that help an individual to cope with common stressors. The salutogenic approach is in opposition to the pathogenic approach, which limits itself to detecting psychological factors that cause diseases and somatic dysfunctions. A descriptive case study was used in which a person with a motor disability (juvenile idiopathic arthritis) took part. The participant – Karol (18 years old) is a student of a high school with integrated classes. In accordance with the perspective used in the study, the following questions were asked: What makes a human being (Karol) healthier?, What factors are responsible for a human being's (Karol's) maintaining his current position on the continuum at worst or his moving toward the end – 'health'? Material from a narrative interview was used for analysis. For analytical purposes, the sense of coherence was used as the central category in salutogenesis and its three components were referred to: comprehensibility (refers to the extent to which a person perceives the stimuli that he/she encounters as having a cognitive sense); manageability (refers to the extent to which a person perceives available resources in order to meet the demands posed by new events); and meaningfulness (expresses the motivational aspect). The interview was the basis of the search for resistance resources, which are the source of coherence.

Key words: salutogenesis, case study, Aaron Antonovsky, motor disability

ЛИСОВСКАЯ В. ТАТЬЯНА
Научно-методическое учреждение
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики
Беларусь, г. Минск

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ЛИЦАМ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В данной статье рассматриваются тенденции оказания коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь лицам с выраженными нарушениями интеллекта, перечисляются различные формы организации коррекционно-педагогической помощи данной категории лиц, раскрывается дифференцированное содержание их образования в республике, а также намечаются некоторые перспективы улучшения качества жизни молодых людей.

«Сколько детей, столько аномалий. Для одного нужна лестница с очень низкими и широкими ступеньками, другому нужно давать в руки тела тяжелые, но тонкие, третьему нужны попеременные упражнения в схватывании и бросании ...»

Э. Сеген

В каждой стране есть дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которые нуждаются в особых формах воспитания и обучения. Новые социально-экономические условия в Республике Беларусь обуславливают переосмысление существующей практики специального образования и определение новых концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Образование и социальная интеграция детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью является одной из целей государственной политики Республики Беларусь.

Ранее в специальной литературе по отношению к этим детям использовались такие определения, как «имбецилы», «глубоко умственно отсталые». По Международной классификации болезней 10-го пересмотра они классифицируются как «дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью».

В последние годы в Республике Беларусь издан ряд нормативных документов по обучению и воспитанию данной категории детей, для которых необходимы особые образовательные условия. В связи с этим актуальным определяется вопрос их социализации и оказания специальной помощи (Варенова 2003).

Долгое время этих детей считали социально неперспективными. Большинство из них находилось в семьях или домах-интернатах и не имели возможность получать образование и дальнейшую социальную адаптацию.

Проблема оказания квалифицированной помощи детям с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в настоящее время приобретает все большую актуальность. Это связано, прежде всего, с гуманизацией общества, изменением психолого-педагогических парадигм. Включение всех детей в систему образования требует и обеспечения педагогического процесса данной категории учащихся соответствующей методической поддержкой, практико-ориентированной информации, основанной на требованиях потребностного подхода (Лисовская 2012).

Обучение ребёнка с различными степенью умственной отсталости, также как и с любыми другими нарушениями, должно начинаться как можно раньше, но по содержанию и методам соответствовать его реальным возможностям (Баряева, Логинова 1999). Раннее начало обучения часто определялось не возрастом, а степенью выраженности нарушения. Ранняя диагностика позволяет выявить детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью в первые годы жизни, что даёт возможность организации ранней комплексной помощи с рождения ребенка. Образовательная работа ориентируется на способности ребенка. Понимается, что каждый ребёнок является самобытной личностью, у которой есть потребность в обучении, а каждый взрослый направляет свои усилия на создание условий, в которых реализуются возможности. Отказывая в образовании, мы обрекаем ребёнка на растительную жизнь. Обучая ребёнка, мы улучшаем качество его жизни (Лещинская 2012). Ребёнок начинает ощущать, переживать, радоваться, огорчаться, он учится жить человеческой жизнью, происходит его «очеловечивание». Успех обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью зависит от нас самих, от нашей деятельности и новых ориентаций в образовательном процессе (Лещинская 2012).

Изменение отношений к детям данной категории, анализ опыта других стран и имеющийся положительный опыт нашей республики подтвердили истину – каждый должен жить по-человечески, а значит иметь право получить необходимое образование и воспитание. Это позволило создать национальные программы и учебные пособия для обучения детей с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью.

Разрабатываются новые организационные формы работы с такими детьми, выявляются потенциальные способности этих детей к учебной деятельности, исследуются возможности их интеграции в обществе. Открывается второе отделения во вспомогательных школах республики (для детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью), новые учреждения образования – центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР (для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями)). И именно теперь приоритетными направлениями исследований в области теории и практики коррекционной педагогики определяются исследования, направленные на разработку методики и технологии воспитания и обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Коррекционно-развивающее обучение данной категории имеет глубокие исторические корни, и ранее осуществлялось только в единичных случаях.

Раньше умственно отсталого ребенка рассматривали как нуждающегося в помощи и ухаживающей системе услуг, теперь – как независимого, но нуждающегося в сопровождении и поддержке. Направление исследований зарубежных и отечественных специалистов предусматривает построение новых отношений между личностью ребенка, его семьей и обществом, а также поиск оптимальных путей социализации и социальной защиты. Современное состояние учения об умственной отсталости и повседневный опыт дают основания утверждать, что *необучаемых детей нет*, но возможности к обучению у них разные.

Л. С. Выготский подчеркивал, что именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка (Выготский 1983). Несмотря на то, что неизменным остается положение о том, что умственная отсталость обусловлена нарушением интеллектуального функционирования, само понятие «настоящее функционирование» в зарубежной науке существенно обогащается: вводится расширенное понятие «значительное ограничение настоящего функционирования» (Зыгманова, Лисовская 2010). Впервые указывается, что умственная отсталость является не чертой, а состоянием, при котором функционирование нарушено определенным специфическим образом. Уточняется, что умственная отсталость проявляется как основная трудность в обучении и осуществлении повседневных житейских навыков, а также в затруднениях, связанных с реализацией основных способностей личности – концептуального, практического и социального интеллекта.

Концептуальный интеллект относится к внутренним способностям личности и включает в себя познание и обучение. *Практический интеллект* является основополагающим в адаптивных способностях сенсомоторной сферы, самообслуживании, навыках безопасности, важным компонентом работы, направленности личности, возможности жить в микросреде и взаимодействовать с ближним социумом. *Социальный интеллект* связан со способностью осознавать уровень требований, предъявляемых обществом, умением адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих в различных социальных ситуациях. Основными компонентами социального интеллекта выступают социальное самосознание, интуиция, умение делать умозаключения, коммуникация.

При изучении способности к адаптации, умственной и физической работоспособности у разных категорий, важно помнить указание Л.С. Выготского о том, что исследование должно основываться главным образом на качественном тесте, а не на количественном определении дефекта. При этом задачей изучения является определение типа развития поведения, а не количественного уровня, которого достигли отдельные функции (Выготский 1983).

Опыт работы показывает, что система организации жизнедеятельности, социальной реабилитации, адаптации и интеграции детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью основывается на педагогической поддержке, взаимодействии детей и взрослых, организации и использовании адаптивно-адаптирующей, коррекционно-развивающей среды. Широкое распространение в педагогической практике получила идея средового подхода (Варенова 2003).

Таким образом, проблема воспитания и обучения детей с выраженными нарушениями интеллекта находит свое решение в различных формах воспитания

и обучения, в создании широкой сети специальных учреждений, которые в своем большинстве являются государственными. Это классы второго отделения вспомогательных школ, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), обучение на дому. Особенность таких учреждений образования — сохранение постоянной связи с семьей ребенка. Однако, определенная часть детей, главным образом с грубыми психофизическими нарушениями, воспитывается в домах-интернатах Министерства труда и социальной защиты.

Во всех этих учреждениях имеются свои учебные планы и учебные программы обучения. Так, в учебном плане второго отделения вспомогательной школы, следующие предметы: *элементы арифметики, элементы грамоты и развитие речи, ориентировка в окружающем, формирование санитарно-гигиенических навыков и самообслуживания, социальная адаптация и др.*; в учебных планах для ЦКРОиР следующие: *основы жизнедеятельности, коммуникация, сенсомоторное обучение, практическая математика, адаптивная физическая культура и др.*; в учебных планах для домов-интернатов: *бытовая самостоятельность, поддерживающее общение, сенсорная стимуляция, развитие эмоций, действия с предметами, моторика и др.* Как видно из перечисленных названий учебных предметов, содержание в них многомодульно и дифференцировано (Лисовская 2012).

Особенности развития детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью требует специальной организации коррекционно-педагогического процесса по формированию основ жизнедеятельности (Пишчек 2006). В качестве основных принципов личностно-ориентированного обучения детей данной категории выступают:

1. *Комплексный жизненно-практический подход* – организованный комплекс мер, направленный на формирование жизненно важных умений детей в процессе активной предметно-практической деятельности и их применение в различных социально-бытовых ситуациях.
2. *Принцип природосообразности* предусматривает ориентировку на внутренний мир ребенка, создание условий для его самовыражения, самоконтроля и саморазвития.
3. *Принцип аффективности* (аффект – от лат. *Affektus* – душевное волнение, страсть) предполагает формирование бытовой самостоятельности на положительном эмоциональном фоне, который способствует мотивации и концентрации внимания детей на выполняемом действии, питает их эмоции, придавая уверенность в себе. Одним из действенных средств эмоциональной поддержки является музыкальное сопровождение выполняемой ребенком деятельности.
4. *Активизация всех органов чувств* – педагог стимулирует восприятие ребенка таким образом, чтобы оно проходило, по возможности, через все анализаторы (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание).
5. *Психодинамическая разгрузка* – чередование фаз сосредоточенности психической нагрузки и раскрепощенной двигательной активности.
6. *Размытость границ обучения на специально организованных занятиях и в повседневной жизнедеятельности.* Процесс обучения происходит не только на специально организованных занятиях, но в процессе повседнев-

ной деятельности детей (раздевание, одевание, прием пищи, гигиенические процедуры). Размытость границ обусловлена также логической взаимосвязанностью различных видов жизнедеятельности (например, дети пришли с прогулки, необходимо раздеться, разложить одежду по местам, вымыть руки, подготовиться к обеду). Кроме того, обеспечивает естественную психодинамическую разгрузку.

Большая роль в воспитании ребенка с ограниченными возможностями принадлежит семье. Родители могут получить конкретные рекомендации на различных курсах, посещая консультации и т. п. В помощь семье издается специальная литература, с 2010 года функционирует сайт специального образования Министерства образования Республики Беларусь www.asabliva.by содержащий как нормативно-правовую документацию, методическую литературу для специалистов, так и практические сведения о воспитании и обучении детей с особенностями психофизического развития.

Лица с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью не могут существовать самостоятельно, они требуют постоянной помощи и поддержки. Поэтому одним из перспективных направлений в республике является открытие X класса во втором отделении вспомогательных школ, чтобы подростки могли находиться там до 18 лет включительно и определение, соответствующего учебного плана и учебных программ для подростков, создание защищенных мастерских для работы в них после 18 лет. Защищенная и поддерживаемая помощь в проживании и работе рассматривается нами как система комплексного сопровождения лиц с ограниченными умственными возможностями. Это один из путей улучшения качества жизни молодых людей, помогающий им занять достойное место в среде здоровых людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Баряева, Л.Б., Логинова, Е.Т. (1999). *Особенности работы с детьми с грубым множественным дефектом развития: Программы элективных курсов по вопросам воспитания и обучения детей с проблемами интеллектуального развития*. СПб.
- Варенова, Т.В. (2003). *Теория и практика коррекционной педагогики: Учеб. Пособие*. Т.В. Варенова. Мн.: ООО «Асар». 288 с.
- Выготский, Л.С. (1983). *К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка: Собр. Соч. в 6 т. /Л.С. Выготский, под ред. Т.А.Власовой*. М.: Педагогика. Т. 5: Основы дефектологии. С. 117–136.
- Зыгманова, И.В., Лисовская, Т.В. (2010). *Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью/И.В. Зыгманова, Т.В. Лисовская*. Минск: БГПУ. 116 с.
- Лещинская, Т.Л. (2012). *Компетентный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью/Т. Л. Лещинская, В.И. Радионова // Веснік адукацыі. №5. С. 38–45*.
- Лисовская, Т.В. (2012). *Основные подходы и принципы обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью/Т.В. Лисовская//Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы: материалы I международной заочной научно-практической конференции, Барнаул. С. 296–298*.
- Пишчек, М. (2006). *Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью/ М. Пишчек*. СПб: Речь. 276.

**CURRENT STATUS AND PROSPECTS OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL
ASSISTANCE FOR PERSONS WITH SEVERE INTELLECTUAL DISABILITY
IN THE REPUBLIC OF BELARUS**

Summary

This article examines the trends in the correctional and educational assistance for people with severe intellectual disabilities in the Republic of Belarus; lists the various organization forms of correctional and educational assistance to this persons, reveals the differentiated content of their education in Belarus, and also notes some of the prospects for improving the quality of their life.

Key words: intellectual disability, correction and education, assistance, life quality

Z P R A K T Y K I P E D A G O G I C Z N E J

KLAUDIA PIOTROWSKA-MADEJ
AGNIESZKA ŻYCHOWICZ
SOSW nr 3, Kraków

PROGRAM KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH OPARTYCH NA ROZWOJU SENSOMOTORYCZNYM

Program został opracowany z myślą o dzieciach z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz ze sprzężeniami.

Porozumiewanie się wpływa na jakość egzystencji. Nasza tożsamość jest zależna od rodzaju kontaktów z innymi ludźmi i sposobu, w jaki się porozumiewamy (Grycman 2004, s. 13). Mówienie jest złożonym ludzkim zachowaniem. Pojawia się jako rezultat wspólnej pracy różnych części ciała. Mózg decyduje, o czym będziemy mówić. System nerwowy przekazuje informacje do mięśni języka, ust, podniebienia, organów głosowych i płuc. W odpowiedzi mięśnie te zaczynają poruszać się sprawnie, szybko i w sposób skoordynowany, zamieniając nasze myśli w głos, ruchy warg i języka w słowa, a płynący strumień słów w zrozumiałą mowę (Warrick 1999, s. 3).

Stymulacja umiejętności komunikacyjnych otwiera osobie niepełnosprawnej niemówiącej świat nowych możliwości. W centrum tego świata jest przede wszystkim człowiek. Gdy dana osoba nabierze większej odrębności i świadomości własnej sprawczości, zaczyna się porozumiewać. Dzięki porozumiewaniu ma szansę zaistnieć w świecie wspólnie z innymi i współtworzyć rzeczywistość (Grycman 2004, s. 20).

U wielu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym oraz ze sprzężeniami kompetencja komunikacyjna rozwija się z dużym opóźnieniem lub nie następuje ze względu na stopień i rodzaj niepełnosprawności oraz zaburzenia neurologiczne. Niezmiernie ważne staje się więc poszukiwanie takich sposobów oddziaływań, które pozwoliłyby wspomagać tak ważny proces, jakim jest umiejętność nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem. Zdaniem A. Warrick (1999) uszkodzenie mózgu dziecka powoduje zaburzenia w sferze fizycznej i umysłowej, czego efektem może być słaba kontrola mięśni, globalne opóźnienie rozwoju, w tym rozwoju mowy oraz jej rozumienia. Osoby te korzystają z wspomagających lub alternatywnych metod komunikacji w zależności od potrzeb oraz umiejętności porozumiewania się. Komunikacja wspomagająca określa sposób, w jaki ludzie przekazują informacje, kiedy nie mogą mówić na tyle wyraźnie, aby otoczenie zrozumiało ich komunikat, natomiast komunikacja alternatywna jest metodą porozumiewania się używaną zamiast mowy. Uwzględniając doświadczenia specjalistów autorki programu zdecydowały się rozwijać mowę werbalną oraz stosować symbole PCS (*Picture Communication System*) w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości każdego z uczestników programu. M. Grycman (2004) uważa, że nabywanie umiejętności komunikacyjnych jest procesem szczególnie trudnym, gdy jest na-

ruszona sprawność ruchowa, występują zaburzenia wzroku i słuchu. Człowiek odbiera nie tylko informacje sensoryczne docierające do niego poprzez zmysły, ale także dokonuje ich integracji i przetwarzania. Owe doznania wpływają na siebie i warunkują – poprzez wzajemne relacje – powstawanie nowych informacji (Cieszyńska 2001, s. 69). Zdaniem Cieszyńskiej (tamże) należy zatem podejmować działania, które poprzez dodatkową stymulację pomogą w formowaniu się lewostronnej asymetrii mózgowej, niezbędnej do opracowywania większości informacji językowych. Autorki programu uwzględniając wiedzę i doświadczenie specjalistów, zastosowały ćwiczenia wspomagające rozwój mowy.

Według J. Wójtowiczowej, H. Rodak (1986), J. Cieszyńskiej, M. Korendo (2007) słuch jest podstawowym warunkiem rozwoju mowy, a także warunkiem koniecznym porozumiewania się ludzi. Poprzez narząd słuchu człowiek odbiera sygnały otoczenia. Słuch zapewnia orientację i służy bezpieczeństwu oraz ma duże znaczenie w zdobywaniu i rozwoju wielu sprawności. Zaburzenia słuchu wpływają nie tylko na mowę, lecz na cały rozwój człowieka. Każda terapia powinna być prowadzona całościowo. Kompleksowy rozwój wszystkich analizatorów, w tym słuchu, jest podstawowym warunkiem wszechstronnego rozwoju dziecka.

Warrick (1999) uważa, że uczymy się języka słysząc mowę wokół nas, dlatego też dziecko z zaburzeniami słuchowymi ma problemy z nabyciem mowy. Cieszyńska (2001) twierdzi, że prawidłowa analiza i synteza bodźców dźwiękowych jest warunkiem niezakłóconego procesu uczenia się w jego mówionej i pisanej formie. Mówienie i rozumienie według E. Minczakewicz (1997) zależy od pracy mózgu, narządów mownych, narządu słuchu i jego właściwości warunkujących słyszenie, rozumienie oraz autokontrolę słuchową. Autorzy programu w celu rozwijania percepcji słuchowej zastosowali do wybranych ćwiczeń piosenki lub wierszyki.

Według A. Herzyk (1993) teza Ortona-Lenneberga uznaje za konieczność prowadzenia wszechstronnej stymulacji mózgowej warunkującej globalny rozwój dziecka. Zdaniem Cieszyńskiej, Korendo (2007) język jest tworem, którego rozwój opiera się i wynika z właściwego ukształtowania się następujących elementów: sprawności motorycznej i manualnej, spostrzegania wzrokowego, percepcji słuchowej, rozwoju mowy, zabawy, zachowań społecznych i emocji, kształtowania się dominacji stronnej oraz procesów pamięci. Niezmiernie ważne jest harmonijne dojrzewanie wszystkich struktur i umiejętności. Zaburzenie każdej ze sfer wpływa negatywnie na rozwój języka, a także rozwój poznawczy. Deficyty nabywania i posługiwania się językiem wynikać mogą z zaburzeń motorycznych. Związek między niektórymi sferami życia człowieka a językiem jest relacją zwrotną. Rozwój lub zaburzenie jednego gwarantują rozwój lub zaburzenie drugiego.

Zastosowanie w programie różnych form stymulacji ruchowej w formie ćwiczeń fizycznych lub w połączeniu ze stymulacją słuchową, dotykową lub proprioceptywną ma wielokierunkowe oddziaływanie w procesie nabywania kompetencji komunikacyjnych dzieci. Ćwiczenia fizyczne poprawiają krążenie krwi i w konsekwencji dotleniają mózg, czyniąc go bardziej gotowym do wysiłku intelektualnego. Ruch pobudza i aktywuje wiele możliwości umysłowych człowieka (Hannaford 1995, s. 96). Wielu pedagogów i terapeutów, m. in. H. Gardner, J. Ayres, R. Steiner, M. Montessori, M. Feldenkreis, N. Kephardt, podkreślało ważność ścisłego związku określonych ruchów z procesem uczenia się (tamże).

Jak wykazali C.H. Hillman i in. (2008), systematyczna aktywność fizyczna ma korzystny wpływ na ośrodkowy układ nerwowy. Ćwiczenia mogą zwiększyć zdolność utrzymania uwagi, zapamiętywania oraz wpłynąć na poprawę wyników w sprawdzianach wiedzy. W wyniku regularnych ćwiczeń fizycznych można poprawić mózgowie procesy analizowania bodźców, stworzyć nowe połączenia neuronalne, poprawić koordynację ruchową.

E. Nowińska, E.J. Gorzelańczyk (2010) twierdzą, że poprawa ukrwienia i sprawniejsze przesyłanie impulsów nerwowych w wyniku wysiłku fizycznego wpływa na zwiększenie plastyczności mózgu i poprawę pamięci oraz szybkości uczenia się. Poprzez wykonywanie ćwiczeń fizycznych dzieci usprawnią procesy uwagi i zapamiętywania konieczne w przyswojeniu nowych słów i symboli PCS.

Ćwiczenia wykorzystane w programie umożliwiają poprawę koordynacji w zakresie dużej i małej motoryki, w tym motoryki aparatu artykulacyjnego. Skoordynowana praca mięśni umożliwia wypowiedzanie myśli i zamienianie ich w słowa. Zdaniem C. Hannaford (1995) mowa jest czuciowo-ruchową umiejętnością wymagającą koordynacji precyzyjnych ruchów mięśni aparatu artykulacyjnego oraz mięśni oddechowych. Płynność ruchów i ich koordynacja wpływają na płynność wypowiedzania dźwięków mowy. W czasie kształtowania kompetencji komunikacyjnych ważna jest pozycja ciała dziecka, ponieważ prawidłowa kontrola tułowia i osiowe ustawienie głowy ma wpływ na właściwą pracę mięśni, które są zaangażowane w procesach jedzenia (ssanie, połykanie, gryzienie, żucie) i mowy (mięśnie oddechowe, mięśnie kontrolujące ustawienie głowy, mięśnie jamy ustnej, gardła, krtani i klatki piersiowej). Według B. Odowskiej-Szlachcic (2010) podstawowymi wskaźnikami wyznaczającymi rozwój mowy u dzieci są przede wszystkim ogólne zdolności ruchowe, prawidłowe napięcie mięśniowe i rozwój małej motoryki. Normalizacja napięcia mięśniowego poprzez stymulację i ćwiczenia, na miarę możliwości dziecka, ułatwia wykonanie prawidłowych skurczów mięśni niezbędnych w procesach związanych z jedzeniem oraz z procesem artykulacji dźwięków. Kontrola oddechu umożliwia odpowiedni rytm i intonację w trakcie mówienia. W programie autorki wiele uwagi poświęcają również ćwiczeniom małej motoryki, ponieważ według B. Odowskiej-Szlachcic (2010), S. Konturka (1998) rozwój precyzyjnych ruchów, a także skoordynowanej pracy dłoni wiąże się z rozwojem mowy z powodu bliskości korowej reprezentacji ruchów dla mięśni twarzy i dłoni. Różne ćwiczenia umiejętności manualnych powinny usprawnić funkcję mowy. Dzieje się tak dlatego, że boczne pola mózgu mają wiele wspólnego z sekwencjami niezwiązanymi z mową, dotyczącymi ruchów ręki i ramienia, zatem werbalizacja zamiaru ruchu ułatwia jego planowanie i wykonanie. E.A. Keshner, H. Cohen (1989) twierdzą, że w osiągnięciu prawidłowego rozwoju ruchowego oraz koordynacji duże znaczenie ma układ przedsionkowy. Według niektórych autorów (Odowska-Szlachcic 2010; Uyanik, Kayihan 2010) stymulacja układu przedsionkowego poprzez odpowiednie ćwiczenia ruchowe ma wpływ na przetwarzanie słuchowo-językowe, w tym różnicowanie słuchowe, prakcję oralną, określenie podobieństw i różnic w słowach, a także na poprawę napięcia mięśniowego i kontroli posturalnej. W realizacji programu autorki wykorzystwały między innymi założenia koncepcji integracji sensorycznej (Stock Kranowitz 2012; Mass 2007) oraz terapii psychomotorycznej według Procu i Block (Kułakowska i in. 2012).

Zastosowanie w programie stymulacji przedsionkowej związanej z ruchem obrotowym lub liniowym dziecka względem podłoża jest zindywidualizowane i opiera się na wynikach diagnozy sensomotorycznej dzieci uczestniczących w programie. Wielu autorów (Warrick 1999; Grycman 2004) zaleca pracę w zespole specjalistów w celu wszechstronnej rehabilitacji dziecka. Kompleksowa diagnoza oraz terapia pozwala na maksymalne wykorzystanie możliwości dziecka w sferze percepcyjnej, ruchowej, intelektualnej oraz społecznej, które są ściśle związane z komunikacją z otoczeniem.

Zdaniem S. Grennfield (1998) najważniejsze jest tworzenie się w mózgu synaps. To właśnie liczba połączeń decyduje m.in. o sprawności mózgu. Odpowiednia, wielozmysłowa stymulacja rozwoju mózgu dziecka powoduje, że tworzone i pobudzone zostają synapsy. Nieliczne wykorzystywanie połączeń prowadzi do ich zaniku oraz obumierania neuronów. Niezmiernie istotne jest oddziaływanie na rozwój mózgu dziecka w jak najmłodszym wieku, bowiem wtedy następuje najintensywniejszy rozwój mózgu. Tworząca się w wyniku stymulacji sieć połączeń wyznacza poziom możliwości umysłu człowieka oraz tempo jego pracy. Według Cieszyńskiej, Korendo (2007) do właściwego rozwoju i funkcjonowania potrzebna jest współpraca obu półkul, sprawne przesyłanie informacji, globalne, a także sekwencyjne analizowanie bodźców. Ćwiczenia mogą poprawić mózgo- we procesy analizowania bodźców, stworzyć nowe połączenia neuronalne, poprawić komunikację lewej i prawej półkuli mózgu.

Organizacja zajęć

Zajęcia odbywają się w ramach zajęć rewalidacyjnych w wymiarze 2 godzin lekcyjnych w tygodniu. Prowadzą je jednocześnie logopeda i fizjoterapeuta.

Cykl zajęć prowadzonych w ramach innowacji pedagogicznej *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych opartych na rozwoju sensomotorycznym* realizowany w każdej I klasie szkoły podstawowej ma za zadanie wykorzystać maksymalnie możliwości małego dziecka, jego plastycznego mózgu w celu przygotowania go do dalszej nauki. Intensywna stymulacja zarówno ruchowa, jak i językowa ułatwi dziecku nabywanie dalszych umiejętności szkolnych.

Cel

Poprawa komunikacji dzieci poprzez oddziaływanie na sprawność motoryczną.
Cele ogólne i szczegółowe:

I. Cele dydaktyczne:

1. Kształtowanie umiejętności przywitania się.
 - uczeń potrafi podać rękę na polecenie słowne podczas przywitania.
2. Doskonalenie umiejętności ubierania się:
 - uczeń potrafi zdjąć ubranie (bluzę, spodnie, buty, skarpetki);
 - uczeń potrafi pokazać na obrazkach lub powiedzieć, jaką część garderoby będzie zdejmował lub zakładał;
 - uczeń potrafi założyć ubranie (bluzę, spodnie, buty, skarpetki).

3. Nauka wykonywania ćwiczeń praktyki oralnej:
 - uczeń podnosi język do nosa i opuszcza do brody;
 - uczeń kieruje język do kątek ust;
 - uczeń zaciska wargi;
 - uczeń potrafi wykonać zmianę układu ust (uśmiech, ryjek).
4. Rozwijanie sprawności ruchowej:
 - uczeń wykonuje marsz naprzemienny z jednoczesnym przenoszeniem odwiedzionych ramion do przodu i kłaśnięciem;
 - uczeń potrafi pokonać dystans około 5 metrów na kolanach;
 - uczeń potrafi przejść odcinek około 5 metrów na czworakach przenosząc na grzbiecie zabawkę;
 - uczeń potrafi wykonać skok zajęczy;
 - uczeń potrafi pokonać dystans około 5 metrów czołgając się symetrycznie;
 - uczeń potrafi skakać obunóż;
 - uczeń pokonuje odcinek 5 metrów przesuając się na pośladkach w siadzie skulonym.
5. Kształtowanie umiejętności prawidłowego oddechu:
 - uczeń potrafi poprawnie wykonywać fazę wdechu i wydechu na miarę swoich możliwości;
 - uczeń potrafi wydłużyć fazę wydechu.
6. Rozwijanie zasobu słownictwa ucznia:
 - uczeń potrafi nazwać lub pokazać na obrazku 24 słowa związane z jedzeniem;
 - uczeń potrafi nazwać lub pokazać na obrazku 24 słowa związane z zabawkami, przedmiotami z najbliższego otoczenia;
 - uczeń potrafi nazwać lub pokazać na obrazku 24 słowa związane ze zwierzętami, otaczającą go przyrodą.
7. Doskonalenie orientacji w schemacie ciała:
 - uczeń potrafi pokazać części ciała (głowę, oczy, uszy, usta, nos, ręce, łokcie, palce u rąk, brzuch, plecy, pośladki, nogi, kolana, stopy, palce u stóp).
8. Rozwijanie percepcji słuchowej:
 - uczeń potrafi zaśpiewać piosenkę lub wskazać poszczególne fragmenty piosenki za pomocą symboli PCS.
9. Rozwijanie percepcji dotykowej:
 - uczeń bez kontroli wzroku potrafi rozróżnić dwie faktury.
10. Normalizacja układu przedsionkowego i proprioceptywnego według indywidualnych potrzeb:
 - uczeń poprzez stymulację osiąga optymalny poziom pobudzenia do podjęcia i utrzymania aktywności.
11. Kształtowanie umiejętności przekraczania linii środkowej ciała.
 - uczeń potrafi sięgnąć ręką do przedmiotu znajdującego się po przeciwnej stronie ciała;
 - uczeń potrafi odpiąć spinacze umieszczone po przeciwnej stronie ciała.
12. Doskonalenie motoryki małej:

- uczeń potrafi posługując się obu rękami równocześnie włożyć do pudełka 10 klocków;
- uczeń potrafi wykonać naprzemienne ruchy zgięcia i wyprostu nadgarstka;
- uczeń wykonuje próbę kciuk – palec;
- uczeń doskonali chwyt pęsetowy.

II. Cele wychowawcze:

1. Kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie:
 - uczeń potrafi dostosować się do reguł i zasad panujących w grupie;
 - uczeń czeka na swoją kolej.

Opis strategii uczenia się i nauczania

Każdy cykl składa się z 6 zajęć (po 2 jednostki lekcyjne) oraz 2 zajęć (po 2 jednostki lekcyjne) utrwalających ćwiczenia i poznane symbole PCS.

Cykl I. „Jedzenie wokół mnie”.

Cykl II. „Rzeczy wokół mnie”.

Cykl III. „Przyroda wokół mnie”.

1. Przywitanie. Powitanie przez podanie ręki uczestnikom i powiedzenie: dzień dobry.
2. Nauka samoobsługi w zakresie rozbierania i ubierania się z nazywaniem części garderoby, składanie i układanie ubrań, nazywanie lub pokazywanie czynności przedstawionych na symbolach PCS:
 - a) rozbierać się, ściągać buty;
 - b) bluza, sweter, koszulka;
 - c) spodnie, sukienka, rajstopy, skarpetki;
 - d) buty;
 - e) ubierać się, zakładać buty;
 - f) koszulka, spodenki, skarpetki, buty (strój sportowy).
3. Ćwiczenia praktyki oralnej:
 - a) podnoszenie języka do nosa i opuszczanie do brody;
 - b) kierowanie języka do kąćków ust;
 - c) zaciskanie warg;
 - d) zmiana układu ust (uśmiech, ryjek).
4. Ćwiczenia dużej motoryki:
 - a) chód z przenoszeniem odwiedzionych i wyprostowanych ramion w przód – klaśnięcie (piosenka „Maszerują dzieci drogą”);
 - b) wycieczka: marsz na kolanach (piosenka „Idą dzieci na wycieczkę”);
 - c) piesek: marsz na czworakach z przenoszeniem na grzbiecie rzeczy (piosenka „Pieski małe dwa”);
 - d) zając: podskoki obunóż lub/i skoki zajęcze (piosenka „Na zielonej łące”);
 - e) Stonoga: czołganie na brzuchu (piosenka „Stonoga”);
 - f) pociąg: przesuwanie się do przodu w pozycji siadu, kolana ugięte, stopy oparte o podłoże, ramiona obejmują kolana (piosenka „Jedzie pociąg”).
5. Ćwiczenia oddechowe:
 - a) wciąganie powietrza przez nos, wydychanie powietrza ustami;

- b) dmuchanie baniek mydlanych;
 c) dmuchanie piłeczki pingpongowej w kłku podpartym do celu.
 6. Ćwiczenia komunikacji:

Prezentacja symboli PCS dotyczących jedzenia, rzeczy, przyrody z równoczesnym ich nazywaniem.

Podczas jednych zajęć (2 jednostki lekcyjne) następuje prezentacja 4 symboli oraz ich nazw. Po wprowadzeniu nowych 24 symboli na kolejnych 6 zajęciach, następuje utrwalenie poznanego materiału na kolejnych 2 zajęciach.

a. „Jedzenie wokół mnie”:

- 1) zajęcia: chleb bułka ser masło
- 2) zajęcia: mleko jajko jabłko banan
- 3) zajęcia: szynka kielbasa ryż ziemniak
- 4) zajęcia: zupa pomidor ogórek marchewka
- 5) zajęcia: cebula kapusta gruszka śliwki
- 6) zajęcia: pomarańcza lody czekolada cukierki

CHLEB 	BUŁKA 	SER 	MASŁO 
MLEKO 	JAJKO 	JABŁKO 	BANAN 
SZYNKA 	KIELBASA 	RYŻ 	ZIEMNIAK 
ZUPA 	POMIDOR 	OGÓREK 	MARCHEWKA 
CEBULE 	KAPUSTA 	GRUSZKA 	ŚLIWKI 
POMARAŃCZA 	LODY 	CZEKOLADA 	CUKIERKI 

PCS „Jedzenie wokół mnie”. Program Boardmaker & speaking dynamically pro, s. 12.

- b. „Rzeczy wokół mnie”:
 - 1) zajęcia: klocki balony piłka książka
 - 2) zajęcia: komputer magnetofon telewizor telefon
 - 3) zajęcia: rower auto miś lalka
 - 4) zajęcia: łyżka kubek talerz widelec
 - 5) zajęcia: puzzle kredki klej nożyczki
 - 6) zajęcia: lampa stół krzesło łóżko
- c. „Przyroda wokół mnie”:
 - 1) zajęcia: krowa koń baran kot
 - 2) zajęcia: pies koza świnia kura
 - 3) zajęcia: mysz ryba lew słoń
 - 4) zajęcia: mała królik motyl żaba
 - 5) zajęcia: ślimak drzewo kwiatek trawa
 - 6) zajęcia: ptak słońce deszcz śnieg
- 7. Ćwiczenia schematu ciała:
 - a. z nazywaniem części ciała;
 - b. z orientacją przestrzenną części ciała;
 - c. z przekraczaniem linii środkowej ciała (np. przypinanie spinaczy w sianie prostym, sięganie z przekraczaniem linii środkowej).
- 8. Rozwijanie percepcji słuchowej:
 - a. wskazywanie poszczególnych części piosenki przy pomocy symboli PCS lub śpiewanie piosenki;
 - b. poszukiwanie ukrytego w sali źródła dźwięku.
- 9. Stymulacja sensomotoryczna: część stała, zindywidualizowana w zależności od potrzeb sensorycznych:
 - a. stymulacja dotykowo- proprioreceptywna;
 - b. stymulacja przedsionkowa;
 - c. stymulacja słuchowa.
- 10. Ćwiczenia małej motoryki: ruch naprzemienny – zgięcie i wyprost nadgarstka:
 - a. wierszyki (zabawy paluszkowe);
 - b. jednoczesne wrzucanie klocków do pojemnika (koordynacja małej motoryki);
 - c. ćwiczenie motoryki precyzyjnej z wykorzystaniem różnych faktur i materiałów.
- 11. Ubieranie się.
- 12. Pożegnanie przez podanie ręki uczestnikom i powiedzenie: do widzenia.

Bibliografia

- Cieszyńska, J. (2001). *Nauka czytania krok po kroku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Gałkowski, T., Jastrzebowska, G. (red.). (2001). *Logopedia*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Greenfield, S. (1998). *Tajemnice mózgu*. Warszawa: Diogenes.
- Grycman, M. (2004). Teoretyczne podstawy komunikacji wspomagającej i alternatywnej. W: M. Grycman, A. Smyczek (red.), *Wiem, czego chcę!* Kraków: Stowarzyszenie Mówić bez Słów.

- Hannaford, C. (1995). *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*. Warszawa: Medyk.
- Herzyk, A. (1993). *Mózgowa organizacja języka w ontogenezie. Ujęcie neuropsychologiczne*. Audiofonologia T.V, Warszawa-Lublin: PKA.
- Hillman, C.H., Erickson, K.J., Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart. Exercise effects of brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58–65.
- Keshner, E.A., Cohen, H. (1989). Current concepts of the vestibular system reviewed: 1. The role of the vestibulospinal system in postural control. *American Journal of Occupational Therapy*, 43, 5, 320–330.
- Kułałowska, Z., Borkowska, M., Zychowicz, B. (2012). *Terapia psychomotoryczna dzieci metodą Procus i Block*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Konturek, S. (1998). *Fizjologia człowieka. Neurofizjologia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mass, V.F. (2007). *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*. Warszawa: Fundacja Innowacja i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Minczakiewicz, E. (1997). *Mowa – rozwój – zaburzenia – terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Nowińska, E., Gorzelańczyk, E.J. (2010). Neurobiologia wysiłku fizycznego. Wpływ aktywności fizycznej na wybrane funkcje poznawcze. *Episteme*, 11, 1, 57–74.
- Odowska-Szlachcic, B. (2010). *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganie rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Stock Kranowitz, C. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego-dia-gnoza i postępowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Uyanik, M., Kayihan, H. (2010). *Down Syndrome: Sensory Integration, Vestibular Stimulation and Neurodevelopmental Therapy Approaches for Children*. Buffalo NY: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange.
- Warrick, A. (1999). *Porozumiewanie się bez słów*. Warszawa: Stowarzyszenie na Rzecz Propagowania Wspomagających Metod Porozumiewania się Mówić bez Słów.
- Wójtowiczowa, J., Rodak, H. (1986). *Rehabilitacyjne wychowanie językowe dzieci z uszkodzonym słuchem*. Warszawa: Wydawnictwa UW.

MAŁGORZATA SZEROCZYŃSKA
Prokuratura Rejonowa
Warszawa-Śródmieście

**PRZECIWDZIAŁANIE WYKLUCZENIU SPOŁECZNEMU
– STANDARD MIĘDZYNARODOWY A REALIA POLSKIE
CZEŚĆ I**

**Prawo podmiotowe do pomocy społecznej w świetle
międzynarodowych aktów praw człowieka**

Prawo każdej jednostki do godnego życia jest prawem człowieka uznanym już w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ z 1948 r. (art. 22). Art. 25 tej Deklaracji gwarantuje każdemu prawo do poziomu życia odpowiadającego potrzebom zdrowia i dobrobytu jego samego i jego rodziny, włączając w to wyżywienie, ubiór, mieszkanie, opiekę medyczną i niezbędne świadczenia społeczne, jak również prawo do zabezpieczenia na wypadek bezrobocia, choroby, niezdolności do pracy, wdowieństwa, podeszłego wieku, a także innych przyczyn utraty środków utrzymania w następstwie okoliczności niezależnych od woli jednostki potrzebującej wsparcia. Uprawnienia te powtórzone zostały w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych ONZ z 1966 r., który w art. 11 głosi, że każda osoba ma prawo do wystarczającego poziomu życia dla niej samej i jej rodziny, w tym do dostatecznego wyżywienia, odzieży i mieszkania oraz do stałego polepszania warunków bytowych. Za podstawowe uznano również prawo do wolności od głodu (Gronowska i in. 2005, s. 425–426).

Uprawnienia te zostały wymienione także w aktach Rady Europy. Europejska Karta Społeczna według wersji zrewidowanej z 1996 r. w art. 13 przyznaje każdej osobie pozbawionej wystarczających środków prawo do pomocy społecznej i medycznej, przy czym zgodnie z art. 14 każdy ma prawo do korzystania ze służb opieki społecznej. Dodatkowo w art. 30 Karta stwierdza, że każdy ma prawo do ochrony przed ubóstwem i marginalizacją społeczną, a w art. 31 – że każdy ma prawo do mieszkania, a państwo – obowiązek likwidowania zjawiska bezdomności. W celu zapobiegania marginalizacji i ubóstwu władze państwowe powinny podejmować działania zmierzające do popierania rzeczywistego dostępu osób znajdujących się lub zagrożonych znalezieniem się w sytuacji marginalizacji społecznej lub ubóstwa do zatrudnienia, mieszkań, szkolenia, kształcenia, kultury, pomocy społecznej i medycznej. Osoby korzystające z pomocy społecznej nie mogą być z tego powodu dyskryminowane ani tym bardziej traktowane jako obywatele drugiej kategorii czy umieszczane na „marginesie” społeczeństwa (tamże, s. 430). Ponadto w Karcie uznano specjalne prawa osób niepełnosprawnych (art. 15 – do samodzielności, integracji społecznej i udziału w życiu wspólnoty), rodziny (art. 16 – do odpowiedniej ochrony społecznej, prawnej

i ekonomicznej dla zapewnienia jej pełnego wzrostu) i dzieci (art. 17 – do odpowiedniej ochrony społecznej, prawnej i ekonomicznej). Prawa wynikające z art. 13 i 16 mieszczą się wśród praw fundamentalnych Karty, co powoduje, że każde państwo, które się z nimi zwiąże, jest obowiązane do nadania im statusu praw podmiotowych, a więc zapewniania m.in. możliwości dochodzenia roszczeń z nich wynikających przed sądem w wypadku braku ich realizacji przez organy władzy (tamże, s. 427).

Zbliżone zapisy ma Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej z 2000 r., która w art. 34 ust. 3 głosi, że w celu zwalczania wyłączenia społecznego i ubóstwa Unia uznaje i szanuje prawo do pomocy społecznej i mieszkaniowej dla zapewnienia godnej egzystencji wszystkim osobom pozbawionym wystarczających środków. Karta uzyskała moc traktatu na mocy traktatu lizbońskiego z 13 grudnia 2007 r., który wszedł w życie 1 grudnia 2009 r.

Brak prawa podmiotowego do pomocy społecznej w prawie polskim

Te piękne zapisy w wymienionych aktach prawa międzynarodowego nie mają jednak większego wpływu na prawo polskie. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ nie stanowi prawa wiążącego, a więc nie można na jej podstawie wyinterpretować żadnych obowiązków pozytywnych państwa na rzecz swoich obywateli ani tym bardziej wyciągnąć sankcji wobec państwa, które nie zapewnia swoim obywatelom prawidłowej realizacji zapisanych w tych dokumentach praw.

Podobnie zresztą jest z Paktem Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych ONZ oraz Europejską Kartą Społeczną – nie nakładają one żadnej sankcji na państwa, które nie przestrzegają wprowadzonych przez te akty standardów praw socjalnych. Co więcej, w odniesieniu do Europejskiej Karty Społecznej Polska do tej pory nie ratyfikowała jej wersji zrewidowanej z 1996 r. (choć podpisała ją 25 października 2005 r.), a zapisy wcześniejsze w zakresie prawa do pomocy społecznej, ochrony przed ubóstwem i bezdomnością albo wcale nie istniały, albo były dużo bardziej ograniczone. Można w ogóle mieć wątpliwość, czy Polska chce ratyfikować zrewidowaną Kartę. Przede wszystkim dziwi fakt, że nie uczyniła tego od razu – ratyfikacja pierwotnej wersji Karty (z 1961 r.) nastąpiła bowiem dopiero w 1997 r., a więc już po przyjęciu przez Radę Europy wersji zrewidowanej. Ponadto wydaje się, że rząd polski z zasady opornie podchodzi do nadania prawom socjalnym obywateli statusu praw podmiotowych. Świadczy o tym także podejście do Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej.

Mimo że od 1 grudnia 2009 r. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej stała się unijnym prawem traktatowym – a więc prawem o najwyższej mocy wiążącej dla wszystkich państw Unii Europejskiej – dla obywateli Polski jej ranga nie zmieniła się – pozostała ona jedynie deklaracją. Wynika to z faktu, że rząd polski (a także czeski i brytyjski) podpisał Traktat z zastrzeżeniem (tzw. protokół brytyjski), które głosi, że sądy unijne ani krajowe nie będą uprawnione do stwierdzania niezgodności prawa krajowego z postanowieniami Karty, w szczególności

ści dotyczy to właśnie głoszonych przez Kartę praw socjalnych (Szejna, Kosicki 2009, s. 6). Tak więc obywatele Rzeczypospolitej nie mogą opierać żadnych roszczeń na zapisach Karty ani przed sądami krajowymi, ani przed sądami unijnymi. Co prawda zdecydowane poparcie dla przyjęcia przez Polskę Karty wyraził jeszcze przed ratyfikacją traktatu lizbońskiego Donald Tusk, obiecując wręcz, że po wyborach parlamentarnych, w przypadku ich wygrania przez Platformę Obywatelską, Polska przyjmie Kartę bez zastrzeżeń poprzednich władz (*Rząd...* 2008). Do tej pory jednak rząd nie wypełnił swoich obietnic w tym zakresie i nic nie wskazuje na to, by w najbliższej przyszłości odstąpił od protokołu brytyjskiego (*Wycofanie się...* 2012).

Tak więc do chwili obecnej prawo międzynarodowe nie nakłada na Polskę obowiązku uznania praw socjalnych za prawa podmiotowe – a więc za takie, które zobowiązywałyby organy państwa do pozytywnych działań w celu ich realizacji oraz przyznawałyby obywatelom roszczenia (o odszkodowanie czy o nakazanie podjęcia działania pozytywnego) w wypadku naruszenia ich uprawnień socjalnych.

Takiego charakteru prawom socjalnym nie nadaje również ustawodawstwo krajowe. Polska konstytucja nie zawiera regulacji odnoszących się wprost do pomocy społecznej. Odwołuje się do niej jedynie w sposób pośredni, przyznając obywatelom prawo do zabezpieczenia społecznego w razie niezdolności do pracy ze względu na chorobę, niepełnosprawność lub osiągnięcie wieku emerytalnego, a także pozostawania bez pracy bez własnej winy, w wypadku nieposiadania innych środków utrzymania – nie wskazuje jednak, czy uprawnienia te mają być realizowane w ramach ubezpieczenia społecznego czy pomocy społecznej. Dlatego też zaznacza się w literaturze, że w polskim porządku prawnym obywatelom nie przysługuje konstytucyjne prawo podmiotowe do pomocy społecznej (Sierpowska 2007b, s. 23).

Oczywiście z faktu, że nie istnieje podmiotowe prawo do pomocy społecznej, nie wynika wcale, iż nie jest ona osobom potrzebującym udzielana. Tyle tylko, że nie mają one roszczenia do organów władzy o udzielenie takiej pomocy, gdyż wynika ona nie z ich uprawnień osobistych, ale z polityki solidarnościowej, zgodnie z którą państwo z pieniędzy publicznych wspiera – w ramach budżetowych możliwości finansowych oraz na podstawie z reguły uznaniowych decyzji organów administracyjnych – osoby niezdolne do samodzielnego zaspokojenia swoich potrzeb oraz zapobiega ich marginalizacji.

Oficjalna ideologia ustawodawcy polskiego zakłada, że rolą państwa jest stworzenie podstawowych warunków umożliwiających każdemu godną egzystencję, a co za tym idzie – w imię solidarności społecznej, wyrównywania szans i zapobiegania marginalizacji jakiegokolwiek osoby – udzielanie wsparcia społecznego wszystkim go potrzebującym. Jak bowiem głosi *Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r.* (tekst jednolity Dz. U. 2008, nr 115, poz. 728 z późn. zm., zwana dalej ustawą), celem pomocy społecznej jest niesienie pomocy w każdym wypadku, gdy dana osoba nie jest w stanie sobie sama poradzić. Jak głosi wprost art. 2 ust. 1 ustawy, pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne

uprawnienia, zasoby i możliwości. Z kolei zgodnie z brzmieniem art. 3 ust. 1 i 2 ustawy pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwia im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka, a także zapobiega sytuacjom kryzysowym, których osoby nie będą w stanie same pokonać przez podejmowanie działań zmierzających do ich życiowego usamodzielnienia oraz ich integracji ze środowiskiem. Rodzaj, forma i rozmiar pomocy, która może dotyczyć zarówno sfery materialnej, jak i niematerialnej, mają być odpowiednie do okoliczności uzasadniających jej udzielenie i służyć przede wszystkim temu, aby w wyniku jej uzyskania potrzebujący był zdolny dalej radzić sobie samodzielnie z trudnościami życiowymi (art. 3 ust. 3 ustawy).

Wyrazem tej nowej koncepcji podejścia do wspierania społecznego, przyjętej wraz z transformacją ustrojową, była zmiana nazewnictwa – w tym także tytułu ustawy – z opieki społecznej na pomoc społeczną. Wydaje się, że miała za tym iść zmiana ideologii – wsparcie dla osób potrzebujących miało się zmienić z opiekuńczego i ubezwłasnowolniającego na dopomagające w rozwoju, zakładające współpracę ośrodków pomocowych z beneficjentami i ich odpowiedzialność za własne życie (Zalewski 2005, s. 44). Państwo nie ma obecnie roztaczać stałej opieki nad „słabszymi” członkami społeczeństwa, ale aktywnie pomagać im w dążeniu do samodzielności, uaktywniać w realizacji własnych potrzeb i zapewnianiu godnego bytu własną pracą. Podstawową zasadą udzielania pomocy społecznej jest przy tym poszanowanie godności osób z niej korzystających i równość wobec prawa (Muszalski 2007, s. 172–173). Pomoc społeczna stawia sobie również za cel doprowadzenie do życiowego usamodzielnienia się świadczeniobiorców oraz zintegrowanie ich ze środowiskiem (Sierpowska 2007a, s. 42; 2007b, s. 15). W tym celu winna koncentrować się nie tylko na dostarczaniu potrzebującym środków do zaspokojenia bieżących potrzeb niezbędnych do zapewnienia przeżycia, ale także rozwijać w nich odpowiednie umiejętności pozwalające na samodzielne radzenie sobie z trudnościami życiowymi. Wymaga to współdziałania organów udzielających pomocy z osobami ją otrzymującymi (Muszalski 2007, s. 174–175), a głównym narzędziem takiej współpracy mają być praca socjalna i kontrakt socjalny (Zalewski 2005, s. 143), przy czym praca socjalna została w art. 6 pkt 12 ustawy zdefiniowana jako działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom właśnie we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie przez pełnienie odpowiednich ról społecznych (Maciejko, Zaborniak 2008, s. 46).

Bliższe przyjrzenie się systemowi świadczeń współczesnej pomocy społecznej i zasadom ich udzielania wskazuje jednak, że taka zmiana strukturalna faktycznie nie zaszła. Niestety obowiązujące regulacja i praktyka często ubezwłasnowolniają beneficjentów pomocy społecznej i zdejmują z nich odpowiedzialność za własne życie (Zalewski 2005, s. 45) oraz odbierają im motywację do wdrażania samodzielnych działań poza publicznym systemem pomocowym. Zaradność pozostaje z reguły jedynie w zakresie motywacji do pracy „na czarno”, aby nie utracić uprawnień do zasiłków (tamże, s. 172). Nie stać ich bowiem na pozbawienie siebie i rodziny wsparcia zasiłkowego w momencie uzyskania pracy, jeśli jest ona płatna

na poziomie płac minimalnych, gdyż paradoksalnie narazi ich to na gwałtowne pogorszenie sytuacji dochodowej i dalszą marginalizację (tamże, s. 173).

Ponadto należy mieć świadomość, że dla zasadniczej części beneficjentów wsparcie z pomocy społecznej nie stwarza najmniejszych szans na usamodzielnienie się. Wynika to z faktu, że próg interwencji socjalnej (kryterium dochodowe) ustawiony został stosunkowo nisko, a socjalne świadczenia pieniężne w rzeczywistości nie są w stanie zaspokoić żadnych innych potrzeb niż zapewnienie przeżycia, i to także nie w każdym wypadku – można mieć wręcz uzasadnione wątpliwości, czy minimalna wysokość zasiłku stałego – 30 zł – lub zasiłku okresowego – 20 zł – pozwalają na przeżycie na najniższym poziomie (nawet przy założeniu, że uzupełniają one dochód rodziny do poziomu kryterium majątkowego), a tym bardziej, czy stanowią wyraz ustawowo głoszonego poszanowania ludzkiej godności (Sierpowska 2007b, s. 34).

Oficjalnie natomiast ustawa zakłada, że pomoc społeczna ma interweniować wyłącznie w nadzwyczajnych sytuacjach trudnych, gdy dana osoba nie może sobie poradzić przy wykorzystaniu własnych zasobów oraz wsparcia najbliższych. Stąd mówi się o subsydiarnej roli wsparcia z pomocy społecznej udzielanej wyjątkowo w sytuacjach ostatecznych (Maciejko, Zaborniak 2008, s. 16). Założeniem ustawodawcy z pewnością nie było więc utrzymywanie stałej grupy świadczeniobiorców, którzy korzystanie z pomocy społecznej czynią podstawowym źródłem dochodów. Niestety, rzeczywistość wskazuje właśnie na powstanie takiej grupy społecznej.

W kolejnych częściach przeanalizujemy, jak wysokość kryterium dochodowego oraz wartość udzielanych świadczeń prowadzą systemowo do trwałej marginalizacji osób, które raz znajdują się w „zaklętym kręgu” pomocy społecznej, tym bardziej że faktycznie brak jest na szeroką skalę inicjatyw przełamujących wykluczenie społeczne.

Wysokość kryterium dochodowego narzędziem marginalizacji

Jednym z najważniejszych warunków ubiegania się o wsparcie z pomocy społecznej jest kryterium dochodowe. Przyjmuje się, że ubogie są osoby, których dochód miesięczny nie przekracza określonego ustawowo kryterium (Zbyrad 2008, s. 238), i odwrotnie – nie są ubogie, a więc nie otrzymają wsparcia z pomocy społecznej, osoby, które choćby minimalnie to kryterium przekraczają.

Większość świadczeń z pomocy społecznej (w tym przede wszystkim świadczeń pieniężnych) uzależniona jest właśnie od kryterium dochodowego¹. Także

¹ Wyjątek stanowią zasiłek celowy przyznany w wyniku nastąpienia zdarzenia losowego, specjalny zasiłek celowy w wysokości nieprzekraczającej kryterium dochodowego, a także zasiłek okresowy, celowy i pomoc rzeczowa przyznane w szczególnych okolicznościach na podstawie art. 41 pkt 2 ustawy, udzielane jednak pod warunkiem zwrotu całości albo przynajmniej części kwoty zasiłku lub wydatków na pomoc rzeczową oraz pokrycie kosztów utrzymania dziecka w rodzinie zastępczej czy integracja uchodźcy (Sierpowska 2007b, s. 65).

prawie wszystkie świadczenia rodzinne udzielane na podstawie *Ustawy o świadczeniach rodzinnych z 28 listopada 2003 r.* (tekst jednolity Dz. U. 2006, nr 139, poz. 992 z późn. zm.) wymagają spełnienia kryterium dochodowego².

W tej sytuacji zasadniczą kwestią staje się, na jakiej wysokości ustanowić to kryterium dochodowe, aby wsparcie finansowe uzyskiwały jedynie osoby faktycznie ubogie, ale także – aby osoby, którym jest ono niezbędne do godnego przeżycia, nie były go pozbawiane. W doktrynie bardzo mocno podkreśla się, że kryterium dochodowe nie może stanowić impulsu do powstrzymywania się od poszukiwania pracy zarobkowej ani też motywu umieszczania członków rodziny w placówkach wyręczających rodzinę w utrzymywaniu i opiece nad osobami niepełnosprawnymi, niedołącznymi, chorymi czy w zaawansowanym wieku. Nie może wreszcie wywoływać wrażenia ekonomicznej korzystności świadczeń pomocowych w stosunku do możliwości czerpania środków z własnych możliwości, a więc wysokość kryterium dochodowego nie może mobilizować do zmniejszania własnych dochodów do nabycia publicznej kompensaty (Korczy-Maciejko, Maciejko 2008). Jak wprost stwierdza I. Sierpowska, zbyt wysokie progi dochodowe umacniają bierność i nie motywują do utrzymywania się z własnej pracy, a także niebezpiecznie zwiększają ilość beneficjentów pomocy społecznej, obciążając zwiększonymi kosztami państwo (Sierpowska 2007b, s. 65). Z drugiej jednak strony – nie wolno uzależniać uruchomienia publicznych instrumentów pomocowych od osiągnięcia dochodów zbyt niskich, niepozwalających nawet na utrzymanie rodziny przy minimum jej egzystencji (Korczy-Maciejko, Maciejko 2008).

Analizując kwotowo wysokość kryteriów dochodowych ustalonych zarówno dla potrzeb świadczeń finansowych z pomocy społecznej, jak i dla świadczeń rodzinnych, można niestety dojść do uzasadnionego przekonania, że polski ustawodawca – prawdopodobnie w obawie przed nadużyciami i zbytnim obciążeniem budżetu – ustawił te granice zbyt nisko.

Dla potrzeb nauk społecznych mówi się o dwóch rodzajach minimalnego dochodu definiującego osobę lub rodzinę ubogą: minimum egzystencji i minimum socjalnym. Minimum egzystencji (zwane także minimum biologicznym) jest normatywnym modelem zaspakajania potrzeb bytowo-konsumpcyjnych na bardzo niskim poziomie. Wyznacza ono poziom i strukturę wydatków, które umożliwiają przeżycie, ale nie zapewniają warunków do rozwoju jednostki lub rodziny oraz integracji ze społeczeństwem. Bieżący dochód nie jest wystarczający do zachowania trwałości życia i zdrowia, a tym samym zdolności do pracy. Bytowanie poniżej tego standardu oznacza biologiczną degradację bezpośrednio zagrażającą życiu (Kurowski 2002, s. 2; Mirewska, Szczerbińska 2006, s. 258; Raczkowska 2006 s. 65). Minimum egzystencji jest to więc linia ubóstwa absolutnego, wyznaczana przez ekspertów przy wykorzystaniu metody potrzeb podstawowych. W podejściu tym określa się minimum na poziomie wysokości dochodów potrzebnych do zakupu dóbr i usług zaspokajających jedynie niezbędne potrzeby gospodarstwa domowego (Kurowski 2008, s. 1).

² Jedynie zasiłek pielęgnacyjny jest świadczeniem rodzinnym niezależnym od dochodu, ale od stanu zdrowia.

Minimum socjalne mierzy koszty utrzymania gospodarstw domowych z uwzględnieniem podstawowych potrzeb bytowo-konsumpcyjnych. W przeciwieństwie do minimum egzystencjalnego nie stanowi ono linii ubóstwa, ale wyznacza granicę wydatków domowych mierzących minimalnie godziwy poziom życia. Stanowi więc wzorzec zaspokajania potrzeb na generalnie niskim poziomie, ale jeszcze wystarczającym do regeneracji sił witalnych człowieka na każdym etapie jego biologicznego rozwoju, do posiadania i wychowania potomstwa oraz zachowania więzi, także kulturowych, ze społeczeństwem (Kurowski 2002, s. 2).

Jak wynika z analizy Instytut Pracy i Spraw Socjalnych (IPiSS 2012, s. 1–2), poziom ubóstwa skrajnego mierzonego linią minimum egzystencji rośnie. W 2011 r. znalazło się poniżej tej linii 6,7% gospodarstw domowych w Polsce, a wobec rosnącego bezrobocia wskaźniki na 2012 r. zapewne są jeszcze wyższe, tym bardziej że na 2012 r. wskaźniki minimum egzystencji rosły szybciej niż inflacja. W 2012 r. minimum egzystencji dla osoby samotnej wyniosło 521,11 zł (osoba w wieku produkcyjnym) i 493,96 zł (osoba w wieku emerytalnym). Dla gospodarstwa domowego składającego się z dwojga dorosłych i dziecka koszyk przeżycia miał wartość między 1263,42 zł przy dziecku w wieku 4–6 lat (tj. 421,14 zł na osobę) a 1382,44 zł przy dziecku w wieku 13–15 lat (tj. 460,81 zł na osobę), natomiast dla rodzin większych – 1771,96 zł (dwoje dorosłych i dwoje dzieci, tj. 442,99 zł na osobę) i 2281,00 zł (dwoje dorosłych i troje dzieci, tj. 456,20 zł na osobę).

Minimum socjalne znajduje się na poziomie prawie dwukrotnie wyższym. Według danych Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych (IPiSS 2013, s. 1) na wrzesień 2013 r. kształtuje się ono odpowiednio na poziomie 1060,46 zł – dla gospodarstwa jednoosobowego, 2629,43 zł – dla rodziny składającej się z dwojga dorosłych i małego dziecka, 2788,94 zł – dla rodziny składającej się z dwojga dorosłych i dużego dziecka, 3386,79 zł – dla rodziny składającej się z dwojga dorosłych i dwojga dzieci oraz 4143,64 zł – dla rodziny składającej się z dwojga dorosłych i trójki dzieci.

Od 1 października 2012 r. wysokość kryterium dochodowego dla gospodarstwa jednoosobowego wynosi natomiast 542 zł miesięcznie, a dla gospodarstwa wieloosobowego – 456 zł na członka rodziny (*Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie zweryfikowanych kryteriów dochodowych oraz kwot świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej z dnia 17 lipca 2012 r.* Dz. U. poz. 823). W odniesieniu do świadczeń rodzinnych kryterium dochodowe wzrosło 1 listopada 2012 r. na podstawie *Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 10 sierpnia 2012 r. w sprawie wysokości dochodu rodziny albo dochodu osoby uczącej się stanowiących podstawę do ubiegania się o zasiłek rodzinny oraz wysokości świadczeń rodzinnych* (Dz. U. poz. 959) po raz pierwszy po siedmiu latach (choć ustawa wymaga weryfikacji progów co trzy lata) z 504 zł do 539 zł w przeliczeniu na osobę w rodzinie wspólnie gospodarującej oraz z 583 zł do 623 zł, gdy w rodzinie jest dziecko z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym albo znacznym. Progi dla świadczeń rodzinnych pozostaną w mocy przynajmniej do 31 sierpnia 2014 r.

Jak więc wyraźnie widać, kryteria te zostały określone niewiele powyżej minimum egzystencji, a sporo poniżej minimum socjalnego. Powoduje to kilka skut-

ków. Przede wszystkim pozostaje dość liczna grupa rodzin, których dochody kształtują się powyżej ustawowego kryterium dochodowego a poniżej minimum socjalnego, co powoduje, że pomimo faktycznej biedy nie otrzymają publicznego wsparcia pomocowego, a więc zgodnie z literą prawa są skazane na ubóstwo. Można podejrzewać, że właśnie te rodziny będą motywowane do sztucznego obniżenia własnych dochodów, aby pozyskać pomoc publiczną. Drugim skutkiem tak niskich kryteriów dochodowych jest utrwalanie biedy. Jeśli bowiem dochód rodziny kształtuje się na poziomie kryterium dochodowego, a więc niewiele powyżej minimum egzystencji, to żeby świadczenia pomocowe miały realnie moc zmiany sytuacji finansowej i zmotywowania do realizacji własnych możliwości i talentów, to powinny zapewniać życie przynajmniej na poziomie minimum socjalnego, czyli być bardzo wysokie (oczywiście jeszcze wyższe dla rodziny całkowicie pozbawionych dochodu albo których dochód wynosi mniej niż minimum egzystencji). Dopiero bowiem zrealizowawszy swoje podstawowe potrzeby na minimalnym godnym poziomie, osoba może – zgodnie choćby z piramidą potrzeb Masłowa – podjąć kroki do samorealizacji, także zawodowej. Do tego zagadnienia jeszcze powrócimy przy omawianiu faktycznej wysokości udzielanych świadczeń.

Wysokość kryteriów dochodowych jest okresowo weryfikowana. Weryfikację kryterium dochodowego dla celów pomocy społecznej przeprowadza się z uwzględnieniem wyniku badań prognozy interwencji społecznej. Próg interwencji społecznej jest instytucją pozwalającą ocenić, na jakim poziomie kształtują się wymagania dochodowe i wydatkowe prawidłowo funkcjonującej w społeczeństwie rodziny i osoby samotnej, przy czym po stronie wydatków objęte powinny zostać koszty zapewnienia potrzeb egzystencjalnych, nauki szkolnej, wychowania dzieci, utrzymania więzi rodzinnych i społecznych (Maciejko, Zaborniak 2008, s. 102). Próg interwencji społecznej ustalany jest empirycznie przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych do 15 lutego roku, w którym przeprowadza się weryfikację, przy uwzględnieniu zawartości koszyka dóbr i usług zapewniających zaspokojenie potrzeb egzystencjalnie niezbędnych oraz wysokości cen towarów i usług wynikających z konieczności zaspokojenia tych potrzeb. Ustala się go na podstawie minimalnych norm spożycia oraz minimalnego zakresu korzystania z usług, a następnie korygowany jest o rzeczywiste zachowania konsumpcyjne wybranych typów gospodarstw domowych o niskich dochodach (w tym celu bada się budżety gospodarstw domowych oraz dane pochodzące z GUS). Oddzielnie ustala się ten próg dla osoby samotnej w różnych przedziałach wiekowych, oddzielnie dla rodzin – w zależności od liczby jej członków, w tym dzieci (*Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 7 października 2005 r. w sprawie prognozy interwencji społecznej*. Dz. U. nr 211, poz. 1762).

Analogicznie – przy ustalaniu wysokości kryterium dochodowego dla potrzeb udzielania świadczeń rodzinnych wykorzystuje się próg wsparcia dochodowego rodzin. Jest to kategoria pozwalająca ocenić, na jakim poziomie kształtują się aktualne wymagania dochodowe i wydatkowe prawidłowo funkcjonującej rodziny, uwzględniając: zapewnienie potrzeb egzystencjalnych, tj. żywności, odzieży, obuwia, mieszkania, ochrony zdrowia i higieny oraz innych potrzeb, takich jak: realizacja nauki szkolnej, wychowanie dzieci, utrzymywanie więzi

rodziny (Korcz-Maciejko, Maciejko 2008). Także ten próg obliczany jest empirycznie przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych przy uwzględnieniu niezbędnych towarów i usług, norm ich spożycia i wykorzystania oraz poziomu cen, przy czym oblicza się go odrębnie w zależności od ilości członków rodziny oraz wieku dzieci i ewentualnego występowania u nich niepełnosprawności. Badania progu dokonuje się w roku poprzedzającym weryfikację wysokości świadczeń rodzinnych i kryteriów dochodowych, które uprawniają do ich otrzymywania (*Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 25 kwietnia 2005 r. w sprawie sposobu ustalania progu wsparcia dochodowego rodzin*. Dz. U. nr 80, poz. 700), a więc ewentualna inflacja i kryzys ekonomiczny powodujące zmianę wartości pieniądza i towarów, które nastąpią w roku następnym i przez kolejne trzy lata nie będą mieć wpływu na jego wysokość (zastrzeżenie to pozostaje zresztą aktualne także dla kryterium dochodowego dla pomocy społecznej).

Powinno się wydawać, że tak obliczane kryteria dochodowe będą jednak w miarę dokładnie odpowiadały realnym potrzebom osób ubogich. Paradoksalnie jednak końcowe ustalenie kryterium może wcale nie odzwierciedlać początkowych naukowych wyliczeń Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych. Wynika to z faktu, że na podstawie wyników badania progu interwencji socjalnej przeprowadzonego przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych Rada Ministrów przedstawia dopiero propozycje kwot kryteriów dochodowych Trójstronnej Komisji ds. Społeczno-Gospodarczych do dnia 15 maja. Trójstronna Komisja ds. Społeczno-Gospodarczych uzgadnia kryteria dochodowe bez formalnego obowiazku odnoszenia się do wyników badania progu interwencji socjalnej. Minister Pracy i Polityki Społecznej ogłasza zweryfikowane kryteria w drodze obwieszczenia do dnia 15 lipca. Co więcej, w przypadku niezgodnienia kryteriów dochodowych w przewidzianym terminie przez Komisję Trójstronną ds. Społeczno-Gospodarczych Rada Ministrów ustala je samodzielnie, choć na poziomie nie niższym niż propozycje przedstawione Komisji, rozporządzeniem do dnia 15 lipca (art. 9 ustawy).

Kolejny problem związany z wysokością kryterium dochodowego stanowi ustawowo wymagany sposób obliczania dochodu rodziny starającej się o świadczenia pomocowe. Zasady obliczania dochodu w procedurze przyznawania świadczeń finansowych z pomocy społecznej reguluje art. 8 ustawy, przez dochód rozumiejąc wszystkie dochody bez względu na tytuł i źródło ich uzyskania po odjęciu podatków, składek na ubezpieczenie zdrowotne i alimentów, do których łożenia zobowiązani są członkowie rodziny (Muszalski 2007, s. 176). Natomiast jeśli chodzi o świadczenia rodzinne, to pojęcie dochodu definiuje art. 3 ust 1 Ustawy o świadczeniach rodzinnych. Stanowią go przychody podlegające opodatkowaniu podatkiem dochodowym od osób fizycznych i podatkiem ryczałtowym oraz wiele innych dochodów zwolnionych od podatków w myśl przepisów o podatku dochodowym od osób fizycznych, np.: dodatek kombatancki, ryczałty energetyczne dla kombatanatów, zasiłki chorobowe, stypendia, alimenty, diety z tytułu wykonywania obowiązków społecznych i obywatelskich, świadczenia posłów i senatorów, ekwiwalenty za deputaty węglowe, dochody z gospodarstwa rolnego i inne, od czego odejmuje się alimenty świadczone na rzecz osób trzecich. Gdy członkiem rodziny jest osoba przeby-

wająca w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie, osoby przebywającej w tej instytucji nie bierze się pod uwagę przy określaniu jednostkowego dochodu (Sierpowska 2004).

Sztywne uzależnienie wsparcia finansowego od nieprzekroczenia kryterium dochodowego prowadzi niejednokrotnie do sytuacji patologicznych. W zasadzie bowiem rodziny, które nawet minimalnie przekroczą kryterium dochodowe, nie mogą liczyć na żadne finansowe wsparcie publiczne. Wyjątkowo gdy dochód rodziny otrzymującej świadczenia rodzinne w pewnym momencie przekroczy kryterium dochodowe o wysokość najniższego zasiłku rodzinnego, to rodzina nadal otrzymuje świadczenie, ale tylko przez rok. Jeżeli jednak dochód rodziny będzie wyższy niż kryterium również w następnym roku, to utraci ona prawo do świadczenia (tamże). Jeśli chodzi natomiast o świadczenia z pomocy społecznej, to rodzinom, które przekraczają kryterium dochodowe, w szczególnie uzasadnionych przypadkach może zostać udzielona pomoc finansowa, pod warunkiem jej zwrotu w całości lub części (Muszalski 2007, s. 177), co oczywiście z reguły nie rozwiązuje ich problemów.

Paradoksalnie w najcięższej sytuacji materialnej znajdują się rodziny, które minimalnie przekraczają kryteria dochodowe, a więc nie są uprawnione do świadczeń z pomocy społecznej czy świadczeń rodzinnych, a z powodu np. niepełnosprawności czy zaawansowanego wieku (a tym samym rosnących potrzeb związanych z opieką zdrowotną i koniecznością otrzymania stałego wsparcia od osób trzecich) mają zwiększone koszty utrzymania. Te grupy popadają w ubóstwo i podlegają marginalizacji bez realnej możliwości wyjścia z takiej sytuacji (Mirewska, Szczerbińska 2006, s. 258). Mówi się wręcz o zjawisku „pracujących ubogich”, czyli osób, które mimo zatrudnienia w wyniku zbyt niskiego poziomu wynagrodzeń zagrożone są ubóstwem i wykluczeniem społecznym. Niski poziom płacy minimalnej³ oraz znaczna liczba osób (65%), które pobierają wynagrodzenie poniżej wynagrodzenia przeciętnego (3740... 2013), determinują ubóstwo osób zatrudnionych. Problemy te pogłębiane są przez zjawisko niewypłacania należnych wynagrodzeń przez nieuczciwych bądź popadających w kłopoty pracodawców. Może się wręcz okazać, że rodziny te mają faktycznie niższy dochód na osobę niż rodziny, które nie przekraczają kryterium dochodowego i otrzymują wsparcie publiczne (gdy doda się ich dochód własny, np. minimalnie niższy niż kryterium dochodowe, oraz świadczenia pomocowe).

Co więcej, istnieją rodziny, które co prawda nawet znacznie przekraczają kryterium dochodowe, jednak ze względu na głęboką niepełnosprawność czy chorobę swojego członka poświęcają tak dużą część tego dochodu na świad-

³ Minimalne wynagrodzenie za pracę na podstawie *Rozporządzenia Rady Ministrów z 17 września 2012 r. w sprawie minimalnego wynagrodzenia za pracę* (Dz. U. poz. 1026) wyniosło w 2013 r. 1600 zł, przy przeciętnym wynagrodzeniu w drugiej połowie 2013 r. w wysokości 3612,51 zł (Komunikat Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 9 sierpnia 2013 r., http://www.stat.gov.pl/gus/5840_14465_PLK_HTML.htm, z 3 grudnia 2013). Od 1 stycznia 2014 r. minimalne wynagrodzenie wyniesie 1680 zł (*Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2013 r. w sprawie minimalnego wynagrodzenia za pracę*. Dz. U. poz. 1074).

czenia medyczne, rehabilitacyjne czy opiekuńcze dla tej osoby, że na spełnianie innych podstawowych potrzeb pozostałych członków rodziny już faktycznie nie starcza pieniędzy. Takie rodziny jednak w zasadzie w ogóle nie mogą liczyć na wsparcie finansowe (Garbarz 2008, s. 329–330) bądź usługi opiekuńcze ze strony służb pomocy społecznej, które udzielane są jedynie osobom samotnym, nie mówiąc już nawet o tym, że są odpłatne (Maciejko, Zaborniak 2008, s. 244). Założenie polityki społecznej, że ludzie powinni zdobywać środki wystarczające na godne życie własną pracą, a jedynie w wypadku braku sił (ze względu na wiek, chorobę, niepełnosprawność czy sytuację rodzinną) – dzięki wsparciu pomocy społecznej, od lat okazuje się błędne, gdyż żaden system zabezpieczenia społecznego funkcjonujący na podstawie tych założeń nie wykorzystał ani nawet nie zmniejszył bezrobocia czy biedy (Ziemkowski 2005, s. 203). Co więcej, przyznawane w Polsce świadczenia ze względu na swoją wysokość także nie pomagają w radzeniu sobie z trudnościami życiowymi, a tym bardziej w wydobyciu się z nich.

Bibliografia

- 3740 zł to średnia krajowa w Polsce. Kto tyle ZARABIA?! se.pl, 14 sierpnia 2013, http://www.se.pl/wydarzenia/kraj/3740-z-to-srednia-krajowa-w-polsce-kto-tyle-zarabia_347428.html, z 3 grudnia 2013.
- Garbarz, A. (2008). Etyka pracy i solidarności w posłudze pracowników Caritasu. W: W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowska (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwani współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gronowska, B., Jasudowicz, T., Balcerzak, M., Lubiszewski, M., Mizerski, R. (2005). *Prawa człowieka i ich ochrona*. Toruń: Dom Organizatora.
- IPiSS, *Poziom i struktura zmodyfikowanego minimum egzystencji w 2012 r.*, 25 marca 2013 r., link ze strony <https://www.ipiss.com.pl/?zaklady=minimum-egzystencji-2>, z 3 grudnia 2013.
- IPiSS, *Informacja o wysokości minimum socjalnego we wrześniu 2013 r.*, 29 listopada 2013 r., link ze strony <https://www.ipiss.com.pl/?zaklady=minimum-socjalne>, z 3 grudnia 2013.
- Korc-Maciejko, A., Maciejko, W. (2008). *Świadczenia rodzinne. Komentarz*. Warszawa: Beck.
- Kurowski, P. (2002). Koszyki minimum socjalnego i minimum egzystencji – dotychczasowe podejście. Skrót referatu wygłoszonego na seminarium zorganizowanym w dniu 10 grudnia 2002 r. przez IPiSS oraz Komisję Polityki Społecznej i Rodziny Sejmu RP pt. *Kategorie i instrumenty interwencji państwa w sytuacji ubóstwa. Czym jest minimum socjalne?* Warszawa.
- Kurowski, P. (2008). *Badania nad poziomem i strukturą zmodyfikowanego minimum egzystencji w 2007 r.* Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Zakład Polityki Społecznej.
- Maciejko, W., Zaborniak, P. (2008). *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*. Warszawa: LexisNexis.
- Mirewska, E., Szczerbińska, K. (2006). Dostępność instytucji pomocy społecznej dla osób starszych w latach 1990–2004. W: K. Szczerbińska (red.), *Dostępność opieki zdrowotnej i pomocy społecznej dla osób starszych w Polsce. Raport z badań*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Muszalski, W. (2007). *Prawo socjalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Raczkowska, M. (2006). Minimum socjalne i minimum egzystencji – wzorce warunków bytu ludności żyjącej w sferze ubóstwa. *Zeszyty Naukowe Ekonomika i Organizacja Gospodarki Żywnościowej*, 58, 63–73.

- Rząd chce odstąpić od protokołu brytyjskiego?* wp.pl Wiadomości, 25 kwietnia 2008, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,9913,title,Rzad-chce-odstapic-od-protokolu-brytyjskiego,wid,9892722,wiadomosc.html>, z 3 grudnia 2013.
- Sierpowska, I. (2004). Kryteria ustalania uprawnień do świadczeń rodzinnych. *Monitor Prawa Pracy*, 6.
- Sierpowska, I. (2007a). *Prawo pomocy społecznej*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Sierpowska, I. (2007b). *Ustawa o pomocy społecznej: komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Szejna, A. Kosicki, A. (2009). *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej i jej znaczenie dla Polski i Europy*, [bez daty], http://www.kartaprawpodstawowych.org.pl/karta_praw_srodki_broszura.pdf, z 1 kwietnia 2009.
- Wycofanie się przez Polskę z protokołu polsko-brytyjskiego*. Europa Praw Człowieka, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 14 listopada 2012, <http://www.europapraw.org/news/wycofanie-sie-przez-polske-z-protokolu-polsko-brytyjskiego>, z 3 grudnia 2013.
- Zalewski, D. (2005). *Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Zbyrad, T. (2008). Pracownik socjalny wobec ubóstwa. W: W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowska (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ziemkowski, M. (2005). Dochód podstawowy (basic income) jako narzędzie społecznej inkluzji. W: J. Grodkowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – Uwarunkowania – Kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

KAMIL KURACKI
APS, Warszawa

**SPRAWOZDANIE
Z III MIĘDZYKRAJOWEJ
INTERDYSCYPLINARNEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ BAJKA
W PRZESTRZENI NAUKOWEJ
I EDUKACYJNEJ – BAJKI ŚWIATA.
OLSZTYN, 7 CZERWCA 2013**

Konferencja zorganizowana przez Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego oraz Warmińsko-Mazurskie Stowarzyszenie „Bajka” objęta została honorowym patronatem Polskiego Komitetu do spraw UNESCO, rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego prof. Ryszarda Góreckiego, ministra edukacji narodowej Krystyny Szumilas, dyrektora Biblioteki Narodowej dra Tomasza Makowskiego oraz marszałka województwa warmińsko-mazurskiego Jacka Protasa.

Do udziału w konferencji zostali zaproszeni przedstawiciele polskich i europejskich środowisk naukowych, tj. pedagodzy, psycholodzy, medioznawcy, językoznawcy, kulturoznawcy i literaturoznawcy, którzy w swoich działaniach wykorzystują bajkę jako źródło i inspirację do pracy twórczej.

Gośćmi honorowymi byli: prof. Józef Górniewicz z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, prof. Aleksandr Iwanickij z Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Humanistycznego w Moskwie, prof. Eleonora Lassan z Uniwersytetu Wileńskiego, prof. Jan Malicki z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, prof. Lesia Mushketyk z Narodowej Akademii Nauk Ukrainy w Kijowie, prof. Małgorzata Suświłło z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie oraz prof. Jurij Wasiljev z Państwowej Akademii Sztuki Teatralnej w Sankt Petersburgu.

Konferencja poświęcona miejscu oraz roli bajki w przestrzeni naukowej i edukacyjnej podzielona została na dwie części: pierwszą – prowadzoną w formie obrad plenarnych w Auli Teatralnej oraz

Sali Rady Wydziału im. prof. Alberta Bartoszewicza, oraz drugą – prowadzoną w formie obrad w sekcjach tematycznych: *Bajka w przestrzeni pedagogicznej, Bajka w przestrzeni psychologicznej, edukacyjnej i terapeutycznej, Język bajki, Bajka jako gatunek literacki. Bajka, baśń, legenda, mit, Bajka we wschodniosłowiańskiej literaturze, kulturze i języku, Bajka w przestrzeni dydaktycznej i artystycznej, Bajka w sztuce i mediach.*

Uroczyste otwarcie konferencji poprzedził występ Chóru UWM im. prof. Wiktora Wawrzyczka pod opieką muzyczną Ewy Alchimowicz-Wójcik i Bogusława Palińskiego.

Tematyka obrad plenarnych koncentrowała się nie tylko na ukazaniu bajki z perspektywy literaturoznawczo-językoznawczej, ale przede wszystkim na uwytknięciu możliwości wykorzystania jej jako kontekstu działań o charakterze edukacyjno-wychowawczym. Tym samym prowadzone dyskusje dobrze wpisały się w nurt szeroko rozumianej pedagogiki kultury.

Wystąpienia przewidziane w tej części konferencji dotyczyły m. in.: egzotycznych bajek i szkockich legend George’a Mackaya Browna (prof. Jadwiga Węgrodzka – Uniwersytet Gdański), bajki i baśni Orientu w kształceniu muzyczno-kulturowym (dr hab. Violetta Przeremska – Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie), bajki jako źródła inspiracji do twórczości plastycznej (prof. Kinga Łopot-Dzierwa – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie), bajkoterapeutycznego wymiaru *Zwierzczeńkoupiora* Tadeusza Konwickiego (dr hab. Barbara Tomalak – Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej), nawiązań do świata baśni, bajki i legendy w poezji Hansa Magnusa (prof. Katarzyna Joanna Krasoń – Uniwersytet Szczeciński), przysłów w wierszowanych bajkach (prof. Maria Ostasz – Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie).

W sekcji poświęconej bajce w przestrzeni pedagogicznej, prowadzonej przez

prof. Marzenę Zaorską z UMK w Toruniu, usłyszeć można było wystąpienia o charakterze empiryczno-teoretycznym dotyczące takich zagadnień, jak: znaczenie baśni w rozwoju poznawczym dziecka (dr Małgorzata Sławińska – UWM), swojskość i obcość w bajkach dziecięcych (dr Małgorzata Dagieli – UWM), wykorzystanie baśni z różnych stron świata w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym (mgr Patrycja Postrzelany – Przedszkole nr 58 w Poznaniu), wykorzystanie bajki w przekazywaniu przysposobionym dzieciom prawdy o adopcji (mgr Aleksandra Pawłowska – Archidiecezjalny Ośrodek Adopcyjny w Łodzi), bajka jako narzędzie biblioterapii – twórczej metody pracy pedagogicznej (mgr Kamil Kuracki – APS).

W tej sekcji szczególnie wiele miejsca poświęcono rozważaniom terminologicznym związanym z mocno zróżnicowanym w środowisku pedagogów rozumieniem pojęcia biblioterapii, a także dyskusji nad oceną jakości dostępnych na polskim rynku wydawniczym bajek i programów biblioterapeutycznych. W wyniku prowadzonych obrad nie przyjęto jednak jednoznacznych ustaleń definicyjnych, a tym samym pozostawiono biblioterapię jako temat do dalszych, pogłębionych dyskusji, badań i analiz naukowych.

Organizatorzy konferencji zadbali, aby zaproszeni prelegenci oraz słuchacze mieli możliwość mniej oficjalnej wymiany myśli podczas kularowych rozmów prowadzonych w trakcie przerw kawowych. Na zakończenie konferencji, przygotowali dla wszystkich uczestników interesującą „bajkową” wycieczkę po malowniczo położonej stolicy Warmii.

Diskusje prowadzone zarówno w trakcie obrad plenarnych, jak i sekcji tematycznych miały zdecydowanie interdyscyplinarny charakter, a tym samym pozwoliły, zgodnie z intencjami organizatorów, na zintegrowanie licznie przybyłych przedstawicieli środowiska polskich i zagranicznych naukowców, którzy skupiają swoje działania badawcze w obrębie bajki.

Owocna wymiana myśli przyczyniła się do ukazania bajki jako ważnego elementu kultury europejskiej, a także, co szczególnie istotne z pedagogicznego punktu widzenia, do podkreślenia niezwyklej roli bajki i baśni w rozwoju emocjonalnym, społecznym i poznawczym dzieci na różnych etapach edukacyjnych. Intensywnie prowadzone dyskusje pozwoliły również na dostrzeżenie szerokich możliwości wykorzystania bajki i baśni w procesie wychowania, edukacji (szczególnie w nauczaniu kultury i języka), resocjalizacji, rewalidacji oraz terapii osób o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych.

AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA,
IZABELLA KUCHARCZYK
APS, Warszawa

**SPRAWOZDANIE
Z MIĘDZYNARODOWEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ
EDUKACJA MAŁEGO DZIECKA –
RODZINA, PRZEDSZKOLE, SZKOŁA
– PRZEMIANY INSTYTUCJI I ICH
FUNKCJI
USTROŃ-CIESZYN,
5-6 LISTOPADA 2013**

Organizatorem Międzynarodowej Konferencji Naukowej zatytułowanej *Edukacja małego dziecka – Rodzina, przedszkole, szkoła – przemiany instytucji i ich funkcji* były następujące uczelnie: Uniwersytet Śląski (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Ostravská Univerzita v Ostravě (Pedagogická fakulta), Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej (Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych) oraz Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej (Wydział Humanistyczno-Społeczny).

Konferencja była kontynuacją cyklu międzynarodowych spotkań naukowych

poświęconych edukacji małego dziecka zarówno w Polsce, jak i na świecie. Założeniem organizatorów było zwrócenie uwagi na istotne zagadnienia obejmujące m.in.:

- problem społecznych i kulturowych kontekstów współczesnych przemian rodziny, przedszkola i szkoły;
- teoretyczne i praktyczne aspekty wychowania rodzinnego, przedszkolnego i integralnej edukacji wczesnoszkolnej;
- ewaluację procesu edukacji w kontekście potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym oraz
- problematykę kształcenia nauczycieli w perspektywie współczesnego oraz przyszłego funkcjonowania przedszkola i szkoły.

Podczas uroczystej inauguracji uczestników konferencji powitała m.in. dr hab. prof. UŚ Urszula Szuścik – Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Głos zabrali również goście z zaprzyjaźnionych ośrodków naukowych z Czech i Słowacji – prof. PhDr. CSc. Bronislava Kasáčová – Prodziekan do spraw dydaktycznych, Pedagogickej Fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Słowacja oraz doc. PaedDr. PhD. Radmila Burkovičová – Pedagogická fakulta Ostravská univerzita v Ostravě – Republika Czeska.

Otwarcie uświetnił występ studenckiego zespołu FolkUŚ.

W pierwszym dniu konferencji podczas sesji plenarnej zatytułowanej *Społeczno-kulturowe konteksty współczesnych przemian rodziny, przedszkola i szkoły* poruszono niezwykle ważne aspekty dotyczące roli i funkcji nauczyciela we współczesnym przedszkolu i szkole. Wystąpie-

nia polskich (dr hab. prof. UO Gabriela Kapica), czeskich (PaedDr. PhD. Radmila Burkovičová) i słowackich (prof. PhDr. CSc. Bronislava Kasáčová) prelegentów pozwoliły porównać systemy i rozwiązania edukacyjne w Polsce, Czechach i na Słowacji.

W dalszej części obrady kontynuowano w sekcjach podzielonych na następujące bloki tematyczne: *Edukacja przedszkolna i szkolna – problemy i doświadczenia praktyczne, Środowiskowe uwarunkowania edukacji małego dziecka, Przygotowanie dziecka do edukacji szkolnej oraz Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w rodzinie, przedszkolu i szkole.*

Kolejny dzień konferencji rozpoczął się sesją plenarną poświęconą procesowi edukacji w kontekście potrzeb dziecka. Tematyka wystąpień skoncentrowana była zarówno na zagadnieniach twórczości dzieci, jak i na problemach kulturowych oraz językowych.

Następne spotkania odbywały się w czterech sekcjach, w których poruszano zagadnienia związane z: problemem kształcenia nauczycieli w aspekcie teoretycznym i praktycznym, doskonaleniem zawodowym nauczycieli wczesnej edukacji, wybranymi obszarami aktywności małego dziecka w rodzinie, przedszkolu i szkole, a także sztuką i twórczością w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Podsumowując, należy podkreślić, że problematyka poruszana w ramach konferencji jest niezwykle istotna z punktu widzenia rozwoju małego dziecka, zwłaszcza w dobie współczesnych przemian społeczno-kulturowych dotyczących środowiska rodzinnego i instytucjonalnego.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa

WKŁAD MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „O TYM, NA CZYM POLEGA GENIUSZ DOBROCI” Część I

W tym roku mija 90. rocznica ukazania się pierwszego numeru czasopisma naukowo-dydaktycznego *Szkoła Specjalna*. Jego inicjatorką i naczelnym redaktorem aż do 1967 r. była Maria Grzegorzewska – zaliczana do najwybitniejszych indywidualności w pedagogice polskiej XX w. Maria Grzegorzewska była też założycielką i długoletnim dyrektorem najstarszej w Polsce uczelni o profilu pedagogicznym, znanej pod nazwą Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej¹.

Wśród jej rozlicznych zasług – oprócz doprowadzenia do głębokiego zrozumienia istoty i znaczenia opieki wychowawczej nad dzieckiem niepełnosprawnym; upowszechnienia jego nauczania, zapoczątkowania rozwoju sieci szkół specjalnych; wprowadzenia do szkół powszechnych specjalnych form pomocy dla uczniów z deficytami rozwojowymi i utrudnieniami w nauce; wkładu w metodologię badań naukowych – najczęściej wymienia się opracowanie oryginalnej koncepcji kształcenia nauczycieli oraz stworzenie polskiej szkoły pedagogiki specjalnej, której teoretyczne podstawy były integralnie związane z różnymi płaszczyznami działalności wychowawczej ukierunkowanymi na wszechstronny rozwój osobowości wychowanka.

Rzadko niestety zwraca się uwagę na znaczące uczestnictwo Grzegorzewskiej

w procesie konstituowania się nowoczesnej myśli pedagogicznej, jaką była ortopedagogika (Hryniewicka, w druku). Stąd konieczność przypomnienia jej postaci oraz jej działalności podporządkowanej kształtowaniu osobowego stosunku do osób niepełnosprawnych. A doskonałą okazję do tego stanowi jubileusz *Szkoły Specjalnej*, która od początku łączyła polską pedagogikę specjalną z głównymi nurtami europejskiej ortopedagogiki i która, mimo upływu czasu, nadal znajduje grono wiernych czytelników zainteresowanych podejmowaną w niej problematyką.

Edukacja i aktywność zawodowa Marii Grzegorzewskiej na obczyźnie

Maria Grzegorzewska urodziła się w 1888 r. we wsi Wołuczka koło Rawy Mazowieckiej jako najmłodsze spośród sześciorga dzieci Felicji z Bohdanowiczów i Adolfa Grzegorzewskiego.

Na podstawie zachowanych wspomnień osób dobrze znających jej rodzinę wiadomo, że było w niej wielu wspaniałych, prawych i szlachetnych ludzi, charakteryzujących się wielką otwartością na cudze problemy oraz umiłowaniem tradycji niepodległościowych i patriotycznych, łączących ideały romantyczne z pozytywistycznymi. Jej prababka była Włoszką, „przywiezioną ze słonecznej Italii do mrocznych borów Żmudzi” (Han-Ilgiewicz 1967). Obaj dziadkowie, pochodzący z ziemiańskich litewskich rodzin, byli oficerami wojska polskiego. Ich tragiczne losy osobiste splatały się z klęskami narodowymi. Jej ojciec, który najpierw pracował jako dzierżawca majątku w Wołuczce, a następnie administrator majątków rolnych w okolicznych miejscowościach, był dobrym i mądrym człowiekiem oraz doskonałym, nowoczesnym gospodarzem; podnosił nie tylko kulturę rolną, ale również kulturę osobistą robotników rolnych, rozumiał konieczność ich właściwego zabezpieczenia socjalnego. „Potrafił ich także wiązać z miejscem pracy, zapewniając

¹ Przekształcony w 1976 r. w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej, a w 2000 r. w Akademię Pedagogiki Specjalnej.

udział w zyskach, jakie płynęły z gospodarstwa. Bardzo dbał o swoich pracowników i często wspomagał ich materialnie". Matka była „życzliwa ludziom, gotowa do niesienia pomocy”, organizowała „opiekę nad chorymi i najbiedniejszymi” (Gasik 1985, s. 24–25). Postawy prezentowane przez najbliższe otoczenie miały ogromny wpływ na kształtowanie nie tylko Marii, ale i jej starszego rodzeństwa, które, mimo że różniło się „krańcowo od siebie wyglądem zewnętrznym, obroną specjalnością, charakterem i losami życiowymi”, na swój sposób było wspaniałe i ujmujące. „I chyba ważne jest to, że – w tej rodzinie – nikt na nikogo nie wywierał nacisku, do niczego nie zmuszał, nie dążył do ujednostajnienia osobowości. Każdy był s o b ą. Profesor Hessen powiedział kiedyś, że była to rodzina klejnotów bezcennych, wartość której zrozumieć można tylko we wspólnym ich układzie” (Han-Ilgiewicz, 1967).

W wieku 12 lat Maria Grzegorzewska rozpoczęła edukację w Warszawie, gdzie zdobyła „systematyczną, uporządkowaną wiedzę” w instytucjach oświatowych, powstałych „w okresie głoszenia pozytywistycznych haseł oświaty dla kobiet i ruchu tworzenia polskich prywatnych szkół, które mimo licznych ograniczeń, przeciwstawiały się procesowi rusyfikacji polskich dzieci i młodzieży” (Gasik 1985, s. 24–25). Początkowo została oddana na pensję Kotwickiej, z której, ze względu na panującą tam „słodyczkową” atmosferę, samodzielnie, bez porozumienia się z rodzicami przeniosła się do prywatnej szkoły Pauliny Hewelke². Po jej ukończeniu (1907) kontynuowała naukę na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczego Roczego Kursu przygotowującego do studiów uniwersyteckich.

Prawie 8-letni pobyt w Warszawie był dla Grzegorzewskiej bardzo ważny. To

² Przerabiając podczas wakacji materiał z klasy V, której nie było w szkole Kotwickiej, i zdając egzamin potwierdzający zaznaczające się od wczesnego dzieciństwa jej wybitne zdolności i wielką pracowitość.

wtedy formowała się jej świadomości społeczno-polityczna. W tym czasie w Królestwie Polskim narastały fermenty społeczne, których nadrzędnym celem była walka o wyzwolenie narodowe. Nie wiadomo, jak bardzo Grzegorzewska była zaangażowana w tę walkę, ale na podstawie dalszej historii jej życia można sądzić, że w chwili wybuchu rewolucji październikowej sympatyzowała z ruchem robotniczym. Wraz z rozpoczęciem zajęć na wspomnianym kursie nawiązała znajomość ze znanym działaczem i teoretykiem ruchu socjalistycznego Ludwikiem Krzywickim (kierującym tym kursem) oraz zbliżyła się do Związku Polskiej Młodzieży Socjalistycznej, na zlecenie którego prowadziła działalność propagandowo-oświatową wśród warszawskich robotników. Ze względu na zagrożenie represjami ze strony carskiej służby bezpieczeństwa przerwała tę działalność i wyjechała na Litwę, gdzie po zdaniu egzaminu nauczycielskiego uprawniającego do udzielania prywatnych lekcji (1908) podjęła pracę jako nauczycielka (tamże, s. 26–27).

Podobną aktywność przejawiała również podczas 2-letniego pobytu w Krakowie. Tam na skutek złej sytuacji materialnej zmuszona była godzić naukę na Wydziale Przyrodniczym UJ³ z pracą zarobkową, polegającą nie tylko na klejeniu kopert czy udzielaniu korepetycji, ale również na prowadzeniu wykładów na Uniwersytecie

³ Informacja podana przez J. Doroszewską na podstawie własnoręcznie napisanego przez Grzegorzewską życiorysu (por. Doroszevska 1972, s. 12) jest trudna do potwierdzenia. Zdaniem W. Gasika Grzegorzewska nie mogła studiować na Wydziale Przyrodniczym, gdyż UJ nie miał w tym okresie wydziału o takiej nazwie. Ponadto „w skrupulatnie prowadzonych księgach wpisów UJ, złożonych w archiwum uniwersyteckim, nie znajdujemy jej nazwiska w latach 1909/1910 ani w latach późniejszych i poprzedzających”. Najprawdopodobniej studiowała na prawach wolnego słuchacza, nie wiadomo jednak, na jakim wydziale (Gasik 1985, s. 27).

Ludowym im. Adama Mickiewicza ukie-runkowanych na popularyzację wiedzy wśród biednych robotników i rzemieślników. Z powodu problemów zdrowotnych przerwała jednak studia, opuściła Kraków i na kilka miesięcy udała się do Zakopanego, gdzie z głębokiej depresji, pogłębionej ciężkimi przeżyciami osobistymi związanymi ze śmiercią narzeczonego, wyrwała ją opowieść prof. UJ Władysława Heinricha o sławnym w owym czasie Międzynarodowym Fakulcie Pedologicznym⁴ utworzonym i kierowanym przez prof. Józefę Joteyko.

W 1913 r. Grzegorzewska podjęła studia w Brukseli, podczas których weszła nie tylko w świat wielkiej sztuki zachodniej, ale przede wszystkim „w świat nauk pedagogicznych, psychologicznych i społecznych, tętniących naówczas nowymi, porywającymi ją prądami” oraz nawiązała „stały, niemal codzienny kontakt z osobą i działalnością Owidiusza Decroly’ego, który z czasem stał się jej osobistym przyjacielem, oraz bliskie stosunki z Edouardem Claparédem, przyjeżdżającym często do Joteyko ze Szwajcarii”, tak istotne dla stworzenia fundamentu jej późniejszych metod pracy dydaktycznej (Doroszevska 1972, s. 15).

Najważniejszym jednak faktem, który rzutował na całe zawodowe oraz osobiste życie Grzegorzewskiej, była znajomość oraz późniejsza głęboka, dozgonna przyjaźń z Józefą Joteyko. „W chwili przyjazdu Grzegorzewskiej do Brukseli Joteyko przebywała tam już od 15 lat. Była uczoną znaną i powszechnie cenioną. Studiowała nauki fizyczne i medyczne w Genewie, Brukseli i Paryżu”. Jej zainteresowania

„początkowo skupiały się na zagadnieniach fizjologii i psychologii”, w późniejszym okresie „rozwinęły się w kierunku psychofizjologii, psychologii i psychopedagogiki” (Gasik 1985, s. 29).

Zainteresowania Grzegorzewskiej, stawiącej wówczas pierwsze kroki w świecie nauki, podążały – jeszcze raczej intuicyjnie – w tym samym kierunku. Zdaniem Doroszevskiej tym, co również wiązało te dwie postacie, była „dynamiczna postawa twórcza w poszukiwaniu nowych, lepszych form bez względu na trudności”, której wyrazem było identyfikowanie się Grzegorzewskiej ze słowami wypowiedzianymi przez Joteyko w przemówieniu wygłoszonym na otwarciu Międzynarodowego Fakultetu Pedagogicznego: „Wszyscy powinniśmy stanąć do pracy, aby dać szkołom, począwszy od szkół początkujących aż po uniwersytety, rolę, która jest wyznaczona w doskonaleniu życia społecznego. (...) Chcielibyśmy widzieć, że w dziecku rozwijają się zdolności twórcze, duch twórczy i nie tylko w dziecku, ale silnie jeszcze w wychowawcy, którego rolą nie jest tylko nauczanie, ale prowadzenie studiów nad naturą ludzką, nad naturą dziecka” (Doroszevska 1972, s. 16–17).

Gdy w roku 1914 fakultet został zamknięty z powodu wybuchu pierwszej wojny światowej, Grzegorzewska, która przebywała w Polsce na wakacjach, motywowana silną potrzebą dalszego kształcenia się, pokonała wszelkie trudności i drogą morską, wojennym okrętem, dotarła do Londynu. Tam spotkała się z Joteyko i razem wyjechały do Paryża w celu kontynuacji studiów na Sorbonie. Dla jej dalszego rozwoju nie bez znaczenia był fakt, że dzięki wielkiej popularności Joteyko, która jako pierwsza kobieta dostąpiła zaszczytu prowadzenia wykładów w College de France, mogła przebywać cały czas w kręgu tak wybitnych uczonych, jak Minkowski, Richet, Pieron, Maria Curie-Skłodowska, Edouard Claparéde, Sante de Sanetis, Stern (tamże, s. 18).

Z pasją prowadziła wyteżoną pracę badawczą nad wrażeniami estetycznymi

⁴ Pedologia jako nauka, która miała dostarczyć wszechstronnej wiedzy o rozwoju dziecka, rozwinęła się na przełomie XIX i XX w., zainteresowanie nią przeminęło w okresie międzywojennym; do najważniejszych jej osiągnięć należało podkreślanie znaczenia metod empirycznych w pedagogice; Joteyko traktowała ją jako eksperymentalną naukę o dziecku.

mi dzieci i młodzieży. Efektem tego było uzyskanie doktoratu opublikowanego w 1916 r. Po latach, dzięki staraniom prof. Brunona Kopera, udało się odnaleźć tę bezcenną pracę w Bibliotece Polskiej w Paryżu. Jej egzemplarz został podarowany Instytutowi Edukacji Artystycznej APS a tłumaczenie wydane z okazji jubileuszu uczelni w 2012 r. pt. *Studium na temat rozwoju uczuć estetycznych. Badania z zakresu estetyki eksperymentalnej prowadzone wśród uczniów szkół brukselskich*. Nie można nie wspomnieć o okolicznościach towarzyszących przygotowaniu rozprawy doktorskiej związanych z utratą części materiałów z badań spowodowaną działaniami wojennymi, które nie przeszkodziły Grzegorzewskiej w doprowadzeniu pracy do końca. Jak wiadomo materiały te zostały zabrane z Belgii i przywiezione do Polski do opracowania w 1914 r. Niestety, uległy zniszczeniu w czasie ewakuacji z Wilkomierza, gdzie Grzegorzewską zastał wybuch wojny. Ich odtworzenie i opracowanie w tak krótkim czasie po powrocie do Paryża świadczy o wielkiej wytrwałości w realizacji zamierzeń, która stała się ważnym źródłem jej dalszej owocnej działalności.

Tym, co zadecydowało o zmianie jej kierunku badań i studiów, była wizyta na oddziale dla upośledzonych umysłowo w szpitalu psychiatrycznym w Bicetre. Pod wpływem tej wizyty postanowiła poświęcić się pracy nad upośledzonymi i niedostosowanymi. Zdaniem Z. Jaroszewskiego podjęcie tej niezwykle istotnej decyzji w szpitalu psychiatrycznym miało znaczenie symboliczne. „Tam, gdzie przedtem, w okresie rewolucji francuskiej, psychiatra Filip Pinel zdejmował kajdany z rąk uwięzionych psychicznie chorych, zapoczątkowując ludzką opiekę nad chorymi, Maria Grzegorzewska postanowiła uwolnić chore dzieci, uwięzione kalectwem i odcięte od świata, zburzyć mur oddzielający istoty nienormalne od życia normalnego. Dostrzegła w nich człowieczeństwo, a «wartość człowieka – jak mówiła – jest najcenniejszą wartością świata,

jej ciężar gatunkowy przewyższa wszystko w życiu jednostek i społeczeństwa». Ożywiona tak wielką ideą porwała się na wielkie dzieło” (Jaroszewski 1967).

O tym, z jak ogromnym wysiłkiem woli wiązała się jego realizacja, świadczą wypowiedzi Grzegorzewskiej. Z pewnym zażenowaniem i smutkiem wspominała, że od wczesnego dzieciństwa „czuła paniczny lęk i chęć ucieczki przed każdym zetknięciem się z czymś nieszczęśliwym czy kalectwem” (Doroszevska 1972, s. 10), np. chowała się pod stół „w zgrozie”, słysząc „chrapliwy bełkot głuchoniemego” odwiedzającego jej rodziców lub „przechodziła na drugą stronę ulicy, żeby nie zajrzeć w oslepte oczy niewidomego” (Gołubiew 1967). Mimo że, jak zwierzała się Gołubiewowi, nie mogła pogodzić się nigdy z żadną patologią, gdyż zawsze kochała to, co normalne, piękne, harmonijne, jednak musiała zająć się tym, co kalekie, od czego uciec było zawsze jej pierwszą reakcją (tamże).

Argumentem uzasadniającym tę konieczność było przekonanie Grzegorzewskiej, że „wyrównanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem jej życia”⁵ (Doroszevska 1972, s. 18) oraz że „chcąc służyć Najwyższej Harmonii, człowiek nie może ograniczyć się do spraw i dzieł harmonijnych, i to należy robić, szczęśliwi są ci, którzy mogą się takiej pracy poświęcić, lecz cóż by było, gdyby wszyscy się odsunęli od tego, co patologiczne i ułomne? Właśnie dla Najwyższej Harmonii należy iść w większą dysharmonię, walczyć z nią, zwiększać choćby w najmniejszej mierze wartość i godność najbardziej upośledzonego człowieka” (Gołubiew 1967).

Konsekwencją takiego sposobu myślenia było skierowanie wszystkich zainteresowań teoretycznych na problematykę upośledzeń i podjęcie pracy w klasie

⁵ Ta często cytowana myśl Grzegorzewskiej jest wyryta na jej grobie w Alei Zasłużonych na warszawskich Powązkach.

dla upośledzonych umysłowo w jednej ze szkół paryskich (Doroszewska 1972, s. 18). Zaangażowała się także aktywnie w działalność Polskiej Ligi Nauczania i Wychowania, założonej w 1918 r. w Paryżu przez grupę przebywających tam Polaków w celu zbierania materiałów i doświadczeń ułatwiających organizację nowoczesnej szkoły w Polsce po odzyskaniu niepodległości. Wyrazem tego zaangażowania było opublikowanie w dniu 5 V 1918 r. na łamach wydawanych przez Ligę Roczników⁶ artykułu *O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce* oraz opracowanie projektu ustanowienia szkół specjalnych w Polsce.

Bibliografia

- Doroszewska, J. (1972). Drogi życia Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Gasik, W. (1985). Dzieciństwo i młodość. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* (s. 23–32). Warszawa: WSPS
- Golubiew, A. (1967). Maria Grzegorzewska. *Tygodnik Powszechny*, 24, 1–2.
- Han-Ilgiewicz, N. (1967). Audycje radiowe ku czci Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, 3, 246–247.
- Hryniewicka, A. (w druku). Maria Grzegorzewska – psychologia wobec niepełnosprawności. W: H. E. Lück, S. Vollmann, W. Zeidler (red.), *Wybitne psycholożki XX wieku.* Gdańsk: GWP.
- Jaroszewski, Z. (1967). Maria Grzegorzewska w historii polskiej nauki. *Szkoła Specjalna*, 3, 217–223.

⁶ Jednego z nielicznych polskich czasopism ukazujących się w tym czasie w Europie Zachodniej.

IN MEMORIAM – WSPOMNIENIA PRACOWNIKÓW ZAKŁADU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ O PROFESORZE WŁADYSŁAWIE DYKCIKU⁷

Przygotowując się do napisania artykułu wspomnieniowego o Profesorze Władysławie Dykciku, my, byli i obecni, pracownicy Zakładu Pedagogiki Specjalnej oraz były doktorantki mieliśmy na uwadze konstatację Myśliwskiego (2013, s. 33) o tym, że prawda o życiu każdego człowieka jest bardzo trudna, nie tylko do uchwycenia, ale i do odtworzenia. Dlatego też przez cały czas przygotowań naszych wspomnień o Profesorze towarzyszyło nam pytanie, o to, w jaki sposób najpełniej i najwierniej, jak tylko jest to możliwe, namalować słowem portret Profesora. W związku z tym, że każda z nas z Profesorem zetknęła się w innym czasie i innych okolicznościach postanowiłyśmy stworzyć Jego „wielonarracyjny portret”, w tworzeniu którego każda z nas, Jego współpracowniczek, miała swój udział. Stworzony przez nas portret będą przedstawiała w sześciu odsłonach, które być może Profesor Dykcik w swojej atencji do lapidarnych określił, nazwałby 6×O. Oto one.

Odsłona pierwsza: Adept pedagogiki specjalnej

W latach 60. ub. stulecia sytuacja rodzin z dziećmi z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w Polsce była bardzo trudna. Życie takich rodzin było przepełnione poczuciem wstydu, upokorzenia, smutku i beznadziejności. Odrzucenie społeczne z jakim się spotykały było powszechne. W takiej rzeczywistości aktywny kontakt wtedy młodego studenta pedagogiki Władka Dykcika z Kołem Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski w Poznaniu był nieoceniony. Podczas spotkań z rodzicami

⁷ Przedruk Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 3/2013

okazywał im wiele ciepła, optymizmu i nadziei na lepszą przyszłość ich dzieci. Przez kilka lat organizował i prowadził kolonie letnie, turnusy wypoczynkowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, na których dominowała u uczestników radość osiągnięć, wiara w swoje możliwości. Włodek potrafił rozśpiewać, rozbawić tych, którzy na co dzień najczęściej żyli w samotności, poczuciu porażek i smutku. Pięknie grał na akordeonie, muzyką porywał do tańca i śpiewu wszystkich, nawet najbierniejszych. Profesor Dykcik najpierw jako student potem już jako pracownik naukowy, był wysoko ceniony przez rodziców, zwłaszcza matki, za rozmowy dające im tak potrzebną nadzieję na usprawnienie swoich dzieci. Nie koncentrował się na ich ograniczeniach rozwojowych, ale wręcz przeciwnie, na ich możliwościach i potrzebach. Wpajał rodzicom podstawowe zasady aktywizowania i wychowania dzieci, robił to zawsze w atmosferze zrozumienia i szacunku. Osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną darzyły „Pana Włodka”, bo tak właśnie go nazywały, niezwykłą sympatią. Zawsze, gdy się wśród nich pojawił, witały go z ogromną radością, i prosiły, by pozostał z nimi jak najdłużej.

Odśłona druga: Nauczyciel akademicki

W pamięci studentów pozostawało zawsze pierwsze spotkanie z Profesorem (warto zauważyć, że wszystkie z obecnych pracowniczek Zakładu Pedagogiki Specjalnej to Jego były studentki). Profesor zwykł, podczas wykładu początkującego cykl zajęć, poznawać swoich studentów pytając ich nie tylko o nazwiska i imiona, ale przede wszystkim o lokalne ojczyzny. Ta swoista mnemotechnika Profesora – przypisanie do miejscowości konkretnych osób zaskakiwała skutecznością. Profesor pamiętał studentów nawet tych, a może przede wszystkim tych, którzy pochodzili z małych miejscowości. Miał zwyczaj na egzaminie wymieniać studentów według ich miejsca zamieszkania, co budziło podziw wśród rzeszy studenckiej.

Innym zwyczajem Profesora Dykcika było zapraszanie na wykłady osobistości świata nauki oraz praktyków – pedagogów specjalnych innowatorów. Dbał, by po wykładzie gości zawsze odbywała się dyskusja – prowokująca studentów do przemyśleń. Kiedy Profesor spotykał się na zajęciach ze szczególnie zaangażowanymi studentami, organizował dla nich hospicja w szkołach i placówkach dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studenci zwykle byli zaskoczeni faktem, jak wielu wychowanków placówek Profesor znał osobiście z turnusów rehabilitacyjnych, podczas których sam był opiekunem i wychowawcą.

Odśłona trzecia: Pracownik naukowy

Praca naukowa była dla Profesora zawsze najważniejsza. Przypominał nam, że trzeba jej poświęcić czas każdego dnia, nawet jeżeli przyjdzie człowiekowi siedzieć nad pustą kartką. Zawsze, gdy gdziekolwiek wyjeżdżał, zabierał ze sobą mnóstwo książek, by móc na miejscu pracować naukowo.

Liczne publikacje naukowe Profesora traktowały głównie o godności osoby z niepełnosprawnością, rodzicielstwie, odpowiedzialności. Wiele miejsca poświęcił zagrożeniom, uwarunkowaniom oraz uregulowaniom sytuacji psychospołecznej osób z niepełnosprawnością.

Osobnym wątkiem zainteresowań naukowych Profesora była teoria pedagogiki specjalnej. Rozwijał ją w myśl tradycji aksjologicznej zapoczątkowanej przez Marię Grzegorzewską, podkreślając jednocześnie dokonujące się zmiany paradygmatu i nowatorstwo rozwiązań w opiece, rehabilitacji i edukacji. Podręcznik *Pedagogika specjalna* – lektura obowiązkowa kolejnych roczników studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej – doczekał się wielu wznowień. Jeszcze kiedy Profesor był z nami, podjął decyzję o kolejnym wydaniu – zrewidowanym i uwzględniającym współczesne przemiany w pedagogice specjalnej.

Wielokrotnie powtarzane na wykładach, spisane w książkach, refleksje Profesora

ra na temat jakości życia, samorealizacji, odpowiedzialności za los człowieka zagrożonego marginalizacją, konieczności wielostronnego spojrzenia na jakość instytucjonalnego wsparcia, uczestnictwa w kulturze, życiu społecznym stały się punktem odniesienia dla wielu pedagogów specjalnych.

Dużą wagę Profesor przywiązywał również do udziału w konferencjach. Podczas ich trwania zwracał uwagę na bieżące problemy teorii i praktyki polskiej pedagogiki specjalnej, m.in. na problem związany z kwalifikacjami pedagogów specjalnych. Na konferencjach był nie tylko prelegentem, ale także duszą towarzystwa podczas części nieoficjalnych, dzięki której „konferencyjna monotonia bankietowa” zmieniała się we wspólną zabawę, jak np. na konferencji w Krakowie, podczas której ze strony Profesora padł pomysł, by uczestnicy konferencji reprezentujący poszczególne ośrodki akademickie Polski zaśpiewały bądź powiedziały coś dowcipnego.

Pasją podróżowania i wpleciona w nią ciągła chęć poznawania tego, co nowe i jeszcze nieznanne, znalazła swoje odzwierciedlenie w wadze, jaką Profesor nadawał współpracy z zagranicznymi ośrodkami naukowymi w Europie, zarówno zachodniej (Uniwersytet w Kiel, Magdeburgu, Monachium), jak i wschodniej (Uniwersytet w Brnie, Mińsku, Moskwie, Pradze, Wilnie). I podobnie jak Jego podróże nie ograniczały się tylko do Europy, tak i Jego kontakty naukowe poza nią wykaczały – Profesor współpracował bowiem również z ośrodkami naukowymi w USA i Kanadzie. Należy podkreślić, że wielką troską i zainteresowaniem otaczał zagranicznych studentów studiujących poznańską pedagogikę specjalną. Zawsze mogli liczyć na jego wsparcie i pomoc, bez względu na kraj i kontynent ich pochodzenia. Często gościł nie tylko ich samych, ale również ich rodziny u siebie w domu serwując nie rzadko tradycyjne dania kuchni polskiej prze siebie przygotowane.

Odsłona czwarta: Kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej – niestandardowy Szef

W roku 1992 Profesor Dykciak został kierownikiem Zakładu Pedagogiki Specjalnej, wyłonionego z Zakładu Psychopatologii Dziecka i Pedagogiki Specjalnej, został naszym Szefem, bo tak się do niego zwracaliśmy. By zintegrować zespół, Profesor wpadł na pomysł „święta zakładu”, tzn. wspólnego wyjazdu raz do roku do różnych placówek, szkół przeznaczonych nie tylko dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nierzadko „święto zakładu” było łączone ze wspólnym wyjazdem na konferencję. Dzięki temu poznałyśmy wiele szkół, domów pomocy społecznej, oraz warsztatów terapii zajęciowej z różnych regionów Polski. Podróżowaliśmy autem Profesora, a on umiał jazdę opowieściami oraz dowcipami. Dbał, byśmy podczas podróży nie były głodne, co skutkowało czasami „spożywaniem posiłku” na plecenie służbowe. Często po drodze odwiedzaliśmy jego ukochane Borzęciczki, o których wiele nam opowiadał.

Gdy liczba pracowników Zakładu wzrosła i wspólne podróżowanie okazało się zbyt trudne ze względów organizacyjnych, Profesor wprowadził zwyczaj „stacjonarnego święta zakładu”, które odbywało się na jego działce w Wagowie, lub na tarasie domu na osiedlu Marysieńki w Poznaniu. Było wspólne biesiadowanie, zabawa i długie dyskusje nie tylko dotyczące pedagogiki specjalnej. Warto wspomnieć, że ze swoich licznych podróży Profesor przywoził nam drobne upominki. Często też do nas dzwonił niekoniecznie z powodów służbowych. Zawsze też byłyśmy pod wrażeniem radości i afirmacji życia, która biła od Profesora, Jego dowcipu i optymizmu.

Odsłona piąta: Kolekcjoner

Wielką estymą darzył Profesor Dykciak książki. Miał ich pełne półki. Zawsze wrażenie na nas robiła, jak mówiłyśmy między sobą, „biblioteka Profesora”. Znalazły się w niej niemal wszystkie wydawane

w Polsce publikacje traktujące o pedagogice specjalnej, m.in. książki Marii Grzegorzewskiej, Janiny Doroszewskiej, czy też Aleksandra Hulka. Jeśli ktoś z nas zajmował się określonym problemem, Profesor pamiętał o nim. Przynosił książki ze swojej biblioteki, również te, niedawno wydane, a nieobecne jeszcze w księgarniach.

Oprócz księgozbioru można było w domu Profesora podziwiać ponad dwutysięczną kolekcję sów. Każda była inna i z każdą wiązała się inna historia, którą Szefer doskonale pamiętał i chętnie opowiadał. Podczas tych opowieści podziwialiśmy Jego pamięć i sposób narracji. Swojemu sowiemu towarzystwu poświęcił książkę, w której została opisana część jego kolekcji (Dykcik 2009).

Odsłona szósta: Nieobecność

Trudno nieobecność osoby i pustkę po niej wyrazić słowami. Doświadcza się jej bowiem indywidualnie w intymnym zaciszu samego siebie, swoich myśli. Dlatego też każdej z nas, współpracowniczek Profesora, przyjdzie na swój własny sposób mierzyć się z Jego nieobecnością i dotykać pustki po Nim. Dobrze, że zostały nam wspomnienia i książki Profesora.

Bibliografia

- Dykcik, W. (2009). *Sowy. Kolekcja z podróży po Polsce i świecie*. Poznań.
- Dykcik, W. (red.) (1997 i nast.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Myśliwski, W. (2013). Gra z czasem. *Tygodnik Powszechny*, 41 (3353).

Maria Ryś: *Adult children of alcoholics. A psychological analysis of the consequences of growing up in families with alcohol problems.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 195.

Dr hab., prof. UKSW Maria Ryś jest psychologiem. Od wielu lat jest kierownikiem Katedry Psychologii Rodziny w Instytucie Psychologii oraz Podyplomowego Studium Relacji Interpersonalnych na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W pracy naukowej zajmuje się psychologią rodziny oraz problematyką uzależnień. Pracuje jako wykładowca, przekazując studentom wiedzę z zakresu tej problematyki. Wyniki jej prac badawczych są przedmiotem wielu wystąpień oraz publikacji.

Recenzowana monografia składa się z dwóch części. Jest kontynuacją programu badawczego, którego wyniki zostały opublikowane w 2007 r. w książce pt. *Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików.*

W rozdziale pierwszym części pierwszej autorka analizuje funkcjonowanie systemu rodzinnego z problemem alkoholowym. Odwołując się do literatury przedmiotu, opisuje pojęcia uzależnienia alkoholowego, koncepcje stawania się osobą uzależnioną oraz kryteria diagnostyczne uzależnienia. Omawia również fazy choroby alkoholowej oraz możliwe sposoby funkcjonowania osoby uzależnionej.

W następnym podrozdziale podejmuje trudny do zbadania problem współuzależnienia. Stara się przeanalizować problemy rodzica niepijącego, który w określony sposób przystosowuje się to współmałżonka mającego problem alkoholowy. Opisane koncepcje funkcjonowania osób mieszkających z osobą uzależnioną podejmują kwestię ich psychospołecznego funkcjonowania.

Rozdział drugi zawiera omówienie problematyki rodziny jako systemu oraz tego, jak na nią wpływa problem alkoholowy. W tak ujmowanym podejściu traktuje się rodzinę jako całość – wspólnotę, którą

tworzą wszyscy jej członkowie. Istotne są też zachodzące między nimi relacje. Zaburzone relacje w rodzinie powodują, że nie wypełnia ona należycie swoich funkcji. Staje się rodziną dysfunkcyjną. Z tej perspektywy autorka opisuje nieprawidłowo funkcjonujący system rodzinny z problemem alkoholowym wraz z jego charakterystycznymi właściwościami oraz istniejącymi w nim regułami i zasadami. Zwraca także uwagę na role podejmowane przez dzieci w tego typu rodzinach.

W rozdziale trzecim autorka opisuje wpływ rodziny z problemem alkoholowym na rozwój wychowywanych w niej dzieci. Problematyka ta zostaje ukazana w kontekście konsekwencji braku bliskich więzi, niezaspokojonych potrzeb, kształtowania się samooceny, doświadczanej agresji i przemocy u osób wychowywanych w rodzinach dysfunkcyjnych.

Ostatni rozdział poświęcony jest procesowi rozwoju specyficznych cech dorosłych dzieci alkoholików. Z przytoczonej literatury naukowej autorka wyprowadza termin Dorosłe Dzieci Alkoholików (ACA – *Adult Children of Alcoholics*). Opisuje skutki ról pełnionych w dzieciństwie przez osoby wychowywane przez rodziny dysfunkcyjne oraz próbuje wyodrębnić cechy charakterystyczne dla ACA. W charakterystyce tej osobny podrozdział poświęcony jest objawom postraumatycznego stresu, jaki odczuwają osoby wychowujące się w rodzinie z problemem alkoholowym.

W części drugiej zostały przedstawione własne badania empiryczne nad rolami pełnionymi w rodzinie z problemem alkoholowym w relacji do poczucia własnej wartości, relacji międzyludzkich u Dorosłych Dzieci Alkoholików. Autorka próbuje dowiedzieć się, jak doświadczenia z okresu dzieciństwa wpływają na dalsze dorosłe życie osób wychowujących się w rodzinach z problemem alkoholowym. W głównej mierze stara się zbadać role podejmowane przez Dorosłe Dzieci Alkoholików, a także poczucie ich własnej wartości oraz relacje interpersonalne w późniejszym życiu dorosłym. Chcąc zbadać psychospo-

łeczne uwarunkowania kształtowania się cech u dorosłych Dzieci Alkoholików, wyodrębnia szczegółowe hipotezy badawcze, które dotyczą pewnych poszczególnych aspektów funkcjonowania tych osób. Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym, poczucie własnej wartości, relacje interpersonalne to zmienne zoperacjonalizowane, które zostały zaczerpnięte z fachowej literatury. Dane zebrane na obszernej próbie badanych (805 osób) wskazują na związki między zmiennymi, dając możliwość wyjaśnienia uwarunkowań tworzenia się charakterystycznych cech Dorosłych Dzieci Alkoholików. Zebrany materiał oraz koncepcje wiele wnoszą w zrozumienie mechanizmów funkcjonowania osób wychowujących się w rodzinach dysfunkcyjnych, pozostawiają też pole do nowych poszukiwań i zgłębiania tej problematyki. Szeroko zakrojone badania zostały przeprowadzone za pomocą kwestionariuszy własnego autorstwa. Wyniki po obróbce statystycznej oraz analiza wskazały, że rodzina z problemem alkoholowym istotnie wpływa na relacje interpersonalne, psychospołeczne funkcjonowanie wychowywanych w niej dzieci.

Książka zakończona jest dyskusją wyników oraz wskazaniem możliwości terapii Dorosłych Dzieci Alkoholików.

Monografia Marii Ryś stanowi wartościową pozycję naukową. Zaprezentowany w pracy materiał teoretyczny oraz empiryczny w pełni się uzupełniają. Łącznie tworzą pracę, która uzupełnia oraz rozwija poglądy i tezy z tego obszaru. Zawartość rozdziałów teoretycznych jest uzasadniona celem pracy, który w pełni został zrealizowany. W Polsce nie ma tak szeroko prowadzonych badań pozwalających określić, jakie skutki dla osób wychowywanych w rodzinach z problemem alkoholowym mają traumatyczne przeżycia z dzieciństwa. Istniejący problem autorka podejmuje z perspektywy systemu rodzinnego, wskazując na znaczenie interpersonalnych relacji, komunikację członków rodziny, ich rolę w zaspokajaniu podstawowych potrzeb psychicznych. Doznania osób

uzależnionych oraz cierpiących, które żyją w tych rodzinach, to poważny problem społeczny. Badania naukowe dotyczące tej tematyki oraz wyciągnięte z nich wnioski są przydatne do tworzenia programów terapeutycznych, z których mogą skorzystać osoby zagrożone lub znajdujące się w takiej sytuacji. Dodatkowo badania nasuwać wiele nowych pytań, wskazując na potrzebę zgłębiania tej problematyki i pomocy osobom wychowującym się w rodzinach z problemem alkoholowym.

Książka napisana jest w języku angielskim, jednak wielką stratą byłoby nieprzetłumaczenie jej na język polski. Ważnym dokonaniem jest również stworzenie przez autorkę własnych narzędzi badawczych zgodnych ze standardami statystycznymi oraz możliwość ich wykorzystania. Książka bowiem zawiera kompletną instrukcję wykonywania oraz przeliczania odpowiedzi respondentów.

Anna Turbacz

Brzezińska M., Graczkowska M., Zaradnik terapeutyczny – Jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej. Difin, Warszawa, 2012, ss. 203.

Domy pomocy społecznej uważane są za miejsca smutne, przepelnione melancholią i cierpieniem, w których nie można doświadczyć radości. Osoby starsze zamieszkujące te instytucje często chorują na liczne schorzenia, które uniemożliwiają im samodzielną egzystencję. Wiele z nich powoduje trudności w codziennym funkcjonowaniu, dlatego dom pomocy społecznej jest dla niejednego seniora najlepszym rozwiązaniem.

Tytuł niniejszej publikacji sugeruje czytelnikowi, jaki może mieć charakter niniejsza książka. Z zaskoczeniem jednak przekonuje się on, że jest to poradnik dedykowany nie tylko osobom pracującym z seniorami. Podjęto w nim problem terapii zajęciowej skierowanej do mieszkańców domów pomocy spo-

łecznej. Zazwyczaj nie lubimy sięgać po poradniki, ponieważ rady w nich zawarte często są mało praktyczne, oczywiste, powszechne, trudne do wprowadzenia w życie lub po prostu mało znane. Zupełnym zaskoczeniem dla mnie jest rozwinięcie wątku terapii zajęciowej skierowanej do osób starszych. Jest to książka, która znajdzie duże grono zainteresowanych wśród prowadzących badania i osób pracujących, ponieważ wyraźnie łączy w sobie oba nurty. Znajdujemy w niej między innymi przegląd najczęściej diagnozowanych u seniorów chorób i problemów, z jakimi mogą się zmagać. Większość schorzeń i zaburzeń popartych jest konkretnymi przykładami dzięki zdobytemu doświadczeniu auterek podczas pracy w domach pomocy społecznej.

Książka napisana jest jasnym, przejrzystym a zarazem profesjonalnym językiem. Po jej przeczytaniu odbiorca uświadamia sobie, że jest to cenne źródło porad i wskazówek dla opiekunów pracujących z osobami starszymi, których bardzo często dotyka syndrom wypalenia zawodowego. Publikacja ta, również rozwiązuje problem braku pomysłów na ciekawą i efektywną terapię zajęciową.

W pierwszej części zatytułowanej „Senior, jako podopieczny” autorki podjęły się próby scharakteryzowania ostatniego okresu życia człowieka, czyli starości. Mimo licznie przytoczonych definicji okazało się to niemożliwe. W zależności od podejścia i kryteriów, jakie zostaną wzięte pod uwagę pojęcie to będzie zawierało w sobie inne zagadnienia. Następnie autorki omówiły modele i teorie dotyczące starzenia się ludzkiego organizmu. Większość z nich ma swoje korzenie w naukach społecznych i dotyczy funkcjonowania człowieka starego w społeczeństwie oraz zmian, jakie zachodzą w funkcjonowaniu organizmu ludzkiego. Przegląd twierdzeń dotyczących starzenia się i starości jasno wskazuje na zróżnicowanie ostatniej fazy życia człowieka pod względem funk-

cjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego. Jest to ważny predyktor, o którym muszą pamiętać osoby pracujące z seniorami, ponieważ głównie z tego powodu należy indywidualnie pochodzić do każdego człowieka starszego chcąc z nim nawiązać kontakt oraz zachęcić go do aktywności na różnych płaszczyznach życia.

Kolejny rozdział dotyczy zmian w organizmie i chorób somatycznych w okresie starości. Autorki podjęły się próby ich scharakteryzowania pod względem możliwości udziału seniorów w różnych formach terapii zajęciowej. Dokonano opisu i charakterystyki zmian w wielu układach tj. układzie ruchu, krwionośnym, oddechowym, pokarmowym, wydalniczym, płciowym, nerwowym, narządach zmysłu – wzroku, słuchu i równowagi.

Następnie podjęto się próby opisanie sfery psychicznej i jej zaburzeń związanych z podeszłym wiekiem. Uznać należy, iż jest to istotna kwestia, ponieważ często opiekunowie pracujący z osobami starszymi nie rozumieją problemów związanych z funkcjonowaniem seniorów w placówce opiekuńczej. Występujące i nasilające się z wiekiem zaburzenia w sferze psychicznej są wynikiem pojawiających się patologicznych zaburzeń funkcjonowania poznawczego, jakim jest np. otępienie, nazywane inaczej demencją, a jedną z jej postaci jest choroba Alzheimera.

Powiązana z następnym aspektem okresu starości jest osobowość człowieka starego. Ludzie starsi w pewnym okresie swojego życia uświadamiają sobie fakt jego przemijalności. Często następuje wówczas rozwój sfery duchowej często zauważalny, jako zwrot ku wieczności. Niebezpiecznym i trudnym w leczeniu zaburzeniem, jakie nasila się u osoby starszej jest depresja. Autorki dokonały jej porównania z chorobą Alzheimera. Zaburzenia te często są mylone w praktyce w wyniku, czego dochodzi do złej diagnozy. Pracownicy domów pomocy

społecznej powinny pamiętać, że depresja, która jest nieleczona, może prowadzić do zachowań autodestrukcyjnych. Bardzo istotny w okresie starości jest również stosunek do siebie i własnej starości. Od tego, jaki on będzie zależy obraz siebie, samoocena, a także adaptacja do starości. Na to wszystko wpływa bilans życia, jaki czynią osoby starsze w ostatniej fazie życia.

W dalszej części książki autorki poruszyły problem radzenia sobie z trudnościami w okresie starości. Dokonały tego w odniesieniu do wsparcia społecznego. Relacje społeczne osób starszych były kolejnym podrozdziałem i dotyczą one więzi z najbliższym środowiskiem. Ostatnim problemem podjętym w tej części jest „Starość w domach pomocy społecznej”. Rozdział ten porusza praktyczne kwestie stworzenia mieszkańcom namiastki domu rodzinnego, aby osoby starsze nie skupiały się tylko na minionym etapie życia.

Część druga zatytułowana jest „Ja, jako terapeuta” – jak sam tytuł wskazuje jest to rozdział poświęcony terapeutom zajęciowym. Znajdziemy w nim liczne wskazówki dotyczące radzenia sobie ze stresem, wypaleniem zawodowym oraz poczuciem własnej skuteczności. Jeden z podrozdziałów porusza kwestie wsparcia społecznego w kontekście efektywnego funkcjonowania terapeuty na polu zawodowym.

Trzecia część nosi tytuł „Senior i terapeuta w DPS”. Autorki w tym miejscu skupiły się na relacji zespół terapeutyczny – senior. Dzięki temu rozdziałowi dowiadujemy się na temat organizacji pracy terapeutycznej w stosunku do osoby starszej. Czytelnik uświadamia sobie, że dom pomocy społecznej nie może kojarzyć się tylko z osamotnieniem, zniechęceniem i przygnębieniem. Autorki wskazują na różnego rodzaju terapię, aby czas spędzony tu był efektywny. Proponowana jest terapia zabawą, spotkania imieninowe oraz wycieczki poza teren ośrodka.

Osobny rozdział autorki poświęcają seniorowi z demencją. Są to zaburzenia sfery poznawczej. Osoby takie wymagają szczególnej uwagi, ponieważ nie potrafią one samodzielnie zorganizować sobie czasu wolnego. W rozdziale tym zostały opisane przykłady zajęć z osobami chorymi na te zaburzenie pod kątem zahamowania procesu chorobowego. Autorki na podstawie doświadczenia pracy z seniorami chorymi na demencję przedstawiły przykłady ćwiczeń fizycznych, umysłowych oraz zajęć relaksacyjnych. Są to bardzo cenne informacje dla niedoświadczonych terapeutów, którzy dopiero rozpoczynają pracę w domach pomocy społecznej. Proponowane zajęcia mogą być bazą do tworzenia własnych programów dla tej grupy seniorów. Ostatnim zagadnieniem w części trzeciej jest wsparcie spoza domu pomocy społecznej, które może dotyczyć środowiska zewnętrznego, tj. szkoły lub przedszkola oraz wolontariuszy, czyli osób, które posiadają wolny czas i pragną go spędzić pomagając innym. Wielu z nich wybiera ośrodki, w których mieszkają osoby starsze uważając, że ich obecności dla tych ludzi będzie korzystna.

Czwarta a zarazem ostatnia część poświęcona jest pracowni terapii zajęciowej. Z lektury tego rozdziału czytelnik dowiaduje się jak ważna w prowadzeniu zajęć jest atmosfera i otoczenie, w którym wiele godzin spędzają osoby starsze. Zostały tu szczegółowo przedstawione techniki terapeutyczne, tj. kredki i farby, techniki rysunkowe, techniki malarskie, dekoratorstwo i zdobnictwo, masy plastyczne, kraina nici, tkactwo, wiklina papierowa, stolarstwo, terapia kulinarna, zajęcia teatralne, muzykoterapia i biblioterapia.

Książka jest zakończona przydatnym słowniczkiem terminów, które w założeniu mają dawać impuls do poszerzania wiedzy i uatrakcyjnienia terapii zajęciowej poprzez samodzielne poszukiwania. Literatura, którą zamieściły autorki na końcu książki została podzielona według

poszczególnych części niniejszej publikacji i jest pogrupowana tematycznie, co znacznie ułatwia poszukiwania potrzebnych pozycji w celu poszerzenia wiedzy na interesujący nas temat. Praca kończy się licznymi załącznikami, które mogą stać się bardzo pomocne dla obecnych i przyszłych terapeutów.

Niniejsza książka jest doskonałą publikacją uzupełniającą lukę wśród książek z zakresu zarówno gerontologii, jak i terapii zajęciowej. Jest to cenne źródło na temat aktywności osób starszych

we wszystkich sferach poczynając od funkcjonowania poznawczego, a skończywszy na interakcjach z otoczeniem. Czytelnik sięgający po tę pozycję z pewnością nie zawiedzie się. Śmiało mogą ją polecić rodzinom, które na co dzień mieszkają z seniorami, studentom, których zainteresowania dotyczą starości i zjawisk z nią związanych, a także terapeutom zajęciowym z wieloletnim doświadczeniem, jak i tych będących na początku drogi pracy z seniorami.

Kołączyńska Katarzyna

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

1. „RUCH” S.A.

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

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

2. Kolporter S.A.

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